# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

# Desarrollar Competencias Emocionales y Sociales en Alumnado con Trastornos del Espectro Autista: Una Propuesta de Colaboración Familia-Escuela

**Dª. Sarai Merino Ruiz**

**2017**

# UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**TESIS DOCTORAL**

Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista: una propuesta de colaboración familia-escuela


**DOCTORANDA**

Sarai Merino Ruiz

**DIRECTORA**

Dª. Josefina Lozano Martínez


2017

# AGRADECIMIENTOS

Ahora que se cierra una etapa larga e intensa de mi vida, quisiera mostrar unas palabras de agradecimiento a todas aquellas personas que desde la distancia más cercana han estado apoyándome a lo largo de este camino.

Comenzaré dando las gracias a una persona que ha estado y está muy presente en esta tesis doctoral, mi directora, la Dra. Josefina Lozano, sin la cual hubiera sido muy complicado que este trabajo se hubiera desarrollado tal y como se encuentra en este momento.

A mis compañeras, ya consideradas amigas, del grupo de investigación, por estar dispuestas a echarme una mano en cualquier momento siempre que lo necesitara, y demostrarme que es posible trabajar en armonía y con compañerismo. Muchas gracias chicas.

A la tutora del aula abierta, Maribel, y a la auxiliar que con ella trabaja, Reme, por recibirme siempre con tanto cariño y arroparme y darme ánimos en los momentos más complicados de esta etapa. Por ofrecerme todos sus conocimientos, pues al inicio este tema era para mí totalmente desconocido pero poco a poco fui empapándome de la experiencia de ambas.

A las familias de los alumnos objeto de estudio, pues su implicación y participación fue fundamental para que esta investigación se iniciara, se desarrollara adecuadamente y finalizara del modo en el que lo ha hecho.

Por supuesto, a los alumnos con TEA que han sido el alma de esta tesis, y que han hecho que me apasionara por esta temática tan complicada pero tan mágica.

Gracias a dos personas que se marcharon antes de que esta andadura comenzara, pero que tengo presentes todos los días. Agradeceros esa fuerza, paciencia y temple que me enviáis.

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la beca proporcionada, que ha facilitado la mayor parte del periodo de duración de mi tesis doctoral.

*Por último, y de modo especial, a ti mamá, por haber estado al pie del cañón durante todos estos años, sin haber desaparecido ni un solo día de mi vida. Por calmarme cuando me desenfreno y animarme cuando decaigo. Porque sin ti nada sería posible.*

# ÍNDICE

**PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA** 9

**CAPÍTULO 1. BASES CONCEPTUALES DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA** 11

1.1. ¿Qué entendemos por autismo y trastornos del espectro autista? 13
1.2. Revisión histórica del autismo y actualidad de los trastornos del espectro autista 14
1.2.1. Los trastornos del espectro autista (TEA) como diagnóstico único 27
1.3. Etiología de los trastornos del espectro autista 31
1.3.1. Teorías etiológicas de los trastornos del espectro autista 36
1.4. Dificultades y necesidades educativas de las personas con trastorno del espectro autista 43
1.4.1. Dificultades presentadas por personas con TEA 43
1.4.2. Características y necesidades educativas de dichas personas 44
1.5. Valoración de las necesidades de las personas con TEA: dimensiones del IDEA 56

**CAPÍTULO 2. "LA TEORÍA DE LA MENTE" Y LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA** 63

2.1. Concepto y génesis de la teoría de la mente 65
2.2. Funcionamiento de la teoría de la mente 66
2.2.1. Desarrollo de la teoría de la mente en personas con TEA 68
2.3. ¿Qué importancia tiene la enseñanza sobre la "teoría de la mente" en las personas con TEA? Investigaciones previas 69
2.3.1. Estudios para la enseñanza de la teoría de la mente 71
2.3.1.1. El uso de sistemas informáticos para el desarrollo de habilidades relacionadas con la teoría de la mente 76
2.4. Baterías y escalas para la evaluación de la teoría de la mente: base de nuestro programa de intervención 80

**CAPÍTULO 3. LAS EMOCIONES Y LAS CREENCIAS EN LAS PERSONAS CON TEA Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES** 87

3.1. Las emociones: concepto y proceso de vivencia emocional en personas con TEA 89

3.1.1. Las dificultades en habilidades emocionales en las personas con TEA 93

3.1.1.1. Comprensión emocional de las personas con TEA 94

3.1.1.2. Regulación emocional de las personas con TEA 99

3.2. Las habilidades sociales: definición, componentes y procesos de aprendizaje 100

3.3. Relación entre la atribución de estados mentales y el desarrollo de habilidades sociales 103

3.4. La enseñanza de competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA 105

3.4.1. Las competencias emocionales 106

3.4.2. La enseñanza de competencias emocionales a alumnado con TEA desde la comprensión de la mente 107

3.4.3. Programas destinados a la enseñanza de habilidades sociales a personas con TEA 108

3.4.4. Cómo y quiénes deben educar para el aprendizaje de competencias emocionales y sociales a las personas con TEA 110

3.5. Investigaciones previas respecto de programas de intervención educativa para el logro de habilidades emocionales y sociales en personas con TEA 112

**CAPÍTULO 4. ESCOLARIZACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON TEA** 123

4.1. Educación inclusiva. En el camino hacia una escuela para todos donde también están los alumnos con TEA 125

4.2. Igualdad de oportunidades y educación inclusiva desde el actual marco legislativo 129

4.2.1. La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro 129

4.2.2. El marco legislativo: del Real Decreto de 1985 a la LOMCE 130

4.2.3. Los avances en educación inclusiva 131

4.2.4. Las líneas de futuro 131

4.3. Respuesta educativa a alumnos con trastorno del espectro autista 134

4.3.1. Modalidades de escolarización del alumno con trastorno del espectro autista 138

4.3.1.1. ¿Dónde escolarizar al alumnado con TEA? 140

4.4. Aula abierta especializada para alumnado con TEA 141

4.4.1. El aula abierta: concepto y tipos 141

4.4.2. Escolarización en aulas abiertas 142

4.4.3. Aulas abiertas específicas para alumnado con trastorno del espectro autista 143

**CAPÍTULO 5. LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN PERSONAS CON TEA: CAMINANDO HACIA LA GENERALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES** 149

5.1. La importancia de la familia 151

5.2. La participación de las familias en la escuela: necesidad de fomentar la cooperación para conseguir la inclusión 152

5.2.1. ¿Cómo se puede mejorar la participación de las familias en la escuela? 156

5.2.2. Favorecer la educación inclusiva a través de la colaboración familiar 157

5.3. La necesaria implicación de las familias de los alumnos con trastorno del espectro autista en la búsqueda de la generalización de los aprendizajes 161

5.3.1. Importancia de la colaboración familiar en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con TEA 165

5.3.2. Colaboración entre padres y profesionales: la función de la familia como coterapeuta ante un programa de intervención educativa en el hogar 170

**PARTE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN** 175

**CAPÍTULO 6: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN** 177

6.1. Fases de la investigación 179

6.2. Diseño metodológico 180

6.2.1. Etapa de reflexión y cuestiones de investigación 180

6.2.2. Objetivos de la investigación 182
6.2.3. Cronograma de la investigación 183
6.2.4. Diseño de la investigación 185
6.2.4.1. Enfoque metodológico 185
6.2.4.2. Escenario de investigación y participantes 199
6.3. Trabajo de campo 211
6.3.1. Agentes participantes: funciones 212
6.3.1.1. Funciones del investigador universitario en el centro educativo 212
6.3.1.2. Funciones de la docente y las familias de los alumnos 214
6.3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información 216
6.3.2.1. Informes psicopedagógicos 216
6.3.2.2. El cuestionario como instrumento de recogida de información 217
6.3.2.3. Programa de intervención. Materiales didácticos implementados de evaluación y de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales 227
6.3.2.4. La observación y el diario del investigador 248
6.3.2.5. Seminarios de trabajo con docente y familias del alumnado participante 249
6.3.2.6. Grabaciones de vídeo 256
6.3.2.7. Entrevistas a docente y a familias del alumnado participante 256
6.4. Procedimiento: fases de la intervención educativa 260
6.4.1. Primer curso 264
6.4.1.1. 1ª etapa: planificación 264
6.4.1.2. 2ª etapa: acción 273
6.4.1.3. 3ª etapa: evaluación-reflexión 280
6.4.2. Segundo curso 285
6.4.2.1. 1ª etapa: planificación 285
6.4.2.2. 2ª etapa: acción 287
6.4.2.3. 3ª etapa: evaluación-reflexión 291
6.4.3. Tercer curso 295
6.4.3.1. 1ª etapa: planificación 295
6.4.3.2. 2ª etapa: acción 297
6.4.3.3. 3ª etapa: evaluación-reflexión 299
6.4.3.4. Abandono del campo 304

**PARTE III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN** 305

**CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN** 307

7.1. Resultados del programa de intervención educativa referidos a los tres primeros objetivos de investigación 309

Alumno 1 311

7.1.1. 1er. Curso 311

7.1.1.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 311

7.1.1.2. Resultados del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 319

7.1.1.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 322

7.1.2. 2º Curso 325

7.1.2.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 325

7.1.2.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 332

7.1.2.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 335

7.1.3. 3er Curso 337

7.1.3.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 337

7.1.3.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 343

7.1.3.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 347

Alumno 2 354

7.1.4. 1er Curso 354

7.1.4.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 354

7.1.4.2. Resultados del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 360

7.1.4.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 363
7.1.5. 2º Curso 366
7.1.5.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 366
7.1.5.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 373
7.1.5.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 376
7.1.6. 3er Curso 378
7.1.6.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 378
7.1.6.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 384
7.1.6.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 387
Alumno 3 394
7.1.7. 1er Curso 394
7.1.7.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 394
7.1.7.2. Resultados del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 400
7.1.7.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 403
7.1.8. 2º Curso 405
7.1.8.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 405
7.1.8.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 413
7.1.8.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 416
7.1.9. 3er Curso 418
7.1.9.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 418
7.1.9.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 424

7.1.9.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 428

Alumno 4 435

7.1.10. 1er Curso 435

7.1.10.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 435

7.1.10.2. Resultados del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 442

7.1.10.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 445

7.1.11. 2º Curso 448

7.1.11.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 448

7.1.11.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 454

7.1.11.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 457

7.1.12. 3er Curso 460

7.1.12.1. Resultados obtenidos con la implementación del programa de intervención y referidos a los materiales didácticos 460

7.1.12.2. Resultados de los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales 465

7.1.12.3. Resultados procedentes de la entrevista, seminarios de trabajo y diario de campo 468

7.2. Resultados del objetivo cuatro: la valoración del trabajo conjunto y la coordinación establecidas entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios del alumnado participante 475

7.2.1. Resultados alumno 1 475

7.2.2. Resultados alumno 2 476

7.2.3. Resultados alumno 3 477

7.2.4. Resultados alumno 4 478

**PARTE IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS** 479

**CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS** 481

8.1. Discusión y conclusiones sobre la mejora de las habilidades emocionales y sociales de los alumnos participantes debido al diseño e implementación del programa 484

8.2. Discusión y conclusiones sobre la mejora de la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana y las habilidades sociales de los alumnos participantes 495

8.3. Discusión y conclusiones sobre los beneficios del diseño y utilización de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias 502

8.4. Discusión y conclusiones sobre la percepción y repercusión que la coordinación y el trabajo conjunto entre familias, docente y equipo investigador universitario tuvo en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA participante 511

8.5. Limitaciones de la investigación 515

8.6. Implicaciones educativas y propuestas de mejora 517

8.6.1. ¿Qué es la educación emocional? 519

8.6.2. ¿Por qué se ha de educar las emociones? 521

8.6.3. Cómo educar las emociones 521

8.6.4. Programa para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales 523

8.7. Líneas futuras de investigación 534

**CAPÍTULO 9. REFERENCIAS** 535

**ANEXOS:** 579

**Anexo I (CD):** Cuadernillos para padres y docentes

Anexo I (a). Primer cuadernillo

Anexo I (b). Segundo cuadernillo

Anexo I (c). Tercer cuadernillo

**Anexo II:** Protocolos de validación de contenidos de los cuestionarios

Anexo II (a). Protocolo de validación de contenido del "Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)"

Anexo II (b). Protocolo de validación de contenido del "Cuestionario valorativo de habilidades de relación social de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) dirigido a los docentes"

Anexo II (c). Protocolo de validación de contenido del "Cuestionario valorativo de habilidades de relación social de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) dirigido a las familias"

**Anexo III:** Cuestionarios

Anexo III (a). Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Anexo III (b). Cuestionario valorativo de habilidades de relación social (dirigido a docentes)

Anexo III (c). Cuestionario valorativo de habilidades de relación social (dirigido a familias)

**Anexo IV (CD):** Diario del investigador

**Anexo V:** Entrevistas

Anexo V (a). Entrevista tutora del aula abierta.

Anexo V (b). Entrevista a padres de alumnos del aula abierta

**Anexo VI:** Codificaciones

**Anexo VII:** Ejemplos de actividades de los materiales didácticos

Anexo VII (a). Ejemplos de actividades de los materiales didácticos utilizados en el primer curso

Anexo VII (b). Ejemplos de actividades de los materiales didácticos utilizados en el segundo curso

Anexo VII (c). Ejemplos de actividades de los materiales didácticos utilizados en el tercer curso

**Anexo VIII (CD):** Actividades de los materiales didácticos trabajadas por los alumnos

Anexo VIII (a). CD: Actividades del primer curso

Anexo VIII (b). CD: Actividades del segundo curso

Anexo VIII (c). CD: Actividades del tercer curso

**Anexo IX (CD):** Actividades nuevas pertenecientes a las propuestas de mejora

# ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1.** Niveles de severidad del trastorno del espectro de autismo 30
**Tabla 2.** Estudios realizados sobre etiología y otros ámbitos del autismo 33
**Tabla 3.** Comportamientos de niños con trastorno del espectro autista 54
**Tabla 4.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la relación social 57
**Tabla 5.** Niveles de la dimensión de trastornos de las capacidades de referencia conjunta 57
**Tabla 6.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas 57
**Tabla 7.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las funciones comunicativas 58
**Tabla 8.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del lenguaje expresivo 58
**Tabla 9.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del lenguaje receptivo 58
**Tabla 10.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la anticipación 59
**Tabla 11.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de flexibilidad mental y comportamental 59
**Tabla 12.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del sentido de la actividad propia 60
**Tabla 13.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación 60
**Tabla 14.** Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la imitación 61
**Tabla 15.** Trastornos cualitativos de la suspensión 61
**Tabla 16.** Cronograma de investigación 183
**Tabla 17.** Características de los alumnos con TEA participantes 208
**Tabla 18.** Características de las familias de los alumnos con TEA participantes 210
**Tabla 19.** Índice de fiabilidad del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 219
**Tabla 20.** Índice de fiabilidad del cuestionario valorativo de habilidades de relación social 224
**Tabla 21.** Tareas realizadas en distintos niveles en la evaluación inicial y final 230

**Tabla 22.** Objetivos de las historias emocionales y sociales pertenecientes a la colección de "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales" (Lozano y otros, 2014) 244

**Tabla 23.** Relación entre las diversas habilidades evaluadas con tres instrumentos diferentes de valoración 246

**Tabla 24.** Evaluación inicial con el material didáctico (1er curso de investigación) 268

**Tabla 25.** Tareas y objetivos del 1er curso de investigación 272

**Tabla 26.** Evaluación final con el material didáctico (1er curso de investigación) 281

**Tabla 27.** Tareas y objetivos del 2º curso de investigación 286

**Tabla 28.** Evaluación final con los materiales didácticos (2º curso de investigación) 291

**Tabla 29.** Tareas y objetivos del 3er curso de investigación 296

**Tabla 30.** Evaluación final con el material didáctico (3er curso de investigación) 300

**Tabla 31.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 311

**Tabla 32.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 313

**Tabla 33.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 314

**Tabla 34.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 316

**Tabla 35.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso. 320

**Tabla 36.** Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 1 en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 321

**Tabla 37.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso. 325

**Tabla 38.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 327

**Tabla 39.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 328

**Tabla 40.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 329

**Tabla 41.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso 332

**Tabla 42.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 1 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 333

**Tabla 43.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 324

**Tabla 44.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 338

**Tabla 45.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 340

**Tabla 46.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 341

**Tabla 47.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 341

**Tabla 48.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso 343

**Tabla 49.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 1 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 344

**Tabla 50.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 345

**Tabla 51.** Avances del alumno 1 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social) 346

**Tabla 52.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 354

**Tabla 53.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 356

**Tabla 54.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 357

**Tabla 55.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 358

**Tabla 56.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 360

**Tabla 57.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 obtenidos en el los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 362

**Tabla 58.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 366

**Tabla 59.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 368

**Tabla 60.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 369

**Tabla 61.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 370

**Tabla 62.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso 373

**Tabla 63.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 2 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 374

**Tabla 64.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 375

**Tabla 65.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 379

**Tabla 66.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 381

**Tabla 67.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 381

**Tabla 68.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 382

**Tabla 69.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso 384

**Tabla 70.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 2 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 385

**Tabla 71.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 386

**Tabla 72.** Avances del alumno 2 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social) 386

**Tabla 73.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 394

**Tabla 74.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 396

**Tabla 75.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 397

**Tabla 76.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 398

**Tabla 77.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 400

**Tabla 78.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 obtenidos en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 402

**Tabla 79.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 406

**Tabla 80.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 408

**Tabla 81.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 409

**Tabla 82.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 410

**Tabla 83.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según familias y docente del alumno 3 en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso 413

**Tabla 84.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 3 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 414

**Tabla 85.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 415

**Tabla 86.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 419

**Tabla 87.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 420

**Tabla 88.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 421

**Tabla 89.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 422

**Tabla 90.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso 424

**Tabla 91.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 3 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 425

**Tabla 92.** Avances del alumno 3 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social) 427

**Tabla 93.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 435

**Tabla 94.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 437

**Tabla 95.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 439

**Tabla 96.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 440

**Tabla 97.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 442

**Tabla 98.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 obtenidos en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso 444

**Tabla 99.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 448

**Tabla 100.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 450

**Tabla 101.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 451

**Tabla 102.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 452

**Tabla 103.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso 454

**Tabla 104.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 4 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 456

**Tabla 105.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso 457

**Tabla 106.** Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 460

**Tabla 107.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 462

**Tabla 108.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 463

**Tabla 109.** Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 463

**Tabla 110.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso 465

**Tabla 111.** Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 4 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 466

**Tabla 112.** Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 obtenidos en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso 467

**Tabla 113.** Avances del alumno 4 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social) 468

**Tabla 114.** Actividades del programa de intervención para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales 524

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1.** Características relevantes del niño con TEA en la elección del tipo de escolarización 139
**Figura 2.** Criterios relevantes para la toma de decisiones de la escolarización del niño con TEA 140
**Figura 3.** Fases de la investigación 180
**Figura 4.** Tipos de estudios de casos 187
**Figura 5.** Modalidades del estudio de casos 188
**Figura 6.** Fases de la investigación-acción entre docente, familias y equipo universitario 198
**Figura 7.** Plano del aula abierta 202
**Figura 8.** Materiales de los alumnos en el aula abierta 203
**Figura 9.** Zona de los ordenadores dentro del aula abierta 203
**Figura 10.** Ejemplo de ubicación para la intervención educativa en el aula abierta 212
**Figura 11.** Trabajo de los alumnos con TEA con las historias emocionales y sociales 214
**Figura 12.** Estructura del CD-Rom de "Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales" (Lozano y Alcaraz, 2009) 237
**Figura 13.** Dibujos iniciales de expresión y nominación emocional contenidos en las historias sociales 239
**Figura 14.** Dibujos posteriores de las historias sociales donde la nominación no se correspondía con la emoción 239
**Figura 15.** Dibujos de las historias sociales sin nominación 240
**Figura 16.** Escena de resolución de conflictos incluida en las historias sociales con ilustración 240
**Figura 17.** Escena de resolución de conflictos incluida en las historias sociales solo con texto 241
**Figura 18.** Ejemplo de los pasos acontecidos en un seminario 252
**Figura 19.** Instrumentos de recogida de información utilizados 260
**Figura 20.** Esquema de las fases de la intervención educativa 263
**Figura 21.** Horario de actividades del aula abierta 274
**Figura 22.** Escenas de los cortos "Cuerdas" y "El viaje de María" 275
**Figura 23.** Cuento "Arturo y Clementina" 276

**Figura 24.** Celebración del día internacional contra la violencia de género 277

**Figura 25.** Visita del alumnado del aula abierta a la filmoteca Francisco Rabal 278

**Figura 26.** Visita del alumnado del aula abierta y de otros compañeros del IES al cine 279

**Figura 27**. Póster realizados por el alumnado del aula abierta 288

**Figura 28.** Árbol de navidad adornado por el alumnado del aula abierta 289

**Figura 29.** Docente del aula abierta explicando el argumento de una de las lecturas efectuadas por los alumnos de este aula 289

**Figura 30.** Póster representando el Día mundial de la ciencia para la paz y el desarrollo 290

**Figura 31.** Alumnado del aula abierta ensayando en el coro junto con sus compañeros del IES 299

**Figura 32.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 313

**Figura 33.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso 316

**Figura 34.** Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 1 318

**Figura 35.** Ejemplo de un dibujo realizado por el alumno 1, como parte de una actividad 319

**Figura 36.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 327

**Figura 37.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso 330

**Figura 38.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 339

**Figura 39.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso 342

**Figura 40.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos 351

**Figura 41.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 351

**Figura 42.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social 353

**Figura 43.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 355

**Figura 44.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso 358
**Figura 45.** Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 2 367
**Figura 46.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 368
**Figura 47.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso 371
**Figura 48.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 380
**Figura 49.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso 382
**Figura 50.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos 391
**Figura 51.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 392
**Figura 52.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social 393
**Figura 53.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 396
**Figura 54.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso 398
**Figura 55.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 407
**Figura 56.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso 410
**Figura 57.** Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 3 411
**Figura 58.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 420
**Figura 59.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso 422
**Figura 60.** Ejemplo de una historia relatada por el alumno 3 424
**Figura 61.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos 432
**Figura 62.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 433
**Figura 63.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social 434

**Figura 64.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso 437

**Figura 65.** Ejemplo de una actividad de comunicación metafórica realizada por el alumno 4 438

**Figura 66.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso 440

**Figura 67**. Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso 449

**Figura 68.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso 452

**Figura 69.** Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso 461

**Figura 70.** Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso 464

**Figura 71.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos 472

**Figura 72.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales 472

**Figura 73.** Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social 474

# INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El origen y la justificación de la presente tesis doctoral proviene de estudios previos en nuestra Región basados en los beneficios que ha conllevado la enseñanza de habilidades sociales y emocionales al alumnado con trastornos del espectro autista (en adelante, TEA) tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Secundaria (Lozano y Alcaraz, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010a, b). Desde los resultados obtenidos por esa línea de investigación en la Universidad de Murcia se ha podido comprobar que no existe un único prisma para la enseñanza de dichas competencias dada la dificultad que presentan estas personas, para desarrollar una *teoría de la mente*, es decir, para desarrollar la capacidad de atribuir estados mentales a los demás, para comprender lo que los demás sienten o piensan, "para ponerse en el lugar del otro" (Howlin, 2008, p. 76),

Si retomamos el estado de la cuestión en investigaciones nacionales e internacionales, como hemos descrito en la parte de fundamentación teórica de este trabajo, podemos comprobar que esta dificultad para desarrollar una teoría de la mente pone trabas a la comprensión de que las emociones, creencias, intenciones, deseos, etc., afectan a las acciones, conductas y comportamientos de las personas. Así, se puede comprobar cómo en el estudio de la comprensión de la mente han existido dos perspectivas, por un lado el enfoque de "teoría de la mente", que emplea instrumentos más experimentalistas, y el del "desarrollo social", que utiliza instrumentos más sensibles a la realidad contextual del alumno, como son la observación y acción en contextos naturales del sujeto. Concretamente, en el campo de estudio sobre personas con trastornos del espectro autista (TEA), la enseñanza emocional se sitúa sobre la comprensión de la mente (Astington y Olson, 1995). Por ello, y llegado a este punto nos hemos planteado la cuestión de si sería posible desarrollar un proceso que contemplara ambos enfoques y dos contextos: el educativo y el familiar. Este planteamiento proviene de que aunque somos conocedores de los aspectos contrarios en los mismos, también sabemos que no tienen porqué ser incompatibles, debido a la existencia de autores que defienden que la unión de ambas perspectivas es posible y deseable (Astington y Olson, 1995) e incluso apoyan la unión de ambos enfoques (Leadbeater y Raver, 1995).

Además, existen investigaciones en las que esta unión está ya presente a nivel metodológico, como el trabajo de Astington y Jenkins (1995) que combina la tarea de la creencia falsa y la observación de la conducta social en un contexto natural, o el de Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade (1991) que compaginan la tarea de la creencia falsa con la observación de interacciones familiares en contextos naturales.

Es por ello que en esta investigación se ha diseñado e implementado un programa de intervención educativa guiado y sistemático, con la finalidad de que el alumnado con TEA participante en el estudio, pudiese desarrollar y aumentar las habilidades emocionales y sociales al tratarse de un proceso colaborativo de trabajo entre el centro educativo y la familia del alumnado participante, trasladando esta intervención del ámbito escolar al familiar y viceversa; de modo tal que los adultos de ambos entornos han llegado a convertirse en un elemento fundamental del proceso y no en un asistente externo, que se dedica, exclusivamente, a observar y recabar datos.

Por consiguiente, con la presente investigación, pretendemos aportar un granito más de arena a este tipo de estudios, en la medida que se cuenta con la colaboración de padres y docente que realizan un trabajo conjunto en colaboración con el equipo de investigación universitario en el proceso de intervención educativa. Hasta este momento y en aulas abiertas específicas, como la que se contempla en este estudio, se habían implementado programas de enseñanza de dichas habilidades pero no se había incorporado a la familia en el contexto del hogar en esta labor.

Así pues, y debido a que el análisis realizado de los estudios previos, concretamente de las distintas investigaciones a escala nacional e internacional nos han aportado una perspectiva positiva y esperanzadora de los beneficios que supone el trabajo conjunto de familia y escuela en el aprendizaje del alumnado con TEA, nos planteamos, de modo general, si podríamos mostrar que una propuesta didáctica dirigida al desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la escuela, la familia y el equipo investigador universitario, favorecería la mejora y generalización de dichas habilidades en los sujetos objeto de estudio. De manera más concreta, nos preguntamos: ¿contribuye el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales a mejorar dichas habilidades en los alumnos con TEA participantes en la investigación?; ¿dicho programa de intervención mejora la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana y las habilidades sociales del alumnado participante?; ¿qué beneficios aporta el diseño de materiales didácticos para el alumnado, y la elaboración de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias?; ¿qué repercusión tiene la existencia de una coordinación y trabajo conjunto entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA participante?

A pesar de que la propuesta de incorporar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y emocionales de cuatro chicos con TEA, surgiera de la iniciativa de beneficiar el aprendizaje por parte de dichos alumnos, este

hecho no se trata de una pretensión ocurrida sin ningún tipo de base legislativa, sino, que por el contrario, desde el propio Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el capítulo VIII, Participación y coordinación, y en el artículo 37 (Participación y colaboración de las familias), se contempla la participación de los padres o tutores legales en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Igualmente, se contempla la adopción de las medidas oportunas para que los padres o tutores legales de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Pero, para que pudiera efectuarse una intervención educativa adecuada y ajustada a las necesidades de los alumnos objeto de estudio, era preciso que existieran una serie de materiales didácticos diseñados para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales que se adaptaran a las características de los alumnos buscando la personalización de los aprendizajes, de modo tal que se adecuaran a aquello que se precisara en cada caso. Esta es la razón o el motivo por el que los materiales que se han implementado en el presente trabajo estaban, siempre, abiertos a alterarse y ajustarse a cada caso cada vez que fuera preciso. Podemos designar, pues, a los instrumentos destinados a la enseñanza-aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales, como moldeables y flexibles, pues pretendíamos que los alumnos se sintieran identificados con ellos, ya que de este modo, les resultaba más sencillo realizar las actividades planteadas. Siguiendo con esta premisa, a la hora de crear la nueva colección de materiales didácticos diseñados a lo largo de esta tesis, "*Ilusiónate con Tachín y sus habilidades emocionales y sociales*" (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014), se tuvieron en cuenta las aportaciones que nos trasladaron las familias y la docente con relación a qué temáticas consideraban de mayor interés y más importantes, para que el trabajo se ajustara lo máximo posible a las problemáticas con las que se podían encontrar los alumnos, a asuntos que estaban surgiendo debido a la nueva etapa en la que se hallaban los menores, así como cualquier otro tipo de materias que, sobre todo, formaran parte de la vida de los alumnos participantes.

Por consiguiente, este reto avalado por el marco científico y legislativo es el que nos hemos planteado con el presente trabajo. Para su descripción, proyectamos, desde la primera parte, comenzar sentando las bases teóricas sobre los trastornos del espectro autista, las dificultades que estas personas presentan para reconocer, comprender y expresar emociones, la relación de éstas con sus escasas habilidades sociales, la importancia de que se les otorguen estrategias e instrumentos con los que puedan resolver conflictos con los que se encuentren, haciendo, además, hincapié en la

comprensión de los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, así como en la interpretación de bromas, siendo estos aspectos algunas de las dificultades presentes en todas las personas con TEA, y que constituyen ámbitos fundamentales para un adecuado desarrollo de las mismas en la sociedad. Para ello, nos planteamos llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, desde el trabajo conjunto entre la familia del alumnado, la docente y el equipo universitario.

Desde este marco teórico damos paso a la segunda parte de la investigación donde describimos el diseño metodológico llevado a cabo desde un estudio de casos múltiples, concretamente con cuatro alumnos con TEA que se encontraban escolarizados en un aula abierta específica de un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

Por tanto, esta investigación se encuentra dividida en cuatro partes fundamentales: *fundamentación teórica, metodología de la investigación, resultados y discusión, conclusiones e implicaciones educativas*. La fundamentación teórica consta de cinco capítulos, en el primero, *Bases conceptuales de los trastornos del espectro autista*, se aporta información sobre qué son los trastornos del espectro autista, sus características, las necesidades de las personas que tienen este trastorno, así como las diferentes teorías existentes en torno al mismo. En el siguiente *capítulo, "La teoría de la mente" en personas con trastorno del espectro autista,* se describe el concepto de dicha teoría, su funcionamiento, así como el modo en que personas con TEA pueden desarrollarla y los programas destinados a ese fin. El *Capítulo 3. Las emociones y las creencias en las personas con TEA y su relación con las habilidades sociales,* está centrado en aquellos aprendizajes que con esta investigación pretenden enseñar a los alumnos objeto de estudio, siendo estos las habilidades emocionales y sociales, haciendo además, un repaso por aquellas investigaciones anteriores a la nuestra en las que esta temática ha sido estudiada. En el siguiente capítulo, *Capítulo 4. Escolarización e intervención educativa de personas con TEA. Investigaciones previas en la enseñanza de estados mentales,* se expone la igualdad de oportunidades que debemos tener todas las personas, independientemente de nuestras necesidades, para acceder a la educación, estando abalada esta idea por el marco legislativo español. En este apartado, también se indican las distintas modalidades de escolarización existentes para las personas con TEA. Para finalizar la parte teórica, en el *Capítulo 5. La colaboración escuela-familia ante la enseñanza de estados mentales en personas con TEA: estado actual de la investigación,* se delimita la importancia que tiene la familia a nivel general. También se hace referencia a los factores que facilitan o entorpecen la presencia de la colaboración familiar en la escuela y la repercusión del establecimiento de una colaboración entre la familia y la escuela en el aprendizaje de los chicos con TEA en aras de favorecer la generalización de los aprendizajes.

La segunda parte referida a la *metodología de investigación*, engloba tres capítulos, siendo el primero el *Capítulo 6: Diseño metodológico de la investigación,* en el que se expresan las distintas fases en las que se desarrollará la investigación y el diseño de ella, el trabajo de campo realizado, así como una descripción de los participantes, de los instrumentos de recogida de información y del procedimiento llevado a cabo. En la tercera parte destinada a los resultados incorporamos el *Capítulo 7: Análisis de datos y resultados de la investigación),* que como su propio nombre indica, vienen detallados los resultados del programa de intervención educativa obtenidos con cada uno de los materiales e instrumentos utilizados, dando respuesta a los objetivos específicos planteados. Concluiremos esta investigación con la parte cuarta, con el último capítulo, *Capítulo 8: Discusión, conclusiones, implicaciones educativas y propuestas de mejora,* en el que se plantean conclusiones para cada uno de los objetivos específicos. Asimismo, vienen especificadas las limitaciones de la investigación, centrando el capítulo con las implicaciones educativas y propuestas de mejora.

Debido a que no era posible incorporar en el cuerpo de la tesis mucha más información de la que integramos, decidimos anexionar al final de la misma diversos documentos que aportaban datos significativos, por ejemplo, los instrumentos de recogida de información, como los cuestionarios, las entrevistas o ejemplos de los materiales didácticos implementados. Aún agregando estos documentos en el apartado de anexos, continuábamos teniendo en dicha sección una cantidad desmesurada de datos, por lo que se decidió trasladar parte de esta documentación a un CD, puesto que lo que se pretendía era dotar al lector de todos aquellos detalles que pudieran servirle de ayuda para garantizar su comprensión.

# PARTE I.

# FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

# CAPÍTULO 1

# BASES CONCEPTUALES DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

# INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo, se enuncian una serie de definiciones y descripciones que sobre el trastorno del espectro autista se han manifestado desde su acuñación. Posteriormente, tiene lugar una revisión de las distintas teorías etiológicas que a lo largo de los años fueron surgiendo con la finalidad se hallar el motivo de la aparición de este síndrome. Seguidamente, el capítulo se centra en exponer las numerosas dificultades que presentan las personas con trastorno del espectro autista, sus familias y todo su entorno, en general. Por último, se indicará el Inventario de Espectro Autista (IDEA), desarrollado en 1997 por Ángel Rivière, donde se exponen las dimensiones que se encuentran alteradas en las personas con TEA.

## 1.1. ¿Qué entendemos por autismo y trastornos del espectro autista?

El autismo se define como un trastorno del desarrollo, muy complejo y heterogéneo, que presenta alteraciones, en mayor o menor grado, en las capacidades de reconocimiento social, comunicación social, imaginación y comprensión social y la presencia de patrones repetitivos de la actividad (Wing, 1988). Puede ser de interés la definición que estableció Rivière (1998):

> Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente – 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).

Fueron numerosas las investigaciones que comenzaron a desarrollarse y, por tanto, las definiciones que sobre estas personas empezaron a surgir. Durante los años 70, Lorna Wing, caracterizó el autismo "como trastornos importantes de la capacidad para establecer un sistema de relaciones y de comunicación, así como una carencia profunda del desarrollo de la imaginación y de la empatía. Estas dificultades suponen una rigidez y una repetición de los actos y del lenguaje, así como una resistencia a los cambios de los hábitos cotidianos". Wing, junto a Gould (1979), fueron quienes acuñaron el concepto de un espectro de trastornos basado en la tríada de alteraciones comunes: interacción social, comunicación e imaginación (Crespo, Ferre y Palanca, 2008). Por consiguiente, el concepto

de espectro autista repercute en un proceso de intervención más adecuado y específico a las características de la persona. Teniendo en cuenta esta designación, autores como Lozano y Alcaraz (2012a) concluyeron en sus investigaciones, que bajo el título de trastorno del espectro autista, se incluirían todas las personas caracterizadas por una alteración grave y generalizada en las áreas de desarrollo de habilidades comunicativas, habilidades para la interacción social y/o intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas (APA, 2000), teniendo presente, en todo momento, las diferencias cualitativas entre ellas de la manifestación de estas habilidades, ya que ningún área del desarrollo es, en el caso del trastorno del espectro autista, "cuestión de todo o nada, de 0 a 100" (Paula y Torrents, 2010, p. 29).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-V) habla de una única categoría, el trastorno del espectro autista (APA, 2013). 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 (APA, 2013).

Todo lo comentado hasta el momento, nos dirige a considerar que la concepción de espectro autista trae consigo la noción de que cuando hablamos de personas con TEA, en realidad, hacemos referencia a personas que pueden ser muy diferentes entre sí.

## 1.2. Revisión histórica del autismo y actualidad de los trastornos del espectro autista

La acuñación del término autista, no resultó ser una tarea sencilla, debido entre otros factores, a la falta de acotación de sus propias características y al desconcierto existente por el motivo de si los rasgos mostrados por las personas con autismo, concernían a una u otra patología. A continuación, realizaremos un repaso de las distintas definiciones que a lo largo de los años se han ido atribuyendo al término autismo.

La palabra *autismo*, del griego *auto-* de autós, 'propio, uno mismo', fue acuñada por primera vez en 1911 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en su obra *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*, utilizando esta expresión para definir uno de los síntomas de

la esquizofrenia (Cuxart, 2000). Este psiquiatra fue quien lo introdujo en el campo de la psicopatología, ya que utilizó el vocablo *autismo* para definir uno de los síntomas patognomónicos de la esquizofrenia. Para Bleuler, el síntoma autista consiste en una separación de la realidad externa, asociada a una exacerbación patológica de la vida interior. Según García-Villamisar y Polaino-Lorente (2000), Bleuler, consideraba que el *autismo* consistía en una profunda limitación en las relaciones con las personas y con el entorno, refiriéndose a aquellas personas que sufren un alejamiento extremo de toda interacción personal. Además, Bleuler en su obra mencionada desarrolla el concepto de pensamiento autista que, según él, tiene su origen en la fragmentación esquizofrénica de la mente. Según este autor, este tipo de pensamiento se caracteriza por regirse por las necesidades afectivas de la persona que lo padece y por su contenido, que es fundamentalmente simbólico, analógico, fragmentado y de asociaciones accidentales. Para Bleuler, las personas con autismo sustituyen la realidad objetiva por alucinaciones, percibiendo su mundo fantasioso como real y la realidad como una ilusión.

Sin embargo, fue Kanner, quien por vez primera, definiera en 1943, un conjunto de síntomas y características comunes presentes en determinadas personas, siendo presentado el autismo al mundo como un fenómeno extravagante, lejano y enigmático (Lozano y Alcaraz, 2012b).

Por su parte, Baron-Cohen (2010), cree en la necesidad de que el seguimiento que se lleve a cabo con personas con TEA tenga lugar desde la infancia hasta la edad adulta, para corroborar los avances que van experimentando a lo largo de su desarrollo.

Estadísticas referidas a estudios realizados hace una década en Estados Unidos e Inglaterra, mostraban datos que distaban mucho de los obtenidos más recientemente. Las cifras de las que se hablaban en periodos anteriores, indicaban que el autismo ocurría en 4,5 de cada 10.000 niños nacidos vivos, habiéndose obtenido estos datos de estudios llevados a cabo a gran escala en los países mencionados anteriormente. Los últimos datos de prevalencia procedentes del Centro de Control de Enfermedades (CDC) de EE.UU. en población infanto-juvenil, evidencian un gran incremento producido en los últimos años: en 2002, 4 de cada 1000 personas presentaban autismo, (1/250); en 2007, 6,7 de cada 1000 personas eran diagnosticadas con este síndrome, (1/150); y en 2009, 11 de cada 1000 habitantes lo manifestaba (1/91). Incluso, llegó a utilizarse el término de "epidemia", haciendo referencia al incremento tan inesperado que había surgido, llegando a considerarse una "emergencia nacional" para la salud pública en EE.UU. Este gran aumento, suponía un gran varapalo para la economía de EEUU, puesto que los costes asociados al autismo se estimaban en, aproximadamente, 35 billones de dólares al año en este territorio.

Los estudios realizados en nuestras fronteras, en países europeos, obtuvieron datos muy similares a los norteamericanos, acreditando que 38,9 por cada 10.000 personas presentaban trastorno autista, disminuyendo esta cifra hasta 116,1 casos por cada 10.000 personas para todo el espectro, según el Registro de Servicios Educativos de Necesidades Especiales de Gran Bretaña (Baird, et al., 2006).

Un dato de interés resulta de valorar cómo los cálculos de la prevalecía del autismo varían considerablemente dependiendo del país, oscilando desde 2 por 10.000 en Alemania hasta 16 por 10.000 en Japón. También resulta imprescindible valorar cómo estos datos indican que es tres veces más probable que el autismo afecte a los hombres que a las mujeres (García, 2002). Actualmente, son numerosos los equipos de investigación que desarrollan estudios sobre este fenómeno, intentando averiguar el motivo por el que sucede esta mayor prevalencia en hombres en comparación con el número de féminas que padecen autismo. Por ejemplo, el doctor Valerie Hu, Profesor of Biochemistry and Molecular Biology, investigador de la George Washington University y su equipo de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud hallaron que las hormonas sexuales masculinas y femeninas regulan la expresión de un gen importante en el cultivo de células neuronales, llevándolo a cabo mediante un mecanismo que podría explicar no solo porqué en ciertas personas con autismo existen niveles más altos de testosterona, sino también porqué los hombres tienen una mayor incidencia de autismo que las mujeres. Concretamente, es el gen RORA, el encargado de codificar una proteína que funciona como un "interruptor maestro" de la expresión génica, y es primordial para que el cerebelo logre desarrollarse. Anterior a esta investigación, el Dr. Hu desarrolló otro estudio, que le llevó a la conclusión de que RORA se redujo en el cerebro autista. Uno de los resultados obtenidos en el estudio actual, demostró que la aromatasa, una proteína que está regulada por RORA, también se redujo en el cerebro autista. La aromatasa lo que realiza es convertir la testosterona en estrógenos, por lo que al disminuir la aromatasa, se produciría la acumulación de hormonas masculinas que, a su vez, reducirían aún más la expresión RORA, como se demuestra en este estudio. Por otro lado, las hormonas femeninas aumentaron el nivel de RORA en las células neuronales. Los investigadores suponen que la causa por la que las mujeres pueden estar más protegidas contra la carencia de RORA, no sólo se produce por el efecto positivo de los estrógenos sobre la expresión RORA, sino también porque los receptores de estrógenos, que regulan algunos de los mismos genes que RORA, pueden ayudar a compensar la deficiencia en RORA. En la investigación del Dr. Hu y sus colegas, que fue publicada en 2009, encontraron que las deficiencias RORA sólo se mostraron en los casos más graves de autismo, observándose en los tejidos cerebrales de los dos sujetos masculinos y femeninos.

En 2012, se publicó un estudio titulado "*SHANK1 Deletions in Males with Autism Spectrum Disorder* ", publicado en la revista "American Journal of Human Genetics". Este estudio fue realizado por un equipo internacional de investigadores liderado por el Hospital Infantil (SickKids) de Toronto y la Universidad McMaster en Hamilton, siendo el Dr. Stephen Scherer, el científico principal y director del Centro de Genómica Aplicada en SickKids y el Centro McLaughlin de la Universidad de Toronto. En el estudio se identificó un gen denominado *SHANK1*, al que se le atribuye el ser responsable de desencadenar algunos casos de autismo, originando este el proceso de mutación. La familia de genes SHANK está compuesta por los siguientes miembros (*SHANK1*, *SHANK2* y *SHANK3*), cuya función radica en codificar la conexión de proteínas para la formación y funcionamiento de la sinapsis neuronal. En ocasiones anteriores, las mutaciones en *SHANK2* y *SHANK3* ya se habían asociado con casos de discapacidad intelectual y autismo, pero sin embargo, la participación de *SHANK1* era desconocida hasta el momento.

El principal problema reside en que una realización incorrecta de la sinapsis, debido a la mutación de un gen, pueden alterar las capacidades de comunicación e interacción social propias del autismo. Por el contrario, en mujeres, esta mutación no parece afectar a este problema de sinapsis, creando cierto nivel de inmunidad o de resistencia. Pero parece ser, que el presentar o no esta patología no reside únicamente en esta mutación, sino que los factores que originan el trastorno son varios, explicando así el motivo por el que el autismo afecta también a mujeres, rompiéndose esta inmunidad femenina.

Un caso que llamó mucho la atención, fue una familia, donde seis personas tenían alteradas el gen. Los cuatro miembros varones de la familia tenían autismo, mientras que las dos mujeres, aunque presentaban esa misma mutación, no se encontraban afectadas por el trastorno del desarrollo.

Una vez comentados algunos estudios relacionados con el motivo por el que los hombres tienen una mayor incidencia de autismo, seguiremos con el repaso iniciado, vinculado con la génesis del concepto de autismo.

A pesar de que esta temática es un fenómeno que se encuentra en auge, y que está muy estudiado e investigado en la actualidad, no debemos olvidar que no nos encontramos ante un trastorno del siglo XXI, sino que existen evidencias de que ya en el siglo XVIII ciertas personas manifestaban conductas típicas de personas con trastorno del espectro autista, a pesar de que por el momento no se les denominara con este término, pues ha ido variando a lo largo de la historia.

A medida que han ido avanzando los estudios sobre este tipo de trastornos, se ha ido evolucionando en la comprensión de las características presentes en las personas con

TEA, consiguiendo, de este modo, averiguar extraordinarios indicios presentes en la literatura histórica que nos indica que siempre han existido personas con este tipo de dificultades relacionadas con el autismo.

Por todo ello, podemos apuntar que estos trastornos son un fenómeno que se ha observado a lo largo de la historia, debido a que ya en la época medieval existían, "las leyendas y los registros eclesiásticos medievales, sugiriendo que el autismo ha tomado parte en la conformación de modelos de conducta religiosa y política" (Frith, 2004, p. 36).

Fueron los autores Houston y Frith (2000) quienes recopilaron una serie de documentos históricos en los que venían descritas características de diversas personas que actuaban de modo extraño o al margen de lo políticamente correcto. Al analizar este tipo de actuaciones, percibieron que muchas de ellas eran coincidentes con las que pueden observarse en las personas con TEA. A continuación, exponemos algunos de los casos más representativos rescatados de la literatura histórica:

Posiblemente, la primera referencia escrita conocida pertenece al siglo XVI. Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martin Lutero (1483-1546), relató la historia de un muchacho de 12 años, al que se calificó como severamente autista. Teniendo en cuenta la descripción aportada por el cronista sobre el chico, Lutero llegó a pensar que el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, estando, además, poseído por el diablo, concluyendo por estas razones, que debería morir asfixiado.

Otro caso recopilado en la literatura histórica, es el del insólito Fray Junípero Serra. Este fraile mostraba muchos de los síntomas que presentan personas con autismo. De una serie de relatos que fueron recogidos en el libro anónimo *"Las Florecillas de San Francisco"*, escrito en el siglo XVII, donde se relatan pequeñas historias de este santo, obtenemos la siguiente información: *Fray Junípero no comprendía las claves sociales o el lenguaje pragmático, no detectaba la intencionalidad del comportamiento de los demás, no se adaptaba a las diferentes convenciones sociales y le resultaba dificultoso comprender la comunicación no verbal.*

En el siglo XVIII, según recogen Houston y Frith (2000) y, concretamente en 1747, Hugh Blair, hijo primogénito de un terrateniente escocés, quiso contraer matrimonio a los treinta y nueve años, siendo anulado tal acontecimiento tras la presentación en el tribunal de justicia de veintinueve testigos que indicaron en dicho acto ciertas características que presentaba Hugh Blair, coincidiendo estas con las que presentan en la actualidad las personas con TEA. Se argumentó que tenía dificultades para las relaciones sociales y una mirada anormal, a pesar de que mostraba afectividad. Quedaron anotados ciertos

problemas en cuanto a la adquisición del lenguaje, ya que lo alcanzó con mucho retraso, y cuando hablaba "tenía el hábito de repetir frases simples" (Houston y Frith, 2000, p. 144).

Concretamente en 1809, en la obra *Observations on mandes and melancholy*, libro de John Haslam en el capítulo IV, denominado "Cases of insane children", se explicita una descripción llevada a cabo por el boticario del hospital Bethlem de Londres, quien presentó a un niño de siete años de edad que ingresó en 1799 en este hospital con convulsiones, sarampión y viruela. Las características con las que contaba el niño eran lentitud al caminar, desarrollo tardío del habla y falta de atención, aunque sentía curiosidad por su entorno. Cinco años más tarde, el Dr. Haslam volvió a ver al niño, observando en esta ocasión que al hablar de sí mismo, lo hacía en tercera persona pero que no desarrolló ecolalias. Lo que más impactó al Dr. Haslam, fue que el niño observaba cómo otros niños jugaban, pero nunca se acercó a ellos para compartir esta actividad, sino que jugaba solo y absorto con soldaditos de plomo, siendo este el único tema del que hablaba. Es por todos estos comportamientos, por los que las peculiaridades averiguadas por el Dr. Haslam sobre el niño que atendió en su hospital, nos recuerdan a las características propias de los niños con TEA.

También en el siglo XVIII, se tiene constancia de *la historia del niño salvaje de Aveyron*. Este relato histórico, muestra a un muchacho de unos doce años, bautizado con el nombre de Víctor, que fue encontrado viviendo en un estado salvaje en los bosques de Aveyron (Francia). Víctor, fue entregado para su educación al prestigioso médico francés Jean Itard. En Víctor podía apreciarse conductas típicas de las personas con TEA (Wing, 1988) como la dificultad para el establecimiento de interacciones sociales recíprocas, realización de juego simbólico, atención sensorial, así como dificultades intelectuales específicas y estereotipias motoras. Son numerosas las características que se describían de Víctor y que evocaban a las propias que manifiestan las personas con TEA, como mirada inexpresiva, insensibilidad a los ruidos, no presentación de habla, no imitación y atención únicamente a los objetos que le interesaban. Son varios los autores que no tuvieron dudas de que Víctor era un niño con TEA (Frith, 2004; Wing, 1997). La gran dedicación que Jean Itard destinó durante cinco años a la educación de Victor (Kanner, 1964) logró impulsar el habla del niño mediante la imitación, aprendiendo también las letras del abecedario, por ejemplo. Resulta de suma importancia, la relevancia que Itard, tras el estudio de las características del niño, otorgó en su programa de enseñanza, al desarrollo de competencias sociales y emocionales, siendo esta la primera prueba documentada que nos aporta información del interés de la enseñanza explícita sobre estas competencias en un niño con TEA. Tras cinco años en el proceso de intervención, Víctor había conseguido distinguir emociones expresadas con distintos tonos de voz, mostraba más afecto hacia las

personas, usaba objetos de manera imaginativa, llegando incluso a la mejora de su lenguaje.

De igual modo, y situado en el siglo XVIII, Kaspar Hauser y de John Howard, son dos casos analizados y documentados por Uta Frith en su libro *Autismo: Hacia una explicación del enigma* (2004) donde expone que, debido a que aún no se comprendían las relaciones entre el cerebro y la conducta, las actitudes mostradas por personas con características similares a las de los actuales TEA, se explicaban recurriendo a causas sobrenaturales.

Concretamente, en el siglo siguiente, en 1879 y en *The Pathology of Mind*, obra realizada por Henry Maudsley, se recoge en el capítulo "The insanity of early life" la descripción de un niño de trece años con características semejantes a las que presentan las personas con síndrome de Asperger. A través de los estudios realizados por este autor, se llegó a la idea de que podía darse psicosis en niños, por lo que a aquellos menores que mostraban conductas típicas de lo que actualmente denominamos trastornos del espectro autista, fueron clasificados bajo la categoría de *psicosis infantil* (Wing, 1998).

Durante los primeros años del siglo XX surge el triunfo de las teorías psicoanalíticas desarrolladas para explicar estos síntomas, centrando el motivo de las alteraciones, en el modo en que los padres educaban a sus hijos, determinando el síndrome como un trastorno emocional y no orgánico.

Fue en 1930, en el artículo "Über Dementia Infantilis", donde Heller describió a veintiocho niños que se caracterizaban por un desarrollo típico hasta el tercer o cuarto año de vida, teniendo lugar a partir de aquí una regresión que producía rabietas, irritabilidad, seguida de "aparentes alucinaciones" y una progresiva "demencia" (Wolff, 2004, p. 203). Además de esto, en los niños comenzaban a desaparecer habilidades adquiridas hasta esos años como las relativas al lenguaje y cuidado personal, apareciendo en ellos movimientos repetitivos. La "Dementia Infantilis" descrita por Heller (1930) es lo que actualmente denominamos trastorno desintegrativo infantil.

Este repaso a la literatura histórica, nos ha permitido comprobar las numerosas aproximaciones que a lo largo de la historia han descrito ciertas peculiaridades que presentaban determinados niños, diferenciándolos de las propias de los niños de su edad y que nos rememoran a las típicas de las personas con TEA.

Pero además, esta revisión histórica nos ha enseñado dos cosas. Por una parte, la gran variabilidad de la prevalencia del autismo, debido a que como comentamos con anterioridad, en dos décadas se ha pasado del 4 por 10.000 al 1 por ciento, llegando a multiplicarse por 25 el número de personas diagnosticadas. Este incremento del número de personas diagnosticadas con TEA producido en los últimos años (Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone, y Fernández-Jaén, 2013; Howlin, 2008), también supuso

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 y Sumutka, 2011).

Los motivos por los que puede deberse este aumento de casos en personas con autismo son los siguientes:

- Se ha pasado del diagnóstico rotundo de los casos más extremos a la idea del autismo como un trastorno de espectro. No debemos tratar únicamente los casos con un alto nivel de gravedad, sino que todos ellos, incluso los más leves tienen consecuencias tanto para la propia persona como para su entorno, exclusivamente para su familia.
- El número de diagnósticos ha aumentado y se diagnostica mejor, así como se otorgan mejores tratamientos. Existe un mayor conocimiento de lo que es el trastorno del espectro autista, y este conocimiento abarca a una multitud de profesionales del ámbito sanitario y educativo, entre otros. En épocas anteriores era preciso asistir a un hospital o institución de una gran ciudad para que tuvieran los medios pertinentes y pudieran realizar su diagnóstico y tratamiento. Por el contrario, en la actualidad, es posible atender estos casos en ciudades más reducidas o en pueblos, por existir profesionales debidamente formados para hacer frente a todo aquello que conlleva y envuelve un trastorno del espectro autista.
- Inclusión de nuevos subgrupos: hace unas décadas las personas con este trastorno eran aquellas que pertenecían al autismo clásico, los que tenían síntomas más agudos, como hemos mostrado anteriormente, pero a día de hoy, se conoce que dentro del grupo de trastorno del espectro autista existen otros subgrupos cuyas características son similares en algunos casos pero también pueden diferir en otros. Hacemos referencia a las personas con síndrome de Asperger, autismo típico o TDG no especificado.

*Motivos del aumento de la prevalencia*

Con relación a los motivos por los que se ha producido ese gran aumento de la prevalencia del trastorno del espectro autista, surgen también ciertas controversias por la existencia de ideas entre grupos que distan entre sí.

Existe un lobby en Estados Unidos que sostiene que la vacuna triple vírica (aquella contra las paperas, el sarampión y la rubéola) es la causante del autismo, y que a raíz de comenzar a vacunar a los niños comenzó a aumentar la tasa de personas con este

trastorno. Sin embargo, no existe ninguna evidencia científica que haya conseguido demostrar que la vacuna triple vírica sea la causante del mismo.

Siguiendo con esta idea, existe otro lobby que expresa que lo nocivo no son los virus que se inoculan en las vacunas, sino el mercurio que llevan ellas y que es este metal pesado el que produjo toxicidad en el cerebro de los niños con autismo. El problema de fondo se encontraría en que los niños autistas no consiguen secretar ese mercurio y por lo tanto, éste es introducido en la sangre y de ahí pasa al cerebro donde se queda almacenado, provocando los diferentes síntomas que conlleva este trastorno. La principal prueba en la que se basaron para defender esta idea, partió del hallazgo en el pelo de niños autistas de una cantidad de mercurio bastante más baja que la encontrada en el pelo de los niños que se encontraban en el grupo de control. Por tanto, ¿qué significaría este hecho?, que en el pelo de los niños con autismo existió una menor cantidad de mercurio porque no conseguían secretarlo a través del cuero cabelludo, llegando por esta vía al pelo, y que, por consiguiente, el mercurio que no salía al exterior se quedaba acumulado en el cerebro.

También se intentó dar una explicación al aumento de la prevalencia a lo largo de los últimos años desde un enfoque genético pero asociado a fenómenos sociales. Consiste en que actualmente, dos personas portadoras de genes autistas tienen más probabilidades de coincidir, conocerse y comenzar una relación que en épocas anteriores. Pondremos un ejemplo para facilitar su comprensión. Es posible que los padres de niños autistas no lo sean pero sí que tengan ciertas habilidades y características relacionadas con este trastorno, por ejemplo: prestar atención a detalles o mostrar interés por algún tipo de sistema. Esto ha podido propiciar que hayan confluido en un puesto determinado de trabajo y que a raíz de ahí se hayan conformado parejas. Sería lo que actualmente conocemos como “emparejamiento selectivo”. Han sido numerosos los informes que han mostrado que en determinas zonas geográficas existía una mayor prevalencia de personas con TEA, resultando ser zonas en las que viven y trabajan personas con una gran capacidad de sistematización. Nombraremos el caso de Sylicon Valley, puesto que ha habido informes que afirmaban que en este entorno la tasa de autismo era de un 10%. Los médicos de Bangalore, el «valle del Silicio» de India, han llevado a cabo observaciones similares, al igual que antiguos alumnos del MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts) informaron de tasas de autismo entre sus hijos diez veces mayores que la media. Sin embargo, no se puede afirmar esta idea categóricamente, puesto que no se han realizado estudios detallados y sistemáticos en Silicon Valley, en Bangalore o en el MIT, quedando estas observaciones como datos curiosos o de interés para investigar en el futuro.

No obstante, Baron-Cohen, Wheelwright y su equipo (2001) sí investigaron las tasas de autismo en Eindhoven, el «valle del Silicio» holandés. Philips ha sido allí, desde 1891, una gran creadora de puestos de trabajo, e IBM tiene una filial en la ciudad. Alrededor del 30% de los puestos de trabajo de Eindhoven están dedicados al sector de las tecnologías de la información, además de contar con una importante Universidad Politécnica y albergar el High Tech Campus, un centro para la alta tecnología que viene a ser el homólogo holandés del MIT. Se compararon las tasas de autismo en Eindhoven con las de dos ciudades holandesas de tamaño similar: Utrecht y Haarlem, pidiendo a las escuelas de esas tres ciudades que indicasen cuántos de sus alumnos habían recibido un diagnóstico de autismo. Los participantes de esta investigación fueron 369 escuelas y 62.505 alumnos. Los resultados mostraron que la tasa de autismo en Eindhoven era casi tres veces mayor, 229 por 10.000, que en Haarlem, 84 por 10.000, o en Utrecht, 57 por 10.000, (Tirraoro, 2011).

*Características del trastorno autista según Kanner y Asperger*

De entre todas las contribuciones expuestas hasta el momento, no encontramos ninguna que delimitara, definiera y aglutinara todas esas características dentro de un síndrome con identidad propia, el cual formaba parte de los trastornos psicológicos. Pero para que esto ocurriera, debían aparecer Leo Kanner y Hans Asperger, puesto que todo de lo que hasta el momento se carecía, se encontraba en sus mentes.

La incorporación del término autismo se debe a Leo Kanner, tras la creación en 1943 del siguiente artículo, denominado *"Autistic disturbances of affective contact"*. Kanner había nacido en 1894 en Klekotiv, un pueblo de Austria, que en la actualidad perteneciente a Ucrania. Tras concluir sus estudios de medicina en Berlín, emigró a Estados Unidos en el año 1924. Su interés hacia la Psiquiatría emergió pronto, por lo que lo orientó hacia esta disciplina, centrándose, especialmente, en los problemas infantiles de este campo. En 1930 fue seleccionado para trabajar en el Hospital John Hopkins de Baltimore, el que puede ser considerado como el primer servicio de Psiquiatría Infantil en el mundo. Kanner era, principalmente, un gran clínico, gozando de una extraordinaria capacidad de observación y una agudeza exquisita para distinguir los rasgos típicos de sus pacientes.

En los años posteriores a la publicación del citado artículo, Kanner siguió dirigiendo sus esfuerzos en la delimitación del trastorno, al cual le asignó la denominación de *"autismo infantil precoz"*. Este término fue acuñado tras haber acumulado experiencia mediante la identificación personal de más de un centenar de niños y haber estudiado muchos otros derivados de colegas de profesión, psiquiatras y también pediatras. En los años venideros, se comenzaron a identificar un gran número de pacientes en diversos

países, pero a pesar del gran ahínco que pusieron en conocer los síntomas de este trastorno, nadie conocía el cuadro clínico tan a fondo como Kanner. No era tarea fácil el precisar y comprender con gran concisión dónde se encontraban los límites entre el autismo y otros trastornos. Por este motivo, y para evitar que se corrompiera tanto la investigación como el progreso en el conocimiento de la naturaleza del autismo, Kanner propuso una serie de criterios que definían el autismo precoz. Estos criterios fueron los siguientes síntomas:

- Aislamiento profundo para el contacto con las personas.
- Deseo obsesivo de preservar la identidad.
- Una relación intensa con los objetos.
- Conservación de una fisonomía inteligente y pensativa.
- Alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa.

De todos estos aspectos, en 1951 Kanner distinguía como principal característica: *la obsesión por mantener la identidad*, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios.

Kanner desarrolló un estudio que tuvo una duración de cinco años, efectuándola con un grupo de 11 niños (ocho niños y tres niñas). El objetivo principal de esta investigación, fue observar a unos niños con una serie de características peculiares, definiéndolos como “ensimismados y con severos problemas sociales, de comportamiento y en la comunicación”. Este trabajo fue considerado como el primer intento de detallar los síntomas presentados por personas con TEA como un síndrome.

Cuando Kanner describió el autismo infantil temprano, no mencionó únicamente la soledad autista extrema, sino que nombró varias de las características del síndrome, abarcando el deseo obsesivo de mantenerse igual, sin cambios; la falta de actitudes anticipatorias para ser levantado en brazos, la falta de un lenguaje comunicativo y, en lugar de éste, un lenguaje que se repetía como el de un loro, fenómeno que se denominó "Ecolalia". Kanner encontró también ciertas habilidades poco comunes en su grupo de niños autistas, como buena habilidad motora fina, apariencia de inteligencia y una extraordinaria capacidad de memorización.

Otras de las características descritas por Kanner en los 11 niños con los que realizó su estudio fueron:

- Incapacidad de relación con personas y situaciones.
- Soledad.
- Fallos en conductas de anticipación.
- Presencia o ausencia de habla.

- Excelente memoria.
- Presencia de habla ecolálica.
- Comprensión literal del lenguaje.
- Deseo de invarianza.
- Islotes de capacidad.
- Normalidad física.
- Padres inteligentes.
- Aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento.

Esta última observación llevó a Kanner a teorizar sobre los escasos conocimientos existentes acerca de los componentes constitucionales de la reactividad emocional. Por este motivo, al término del artículo, define el autismo como *"alteración autista innata del contacto afectivo"*.

El citado artículo, desprende síntomas de vigencia por las descripciones clínicas expuestas. De hecho, Kanner barruntó la idea de que sus observaciones tendrían una gran trascendencia en el mundo de la medicina, como recogió en las primeras frases del artículo:

> Desde 1938 nos ha llamado la atención un número de niños cuya condición que difiere de forma tan marcada y singular de cualquier otra conocida hasta el momento, que cada caso merece – y, yo espero va a recibir – una detallada consideración de sus fascinantes peculiaridades (Kanner, 1943, p. 217).

Hans Asperger, también médico vienés, fue contratado en el Hospital Infantil de la Universidad de Viena tras graduarse en Medicina en Viena. Un año más tarde, en 1944, realizó un estudio parecido al de Kanner, pero los niños con los que trabajó presentaban ciertas características que diferían de los niños que trató Kanner, pues estos podían hablar, denominando este síndrome como 'de Asperger' (Muñoz, 2011).

La publicación de Asperger congregaba la historia de cuatro muchachos, y al igual que Kanner, utilizaba el término autismo (psicopatía autista).

Las interpretaciones del comportamiento de los grupos observados por Kanner y Asperger fueron distintas, ya que Kanner observó que 3 de los 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que mantenían intactas. También apreció un comportamiento auto-estimulatorio y "extraños" movimientos en aquellos niños. Sin embargo, Asperger notó que mostraban intereses intensos e inusuales, repetitividad de rutinas y apego a ciertos objetos, lo cual era diferente a las conductas observadas por

Kanner, ya que en el experimento de Asperger todos hablaban (Muñoz, 2011). Los principales síntomas observados por Asperger fueron:

- Dificultades en el lenguaje.
- Afectación de comunicación no verbal.
- Dificultades de interacción social.
- Actividades repetitivas y resistencia al cambio.
- Dificultades en la coordinación motora.
- Destrezas e intereses limitados.

Asperger solía utilizar la denominación de "pequeños profesores" (*kleine Professoren*) para referirse a los chicos que investigó, acentuando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente preciso, aportando detalles sobre el mismo que nadie hubiera percatado.

Si bien se reconoce que Asperger es el padre del trastorno que él mismo identificó y que lleva su nombre, en el año 1926 la neuróloga rusa Ewa Ssucharewa publicó por primera vez, la descripción de pacientes que actualmente serían diagnosticados como síndrome de Asperger. Los pacientes descritos por Ssucharewa fueron recuperados para la literatura médica por Sula Wolf (2004), quien los incorporó al grupo de pacientes que ella había clasificado como trastorno esquizoide de la personalidad en la infancia. Pero debido a las similitudes existentes entre ambas patologías, resultaba difícil delimitar los límites entre este trastorno y el síndrome de Asperger.

En relación con las personas con síndrome de Asperger, hubo otro investigador, un psiquiatra infantil sueco llamado Christopher Gillberg, que en 1993, descubrió que 1 de cada 330 niños, tenía este síndrome, plasmando estos resultados junto con Ehlers en dicho año. Además de este hallazgo, presentó una serie de criterios diagnósticos que debían mostrar las personas con síndrome de Asperger y que a continuación enunciamos:

a) *Déficit en la interacción social*, al menos dos de los siguientes:
   - Incapacidad para interactuar con iguales.
   - Falta de deseo e interés de interactuar con iguales.
   - Falta de apreciación de las claves sociales.
   - Comportamiento social y emocionalmente inapropiado a la situación.

b) *Intereses restringidos y absorbentes,* al menos uno de los siguientes:
   - Exclusión de otras actividades.
   - Adhesión repetitiva.
   - Más mecánicos que significativos.

c) *Imposición de rutinas e intereses,* al menos uno de los siguientes:
   - Sobre sí mismo en aspectos de la vida.
   - Sobre los demás.

d) *Problemas del habla y del lenguaje*, al menos tres de los siguientes:
   - Retraso inicial en el desarrollo del lenguaje.
   - Lenguaje expresivo superficialmente perfecto.
   - Características peculiares en el ritmo, entonación y prosodia.
   - Dificultades de comprensión que incluyen interpretación literal de expresiones ambiguas o idiomáticas.

e) *Dificultades en la comunicación no verbal*, al menos uno de los siguientes:
   - Uso limitado de gestos.
   - Lenguaje corporal torpe.
   - Expresión facial limitada.
   - Expresión inapropiada.
   - Mirada peculiar, rígida.

f) *Torpeza motora*

Retraso temprano en el área motriz o alteraciones en pruebas de neurodesarrollo.

La principal diferencia entre el autismo de Kanner y el de Asperger, es que el primer autor describe el trastorno de aquellos niños que muestran todos los rasgos clásicos del autismo desde pequeños, mientras que el síndrome de Asperger designa a niños cuyos rasgos autistas son menos evidentes y presentan un mayor nivel de inteligencia.

### 1.2.1. Los trastornos del espectro autista (TEA) como diagnóstico único

Al hablar de trastornos del espectro autista, hacemos referencia a "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). Como venimos comentando, las personas diagnosticadas con este trastorno presentan alteraciones cualitativas en las capacidades de interacción social, comunicación social e imaginación. El término de trastornos del espectro autista, se identifica más como un espectro de condiciones donde convergen una tríada de síntomas, siendo estos: trastorno en las capacidades de reconocimiento social, trastorno en las capacidades de comunicación social, trastorno en las destrezas de

imaginación y comprensión social. Por la presencia de estos síntomas comunes, al referirnos al espectro autista hacemos alusión a un todo, compuesto por diversos grados de severidad en la manifestación de los síntomas nucleares.

Los cambios acontecidos a raíz del nacimiento del DSM V, en contraposición con aquellos criterios existentes en el DSM IV fueron los siguientes:

a) Hubo un cambio en el nombre de trastorno generalizado del desarrollo, sustituyéndose por trastorno del espectro autista, incluyéndose a su vez dentro de una categoría más amplia de "trastornos del neurodesarrollo".
b) Tuvo lugar la creación de un diagnóstico único, trastorno del espectro autista, en lugar de una categoría que contenía, anteriormente, cinco diagnósticos individuales, por lo que nos encontramos con que:
    a. Trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, y TGD no especificado se subsumen en una etiqueta: trastorno del espectro autista.
    b. El síndrome de Rett se elimina, debido a que actualmente es conocida su base molecular (el DSM se centra en los trastornos sin una prueba molecular o biológica, que deben en su lugar definirse comportamentalmente).

c) Los tres síntomas dominantes hasta el momento (social, comunicación y comportamientos repetitivos) se convierten en dos (socio-comunicación y conductas repetitivas).
d) El número de síntomas disminuye, pasando de 12 a 7 mediante la fusión de los criterios que se superponen o se describen comportamientos similares (limitada reciprocidad socio-emocional, limitado intercambio de intereses, y reducida interacción en la conversación, se combinan en un síntoma de reciprocidad) y la eliminación de los síntomas que no son específicos de los TEA (por ejemplo, retraso en el desarrollo del lenguaje).
e) Hubo modificaciones también en los criterios de "gravedad" para captar mejor la naturaleza de espectro del trastorno y las variaciones interindividuales que difieren menos en calidad que en cantidad (la intensidad y duración de los síntomas, el grado de deterioro, y la angustia que causan).
f) Desarrollo de una nueva categoría de trastorno de la comunicación social (fuera del espectro del autismo) amparando de ese modo a los niños que presentan sólo problemas de comunicación social y no muestran los comportamientos repetitivos y estereotipados de los TEA.

Los criterios diagnósticos que debe cumplir el trastorno del espectro autista son los siguientes:

A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. Déficits en reciprocidad socio-emocional: comportamientos que oscilan desde mostrar acercamientos sociales inusuales y dificultades para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones, a una escasa disposición por compartir intereses, emociones y afecto, a errores para iniciar una interacción social o para dar contestación a ella.

2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social: rango de comportamientos que van desde presentar dificultad para incorporar conductas comunicativas verbales y no verbales, a irregularidades en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits para comprender y usar gestos, a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones: actitudes que van desde dificultades en el ajuste de comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales, a obstáculos para compartir juegos de ficción o hacer amigos, hasta una falta aparente de interés en la gente.

Es necesario especificar la severidad actual. La severidad se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos (ver Tabla 1).

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados:

1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (por ejemplo: alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalias, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (por ejemplo: mostrar gran malestar ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, existencia de rituales para saludar, comer siempre lo mismo y no mostrar interés a ampliar la lista de alimentos).

3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (por ejemplo: apego excesivo o preocupación desmesurada con objetos inusuales, intereses demasiado perseverantes).

4. Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (por ejemplo: mostrar indiferencia aparente al dolor/temperatura, les resultan desagradables ciertos sonidos o texturas específicas, tendencia por oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

C. Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque no es obligatorio que se manifiesten plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño).

D. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro de autismo coinciden frecuentemente; para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno del espectro de autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

Tabla 1
*Niveles de severidad del trastorno del espectro de autismo*

| NIVEL DE SEVERIDAD | COMUNICACIÓN SOCIAL | INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA |
|---|---|---|
| **Nivel 3** Requiere un apoyo muy sustancial | Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos. | La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta. |
| **Nivel 2** Requiere un apoyo sustancial | Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficit sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal. | El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta. |

| | | |
|---|---|---|
| **Nivel 1** Requiere apoyo | Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan. | La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia. |

## 1.3. Etiología de los trastornos del espectro autista

Se han mantenido durante mucho tiempo ciertas discrepancias entre profesionales en relación con las posibles causas del trastorno autista. Aunque desde sus inicios, el doctor Kanner hizo referencia a una posible causa orgánica, la hipótesis tardó demasiado tiempo en ser admitida por muchos de los profesionales especializados en autismo.

Leo Kanner y Hans Asperger, fueron los dos autores que indicaron que los trastornos del espectro autista pertenecían a trastornos de orden neurológico. Tras ellos, han sido muchos los autores que han ido ampliando y delimitando lo sugerido por Kanner y Asperger.

De entre estos autores, destacamos la contribución de Michael Rutter quien desde 1968, se dedicó a la realización de estudios comparativos que corroboraron el síndrome y las características descritas por Kanner y Asperger (Rutter, 1968; Rutter y Lockyer, 1967). Rutter (1968) fue quien descubrió que un alto porcentaje de adolescentes diagnosticados con TEA sufría epilepsia, confirmó la relación temprana y significativa entre el lenguaje y la inteligencia (Rutter, 1970) y manifestó que el mejor medio de intervención sobre la conducta de los niños con TEA era la enseñanza (Howlin y Rutter, 1987; Rutter y Bartak, 1973).

Pero si por algo es conocido Rutter es por sus estudios sobre gemelos y familias de niños con TEA, afirmando con los resultados y conclusiones obtenidas de sus investigaciones, los indicios de Kanner y Asperger sobre la concepción genética del trastorno (Folstein y Rutter, 1977). Podemos destacar, una valiosa aportación de este autor, como es la elaboración de dos herramientas diagnósticas válidas hoy en día en la comunidad científica, denominadas "the Autism Diagnostic Interview"- ADI (Le Counter *et al.*., 1989) y "the Autism Diagnostic Observation Schedule"-ADOS (Lord, et al., 1989).

Bruno Bettelheim, psicoanalista de Chicago, realizó en la década de los años 60 una descripción sobre niños autistas, enunciando que era como si vivieran en una "burbuja de

cristal", relacionando este concepto con la inaccesibilidad que suponía un acercamiento hacia ellos. Sus teorías alcanzaron gran difusión tras la publicación del libro *"The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self".* La opinión de Bettelheim sobre el autismo y sus causas resultó ser controvertida, pues para este autor el autismo era una reacción ante una relación poco afectiva con la madre. Bettelheim sostenía la importancia que tenían los primeros días de la vida del bebé, pues eran críticos para su desarrollo. Tomando como ejemplo la lactancia, subrayaba la repercusión que suponían ciertas actuaciones de la madre hacia el hijo, como la forma de sostenerlo durante la ingestión de leche. Tanto revuelo causaron dichas afirmaciones, que incluso llegó a diseñarse un tratamiento llamado "parentectomía", que consistía en separar a manera de "terapia" los niños de sus seres queridos, puesto que como enunciaba Peshkin (1930), era necesario separar, transitoriamente, a estos niños "psicosomáticos" de sus familias nocivas. El objetivo de este tratamiento versaba en que el niño al encontrarse separado de sus padres, que supuestamente eran nocivos para él, recuperaría el desarrollo normal y conseguiría, en un hogar afectuoso, las capacidades que hasta ese momento no había podido adquirir con su familia biológica.

Sin embargo, Bettelheim quiso ir más allá del Psicoanálisis para entender el autismo, agregando otras teorías como Epistemología Genética, desarrollada por Jean Piaget. Bettelheim anhelaba poder comprender el autodesarrollo, o la inexistencia del mismo en los niños autistas. Para Bettelheim, los escritos psicoanalíticos atribuían una identidad demasiado desarrollada a las personas autistas, cuya conducta ya se encontraba fracturada, según él, en todas las áreas de forma prematura, manifestando esto la ausencia de una psique organizada.

Puesto que el sentido del yo se encuentra relacionado con la primera consciencia del entorno, utilizó las ideas de Piaget afirmando: *"la acción no requiere consciencia, pero tras habérsela representado genera la primera consciencia. La acción entonces crea la separación entre el Yo y el no Yo, fuera del caos primario. Más correctamente, debería decirse que la acción crea una hendidura entre lo que se actúa y lo que es actuado; y lo que influye es la separación entre lo que (a través de la acción) se convierte en el Yo y lo que (a través de la influencia) se convierte en su objeto".*

Piaget ya había manifestado anteriormente algo similar: *"el individuo solo llega a aprender a conocerse a sí mismo cuando actúa sobre el objeto, y este último solo llega a ser conocido como resultado del progreso de las acciones".*

Sin embargo, las ideas establecidas por Bettelheim hasta el momento, perdieron su validez al corroborar que su planteamiento resultaba erróneo, ya que aquellos niños que fueron separados de sus padres, no mejoraron esas capacidades que tenían mermadas, ya

que no eran ellos los causantes de que presentaran esos síntomas, puesto que según los estudios de Michael Rutter sobre las familias, los padres de niños con autismo no demostraban a sus hijos menos cariño y afecto que el resto de padres. Fue gracias a las investigaciones llevadas a cabo por Rutter, por lo que dejó de culparse a los padres de aquellas conductas extrañas y poco frecuentes realizadas por sus hijos. Pero, por desgracia, durante numerosas décadas, las familias de niños autistas, estuvieron culpándose y acusándose de que sus hijos actuaran de un modo distinto al resto de personas, porque ellos no habían sido capaces de aportarles el cariño que ellos necesitaban y merecían.

Esta teoría volvió a acuñarse años después (1983), cuando el etólogo y premio Nobel Niko Tinbergen, volvió a darles importancia a las ideas de Bettelheim, debido a la publicación de un libro en el que teorizaba con el planteamiento de que el autismo tenía como causa cualquier trauma que incurriera sobre el apego primario del niño con su madre. A pesar de que las investigaciones desarrolladas por Tinbergen reconocieran que muchos niños autistas muestran niveles de ansiedad elevados, este autor no consiguió justificar que el motivo por el que una persona desarrollara autismo, fuera por haber sufrido un trauma en su infancia.

Pero como las terapias extremistas en la mayoría de casos no conllevan los beneficios esperados, se pasó de separar a los niños autistas de sus familias a obligarlos a que los abrazaran, nombrando en esta ocasión esta terapia como terapia del apego. El objetivo de la misma recaía en que presionando a los niños para que abrazaran a sus padres, se derrocaría la hostilidad que estos niños mostraban al contacto físico. Precisamente por esa aversión que les supone a muchas de estas personas el mantener con los demás un contacto más íntimo, la terapia del apego, les resultó muy irritante.

A continuación, expondremos varios autores que continuaron a Kanner y Asperger con relación a esta temática.

Tabla 2
*Estudios realizados sobre etiología y otros ámbitos del autismo*

| AUTOR | AÑO | TEMÁTICA | ESTUDIO |
|---|---|---|---|
| Stella Chess | 1971 | Rubéola congénita | Indicó causas neurológicas a la presencia del síndrome en las personas |
| Beate Hermelin y Neil O'Connor | 1970 | Exploración profunda del fenómeno savant | Profundizaron en la definición de los síntomas y características de los niños con TEA |
| Uta Frith | 1991-2004 | Niños con TEA | Definición de los síntomas y características de los niños con TEA |
| Francesca Happé | 1994 | Teoría de la coherencia central débil | El modelo indica dificultades considerables para identificar qué datos son los importantes |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Lorna Wing | 1981 | Síndrome de Asperger | Contribuyó a impulsar estudios epidemiológicos de las condiciones autistas |
| Wing y Gould | 1979 | Conceptos | Cambió el clásico concepto de *autismo* por el de *espectro autista* |
| Wing | 1971 | Padres | Realizó literatura dirigida a los padres de niños con TEA |
| Gillberg y Coleman | 2000 | Niños con TEA | Aumentó el conocimiento sobre la epidemiología, genética y tratamiento de niños con TEA |
| Gillberg | 2000 | Síndrome de Asperger | Añadió más luz sobre el diagnóstico de las características del síndrome |
| Gillberg y Coleman | 2002 | | |

Según Lozano y Alcaraz (2012a) en la actualidad, la línea prioritaria de investigación etiológica en el *autismo* se deriva hacia vías genéticas. Se sabe que los trastornos del espectro autista son una alteración genética compleja en la que intervienen muchas variantes de distintos genes cuya interacción es capaz de originar la "susceptibilidad del trastorno" (Diez-Cuervo, 2005, p. 392). Por tanto, la complejidad de esta alteración genética, supone una ardua tarea a la hora de identificar aquellos genes responsables de dicha susceptibilidad en las personas con TEA. Sin embargo, en los últimos años, gracias a la aparición y desarrollo de nuevos enfoques de investigación etiológica en el *autismo* (estudios de neuroimagen funcional y anatómica, y aquellos que se centran en el genoma humano), se va acotando cada vez más la identificación de su etiología genética, porque como hemos indicado en apartados anteriores, diversos estudios han hallado ciertos genes que pueden causar la patología, aunque corresponde hablar con cautela hasta que no se establezca con seguridad dónde se encuentra exactamente el problema originario.

Las investigaciones centradas en el examen de ciertas regiones cerebrales, obtuvieron que el déficit que las personas con TEA presentan en ciertos aspectos como es el reconocimiento facial (Dawson, Webb y McPartland, 2005), la identificación de la expresión emocional (Howard et al., 2000), en la mirada egocéntrica y pobre lectura de los ojos (Calder, Lawrence y Young, 2001), se encuentran relacionados con el funcionamiento amigdalino.

La afectación en la percepción de caras y emociones supondría dificultades para comprender miradas, deseos y conductas de los demás, influyendo negativamente a la conducta social y a la empatía (Ruggieri, 2013).

Han sido numerosos los trabajos que se han centrado en observar y examinar el tamaño de la amígdala en personas con TEA, encontrando que en estos niños el tamaño de la amígdala es aproximadamente de un 15% en comparación con los niños de control. Sin embargo, otros estudios realizados sobre adolescentes o adultos jóvenes, observaron que

el tamaño de la amígdala, en estas edades, era similar al de cualquier persona sin trastorno o incluso que su volumen era menor, quedando relacionado con conductas como evitación ocular y trastornos conductuales más graves (Haznedar et al., 2000 y Nacewicz et al., 2006).

En varones con desarrollo típico, la amígdala continúa su crecimiento a través de los años, no sucediendo esto en los hombres con TEA (Schumann et al., 2004). Lo que parece ocurrir es un sobrecrecimiento de la amígdala durante los primeros años, antes de los 3 años, coincidiendo con la etapa en la que los síntomas del trastorno comienzan a evidenciarse, frenándose este crecimiento al llegar a la adolescencia, como ocurre en adolescentes con desarrollo típico.

Monk et al. (2010) centraron su estudio en los circuitos neuronales del procesamiento emocional de caras (alegría, tristeza y enfado) observando que las personas con TEA tenían mayor activación de la amígdala que las personas control que no padecían autismo.

La realización de un análisis más exhaustivo, obtuvo los siguientes resultados: las personas con TEA presentaban una activación más intensa entre la amígdala y la corteza prefrontal ventromedial (influyen en la regulación emocional), y una conectividad más débil entre la amígdala y el lóbulo temporal (en la región más anterior del lóbulo temporal, estrechamente ligada al procesamiento de expresiones faciales emocionales). El descubrimiento de estos aspectos, dotan de una mayor comprensión del porqué las personas con TEA tienen mayores dificultades en la regulación emocional y la identificación de caras, corroborando la existencia de la afectación de la amígdala en estas personas.

Incluso existe un estudio que sugiere que algunas de las características mostradas por personas con TEA, como son conductas sociales singulares, la percepción del tacto y la ansiedad, están vinculadas con daños en otras zonas del sistema nervioso, como pueden ser los nervios periféricos de las extremidades, dedos y otras partes del cuerpo encargados de trasladar la información sensorial al cerebro.

Los investigadores responsables del estudio anterior Orefice, Zimmerman, Chirila, Sleboda, Head y Ginty (2016) examinaron cuatro genes relacionados con los TEA, destacando sobre todo dos: *MECP2*, cuya mutación causa síndrome de Rett, y *GABRB3*, implicado en los trastornos asociados con el autismo. El mecanismo a través del que llegaron a estos resultados, fue utilizando ingeniería genética. Los investigadores provocaron en roedores mutaciones en los genes que afectan a las neuronas sensoriales del sistema nervioso periférico, quienes transforman los estímulos externos en internos, y tras provocar una alteración en la secuencia de ADN, se observaron el tipo de reacciones

que los ratones mostraban ante una serie de estímulos que se les proporcionaron. Tras esta fase, se obtuvieron una serie de resultados, siendo estos que los ratones presentaban niveles elevados de sensibilidad a estímulos al tacto, pero que no consiguieron diferenciar entre texturas.

La presencia de una comunicación deficiente entre los nervios sensoriales de la piel y las neuronas de la médula espinal que reciben sus impulsos, era la causante de provocar la disfunción que altera el tacto en individuos con TEA.

### 1.3.1. Teorías etiológicas de los trastornos del espectro autista

Como venimos planteando la siguiente pregunta: ¿cuál es la etiología del autismo?, aún no puede ser contestada con exactitud, debido a que no es posible hablar de una única causa sino de una multicasualidad. Al abordar el estudio de las causas que originan el trastorno del espectro autista, tenemos que barajar distintos campos o áreas de trabajo. No podemos establecer las causas únicamente en campos como la genética o la neurobiología, sino que debemos plantear como loables aquellas teorías que tratan de acercarnos a la realidad del síndrome desde perspectivas psicológicas o pedagógicas. A continuación, indicaremos las distintas teorías existentes hasta el momento, presentando sus principales características.

#### a. Teorías psicogénicas

Esta teoría manifiesta que los niños con trastorno del espectro autista no poseen ningún trastorno ni enfermedad en el momento de su nacimiento, sino que son factores familiares adversos en el desarrollo del niño los que desencadenan este tipo de trastorno. Los factores que intervienen en la génesis del autismo según esta teoría, son cuatro: el trastorno psiquiátrico parental o características de personalidad anómalas de los padres, el cociente intelectual y clase social de los padres, la interacción anómala entre padres e hijos, el intenso estrés y los sucesos traumáticos en una fase temprana de la vida del niño. Estas teorías se concretaban en diversas investigaciones realizadas por Szurek (1956) que atestiguaban que los TEA se originaban por la utilización inconsciente del niño por medio de los padres para hacer frente a sus disputas de pareja originadas en impulsos libidinales reprimidos.

Debido a las diferentes teorías que han ido surgiendo en años posteriores, actualmente, estas teorías son defendidas por pocos autores debido, a que no son esclarecedoras sus causas y consecuencias, ya que las alteraciones aparecidas en los padres surgen a consecuencia de la convivencia con un niño con TEA. Su desuso se debió, además, a la explicación de las causas del trastorno mediante teorías biológicas, más

objetivas y científicas, pasando a suprimir la creencia de que los padres tenían parte de culpa de que su hijo sufriera este tipo de trastorno. Ya resultaba para ellos complicado el tener que convivir y aprender a educar a sus hijos de un modo distinto al de los niños con desarrollo típico, para que además se les culpabilizara de los síntomas presentados por sus hijos, y se les tachara de no aportarles el suficiente o adecuado cariño y ser éste el motivo por el que habían desarrollado dicha enfermedad.

**b. Etiología genética**

Inicialmente se consideró un mecanismo de transmisión autosómica recesiva (por análisis de segregación familiar, y por hallazgos concordantes en gemelos monocigóticos), pero actualmente se piensa que existen menos de 10 genes que actúan de manera multiplicativa, por lo que se habla entonces de herencia multiplicativa. También se ha señalado el llamado síndrome del cromosoma X frágil, es decir la falta de sustancia en el extremo distal del brazo largo del cromosoma, como causa del síndrome. Aunque actualmente continúan habiendo incógnitas como para realizar una explicación totalmente científica, existen pruebas significativas de la existencia de una predisposición genética en algunos casos, siendo posible que un factor primordial para nacer con el trastorno, sea la herencia.

**c. "Teoría de la mente"**

Teniendo en cuenta que el autismo se definió como un trastorno con alteraciones en la socialización, la comunicación y la imaginación, debido a las cuales se sustituye el juego creativo por intereses repetitivos estereotipados, la "teoría de la mente", trata de dar respuesta y explicar el conjunto de estos síntomas.

Esta explicación comenzó a mediados de los años ochenta, partiendo de estudios realizados sobre el modo en el que los niños pequeños desarrollaban la comprensión social. Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) establecieron la hipótesis de que las personas con TEA no tienen una "teoría de la mente", es decir, no son capaces de atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el objetivo de predecir y explicar los comportamientos, pues la teoría de la mente implica tener la habilidad deponerse en el lugar del otro, imaginar qué puede pensar o sentir el otro, además de prever su conducta. Esta hipótesis se basaba en parte del análisis de Leslie de las habilidades cognitivas subyacentes en los niños sin patologías de 2 años para comprender el juego de ficción, junto con la observación de que los niños con TEA manifestaban alteraciones en la imaginación. Por medio de estas investigaciones, se planteó la hipótesis de que el autismo

podría constituir una alteración específica del mecanismo cognitivo necesario para representar estados mentales o "mentalizar".

El primer test de esta teoría consistía en reconocer la creencia falsa de un personaje en la prueba de "Sally y Anne". Esta prueba consiste en un pequeño relato en el que se narra que hay dos muñecas que se llaman Sally y Anne. Sally tiene una caja y Anne una cesta y Sally mete una canica en su caja y se va. En este momento, Anne saca la canica de la caja y la mete en su cesta. La pregunta que se le hará a los niños será: ¿Dónde buscará Sally su canica? Un niño con desarrollo típico, a los 4 años es capaz de superar esta actividad, ya que contestará que Sally buscará la canica en la caja, que es donde la dejó, ya que no vio que se la habían cambiado, sin embargo, la mayoría de los niños con autismo o síndrome de Asperger, afirmarán que Sally buscará la canica en la cesta, que es donde ellos sabe que está.

La "teoría de la mente" define la incapacidad que presentan las personas con TEA para realizar una metarrepresentación, para tener en cuenta el estado mental de los otros, es decir lo que está pensando o debería pensar, siendo, según Leslie el resultado de la relación de estos elementos: "Agente-Relación-Informativa-Anclaje-Expresión".

Una de las ventajas de esta teoría es que explica las dificultades sociales y de comunicación presentes en las personas con TEA, pero presenta el inconveniente de que no explica comportamientos no relacionados con la sociabilidad. Otra de las dificultades que presenta, es que esta teoría tiene lugar en otros trastornos, como la esquizofrenia y los trastornos límite de personalidad, por lo que cuando se observe a una persona que la manifiesta, no se puede determinar que esa persona tiene TEA, pues será preciso evaluar otros muchos aspectos.

Tal y como se recoge en el artículo de Francesca Happé (1994), la idea de que la gente con trastorno autista tiene dificultades para comprender los pensamientos y sentimientos de los demás ha sido útil en muchos sentidos para el estudio de este trastorno. La "ceguera mental" parece explicar bien la tríada de alteraciones sociales, de comunicación y de imaginación que muestran las personas con TEA de cualquier edad.

### d. Teoría de la coherencia central

La presentación de la teoría de la coherencia central se hace partiendo de los estudios e investigaciones realizados por Uta Frith (2004) quien desarrolló esta teoría en 1989. Frith creía que tanto las capacidades como las carencias del TEA surgen de una única causa en el nivel cognitivo, proponiendo que este trastorno se caracteriza por un desequilibrio específico en la integración de información a distintos niveles.

Frith (2004) indicó que esta característica universal del procesamiento humano de la información estaba alterada en personas con TEA, y que una falta de coherencia central podría explicar de manera concisa aquellas capacidades y déficits que la "teoría de la mente" no podía explicar.

Basándose en esta teoría, Frith (2004) vaticinó que las personas con TEA realizarían con éxito las tareas en las que tuvieran que prestar atención a una información específica y localizada, pero que tendrían dificultades en tareas que requiriesen el reconocimiento del sentido global. Un ejemplo interesante es el procesamiento de caras, tarea que parece implicar dos tipos de procesamiento, el de los rasgos y el del conjunto. Y aunque inicialmente las personas con TEA parecen no presentar problemas para procesar rasgos, esta facilidad puede desaparecer cuando se trata de reconocer la expresión emocional de la cara, ya que aquí es necesario un procesamiento de conjunto, provocando que estas personas tengan importantes dificultades para reconocer emociones.

En el desarrollo de la teoría de la coherencia central, las investigaciones y las evidencias empíricas indicaron que las personas con TEA presentaban un doble rasgo: por un lado, las capacidades que tenían para percibir de forma significativa las partes sobre el todo. Por tanto, obtenían resultados magníficos en pruebas como el test de las figuras enmascaradas, donde debían descubrir una figura escondida dentro de un dibujo mayor con un significado concreto. En ciertas actividades pertenecientes a las escalas de inteligencia de Weschler, estos sujetos demostraban un rendimiento superior, a menudo, en relación con otras personas de su misma edad, como es el caso del diseño de bloques consistente en la separación de dibujos lineales en unidades lógicas, de forma que los bloques individuales se puedan utilizar para reconstruir el diseño original a partir de las partes separadas. Pero por otra parte, nos encontramos con ciertas dificultades, porque aunque esta teoría otorga ventajas significativas en aquellas tareas en las que la utilización de un procesamiento preferente de las partes sobre el todo da buenos resultados a la hora de resolver las actividades, proporciona ciertas desventajas en aquellas tareas consistentes en la interpretación de estímulos individuales en función del contexto y del significado global.

### e. Teoría socioafectiva o afectiva

La teoría socioafectiva fue planteada en principio por Leo Kanner (1943), pero más tarde sería Hobson quien la replanteara en los años 80, definiéndose desde entonces como teoría de Hobson o teoría afectiva.

Peter Hobson, de acuerdo con los experimentos sobre reconocimiento de emociones, sugirió que el autismo no está causado por la ausencia de una "teoría de la

mente", aunque la inhabilidad para acceder a las metarrepresentaciones es una consecuencia importante, aunque secundaria, sino que es un trastorno de origen afectivo, resultado de un déficit más básico, un déficit emocional primario en la relación interpersonal.

Un déficit emocional primario podría ser la causa de que el niño no recibiera las experiencias sociales necesarias en la infancia y la niñez para desarrollar las estructuras cognitivas de comprensión social.

Debido a que la empatía es un mecanismo psicológico que sirve como vínculo entre el bebé y los padres, es mediante este elemento cómo el bebé percibe actitudes en las personas a las que más tarde atribuirá estados mentales. El reconocimiento de las actitudes de los otros y el desarrollo de la imitación, posibilitan el acceso a la mente del otro. Desde esta concepción, Hobson considera que la persona con TEA parece tener dificultades con el procesamiento de estímulos afectivos.

Las tesis de Hobson, cercanas a la tesis primitiva planteada por Leo Kanner en referencia a la teoría del contacto afectivo, quedan concretadas en las siguientes propuestas:

- ✡ Los niños con TEA no poseen los componentes de acción y reacción indispensables para desarrollar relaciones normales con los demás.
- ✡ La limitada participación de estos niños en la experiencia social se traduce en problemas para el reconocimiento de sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones en los demás, quedando también alterada la capacidad de abstracción y la de sentir y pensar simbólicamente.
- ✡ Los niños con TEA presentan dificultades para apreciar, entender y aprender las claves que regulan las relaciones interpersonales. Estas claves se caracterizan por ser sutiles, complejas, pasajeras y variadas y en los niños con desarrollo típico están presentes de manera innata. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los niños con TEA, puesto que no consiguen comprender estas claves, entendiendo únicamente las proporcionadas por el mundo físico: claves concretas, simples, permanentes y constantes.

### f. Teoría cognitivo afectiva

Son numerosos los investigadores (Mundy, Sigman y Kasari, 1993; Sigman, Yirmina y Capps, 1995) que han sugerido que el trastorno del espectro autista podría ser el resultado de un doble proceso evolutivo alterado. En primer lugar, podríamos observar en las personas con TEA anomalías neurobiológicas en los mecanismos de autorregulación del arousal, produciendo como consecuencia una dificultad en las respuestas adecuadas a

los estímulos sociales y ambientales. En segundo lugar, existirían alteraciones específicas en las habilidades de representación que al estar combinadas con anomalías neurobiológicas, causarían un déficit en la atención conjunta, el cual implica ya una integración del afecto propio y ajeno, así como de la cognición de los objetos. La incapacidad de los sujetos con TEA para establecer patrones de atención conjunta limitaría gravemente la capacidad de estas personas para desarrollar las habilidades sociales y las capacidades cognitivas que requiere una experiencia compartida, puesto que la referencia social temprana y la atención conjunta conllevan tanto factores emocionales como cognitivos.

### g. Teoría de la disfunción ejecutiva

Las personas que presentan disfunción ejecutiva son aquellas que han sufrido daños en el córtex prefrontal, y aunque el autismo no presupone daños en los lóbulos frontales, es posible que el córtex prefrontal no se haya desarrollado adecuadamente. Los defensores de esta teoría se apoyan en este argumento, del no desarrollo normalizado del córtex prefrontal, para esclarecer las conductas repetitivas de las personas con autismo, siendo este el motivo por el que no pueden cambiar de manera flexible a otro recorrido mental. Una de las pruebas existentes para demostrar esta teoría es la prueba de la Torre de Londres, que es una prueba neuropsicológica empleada para evaluar la capacidad de planificación, consistente en pasar unas bolas introducidas en unas columnas de la posición inicial a la final en el menor número posible de movimientos. Sin embargo, esta prueba no tiene demasiada consistencia, puesto que no todas las personas incluidas en el trastorno del espectro autista las realizan de forma incorrecta, puesto que las personas con Asperger obtienen resultados satisfactorios en ella.

La teoría de la disfunción ejecutiva se ha intentado probar a través del análisis de la fluidez verbal. En este caso, se pide a las personas que digan el mayor número de palabras en un minuto, teniendo que comenzar todas las palabras por una misma letra. En esta prueba, quedó evidente que las personas con autismo y con síndrome de Asperger, enumeraban peor que las personas con desarrollo típico.

Otro de los puntos débiles de esta teoría, radica en que admite que los intereses muy restringidos que muestran estas personas, se deben a una incapacidad para fijar la atención en nuevos elementos.

Una de las bondades de la teoría consiste en que percibe muy bien la dificultad de las personas con autismo o con Asperger para desviar la atención de la tarea realizada en ese momento.

### h. Teoría de la empatía-sistematización

Esta teoría no solo se basa en las dificultades que tienen las personas con TEA en las áreas de comunicación y en sus habilidades sociales, sino también en sus capacidades, como el conservar de forma intacta la sistematización, pudiendo ser incluso mayor que la de las personas con desarrollo típico. La sistematización da el impulso necesario para examinar y construir cualquier tipo de sistema. Por ello, esta teoría relata que para explicar el trastorno del espectro autista no solo hay que prestar atención a la empatía, a mostrar niveles bajos de ella, sino que hay que fijarse en la capacidad de sistematización, niveles que deberán estar en la media o que pueden ser superiores. Es el desajuste entre estos dos conceptos, empatía-sistematización, el que determina la predisposición de las personas para desarrollar un TEA. El motivo por el que las personas con TEA puntúan más alto en sistematización, es porque un sistema se rige por reglas y al sistematizar lo que se hace es buscar las reglas mediante las que funciona ese sistema, para de este modo predecir su funcionamiento. Este concepto podría explicar el comportamiento repetitivo de las personas con TEA, puesto que una alta capacidad de sistematización supone que la persona focaliza su atención en un elemento determinado, pues al sistematizar algo el resto se mantiene invariable, ya que solo debe cambiar una cosa, para de ese modo observar qué causa qué. La manera a través de la que se puede comprobar si una regla se ha identificado adecuadamente, es repetir en numerosas ocasiones esa sucesión una y otra vez, de ahí, que las personas con este trastorno tengan conductas repetitivas e incluso obsesiones, siendo precisamente este interés obsesivo el que demuestra el impulso que sienten de sistematizar todo.

### i. Teoría del cerebro masculino extremo

Hans Asperger, fue el primero en defender, en 1944, la teoría de que el TEA es típicamente masculino. Una de las pruebas utilizadas para confirmar esta teoría, se denomina “paso en falso”, y radica en que un niño debe reconocer que alguien ha dicho algo ofensivo. En este caso, son las niñas las que mejor efectúan la prueba al comparar sus resultados con los obtenidos por los niños, presentando desarrollo típico ambos. Al realizarlas niños con TEA, los resultados son peores que los de los varones sin este trastorno. Otra prueba que tuvo resultados similares fue la de “lectura de la mente de la mirada”, donde las niñas vuelven a puntuar más alto que los niños, y en aquellos que presentan un TEA, sus valores son aún menores.

Sin embargo, en las pruebas en las que el objetivo es prestar atención a los detalles, los resultados dan un vuelco, siendo mayores las puntuaciones logradas por los chicos ante las mujeres y aún son más elevados los conseguidos por personas con TEA.

Debido al interés surgido en los últimos tiempos por esta teoría, se han encontrado importantes hallazgos. Por ejemplo, se ha descubierto que algunas regiones del cerebro de los hombres son más pequeñas que el de las mujeres y las de personas con TEA son menores que las de los hombres con desarrollo típico. También ocurre al contrario, que ciertas regiones del cerebro de los hombres son más grandes que el de las mujeres y las de personas con TEA son mayores que las de los varones típicos.

A pesar de que esta teoría aún es nueva y es preciso encontrar mayores datos, podría ser la correcta para explicar el motivo por el que el número de varones con TEA es mayor que el de las mujeres.

**j. Teoría magnocelular**

La última teoría que presentaremos, defiende que el autismo se debe a una disfunción muy específica en uno de los conductos visuales del cerebro, denominado magnocelular, encargado de procesar el movimiento, mientras que el otro gran conducto, llamado parvocelular, se mantiene intacto.

La prueba usada para demostrar esta teoría, se basa en pasar rápidamente cuatro cuadrados, de manera individual, y pedir a la persona evaluada que avise cada vez que ve pasar uno de estos cuadrados. Las personas con TEA responden a esta prueba más lentamente que aquellas con desarrollo típico.

La desventaja encontrada es que evoca a la existencia de una disfunción visual, y sin embargo, en este trastorno, parece que la hipersensibilidad afecta a todos los sentidos.

Otro problema que encontramos en esta teoría es que indica que quien posee un trastorno del espectro autista rechazará todo aquello que produzca movimiento o cambio, no siendo cierta esta afirmación, pues los niños autistas se sienten atraídos por objetos cuyo movimiento se guía por patrones previsibles, como es el caso de ruedas de los coches de juguete, una lavadora, etc.

Un obstáculo más de esta teoría, es que las personas con TEA no son las únicas con anomalías magnocelulares, sino que existen otras patologías que también las presentan, como ocurre en la dislexia.

## 1.4. Dificultades y necesidades educativas de las personas con trastorno del espectro autista

### 1.4.1. Dificultades presentadas por personas con TEA

La complejidad existente para delimitar las dificultades con las que cuentan las personas con TEA, proviene de la convicción de la inexistencia de dos niños iguales con autismo, al igual como ocurre con los niños con desarrollo típico, no hallamos a dos que

presenten idénticas características. Es este uno de los motivos por los que resulta tan complicado delimitar las necesidades y capacidades presentes en personas con TEA, porque aunque se puedan recopilar procedimientos comunes para paliar aquello de lo que carezcan o para reforzar las aptitudes que tengan más debilitadas, estos deberán adaptarse a cada una de las características de las personas a las que van dirigidas. Por todo ello, resultará fundamental que basemos nuestra intervención en una adaptación individualizada de las estrategias necesarias para el trabajo con estos niños, concretando los objetivos de intervención de manera concreta y específica (Rivière, 1997).

### 1.4.2. Características y necesidades educativas de dichas personas

Respecto de las características de las personas con trastornos del espectro autista, podemos afirmar que muchos niños con TEA son diferentes desde su nacimiento, aunque también existen aquellos cuyo embarazo y parto tuvo lugar sin dificultades evidentes y que pudieron desarrollar pautas evolutivas dentro de parámetros usuales en el primer año de vida. Incluso, cabe la posibilidad de que hayan manifestado expresiones correlativas en respuesta a las de los adultos a lo largo de ese período. Sin embargo, desde edades tempranas suelen mostrar dos características comunes: arquear la espalda alejándose de su cuidador para evitar contacto físico y anticipar cuando lo van a coger (poniéndose inquieto).

Es común que en los primeros años de la vida, algunos niños con este trastorno alcancen puntos claves del desarrollo, como es hablar, gatear y caminar mucho antes que un niño con desarrollo típico, por lo que desde ninguna óptica pueden imaginar los padres que su hijo haya nacido con ninguna patología, y menos aún con un trastorno grave y permanente como es el trastorno del espectro autista. Pero también sucede que ciertos niños con TEA, desarrollen estas actitudes de manera más tardía, en comparación con la media de edad en la que suelen evolucionar estas facetas del niño.

Aproximadamente una tercera parte de estos niños, desarrollan sus capacidades de forma común de los 18 meses a los 3 años de edad, como cualquier otro niño con desarrollo típico. Pero es en esta etapa cuando comienzan a aflorar los síntomas del trastorno, considerando la infancia como la época en la que los menores pueden quedarse atrás en comparación con el grupo de niños de su misma edad respecto a la comunicación, las habilidades sociales y la cognición. También es posible que los síntomas se observen de forma más temprana, sobre los 12-24 meses de edad, aunque incluso se pueden detectar antes de los 12 meses, ocurriendo esto si los retrasos del desarrollo son graves, o notarlos después de los 24 meses, en caso de que los síntomas sean más sutiles.

Las características conductuales del trastorno del espectro autista comienzan a evidenciarse en la primera infancia, siendo una de ellas la falta de interés por la interacción social durante el primer año de vida. Algunos niños muestran una paralización o una regresión del desarrollo con deterioro gradual con relación a los comportamientos sociales o el uso del lenguaje durante los primeros 2 años de vida. Estas pérdidas no son comunes en otros trastornos, pudiendo convertirse en una "señal de alerta" para evidenciar que se trata del trastorno del espectro autista. Más aisladas son las pérdidas de otras capacidades como pueden ser las pérdidas del autocuidado, de la capacidad de ir al lavabo, de las capacidades motoras o aquellas ocurridas después del segundo aniversario.

Los primeros síntomas de este trastorno implican, a menudo, un menor desarrollo del lenguaje, unido, frecuentemente, a una falta de interés social o interacciones sociales singulares, patrones de juego extraños y patrones de comunicación inusuales. Durante el segundo año, se produce la presencia de otras características bastante habituales, como los comportamientos extraños y repetitivos y la ausencia de juego. Al igual que les ocurre a muchos niños pequeños con desarrollo típico, los niños con TEA tienen fuertes preferencias hacia ciertos objetos o conductas, y les gusta la repetición, por ejemplo, comer los mismos alimentos o mirar la misma película durante un periodo prolongado de tiempo. Las personas con TEA son tendentes a manifestar uniformidad, mostrando una conducta perseverante. Les suele gustar aquello que consideramos “monótono” y que a una persona que no posea el trastorno le resultaría cansado y aburrido. Una causa posible de esta insistencia ante la uniformidad puede ser la incapacidad de la persona de comprender y hacer frente a nuevas situaciones, mostrándose inquietos y enfadados, al cambiar un poco algunas de sus rutinas. Por tanto, esas costumbres o hábitos repetitivos crean en ellos una seguridad que les hace calmarse al no tener que enfrentarse a situaciones en las que quizás no sabrían desenvolverse, produciendo unos niveles de ansiedad bastante elevados en ellos.

La distinción clínica del trastorno se basa en el tipo, la frecuencia y la intensidad del comportamiento (por ejemplo, un niño que alinea objetos durante varias horas al día y que además se muestra molesto si se le mueve cualquiera de esos objetos).

El trastorno del espectro autista no es un trastorno degenerativo y es común que desarrollen un aprendizaje de compensación que se alargue a lo largo de toda su vida. Los síntomas a menudo son muy marcados durante la infancia temprana y en los primeros años escolares, mejorando algunos de ellos en la infancia tardía. A pesar de que la mayor parte de estas personas mejora conductualmente durante la adolescencia, existe una pequeña porción de individuos cuya conducta se deteriora a lo largo de esta etapa.

Las muestras de deterioro social y de la comunicación, y los comportamientos restringidos y repetitivos delimitados en el trastorno del espectro autista, son claros en el período de desarrollo. En etapas posteriores de la vida, debido a la intervención efectuada con ellos, a la adquisición de herramientas y a la compensación, es posible que estas personas enmascaren ciertas dificultades en, al menos, algunos contextos.

El desarrollo de su adultez puede ser variado, pues algunos de ellos viven en casa con sus padres; otros se hallan en instalaciones residenciales; algunos conviven de forma semi-independiente, en pisos tutelados y los hay que viven independientemente.

Su futuro escolar o laboral tampoco es uniforme, porque hay adultos con TEA que se gradúan en la universidad y reciben títulos académicos, desarrollando relaciones con adultos, o incluso compartiendo su vida con su pareja. Todo ello se desarrollará en función de diversos criterios, como el nivel de afectación que presenten, el haber diagnosticado de manera temprana el síndrome y que así el niño hubiera podido desarrollar todo su potencial. Sin embargo, solamente una minoría de individuos con trastorno del espectro autista vive y trabaja independientemente en la edad adulta, presentando estas personas mayores capacidades lingüísticas e intelectuales, y dedicándose a un área que compagina sus especiales intereses y capacidades. Por lo general, los individuos más capaces de funcionar independiente, contarán con un nivel menor de deterioro.

Sin embargo, a pesar de que sus habilidades sean superiores a las de otras personas con el mismo trastorno y que hayan conseguido una independencia similar a la obtenida por individuos con desarrollo típico, pueden seguir siendo socialmente ingenuos y vulnerables, pudiendo tener dificultades para organizar las exigencias prácticas sin ayuda y teniendo tendencia a la ansiedad y a la depresión. Muchos adultos describen que utilizan estrategias de compensación y afrontamiento para esconder sus dificultades en público, pero esto les supone un sobreesfuerzo, que a largo plazo puede derivar en estrés debido al gran sacrificio de mantener una fachada socialmente aceptable.

## Rasgos clínicos del trastorno autista

*Características de alteración en la interacción social*

Los problemas en cuanto a la reciprocidad socioemocional, refiriéndonos a la capacidad para establecer interacciones con otros y compartir pensamientos y sentimientos, son obvios en los niños pequeños con TEA, que en raras ocasiones o nunca inician la interacción social y no comparten emociones, unido todo esto a una imitación reducida o ausente del comportamiento observado en los demás.

Las formas inusuales con las que interactúan con otras personas, suelen presentarse como tendencia al retraimiento, escasa iniciativa de relación para recibir o para ofrecer apoyo o afecto en momentos de malestar. El placer que les supone interactuar con otros es escaso, no soliendo manifestar de forma espontánea emociones como alegría, sorpresa o curiosidad entre otras y suelen ser inflexivos con relación a su conducta, gestos, postura o las expresiones faciales. Muchos de estos niños, tienden a comportarse como si los demás no existieran, abstraídos en sus propias actividades, que en ciertas ocasiones son sin objetivo. Pero puede producirse el efecto contrario, existiendo otros casos en los que pueden entrometerse en el espacio de otros, llegando a invadirlo con actuaciones del siguiente tipo: acercándose demasiado, tocándolos inapropiadamente, besándolos u oliéndolos.

El desarrollo de actitudes de aislamiento o de ineptitud social, puede tener su origen en un "déficit emocional primario", que generaría secundariamente un detrimento del desarrollo de otras capacidades (cognitivas, lingüísticas, motoras o perceptivas). Sería posible explicar estas conductas, mostrando las limitaciones presentes en estas personas en la interacción intersubjetiva como consecuencia de déficits previos diferentes, pudiendo ser cognitivos, perceptivos, de las funciones ejecutivas y/o del "procesamiento sensorial y motor".

Sea cual sea la hipótesis de la que se parta, la mayoría de los autores tomaron como uno de los síntomas elementales del autismo *la alteración existente en las capacidades "intersubjetivas" y de comprensión de las situaciones sociales*. Comúnmente, suelen estar aislados, al ser llamados no reaccionan ni se dirigen hacia el lugar dónde los llaman; no muestran en su cara expresión de sentimientos, por lo común; o pueden pasar por al lado o encima de las personas sin detener su marcha. En el caso en el que respondan a las cosquillas o a otros juegos físicos, en el momento en que termina el juego, vuelven a ignorar al otro, volviendo a introducirse en sus pensamientos.

El lenguaje presente en ellos es frecuentemente unilateral, es decir, carece de reciprocidad social y por lo general, tiene una función más de ayuda y menos lúdica, no siendo habitual que lo utilicen para comentar, compartir sentimientos o conversar. En aquellos adultos sin discapacidades intelectuales o que no presentan dificultades en el lenguaje, su principal complejidad en cuanto a la reciprocidad socioemocional puede encontrarse a la hora de procesar y responder a las señales sociales complejas, como pueden ser decidir cual es el momento idóneo para unirse a una conversación y cómo realizar dicha acción, o qué expresiones no se deberían decir por poder causar daño o tristeza a los demás. Los adultos que han desarrollado estrategias de compensación para algunas dificultades sociales siguen teniendo problemas al enfrentarse a nuevas

situaciones, provocándoles un sufrimiento por el esfuerzo y la ansiedad de tener que calcular conscientemente conductas que para el resto de personas son socialmente intuitivas.

Las alteraciones en los comportamientos comunicativos no verbales utilizados para desarrollar la interacción social, se expresan a través del contacto ocular, de gestos y expresiones faciales, de la postura corporal que se mantenga o de una entonación de la voz disminuida o ausente. Los individuos con TEA son capaces de aprender algunos gestos funcionales, pero será frecuente que no utilicen gestos expresivos espontáneamente en la comunicación, siendo, además, su repertorio más reducido que el de otras personas. Paradójicamente, no es infrecuente encontrar a adultos con un lenguaje fluido, pero que sin embargo muestren dificultades para coordinar la comunicación no verbal con el habla, provocando ese obstáculo la impresión de que su "lenguaje corporal" es extraño, rígido o exagerado durante las interacciones.

*Características de alteración en la comunicación*

Cuando una persona habla, produce lenguaje, realizando, por tanto, "una actividad esencialmente destinada a producir cambios en la mente de los otros. Esto se realiza mediante procesos que implican un código común y una serie de funciones que se encuentran alteradas en las personas con TEA (como la generatividad, la función declarativa y la dependencia pragmática)".

Tienden a interpretar el lenguaje literalmente, por lo que es escasa su capacidad para entender bromas y ambigüedades, mostrando poca flexibilidad en el significado de las palabras.

Las dificultades verbales y no verbales de la comunicación son manifestadas por las personas con TEA de distinto modo, dependiendo de factores como la edad, el nivel intelectual, sus capacidades lingüísticas, además de otros elementos, como el tratamiento recibido a lo largo de los años y las ayudas con las que cuente actualmente. Los impedimentos lingüísticos que muchas personas con este síndrome manifiestan, oscilan en varios niveles. Puede existir una ausencia completa del habla, uno de cada cinco o seis niños con trastorno del espectro autista no habla nunca, permanece mudo toda su vida. Otros niños consiguen emitir repeticiones casi exactas de sonidos mecánicos o de animales. Existen niños que sí pudieron desarrollar el habla, comenzando, en primer lugar, repitiendo palabras, normalmente repiten la última o últimas palabras de una frase. Aquellos que siguen avanzando, y designan lacónicamente las cosas que quieren; en otras ocasiones, hay niños que pueden llegar a utilizar frases espontáneas, que en algunos casos vienen seguidas de ciertos errores gramaticales, sintácticos y prosódicos, provocados por

otros problemas anexados, como la dislexia. En otras ocasiones, estas personas comprenden de manera escasa lo que dicen los demás, o presentan ecolalia o la existencia de lenguaje poco natural y demasiado literal. A pesar de esto, se hallan situaciones en las que la persona conserva intacta las capacidades formales del lenguaje, pero muestra dificultades a la hora de llevar a cabo una comunicación social recíproca. Las personas de mayor edad, pueden plantear problemas para la comprensión de los comportamientos considerados como apropiados en ciertas situaciones sociales, como puede ser el comportamiento informal durante una entrevista de trabajo, al igual que les es costoso interiorizar las diferentes maneras en que el lenguaje puede utilizarse para comunicar, a través del uso de ironías y mentiras piadosas.

*Características de alteración en la conducta*

El trastorno del espectro autista se define por la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, cuya forma de manifestación puede variar dependiendo de las características del individuo. Entre los comportamientos estereotipados o repetitivos se incluyen las estereotipias motoras simples, como es el caso del aleteo de manos, o movimientos rápidos de los dedos; el uso repetitivo de objetos, donde se encontrarían acciones como girar monedas o alinear juguetes.

Es frecuente observar en personas con TEA una excesiva inflexibilidad de las rutinas y patrones de comportamiento restringidos, que pueden mostrarse como una resistencia a los cambios, provocándoles en muchas ocasiones ansiedad y nerviosismo. En los casos más graves, se manifiestan a través de estímulos que se repiten una vez tras otra de manera idéntica y con balanceos rítmicos o mediante el ordenamiento de elementos en filas. En los casos más leves, consiguen predecir algunos cambios o al menos son capaces de tolerarlos sin que ello les cause ansiedad, aunque manifiesten algo de malestar.

Para evitar este tipo de conductas, será importante comunicar con antelación a estas personas las modificaciones que posteriormente se llevarán a cabo, anticipando estructuradamente cómo se desarrollará la nueva actividad. Los intereses muy restringidos y fijos en el trastorno del espectro autista tienden a ser anormales en su intensidad, ya que pueden desarrollar un fuerte apego por un elemento que les interese, o pueden pasar horas escribiendo algo sin ningún tipo de finalidad. Algunas fascinaciones y rutinas pueden tener relación con una aparente hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales, que es expresado mediante respuestas extremas a ciertos sonidos o texturas, pueden oler o tocar objetos excesivamente, son capaces de sentir fascinación por las luces o los objetos que giran. En contraposición, llegan a manifestar una aparente indiferencia al

dolor, el calor o el frío, como si ninguno de estos elementos les afectase. Son frecuentes las reacciones extremas a ciertos sabores, olores, texturas, pudiendo presentar restricciones alimentarias excesivas, negándose a probar nuevos sabores y no importándoles comer todos los días el mismo alimento durante meses, si no se les impidiera esta práctica.

Las personas con TEA pueden almacenar una gran cantidad de información, pues tienen una gran memoria, sin embargo, el problema lo encuentran en el modo de usar ese conocimiento de manera significativa. La insistencia en la invarianza, así como la unión a la realización de acciones estereotipadas y la obsesiva limitación de los contenidos de pensamiento, han quedado relacionados con alteraciones neuropsicológicas en los procesos de anticipación.

Muchos adultos con trastorno del espectro autista sin discapacidades intelectuales o del lenguaje, debido a la adquisición de nuevas competencias, son capaces de aprender a suprimir el comportamiento repetitivo en público, ya que son conscientes de que despiertan en los demás miradas y extrañeza ante esas actitudes, no siendo ese su objetivo. Una vez que están en un ambiente íntimo, desarrollan los comportamientos repetitivos porque les sirven para relajarse, obteniendo en ellos una fuente de placer y motivación.

### ⌘ Perspectiva Psicológica

Las personas con TEA presentan serios déficit en varios aspectos, siendo los más importantes los cognoscitivos, sociales y afectivos.

*Déficit cognoscitivos*

A pesar de que la mayoría de los niños con TEA pueden ver y oír correctamente, responden a las entradas sensoriales de una manera distorsionada. Desde una edad muy temprana responden con exceso o no presentan ninguna respuesta a toda clase de estímulos.

El síntoma más universal del trastorno autista es el desequilibrio del lenguaje. Más de la mitad de los niños con TEA permanecen mudos y, aquellos que sí hablan, presentan aspectos específicos del trastorno del lenguaje. En caso de adquirirse el lenguaje, la conversación se convertirá en un importante obstáculo, ya que conversar es intercambiar ideas mutuamente relevantes, en contextos de interacción simbólica, y exige de forma constante “ponerse en el lugar del otro”, y adaptarse a los mensajes verbales y no verbales.

Otro de los síntomas referidos al lenguaje que es común encontrar en personas con TEA es el habla repetitiva, refiriéndonos a la ecolalia, la repetición retrasada o inmediata de palabras escuchadas, y que inviertan los pronombres “yo” y “tú”, es decir, el uso del "tú"

refiriéndose a uno mismo, así como el uso de palabras, frases o patrones prosódicos estereotipados. El escuchar ciertas repeticiones en una conversación con personas con trastorno del espectro autista, es bastante habitual, tratándose esto de una perturbación del lenguaje en la que se produce una repetición involuntaria de una palabra o frase por parte de la persona.

Según Sigman y Capps (1997) se cree que la insuficiencia en la capacidad de anticipar lo que necesitan o desean oír quienes escuchan, también inhibe el lenguaje espontáneo y contribuye a ese modo de hablar repetitivo, como lo haría un loro, conocido como ecolalia y que figura entre las anomalías más destacadas de los niños pequeños autistas. Aproximadamente el 80% de todas las personas autistas verbales desarrollan esta dificultad, y parece que quienes repiten más usan menos lenguaje espontáneo.

Los aspectos sociales del lenguaje tampoco resultan muy sencillos para los niños con TEA, presentando dificultades para iniciar una conversación o sostenerla, encontrando impedimentos en las situaciones sociales, por la falta de empatía, pues por lo general parecen no pensar en el impacto que pueden causar en los demás las palabras que les dediquen.

Otra señal de las dificultades cognoscitivas de estos niños es la falta de desarrollo del juego simbólico, mostrando una ausencia total del mismo, por lo menos la mitad de ellos. El utilizar un palo simulando un caballo o una caja grande como si fuera una casa constituyen ejemplos del juego simbólico, que por lo general se desarrolla en los niños con desarrollo típico a los 21 meses y se hace cada vez más elaborado conforme crecen.

Los problemas cognoscitivos de los niños con TEA no parecen estar relacionados con que tengan mala memoria, puesto que la memoria a corto plazo de estos niños no es deficiente, pues consiguen repetir secuencias de palabras aleatorias sin sentido, así como enunciados con significado. Pero a pesar de que las entradas sensoriales y la memoria no se encuentren deteriorados, no les es sencillo el procesamiento cognoscitivo en un nivel más alto en el cual los estímulos se organizan por significado.

*Déficit sociales y afectivos*

Las personas con TEA tienen ciertas complicaciones para tener relaciones interpersonales usuales, que parecen estar relacionadas con sus dificultades afectivas y emocionales. Ciertos estudios demuestran que las expresiones faciales, gesticulaciones y vocalizaciones emocionales de los niños con este síndrome, con frecuencia son idiosincrásicas, ya que parecen carecer de la habilidad innata de cualquier otro niño para coordinar la expresión afectiva y el comportamiento, no pareciendo reconocer las señales que envían otras personas ni demostrar patrones coherentes de sentimientos.

Pero el que una persona con TEA tenga ciertas dificultades o incapacidad a la hora de expresar sus necesidades, no significa que no las tenga, ya que como plantea Ángel Rivière (1997) es a través de la conducta cómo nos transmiten sus peticiones.

Estos obstáculos pueden provocar un aislamiento, dejándoles sin participación con su grupo de iguales, ocasionando el desarrollo de relaciones interpersonales deficientes que se derivan de la carencia de la comprensión social de estos niños, pudiendo conllevar a un deterioro de la capacidad verbal. Algunas *peculiaridades cognitivas* presentadas por personas con TEA son:

- ✡ Pensamiento visual

Dentro de la población general, hay personas que procesan mentalmente la información que reciben en mayor medida de forma verbal, y otras lo hacen de manera visual, encontrándose en este grupo las personas con TEA, hecho que se ha comprobado desde finales de los años 70. Esto, a veces, se ha reflejado en unas excepcionales habilidades para el dibujo, reproduciendo de memoria algunos edificios que han sido contemplados durante escasos minutos, u otros elementos, elaborándolos algunas personas con TEA con escasas habilidades de otro tipo.

- ✡ La dificultad para la anticipación

Ya descrita por Kanner en 1943, en forma de necesidad de invarianza, es la dificultad que tiene la persona con TEA para predecir lo que va a ocurrir en su entorno mental. Esta limitación explica la necesidad de la persona con TEA de que su entorno no cambie, pues al no poder captar las claves que le permiten anticipar la respuesta de dicho entorno a sus conductas, o lo que va a demandarle, opta porque su contexto permanezca estable, prefiriendo entornos monótonos y rutinarios.

- ✡ Alteraciones sensoriales

Otra peculiaridad de las personas con TEA la componen ciertas alteraciones sensoriales que incurren especialmente en su relación con el mundo social, y durante su infancia, en su relación con el mundo físico. Estas alteraciones se podrían describir por un lado como un mayor interés por los sentidos proximales (gusto, olfato y tacto) frente a los distales (oído y vista), al contrario de lo que suele ocurrir con las personas con desarrollo típico. Estas alteraciones pueden influir de manera contundente en el desarrollo de las primeras habilidades sociales, basadas en gran medida en los estímulos auditivos y visuales emitidos por los seres humanos que rodean al niño pequeño.

Por otro lado, en un elevado porcentaje de niños y niñas con TEA se ha observado una importante hipersensibilidad en uno o varios sentidos, que hace que perciban el entorno como algo sensorialmente caótico e incluso agresivo. Detectar estas hipersensibilidades y conseguir adaptarlas al entorno, en los primeros años del niño con TEA, podrían evitar el rechazo de éste ante situaciones que puede estar viviendo como agresivas.

✡ Dificultades en coherencia central

La coherencia central hace que el ser humano capte los estímulos que le rodean como una situación estimular, permitiendo la percepción de claves complejas, y la generalización de los aprendizajes que realizamos a otros contextos semejantes.

La persona con TEA tiene importantes dificultades para desarrollar la coherencia central, produciéndole problemas con las claves sociales e importantes obstáculos para generalizar los aprendizajes adquiridos.

✡ Función ejecutiva

Ozonoff, Pennington y Rogers (1991) describieron esta función como la capacidad para mantenerse en un entorno de solución de problemas teniendo un objetivo futuro, incluyendo conductas como formar planes, controlar impulsos en una tarea, buscar organizadamente y flexibilizar pensamiento y acción. En el caso de las personas con TEA, este déficit en la función cognitiva sería la causa de los siguientes problemas:

- Problemas con tareas de organización.
- Problemas con pensamiento conceptual y abstracto.
- Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas.
- Dificultades con el cambio de entorno de la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido.
- Falta de sentido de lo que se está haciendo.

### ⌘ Comportamientos característicos de las personas con TEA

Por lo general, podemos indicar varios rasgos emitidos por un bebé cuando su desarrollo no progresa de manera habitual, pudiendo tener algún tipo de síndrome relacionado con el trastorno del espectro autista. Por ejemplo, podemos encontrar que al niño no le gusta que lo abracen o que lo miren a los ojos, no responde al cariño o al ser tocado. Esta falta de receptividad puede estar acompañada de una incapacidad para

comunicarse con otros y de establecer relaciones sociales en cualquier situación, no siendo capaces de demostrar preferencia por sus padres sobre otros adultos.

Algunos de los comportamientos que podemos encontrar en niños con trastorno del espectro autista son los que vienen recogidos en la tabla 3:

Tabla 3
*Comportamientos de niños con trastorno del espectro autista*

| LENGUAJE | SOCIAL | MOTOR | INTERÉS | RECHAZOS | HABILIDADES o "Islas de competencia" |
|---|---|---|---|---|---|
| Falta de lenguaje | Falta de interacción con otros niños | Aleteo de manos | Por seguir patrones de comportamiento/ interacción | A ciertos sonidos | Para dibujar |
| Localizaciones sin lenguaje | No mira a los ojos | Preocupación por sus movimientos de manos | Por conservar los objetos de una cierta manera | A tocar ciertas texturas | Entonación musical perfecta |
| Retraso en el desarrollo del habla | No responde a las personas | Cuando los coges, no ayudan | Ausencia de interés por juguetes | A ser tocados | Musical |
| Ecolalia | Trata a las otras personas como si fueran objetos inanimados | Da vueltas sobre sí mismo | | A ciertas comidas | Aritmética |
| Confusión entre los pronombre "Yo" y "Tú" | Comportamiento muy pasivo o demasiado activo y nervioso | Balanceo | | | Cálculo de fechas y calendario |
| | Comportamiento agresivo hacia otros | Anda de puntillas | | | Memoria |

### Características asociadas que apoyan el diagnóstico del trastorno del espectro autista

Muchas personas con trastorno del espectro autista también poseen un deterioro intelectual y/o del lenguaje, manifestados en una mayor lentitud a la hora de hablar o una expresión del lenguaje correcta pero una peor comprensión de este. Es común, que personas con una inteligencia en torno a la media o incluso superior a ella, posean un perfil de capacidades desnivelado, es decir, que disfruten de unas habilidades intelectuales adecuadas, pero que sin embargo, sus habilidades funcionales adaptativas contengan diversos obstáculos. También pueden existir déficits a nivel motórico, caminando de forma extraña, mostrando torpeza, caminando de puntillas, etc. A nivel conductual, pueden exteriorizar comportamientos disruptivos o incluso agresivos, produciendo

lesiones en los demás, o provocándose autolesiones de formas variadas, como darse golpes con la cabeza, morderse la muñeca, cogerse los dedos con las puertas, no mostrando señales de dolor o angustia.

Los adolescentes y los adultos con trastorno del espectro autista tienen tendencia a la ansiedad y a la depresión. También pueden presentar un comportamiento motor similar a la catatonía, aunque éstos no logran normalmente la magnitud que se observa en un episodio catatónico. Sin embargo, es posible que presenten un deterioro marcado de los síntomas motores y muestren un episodio catatónico completo con síntomas como el mutismo, las posturas, las muecas y la flexibilidad cérea. El período de riesgo para la catatonía comórbida parece ser mayor durante la adolescencia.

- **Consecuencias funcionales causadas por las características del trastorno del espectro autista**

Una de las principales e importantes consecuencias derivadas de las actitudes devenidas por la presencia del trastorno del espectro autista, es un retraso o una mayor dificultad a la hora de aprender, causadas por la falta de habilidades sociales y de comunicación, sobre todo en aquellos casos en los que el aprendizaje se obtiene a través de la interacción social o en las situaciones con compañeros. En casa, la insistencia en las rutinas y la oposición a los cambios, puede obstaculizar acciones tan simples e imprescindibles como el comer y el dormir, repercutiendo también en la enseñanza, debido a que con frecuencia se observan a niños con TEA en el aula que se duermen o que no descansaron lo suficiente, produciendo esto una menor concentración y una disminución de sus reflejos. Otras conductas que influyen negativamente en los logros académicos, son las dificultades para planificar, organizar y enfrentarse a los cambios que depare el día a día. Hasta ahora hemos hecho referencia al periodo más académico, y más centrado en edades inferiores, infancia y adolescencia, pero estos comportamientos pueden producir en la edad adulta que estas personas tengan dificultades para establecerse con independencia, debido a la continua rigidez que muestran a los cambios y sus problemas para aceptar novedades. Son numerosos los casos de individuos con trastorno del espectro autista, incluso sin discapacidad intelectual, que su funcionamiento psicosocial en la edad adulta continúa siendo bajo, constituyendo un impedimento a la hora de vivir de forma independiente o de conseguir un empleo remunerado. A largo plazo, todas estas dificultades pueden repercutir en problemas para la salud en la madurez tardía, siendo consecuencia, entre otros elementos, del aislamiento social y los problemas de comunicación que presentan.

## 1.5. Valoración de las necesidades de las personas con TEA: dimensiones del IDEA

En 1997 el profesor Ángel Rivière desarrolla el Inventario de Espectro Autista (IDEA), donde a través de doce dimensiones alteradas en estas personas, con 4 niveles de afectación en cada una de ellas, se representa todo el espectro. Estas son:

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).
3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Trastornos de las funciones comunicativas.
5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
7. Trastornos de las competencias de anticipación.
8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
11. Trastornos de la imitación.
12. Trastornos de la suspensión.

Estas dimensiones se agrupan de tres en tres, formando cuatro bloques que se corresponden con los cuatro apartados de Lorna Wing (1988): socialización, lenguaje y comunicación, anticipación y flexibilidad, y simbolización. Además en este inventario, cada dimensión desarrolla cuatro posibles agrupamientos según sus manifestaciones, dando
lugar, de mayor a menor afectación, a puntuaciones de 8, 6, 4, 2 y 0 (cuando no hay trastorno de la dimensión).

1. *Trastornos cualitativos de la relación social.*

Esta dimensión alude a las dificultades presentadas por las personas con TEA para entablar relaciones sociales con el resto de individuos. Debido a que hablamos de espectro autista, no existe una única e invariable dificultad de interacción social, sino que existe una
considerable variación en niveles y capacidades, como podemos apreciar en la tabla expuesta a continuación. Los síntomas presentes en esta dimensión son el aislamiento, la soledad, el apego, la iniciativa y motivación por entablar relaciones, entre otros.

Tabla 4
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la relación social*

| |
|---|
| **Nivel 1:** Impresión clínica de aislamiento completo y profunda soledad "desconectada". |
| **Nivel 2**: Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con los adultos. |
| **Nivel 3:** Relaciones infrecuentes, inducidas, externas o unilaterales con iguales. |
| **Nivel 4:** Hay motivación definida de relacionarse con iguales. |

*2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).*

Esta dimensión apunta a los aspectos cualitativos que se establecen en las relaciones sociales de las personas con TEA. Las alteraciones que delimitan esta dimensión son las dificultades para compartir intereses, acciones o preocupaciones con los demás.

Tabla 5
*Niveles de la dimensión de trastornos de las capacidades de referencia conjunta.*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Ausencia completa de acciones conjuntas o intereses por las otras personas y sus acciones. |
| **Nivel 2**: Realización de acciones conjuntas simples sin miradas significativas de referencia conjunta. |
| **Nivel 3:** Empleo más o menos esporádico de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay miradas cómplices en situaciones más abiertas. |
| **Nivel 4:** Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Sin embargo pueden escaparse muchas redes sutiles de gestos y miradas en situaciones interactivas, especialmente cuando éstas son abiertas y complejas. Además no se comparten apenas "preocupaciones" conjuntas o marcos de referencia comunicativa" triviales con las personas cercanas. |

*3.- Trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas*

Esta dimensión manifiesta el carácter afectivo y cognitivo del trastorno, que bajo la denominación de intersubjetividad secundaria, alude a una dificultad en la motivación para compartir experiencias afectivas con otras personas.

Tabla 6
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas. |
| **Nivel 2**: Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. |
| **Nivel 3:** Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución explícita de la mente. |
| **Nivel 4:** Con conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, y emplean términos mentales. Resuelven al menos, la tarea de Teoría de la Mente de primer orden. |

*4. Trastornos cualitativos de las funciones comunicativas.*

Aquí se delimitan las dificultades de las personas con TEA para realizar funciones comunicativas, siendo esta una actividad intencionada y referida a algo intencional mediante el uso de significantes. Dos rasgos característicos de las personas con TEA, son las limitaciones de las funciones de comunicación imperativas y declarativas.

Tabla 7
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las funciones comunicativas*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Ausencia de comunicación, entendida como "cualquier clase de relación |
| **Nivel 2:** La persona realiza actividades de pedir mediante conductas de uso instrumental pero sin signos. Pide llevando de la mano hasta el objeto deseado pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo tiene conductas intencionadas en intencionales pero "no significantes". |
| **Nivel 3:** Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos inactivos, gestos "suspendidos", símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo sólo hay una comunicación para cambiar el mundo físico. Por lo tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa. |
| **Nivel 4**: Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo busca cambiar el mundo físico. Sin embargo suele haber escasez de declaraciones capaces de "cualificar subjetivamente la experiencia" (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y empática. |

*5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo*

Esta dimensión comprende las limitaciones en el lenguaje que pueden estar presentes en las personas con TEA, producido por el déficit de inputs intersubjetivos indispensables para que los mecanismos específicos de adquisición lingüística funcionen. Las dificultades de las personas con TEA para desarrollar relaciones sociales satisfactorias, se encuentran relacionadas con los problemas que presentan en el área comunicativo-lingüística.

Tabla 8
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del lenguaje expresivo*

| |
|---|
| **Nivel 1:** Ausencia total de lenguaje expresivo (mutismo total o "funcional"). |
| **Nivel 2**: El lenguaje es predominantemente ecolálico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. |
| **Nivel 3:** Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecolálicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas. |
| **Nivel 4:** Lenguaje discursivo, aunque tiende a ser lacónico. |

*6.- Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo*

Esta dimensión incluye aquellas anomalías para la comprensión del lenguaje mostradas en las personas con TEA, que se extienden desde aquellos que no responden nunca al lenguaje, o se comportan como si no lo oyeran, hasta los que tienen pequeñas dificultades para comprender totalmente el significado de enunciados que implican doble semiosis.

Tabla 9
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del lenguaje receptivo*

| |
|---|
| **Nivel 1:** "Sordera central". No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. |
| **Nivel 2:** Asociación de enunciados verbales con conductas propias (comprende órdenes sencillas). |
| **Nivel 3:** Comprensión de enunciados. Actividad mental que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial, con comprensión extremadamente literal y poco flexible. |

| |
|---|
| **Nivel 4:** Capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje con alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro coinciden. |

*7. Trastornos cualitativos de la anticipación.*

En esta ocasión, se indican las dificultades de las personas con TEA para crear esquemas o usarlos ante la ansiosa exigencia de no aceptar la existencia de cambios. El modo en el que la persona con este síndrome acepte la presencia de cambios, dependerá de factores internos y externos.

Tabla 10
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la anticipación*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica, como con películas de vídeo. Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias. |
| **Nivel 2:** Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios. |
| **Nivel 3**: Tener incorporadas estructuras temporales amplias ("curso" versus "vacaciones"). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos. |
| **Nivel 4**: Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible. |

*8.- Trastornos cualitativos de flexibilidad mental y comportamental*

Esta dimensión hace mención a la falta de flexibilidad característica de la mente autista. Los síntomas de esta característica son, entre otros, la presencia de las estereotipias motoras, la realización de rituales repetitivos y la inflexible oposición a cambios ambientales.

Tabla 11
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de flexibilidad mental y comportamental*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Predominan las estereotipias motoras simples (balanceos, giros o rotaciones de objetos, aleteos, sacudidas de brazos, giros sobre sí mismo, etc.). |
| **Nivel 2**: Rituales simples. Suelen acompañarse de resistencia a cambios ambientales nimios y fijación a rituales. Rigidez cognitiva acentuada. |
| **Nivel 3**: Rituales complejos. Frecuentemente hay apego excesivo a objetos, fijación en itinerarios y preguntas obsesivas. Inflexibilidad mental acentuada. |
| **Nivel 4:** Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, de gama limitada y no relacionados con el mundo social habitual. |

*9. Trastornos cualitativos del sentido de la actividad propia.*

Esta dimensión cita las dificultades de las personas con TEA para dar sentido a sus propias acciones, debido a que en muchas ocasiones realizan una actividad sin un propósito o finalidad. En esta dimensión se encuentran actitudes como la ausencia de anticipación, la relación entre la acción y el contexto y la dimensión funcional.

Tabla 12
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos del sentido de la actividad propia*

| |
|---|
| **Nivel 1:** Predominio masivo de conductas sin meta (por ejemplo, carreritas sin rumbo con aleteo) e inaccesibilidad completa a consignas externas que dirijan la acción de la persona con TEA de este nivel. Las conductas de ésta ofrecen la impresión de acciones sin propósito alguno, y que no se relacionan con los contextos en que se producen. |
| **Nivel 2:** Sólo se realizan actividades funcionales ante consignas externas. Tales actividades son breves y no dependen de una comprensión de su finalidad. Los niños y adultos en este nivel pueden ofrecer la impresión de "ordenadores sin disco duro". |
| **Nivel 3**: Presencia de actividades "de ciclo largo" (por ejemplo, realizar una tarea con un cierto grado de autonomía, y donde no es necesario un control externo de cada paso), pero que no se viven como formando parte de totalidades coherentes de situación y acción (por ejemplo, un curso), y cuya motivación reside generalmente más en contingencias externas o impresiones de dominio que en el sentido mismo de las tareas. |
| **Nivel 4**: La persona realiza actividades complejas y de ciclo muy largo (por ejemplo, cursos académicos o actividades laborales complejas), cuya meta precisa conoce, pero no asimila profundamente esas actividades a motivos encajados en una "previsión biográfica" de futuro en un "yo auto-proyectado". |

*10. Trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación.*

Entre las principales características mostradas por las personas con TEA, se encuentra la ausencia de juego simbólico. De esta manera, el grado de capacidad para realizar tareas y juegos de ficción, define la situación dentro del espectro autista.

Tabla 13
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación*

| |
|---|
| **Nivel 1**: Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como cualquier clase de expresiones de competencias de ficción. |
| **Nivel 2:** Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple. Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y espontáneos. Frecuentemente se suscitan "desde fuera". No hay juego simbólico. |
| **Nivel 3:** Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel puede tener algunas capacidades incipientes de "juego argumental", o de inserción de personajes en situaciones de juego, pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo. Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar la ficción y realidad. |
| **Nivel 4:** Capacidades complejas de ficción. Las personas con TEA pueden crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades útiles para diferenciar ficción de realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse. |

*11. Trastornos cualitativos de la imitación.*

Para las personas con TEA no es sencillo reflejar el sentido de la identidad con otros. Las dificultades de la imitación pueden oscilar desde la ausencia completa de imitación hasta una imitación interiorizada.

Tabla 14
*Niveles de la dimensión de trastornos cualitativos de la imitación*

| |
|---|
| **Nivel 1:** Ausencia completa de conductas de imitación. |
| **Nivel 2:** Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas. |
| **Nivel 3**: Imitación esporádica, poco versátil e intersubjetiva. |
| **Nivel 4**: Imitación establecida. Ausencia de "modelos internos". |

*12. Trastornos cualitativos de la suspensión (capacidad de crear significantes)*

Esta dimensión muestra las dificultades de estas personas para dejar en suspensión acciones o representaciones destinadas a crear significados que puedan ser interpretados por otras personas o por uno mismo.

Tabla 15
*Trastornos cualitativos de la suspensión*

| |
|---|
| **Nivel 1:** No se suspenden pre-acciones para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas. |
| **Nivel 2:** No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos inactivos. Por ejemplo, no hay juego funcional con objetos (ni juego de ficción o niveles más complejos de suspensión). |
| **Nivel 3:** No se suspenden las propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción. |
| **Nivel 4:** No se dejan en suspenso representaciones, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con la realidad. |

# CAPÍTULO 2

# "LA TEORÍA DE LA MENTE" Y LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

# INTRODUCCIÓN

El poseer una teoría de la mente se torna fundamental para desarrollar una convivencia adecuada con las personas de nuestro entorno, debido a la multitud de aspectos que incluye este concepto y que nos son necesarios. Esta capacidad que es innata, no lo es para la persona con TEA. Este es el motivo por el que en esta investigación, hemos estimado fundamental desarrollar un capítulo centrado en la teoría de la mente, quedando definido en el mismo los numerosos estudios desarrollados sobre ella. Hemos de reconocer que, tras ser conscientes desde los estudios previos de las dificultades de las personas con TEA para desarrollar distintos elementos de la teoría de la mente, tales como las falsas creencias, la identificación de expresiones emocionales en caras o la comprensión de ironías y mentiras, entre otros, nuestro programa de intervención reunió la evaluación e implementación de tareas dirigidas al aprendizaje de los aspectos comentados. En esa línea hemos de destacar que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aparece contemplado como un aspecto importante dentro de nuestro programa y viene justificado en la medida que ciertos grupos de investigación comprobaron que las personas con TEA se veían atraídas por el uso de programas informáticos y aprovecharon su fascinación por los ordenadores para que mejoraran aquellas destrezas relativas a la teoría de la mente.

Además, en este capítulo se contempla un apartado destinado a hacer un repaso a las diversas baterías y escalas creadas para la evaluación de dicha teoría. Estas pruebas, además de los estudios realizados sobre la enseñanza de estados mentales, demuestran aquellos aspectos fundamentales a ser tratados y evaluados en un programa de intervención cuando queremos favorecer las habilidades mentalistas, lo que nos ha sido de gran ayuda para diseñar nuestro programa de trabajo y su posible evaluación.

## 2.1. Concepto y génesis de la teoría de la mente

El concepto de teoría de la mente es relativamente reciente y procede del campo de la Primatología, concretamente de los fascinantes trabajos experimentales realizados por Premack y Woodruff (1978) con primates. Estos autores realizaron un estudio con una chimpancé llamada Sarah. La investigación consistió en mostrar a la primate películas cortas que reflejaban a seres humanos en situaciones complicadas y ella tenía que elegir aquella opción que solucionaría el problema que estaba visualizando. Los resultados evidenciaron que la chimpancé además de escoger la opción correcta, era consciente de que el humano que aparecía en los videos que le habían presentado, se encontraba en problemas. Estos autores definieron la teoría de la mente como la habilidad de atribuir

estados mentales a las otras personas, así como a uno mismo para comprender, predecir y explicar el comportamiento propio y ajeno (Premack y Woodruff, 1978). La publicación de estos autores generó un gran debate en el ámbito de la etología y actualmente aún sigue cuestionándose si los primates no humanos poseen o no una teoría de la mente, cuestión que no se abordará en el presente trabajo (para una mayor información sobre el tema consultar por ej., Bjorklund, Cormier y Rosenberg, 2005).

La teoría de la mente (ToM, del inglés *Theory of Mind*) es una herramienta conceptual que se vale de algunos supuestos de la psicología cognitiva para explicar la capacidad de primates y humanos para atribuir a otros individuos estados mentales distintos de los propios. Su puesta de largo tuvo lugar en los trabajos de Premack y Woodruf con chimpancés, en 1978, y desde entonces se ha trabajado con ella en ámbitos diversos dentro de las ciencias humanas, con resultados disparejos. En resumen, podemos definir la teoría de la mente como una metarrepresentación, es decir, la representación de una relación entre representaciones, en este caso de las percepciones, pensamientos o emociones de otros en cuanto son distintas de las mías. La capacidad de adquirir representaciones sobre representaciones no sólo se ha considerado necesaria para poder vivir en un mundo de mentes, es decir, en un mundo habitado por otras singularidades que no repitan mi propia perspectiva, de este modo devenida la única perspectiva sobre las cosas o los hechos; el juego simbólico, la comprensión de la metáfora, de la ironía y, en general, de los contenidos implícitos en las situaciones comunicativas, por definición ausentes de los contenidos preposicionales declarativos, se suponen mediadas también por esta capacidad de representarse las relaciones entre representaciones.

## 2.2. Funcionamiento de la teoría de la mente

El mecanismo de teoría de la mente, cuyo nombre fue atribuido por Leslie (1987, 1994), "es un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente" (Baron-Cohen, 1995, p. 51). La teoría de la mente, no se refiere únicamente a la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones o la lectura en términos de estados mentales perceptivos, sino que es la senda para representar el conjunto de estados mentales epistémicos, como son pensar, creer, imaginar, adivinar, etc., y relacionar esos estados mentales con las acciones, con la finalidad de crear una teoría consistente y útil.

Para Dennett (1996), los seres humanos somos sistemas intencionales, siendo la principal característica de la actitud intencional la de tratar a una entidad como un agente, al que será necesario atribuir creencias y deseos para poder intentar predecir sus acciones. Cuando tratamos de explicar o predecir la conducta ajena y la propia,

elaboramos una teoría de la mente de los demás, así como la nuestra. Pero, ¿a partir de qué edad las personas tienen desarrollada la teoría de la mente? Para dar contestación a este interrogante, Wimmer y Perner crearon en 1983 una actividad con la que resolverían dicha incógnita. Idearon su test de comprensión de creencias falsas, constituyendo una de las principales pruebas utilizadas para determinar la teoría de la mente, tarea de Sally y Ana. En este test, el niño ve a Sally (una muñeca) que esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, Ana cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test, que es '¿dónde buscará Sally la canica?'. Para dar una contestación adecuada, el niño tendrá que ser consciente de que Sally tiene una creencia falsa, con respecto a la situación de la que se parte, pero que, sin embargo, él posee una creencia verdadera con relación a la localización real del objeto. En resumen, el niño debe dejar a un lado el conocimiento que él tiene de dónde se encuentra la canica y pensar que Sally no vio el cambio de ubicación que se produjo, y que por ello no puede conocer la localización real de este objeto. Partiendo de las respuestas que los niños aportaban a la tarea de creencia falsa, Wimmer y Perner (1983) expresaron que aproximadamente sobre los cuatro años y medio los niños ya conseguían predecir de forma correcta la acción de un personaje, el cual tenía una creencia falsa de una situación, consiguiendo a esta edad distinguir entre los estados mentales de otras personas y los suyos propios.

Los datos con los que contamos hasta el momento, revelan que el desarrollo de las capacidades mentalistas de los niños se produce aproximadamente entre los 3 y los 5 años (Sodian, 2005; Wellman, 2002; Wellman, Cross y Watson, 2001). Sin embargo, numerosas investigaciones, han evidenciado que los niños antes de los cuarto años presentan una serie de conductas que demuestran la existencia de ciertas habilidades precursoras de la teoría de la mente (Aguado, 2008; Pascual, 2004; Sodian y Thoermer, 2008).

Carpendale y Lewis (2006) y Sodian (2005) manifestaron que durante los 2 primeros años de vida comienza a brotar un importante nivel de desarrollo en comprensión de la mente.

El motivo por el que existen discrepancias en cuanto a la edad en la que los niños tienen desarrollada la teoría de la mente, parece encontrarse en la metodología empleada por Wimmer y Perner (1983) para evaluar la existencia de dicha teoría, debido a que la tarea utilizada para este fin requería que los niños hubieran adquirido una serie de competencias, como por ejemplo la lingüística.

Teniendo en cuenta todo lo que hasta el momento hemos expresado sobre la teoría de la mente, podemos afirmar que esta se configura como una herramienta fundamental para la adaptación social, pues a través de ella somos capaces de empatizar con los demás,

conllevando esto una comprensión de las acciones que realizan las personas con las que nos relacionamos. Por lo tanto, un déficit de la teoría de la mente, supondría impedimentos en las relaciones sociales, siendo esto precisamente lo que les ocurre a las personas con TEA, proviniendo de aquí sus dificultades para desarrollar estas competencias.

### 2.2.1. Desarrollo de la teoría de la mente en personas con TEA

Distintos estudios, han sugerido que las alteraciones cognitivas que presentan las personas con TEA están estrechamente relacionadas con un déficit en el desarrollo de esta teoría (Baron-Cohen et al., 1985), referida 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 y 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, tratándolas 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 1985 comenzaron los trabajos de Baron-Cohen, Leslie y Frith, que proponían un déficit específico en la teoría de la mente como la alteración fundamental patente en los 3 síntomas centrales del autismo infantil, la conocida tríada de Wing: disfunción en las relaciones sociales, en la comunicación y en el juego simbólico.

Baron-Cohen, Leslie y Frith, obtuvieron en un estudio realizado en 1986, donde participaron niños con desarrollo típico, síndrome de Down y trastorno del espectro autista, que estos últimos consiguieron ejecutar de forma más correcta que los otros dos colectivos tareas como ordenar secuencias de una historia mecánica, pero que cuando aquello que tenían que efectuar era ordenar secuencias de una historia intencional, los resultados de los niños con TEA disminuían. Tras estos datos, los investigadores consideraron que las personas con TEA presentaban un déficit en la teoría de la mente, que era lo que les impedía predecir las conductas de los demás, y que se trataba de una dificultad específica de este colectivo. A pesar de que hace bastantes años que el equipo de

Baron-Cohen comenzó a estudiar la teoría de la mente y cómo la falta de esta en las personas con TEA repercutía en ciertos aspectos que les eran complicados superar, en la actualidad continúan realizando investigaciones para seguir comprobando las competencias que estas personas tienen limitadas debido a la no consecución de esta teoría (Hadwin, Howlin y Baron-Cohen 2015).

Pero las carencias producidas por el déficit en la teoría de la mente, no implican solo dificultades para las personas con TEA para realizar correctamente las tareas en las que se evalúa este aspecto, que sería algo mucho más insignificante, sino que suponen perturbaciones para su día a día, para la relación con su entorno. La incapacidad de estas personas para empatizar, conllevará que las conductas de los demás sean imprevisibles y que dificulte su comprensión, no conociendo el motivo por el cual las realizan. Este hecho repercutirá en una incompetencia para entender el tipo de comportamiento que ellos mismos, las personas con TEA, deben efectuar dependiendo del entorno en el que se encuentren, produciendo que en muchas ocasiones actúen incorrectamente a los ojos del resto de la sociedad, de forma involuntaria, pudiendo ocasionar exclusión y rechazo social (Mitchell, 1996).

## 2.3. ¿Qué importancia tiene la enseñanza sobre la "teoría de la mente" en las personas con TEA? Investigaciones previas

Una de las mayores dificultades presentadas por las personas con TEA es el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, careciendo por tanto de capacidades para entender lo que los demás piensan o sienten, interpretar las emociones que el resto de personas manifiestan, etc., originándoles no solo problemas en su desarrollo social con el grupo de iguales sino que les puede afectar también en el plano académico. Esos déficits que poseen las personas con TEA con relación a la teoría de la mente están asociados a las dificultades que presentan en la identificación y comprensión de estados emocionales, así como con el reconocimiento de mentiras e ironías (Blacher y Howell, 2007).

Una "teoría de la mente" es imposible sin la capacidad para formar 'representaciones de segundo orden' (Dennett, 1978; Pylyshyn, 1978). Diversas investigaciones dan cuenta del déficit de competencias mentalistas en personas con TEA (Baron Cohen et al., 1985; Leekam y Perner, 1991; Happé y Frith, 1995; Swettenham, 1996). Tales características se vislumbran en los planteamientos clásicos de Kanner (1943) y Asperger (1944) relativos a los problemas de sus pacientes respecto a la comunicación y el lenguaje, a las relaciones sociales y a la flexibilidad y se destacan en los estudios de las últimas décadas, que desde diversas perspectivas-neuropsicológica,

neurobiológica, genética, cognitiva- abordan el tema. (Rivière, 1997a, 1997b).

Por todo ello, resulta de suma importancia que al trabajar con niños con TEA centremos nuestros objetivos en la enseñanza de la adquisición de habilidades y destrezas dirigidas a que consigan el entendimiento social, para que de ese modo puedan desarrollar relaciones personales satisfactorias.

No se trata de una acción sencilla, sino de transmitir conceptos que el resto de personas tenemos adquiridos de manera innata y para los que no necesitamos ningún tipo de enseñanza, puesto que conforme crecemos se desarrollan de manera natural en nosotros. Por tanto, una de las estrategias más utilizadas para la consecución de dichas habilidades se basa en la enseñanza de la teoría de la mente.

Esta capacidad de comprender estados mentales se inicia y evoluciona en el niño con desarrollo típico de manera espontánea sin necesidad de enseñársela específicamente, como hemos relatado anteriormente, pero esto no ocurre así en el desarrollo del niño con TEA. La aplicación de este concepto al campo del autismo es debida a los trabajos realizados por Baron–Cohen et al. (1985) que plantearon que el autismo era la consecuencia de una incapacidad cognitiva para atribuir estados mentales independientes a otros. Por lo tanto, una persona sin una teoría de la mente se encuentra con una doble alteración. De un lado, queda afectado su plano afectivo, por la inexistencia de motivación para compartir experiencias afectivas, y por otro, presenta dificultades en el plano cognitivo, ante la inhabilidad para concebir a las personas como sujetos de experiencias. La integración de este doble plano es lo que se ha dado en llamar "intersubjetividad secundaria", siendo por esto, por lo que las hipótesis concernientes a la teoría de la mente provocan dificultades en este fenómeno, entendido como relaciones interpersonales conscientes y que implican, por tanto, una cierta capacidad de análisis de los contextos interpersonales (Trevarthen y Hubley, 1978).

La mayor parte de los estudios destinados a contrastar las alteraciones intersubjetivas secundarias (junto con las primarias) en autismo se basan en tareas de expresión emocional y en tareas de atribución de estados mentales de creencia sobre la comprensión de las causas de la emoción. Respecto a éstas, la evidencia empírica manifiesta que emociones tales como la alegría, tristeza, enfado o miedo, están alteradas en aquellas personas con TEA. Los resultados de las investigaciones realizadas sobre esta temática planteaban que en las personas con TEA, la expresión facial de emoción es menos "saliente" que otras características perceptivas (Weeks y Hobson, 1987); cometiendo más errores al atribuir expresiones que comparten rasgos faciales parecidos y expresan emociones distintas (Ozonoff et al., 1991), haciendo uso de estrategias analíticas a la hora de percibir expresiones faciales (MacDonald et al., 1989).

Debido a la gran dificultad que supone para las personas con trastorno del espectro autista las tareas relacionadas con las emociones, se observaron anomalías ante la imitación de expresiones faciales emocionales (Loveland, Tunali–Kotoski, Pearson, Breslford, Ortegón y Chen, 1994), dificultades en tareas de emparejamiento intermodal consistentes en la elección de una expresión facial correspondiente a una vocalización no verbal (Hobson, Houston y Lee, 1988), incapacidad en la comprensión de términos emocionales (Hobson, Houston y Lee, 1989) o dificultades para asociar expresiones faciales a situaciones que habitualmente provocan emociones simples (Hobson, 1986a y 1986b) entre otros.

Rump, Giovannelli, Minshew y Strauss (2009) llevaron a cabo una investigación con personas autistas y personas sin este trastorno, de diversas edades, niños, adolescentes y adultos, a quienes evaluaron en el reconocimiento de emociones mediante expresiones faciales. Como resultado de este estudio, los investigadores observaron que las personas con autismo presentaban más dificultades que las personas sin autismo en cuanto a la identificación de emociones. Con estos ejemplos queremos expresar que constatamos que las personas con TEA manifiestan en general una incomprensión de la relación entre la emoción y ciertos estados mentales, como estados de conocimiento o creencia (Baron–Cohen, 1991), pues desde posturas metarrepresentacionales las dificultades emocionales en autismo se han interpretado apelando al papel constructor de la atribución de estados mentales de creencia sobre la comprensión de las causas de la emoción.

En efecto, la dificultad mostrada por las personas con TEA 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 más que aceptable para la mayoría de los síntomas que tienen estas personas, fundamentalmente los relativos a alteraciones de reciprocidad social y de comunicación (Tager-Flusberg, 2007).

### 2.3.1. Estudios para la enseñanza de la teoría de la mente

Debido a que, como hemos comentado a lo largo del capítulo, el déficit en teoría de la mente es una de las principales dificultades presentadas por las personas con TEA, han sido numerosos los intentos acaecidos para enseñarla.

La convicción existente de que a través de modificaciones en ciertos elementos de la tarea a evaluar, como cambios pequeños en las instrucciones de la prueba o en la complejidad de la tarea, mejoraba los resultados obtenidos en las pruebas de teoría de la mente, planteó hasta qué punto podrían mejorarse las habilidades relacionadas con la teoría de la mente utilizando métodos de enseñanza específica. Los estudios de

intervención diseñados específicamente para mejorar estas habilidades en niños con TEA, utilizaban diferentes tácticas: algunas se centraban en una enseñanza directa de teoría de la mente, y otras se dirigían a la enseñanza de aspectos relacionados, como es el caso de las habilidades sociales.

Muchos de estos estudios se han basado en la enseñanza de la tarea de creencia falsa (Wimmer y Perner, 1983) ideada para determinar si el niño presentaba o no competencias de teoría de la mente. Esta tarea se basó en la comprobación de la atribución de creencias y deseos, así como en predicciones del comportamiento de los otros, a través del lenguaje. El experimento consistió en presentar a niños con desarrollo típico, con síndrome de Down y autistas dos muñecas. Una se llamaba Sally y la otra Anne. Sally tiene una canica y un cesto. Anne tiene una caja. Sally pone la canica en su cesto y se retira, Anne cambia la canica a la caja sin que Sally se dé cuenta. Sally regresa ...; en ese momento es cuando se le pregunta al niño:

"¿Dónde buscará Sally su canica?" Se presentan entonces dos tipos de creencias:

- Creencia verdadera: el niño SABE que la canica está en la caja.
- Creencia falsa: el niño SABE que Sally CREE que la canica está en el cesto.

Para que los niños fueran capaces de contestar adecuadamente a la pregunta formulada, tenían que darse cuenta de que Sally tenía una creencia falsa con respecto a la situación de referencia, apartando para ello la creencia falsa de Sally de su creencia verdadera. La acción a desarrollar por el niño trataba en centrarse en el estado de creencia (falsa) de Sally sobre la localización de la canica distinguiendo entre lo ocurrido en el mundo real y lo que sucede en el mundo representado en la mente de otra persona (Tager-Flusberg, 2007).

Baron-Cohen et al. (1985) encontraron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestaron incorrectamente. Por el contrario, la mayor parte de los niños con desarrollo típico de 4 años, así como el 86% del grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente. Fueron capaces de atribuir una falsa creencia a Sally: "Sally cree que la canica está en el cesto" aunque el niño sabe que la canica realmente está en la caja, pues ellos vieron que Anne hizo ese cambio.

De los niños autistas de alto nivel cognitivo que participaron en el experimento sólo 4 de 20 pudieron otorgar una falsa creencia a Sally. Los otros 16 niños respondieron a sus propias creencias. Es decir, sólo el 20% fue capaz de atribuir el estado mental del otro, lo que se conoce como metarrepresentación.

En el caso del test de Sally y Anne, los niños con TEA no se dan cuenta de que Sally no vio que Anne había cambiado la pelota de cesta y por tanto al volver lo lógico es que buscara su pelota donde la había dejado. En realidad, lo que hacen estos niños es tener en

cuenta sólo su propio pensamiento. Su respuesta errónea se produce porque se basan sólo en lo que han visto y no pueden imaginar lo que el otro está pensando.

La investigación diseñada por Bowler y Stromm (1998), se basaba en analizar el efecto producido al utilizar la repetición y la provisión de claves conductuales y emocionales enfatizadas y más relevantes (por ejemplo, que el protagonista tenga aspecto sorprendido y diga «¡Oh no!, mi (objeto) ya no está aquí»). Este estudio se creó con el fin de ayudar a nueve personas con autismo, ocho con retraso mental y treinta con desarrollo típico, que compartían una edad mental de 6 años, aproximadamente, a mejorar el rendimiento en tareas relativas a creencias falsas. Esta metodología resultó útil para los niños con autismo y algunos niños con desarrollo típico, pues los resultados logrados fueron mejores, pero en los chicos con discapacidad intelectual, no se observó un incremento de su rendimiento.

A pesar de que con una parte del colectivo participante hubo ciertas mejoras, estas no existieron a la hora de generalizar esos aprendizajes adquiridos a tareas nuevas ni a diferentes dominios de la teoría de la mente.

Charman y Lynggaard (1998) utilizaron dibujos de pensamiento para acompañar los conceptos de pensamiento del personaje de la tarea de falsa creencia, porque permitían a los niños prestar más atención a dichos conceptos y ayudarles a solucionar correctamente la actividad. En esta misma línea, hubo dos estudios (McGregor, Whiten y Blackburn, 1998a; Swettenham, Baron-Cohen, Gomez y Walsh, 1996) que mostraron mejorías en el rendimiento en la tarea de Sally y Anne, produciéndose también una cierta generalización para otras tareas de creencias falsas no enseñadas. La metodología utilizada fue una estrategia de «imagen en la cabeza» (es decir, se situó una imagen del objeto sobre el que trataba la tarea en una ranura en la cabeza de una muñeca) para mostrar las creencias de los personajes. Los niños de 3 años con desarrollo típico y la mayoría de los participantes con autismo llegaron al nivel normal ante la utilización de esta táctica. A través de esta técnica, McGregor y sus colaboradores (1998b) consiguieron demostrar que una parte de los participantes, fueron capaces de generalizar esta capacidad a escenas con comportamientos más naturales de los personajes mostrados en las actividades dirigidas a la enseñanza.

Por el contrario, hubieron estudios que expresaron que los dibujos clave no eran fácilmente comprendidos por los participantes con autismo o por los niños con desarrollo típico, como fue el caso del desarrollado por Parsons y Mitchell (1999). Por este motivo, estos investigadores, al igual que Wellman y sus colaboradores (2002) encontraron que los «globos de pensamiento» resultaban más eficaces que las «imágenes en la cabeza» para la comprensión de los pensamientos y las acciones de los personajes. Una de las ventajas

de la utilización de los globos de pensamiento, es que resultaban familiares a los niños, pues comúnmente se utilizan en los libros y tebeos, siendo este un posible motivo por el que era más probable que favorecieran la generalización. No obstante, tal y como expresaron Wellman y sus colaboradores (2002), no es posible utilizar con éxito estas estrategias en todos los niños con TEA, ya que debido a las características y necesidades mostradas por cada uno, podrá ser necesaria la existencia de programas de intervención más individualizados y/o prolongados a lo largo del tiempo. Debido a este hallazgo, el programa de intervención diseñado por nosotros, fue en todo momento adaptado a las características de los alumnos participantes, pues con un programa estándar no sería posible la obtención de los mismos resultados.

Por su parte, Steele, Joseph y Tager-Flusberg (2003) se centraron en otra variable de la enseñanza de la comprensión de estados mentales: la duración. Después de un año de intervención, informaron que dos tercios de los participantes con TEA de su estudio mejoraron en la comprensión de los conceptos de teoría de la mente evaluados, por lo que resaltaban los beneficios de aumentar el tiempo de trabajo, llevando a cabo de manera regular la enseñanza en la intervención con estos niños.

En definitiva, estos estudios indican que las estrategias y la metodología de enseñanza utilizadas, influyen de manera directa en el rendimiento de los niños con TEA, para superar tareas que valoran la comprensión de emociones y creencias. Sin embargo, el principal objetivo del proceso de enseñanza es conseguir que los aprendizajes que vayan adquiriendo los niños no se queden únicamente en el entorno escolar, sino que se extrapolen a otros contextos consiguiendo así la generalización de los mismos. Una de las funciones que tendremos que desempeñar será la de ayudar a estos niños a desarrollar, a través de la enseñanza de habilidades emocionales (p.e.: la comprensión de emociones y creencias) la adquisición o desarrollo de otras habilidades que les serán útiles en la vida adulta (p.e.: habilidades sociales cotidianas).

Los estudios basados en la intervención en teoría de la mente, expresan los beneficios aportados por la enseñanza de reglas de comprensión y conducta para la consecución de las tareas que evalúan dicha teoría. La enseñanza de estas reglas es sumamente complicada por no decir que casi imposible, debido a la complejidad de las situaciones sociales y a que aparentemente, las personas con desarrollo típico no necesitamos aprender este tipo de reglas, puesto que de manera innata sabemos cómo debemos comportarnos según el contexto en el que nos encontremos (Howlin, 1997). Sin embargo, esto cambia en el caso de los niños con TEA, debido a que ellos no tienen adquirida esta capacidad innata y sí que necesitan conseguir una serie de estrategias, a modo de reglas, porque "sin esta comprensión inherente, las reglas serían todo lo que la

persona con autismo tiene para guiar su conducta, e, imperfectas como son, serían cruciales para un desarrollo social aceptable" (Howlin, 1997, p. 77).

La acción educativa dirigida a la generalización de aprendizajes es uno de los motivos por los que, actualmente, la intervención de niños con TEA adopta unas estrategias más amplias que las propias de teoría de la mente (Howlin, 2008), incorporando destrezas y habilidades sociales y de comunicación. Un claro ejemplo de ello, son las conocidas historias sociales de Gray (2000) quien confía en la enseñanza de reglas sociales para la mejora y regulación del comportamiento social en niños con TEA. Para Gray y Garand (1993) resulta fundamental que las reglas sociales se transmitan al niño de manera clara a través de un programa de intervención realizado en contextos naturales y significativos para el niño.

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (1996) enseñaron explícitamente a niños con TEA (edad media: 9 años y edad mental verbal: 5 años) la comprensión de emociones y creencias para mejorar sus capacidades en otras áreas. Los autores brindaron a los niños principios generales para ayudarles a generalizar conceptos mentales específicos y no simples reglas instructivas para superar tareas.

En este estudio, los autores adoptaron estrategias de intervención conductual, utilizando técnicas de modelado, incitación y preguntas, feedback inmediato y elogio. También se introdujeron procedimientos de intervención en diferentes niveles, de acuerdo con las habilidades iniciales presentadas por los participantes. De este modo, cada ámbito o dimensión de intervención (comprensión de emociones – comprensión de creencias – desarrollo de juego de ficción) se estructuró en cinco niveles evolutivos, según la progresión que se observa en los niños con desarrollo típico.

Tras un proceso de intervención de ocho sesiones diarias de media hora, se afirmó que era posible enseñarles a resolver tareas que evaluaban la comprensión de emociones y creencias y que estos aprendizajes no se veían modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo, incluso una vez transcurridos dos meses. Sin embargo, no llegaron a generalizarse los efectos de la enseñanza a otras tareas de dominios no específicamente enseñados, siendo este el motivo por el que los autores se planteaban si los sujetos de investigación habrían conseguido aprender reglas que les pudieran ayudar a superar las tareas, o simplemente habían comprendido los conceptos subyacentes a ellas.

Por otro lado, los programas educativos dirigidos a la comprensión de estados mentales, deben orientarse 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 se encuentra dificultada en las personas con TEA. Así, la

intervención con niños con TEA requiere de un modelo educativo que, además de basarse en el principio de la estructuración, potencie la espontaneidad y proporcione oportunidades ricas y variadas al niño en su entorno social (Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso y León, 1996). Así pues, resulta fundamental incorporar las actividades cotidianas del niño con TEA en las intervenciones, en lugar de presentar sólo aprendizajes durante instrucciones con pruebas con configuración clínica (Hwang y Hughes, 2000).

Los resultados no fueron tan esperanzadores como se esperaba, debido según ciertas hipótesis, a que tales investigaciones se centraron en una enseñanza de reglas instructivas basadas en la superación de tareas, no creándose, de esta forma, las condiciones necesarias para la transferencia de los aprendizajes al mundo real (Chin y Bernard-Opitz, 2000). Para que dichas condiciones existieran y con el objetivo de intentar la obtención de resultados más positivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá desarrollarse, primero, en contextos cercanos y naturales para el alumno, como el hogar y/o escuela, para después extrapolar esos aprendizajes a otros contextos del mundo real con la esperanza de conseguir su generalización.

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 et al., 1996). Entendemos que el aprendizaje de estrategias de interacción social y comprensión de estados mentales tiene lugar mediante una acción guiada en entornos naturales y motivadores para el niño, que motivarán el proceso de generalización de los aprendizajes a contextos en los que se relacione el niño con TEA.

#### 2.3.1.1. El uso de sistemas informáticos para el desarrollo de habilidades relacionadas con la teoría de la mente

Es fundamental que se aprovechen los intereses de las personas con TEA para que mediante esos instrumentos, por los que muestran predilección, consigan aprender aquellas habilidades que no tienen innatas. Además, quedó demostrado que los entornos digitales e informáticos eran capaces de motivar a las personas con TEA para que efectuaran tareas de aprendizaje (Cheng y Ye, 2010; Pensosi, 2010). A pesar de que los chicos que han nacido en la época actual, son considerados nativos digitales y que la mayoría de ellos se sienten motivados por los medios informáticos, esta atracción es aún mayor en el caso de los chicos con TEA, consecuencia de sus características de procesamiento cognitivo de la información, preferentemente visual (Lehman, 1998). Podría considerarse que el uso de ordenadores o tablets por parte de los chicos con TEA, podría suponer un incremento de su aislamiento, pero por el contrario, y según

contemplan Cheng y Ye (2010) estos chicos además de utilizar el ordenador a modo de actividad individual, también pueden desarrollar distintas propuestas de modo compartido, tal y como es realizado por los niños con desarrollo típico.

Otra de las razones por la que los niños con TEA se sienten cautivados por los medios informáticos, es justificado gracias a sus cualidades visuales y a que les brindan la oportunidad de repetir fácilmente las acciones que prefieran (Moore y Taylor, 2000).

Por este motivo, ciertos grupos de investigación aprovecharon la fascinación de los niños con TEA por los ordenadores, para que mejoraran aquellas destrezas relativas a la teoría de la mente. Por ejemplo, Swettenham (1996) utilizó una versión informática de la tarea de Sally y Anne para enseñar a comprender las creencias falsas a niños de 3 años con desarrollo típico y a niños de 10 a 11 años con autismo y síndrome de Down cuya edad mental era coincidente (ocho niños de cada grupo). A pesar de que todos los niños consiguieron resolver la tarea de Sally y Anne, aquellos con desarrollo típico y síndrome de Down fueron capaces de extrapolar ese aprendizaje a otras tareas similares que por el momento no habían sido trabajadas y por lo tanto no habían sido enseñadas, pero por el contrario, los niños con autismo no lograron la generalización.

Los resultados positivos con esta metodología no fueron una casualidad o el logro de un estudio aislado, sino que fueron numerosas las investigaciones que revelaron la existencia de avances tras la utilización de sistemas informáticos para la adquisición de habilidades relacionadas con la teoría de la mente. Silver y Oakes (2001) y Bölte y sus colaboradores (2002) también expresaron la existencia de resultados satisfactorios tras el empleo de programas informáticos destinados a enseñar a los niños a reconocer el afecto por la expresión facial. Por otro lado, Baron-Cohen y sus colaboradores (Golan y Baron-Cohen, 2006; Lacava, Golan, Baron-Cohen y Smith-Myles, 2007) utilizaron el DVD «Lectura Mental: Una Guía Interactiva sobre las Emociones», que es un programa creado para enseñar a los niños con TEA a reconocer emociones complejas en los rostros y en las voces. Los resultados obtenidos se reflejaron en un aumento de la capacidad de los participantes para el reconocimiento de diversas emociones y estados mentales tras un período relativamente breve. Posteriormente, el grupo de investigación de Baron-Cohen inventó otro programa a través del DVD «Transportadores» que utiliza personajes relacionados con los trenes (muy similares a los personajes de la serie infantil animada Thomas the Tank, que atrae a muchos niños con TEA) dirigido a mejorar la comprensión emocional.

En relación con esta temática, recientes estudios resaltaron que los sistemas informáticos podían ser facilitadores para las personas con TEA en cuanto a la identificación y expresión de emociones, debido a las representaciones visuales y

multimedia que incluyen (Iarocci, Rombough, Yager, Weeks y Chua, 2010). Debido a los resultados hallados, se han incrementado últimamente los estudios destinados a la enseñanza de competencias emocionales a través de medios informáticos (Bernard-Opitz, Sriram y Nakhoda-Sapuan, 2001; Hetzroni y Tannous, 2004; Rajendran y Mitchell, 2000; Swettenham et al., 1996). En sus investigaciones argumentaron que mediante el uso didáctico de estos medios, las personas con TEA podrían conseguir un reconocimiento y comprensión de estados emocionales de un modo más sencillo (Bölte et al., 2002; Golan y Baron-Cohen, 2006; Golan, et al., 2010; Silver y Oakes, 2001).

Son numerosos los estudios que subrayan que los entornos informáticos son medios apropiados para el aprendizaje de competencias emocionales de personas con TEA (Golan y Baron-Cohen, 2006; Lozano y Alcaraz, 2011a; Lozano, Ballesta y Alcaraz, 2011). La investigación efectuada por Lozano y Alcaraz (2009, 2011b) recoge el desarrollo de un proceso de enseñanza de competencias emocionales utilizando un software educativo. Una vez finalizado el proceso de enseñanza, los alumnos consiguieron mejoras para superar tareas que evaluaban la capacidad de reconocer y comprender emociones.

Como manifestaron Moore, Cheng, McGrath y Norman (2005), los medios informáticos proporcionan ayuda a estas personas a la hora del reconocimiento de emociones básicas, debido a que estas se transmiten de mejor manera mediante expresiones faciales en contraposición a las palabras (Poggi y Pelachaud, 2000) y, además, esta transmisión es superior cuando el entorno en el que se muestran es multimedia-interactivo (Gepner, Deruelle y Grynfeltt, 2001).

Otros grupos de investigación evaluaron la aplicación de tecnología de realidad virtual para ayudar a los niños con TEA a conocer y comprender las reglas que rigen las interacciones sociales, así como la manera de interpretar y responder adecuadamente a las acciones de otros (p. ej., Max y Burke, 1997; Parsons, Mitchell y Leonard, 2004; 2005; 2007; Parsons y Mitchell, 2002). Estas investigaciones mostraron que algunos niños eran capaces de utilizar el entorno de la realidad virtual para aprender destrezas sociales muy básicas (p. ej., relacionadas con el espacio físico personal) pero que esto no podía generalizarse a todos o la gran mayoría de niños con TEA, ya que otros mostraban una comprensión mucho más limitada. Mitchell, Parsons y Leonard (2006) realzaron que estas personas de cara a aprender habilidades sociales simples, les es más sencillo si para ello utilizan medios informáticos. Para Hardy, Ogden, Newman y Cooper (2002) algunos de los programas aplicados en el ordenador promueven las vocalizaciones en los niños con TEA, ayudándoles este aspecto a que estén más predispuestos a comunicarse con las personas, influyendo por tanto en la adquisición de competencias sociales. A pesar de que las tecnologías de realidad virtual ofrecen un enfoque novedoso interesante y flexible para la

enseñanza de destrezas sociales para las personas con TEA, aún sigue siendo necesario ahondar más ampliamente en su potencial.

Un estudio bastante actual, fue el desarrollado por Martín, Gómez y Garro (2012), donde llevaron a cabo una metodología basada en la utilización de marionetas, reproductor de DVD, y el empleo de diferentes juegos (puzzles, juegos de memoria, de animales, colorear), con un alumno con TEA con una edad cronológica de 5 años, al inicio del estudio, y de 7 años y 10 meses al finalizar, y una edad mental de 3 años y 2 meses, al inicio, y de 5 años y 6 meses al término del estudio. Para la primera evaluación se utilizó un protocolo de evaluación, tanto a nivel receptivo como expresivo, de la discriminación de los siguientes conceptos relacionados o prerrequisitos: yo, tú, él/ella, aquí, allí, mío, tuyo, suyo, antes, después, es-no es, ahora. La prueba se llevo a cabo mediante un juego de turnos y preguntas. Además, se empleó el vídeo adaptado de la prueba original de falsas creencias de Ann y Sally.

Otras técnicas fueron la prueba de Maxi (1ª parte), donde se describe que Maxi deja un objeto en un lugar y cuando él no está, su madre lo cambia de sitio, para posteriormente preguntar al niño dónde buscará Maxi el objeto cuando regrese; la prueba de los "Smarties", donde en presencia del niño la investigadora llena de lápices un tubo de Smarties o Lacasitos y quita los chocolates que llevaba en su interior, preguntando al niño: "¿qué pensará que hay en el tubo una persona que no haya visto el cambio?", y la prueba del "Huevo Kinder", donde se propone imaginar que quitamos la sorpresa a un "Huevo Kinder" de chocolate y preguntamos a otro niño, que no sabe lo que ha ocurrido, "¿qué pensará que hay en el interior del huevo?".

Para la segunda evaluación, se utilizaron las mismas pruebas que en la primera evaluación, pero con la incorporación de una prueba denominada "Pitu", que consiste en presentar una serie de tarjetas en las que siempre aparece un personaje llamado "Pitu" y una clave contextual, asociada a un determinado estado emocional del personaje. Se debe relacionar la clave contextual con el estado emocional del personaje (por ejemplo, el dibujo en la tarjeta de un bloque de "libros" señalaría un estado emocional de Pitu "contento").

Tras realizar con los chicos un entrenamiento formal y explícito utilizando las pruebas de falsas creencias, a través del protocolo establecido en esta investigación, mejoró sustancialmente dicha habilidad.

En la segunda fase, tras la ejecución de la intervención psicoeducativa realizada con su terapeuta, se observaron mejoras en algunas habilidades relacionadas, pero esto no fue suficiente, no consiguiendo realizar correctamente las pruebas de falsas creencias estandarizadas, tal como ocurrió en estudios previos de las autoras (Gómez, Martín,

Chávez y Greer 2007; Martín, 2010).

Como conclusión, tras analizar los resultados conseguidos, cabe exponer que las ayudas proporcionadas en el protocolo, fueron eficaces para mejorar la habilidad de tomar perspectiva, según las pruebas de falsas creencias, que afirman la posibilidad de que se pueda entrenar dicha habilidad. A pesar de que en la mayoría de ocasiones, los beneficios obtenidos por estas enseñanzas son limitados en gran parte de las personas con TEA, no debemos dejarnos arrastrar por la desesperanza, sino que nuestros pensamientos tienen que ir dirigidos hacia donde iban los de Howlin (1998), que enunció:

> Incluso aunque el éxito sea limitado, se sugiere que los programas de formación específicamente diseñados para aumentar la capacidad de "leer la mente" puedan ser un valioso e importante añadido en los planes de estudio para muchos niños con autismo (p. 315).

En síntesis y a modo de conclusión, si tuviéramos que definir en pocas líneas cómo afectan las funciones sociales y comunicativas al déficit de lectura mental en el contexto de la vida cotidiana de las personas con espectro autista a partir de las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas, podríamos referirnos a lo enunciado por Ángel Rivière (1999) cuando reflexionaba sobre en qué se convertía el mundo humano con alteraciones en la teoría de la mente:

- Opacidad de la conducta ajena: falta de lectura mentalista de la actividad.
- Dificultad para comprender el sentido de las acciones e interacciones.
- Imprevisibilidad del comportamiento ajeno.
- Carencia de mecanismos de top-down para desarrollar símbolos y lenguaje.
- Dificultad para descifrar estructuras simbólicas desde intenciones compartidas y comprendidas.
- Dificultad para desarrollar comunicación intencional, en especial declarativa, de finalidad mentalista. Estrategias instrumentales de comunicación.
- Carencia de malicia y engaño.
- Limitaciones lingüístico-pragmáticas de relevancia, conversación, uso de verbos mentales.

## 2.4. Baterías y escalas para la evaluación de la teoría de la mente: base de nuestro programa de intervención

La información obtenida en los distintos estudios realizados hasta el momento (Tager-Flusberg, 2003; Wellman y Liu, 2004; Wellman, Fang, Liu, Zhu y Liu, 2006), en relación con la teoría de la mente, reafirma la idea de que esta teoría se encuentra en

constante desarrollo. Desde el inicio del estudio de la comprensión de la mente, Wimmer y Perner (1983) informaron que su desarrollo se tornaba un proceso complejo y largo. Por ello, podemos enunciar que en el momento del nacimiento no portamos una teoría de la mente totalmente desarrollada, sino que esta irá consumándose a lo largo de los años.

Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones en las que se abordaba el estudio de la teoría de la mente, se encontraban centradas en la comprensión de las creencias falsas. Este fue el motivo por el que numerosos autores desarrollaron baterías para responder sobre la naturaleza y desarrollo de la teoría de la mente. Las actividades evaluadoras de la teoría de la mente que, a continuación, se describen, fueron utilizadas en nuestra intervención educativa, con la finalidad de evaluar hasta qué punto los alumnos con TEA comprendían esas tareas, pero sobre todo, buscábamos el aprendizaje de las mismas.

A continuación, presentamos algunas de estas baterías referidas a creencias falsas, expresión emocional a través de la mirada, empatía y juicio moral, que recoge Serrano (2013) y que exponemos por orden cronológico:

- **Wimmer y Perner (1983)** idearon su test de comprensión de creencias falsas (*Maxi Task*). Esta ha sido una de las principales pruebas utilizadas para determinar la teoría de la mente. Ya observamos cómo Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985, 1986) idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas (tarea de Sally y Ana), para así evaluar la teoría de la mente en personas con TEA. A pesar de que anteriormente fue explicada esta actividad, mantendremos la descripción para mayor comprensión del lector. En este test, el niño ve a Sally (una muñeca) que esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, Ana cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test, que es '¿Dónde buscará Sally la canica?'. Baron-Cohen et al. (1985) encontraron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestó incorrectamente: que Sally miraría en la caja donde está realmente la canica. Sin embargo, la mayoría de los niños con desarrollo típico de 4 años, así como el 86% del grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente que Sally miraría en la cesta al creer, de modo equivocado, que la canica estaría allí. Este descubrimiento fue el punto clave que evidenciaba la existencia de un déficit específico del autismo, el pensar sobre pensamientos del otro, denominado, 'mentalizar'.
- **Happé (1994),** puede considerarse como una de las primeras autoras en desarrollar una batería destinada al estudio del progreso en las habilidades mentalistas. A partir de las historias denominadas Historias Extrañas, que

consistían en un test que incluía 8 historias en las cuales se evalúa la capacidad de la persona para detectar juegos de ficción, bromas, mentiras, mentiras piadosas, metáforas, contra-mentiras, ironías y persuasión. Las historias extrañas de Happé se crearon en un principio para evaluar la habilidad de los niños autistas a la hora de atribuir intenciones a los demás. Un ejemplo de estas historias son las de ironía, mentira y mentira piadosa. En estas historias el personaje manifestaba algo que no debía entenderse en sentido literal, pidiendo a continuación al sujeto que justificara el motivo por el que el personaje afirmaba eso.

A continuación mostramos tres ejemplos de historias extrañas:

– *Ironía:* un niño está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: '¿puedo jugar con vosotros?'. Uno de los niños se gira y le dice: 'sí, claro, cuando las vacas vuelen, jugarás'.

Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?

– *Mentira:* aparecen dos niños, uno con un bote lleno de caramelos. El otro le pregunta: '¿me das un caramelo?' y el niño de los caramelos responde, escondiéndolos tras la espalda: 'no, es que no me queda ninguno'.

Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?

– *Mentira piadosa:* hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia le pregunta a Pedro: '¿qué te parece mi nuevo peinado?', Pedro dice '¡oh, estás muy guapa!'.

Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice el niño?

Pregunta de justificación: ¿por qué le dice eso Pedro?

- **Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones y Plaisted (1999)**, propusieron un nuevo test destinado a valorar la 'sensibilidad social', permitiendo, además, diferenciar la ejecución de niños con desarrollo típico de la ejecución de niños con el síndrome de Asperger. En esta prueba, se planteó a los sujetos participantes que leyeran 10 historias en las que el protagonista 'mete la pata' en distintas situaciones sociales. A estas historias les acompañaban otras 10 historias de control de tipo 'aséptico'.

  Una de las historias de *faux pas* es la siguiente: Julia compró a su amiga Esther un jarrón de cristal como regalo de bodas. Esther hizo una gran boda y había tal cantidad de regalos que le fue imposible llevar la cuenta de qué le había

regalado cada invitado. Un año después, Julia estaba cenando en casa de Esther. A Julia se le cayó una botella de vino sin querer sobre el jarrón de cristal y éste se hizo añicos. 'Lo siento mucho. He roto el jarrón' dijo Julia. 'No te preocupes –dijo Esther–, nunca me gustó; alguien me lo regaló por mi boda.' ¿Ha dicho alguien algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?

Si dice sí, preguntar: ¿quién ha dicho algo que no debería haber dicho o algo inoportuno?, ¿por qué no lo debería haber dicho o por qué ha sido inoportuno?, ¿por qué crees que lo dijo?, ¿se acordaba Esther de que Julia le había regalado el jarrón?, ¿cómo crees que se sintió Julia?

Preguntas control: en la historia, ¿qué le regaló Julia a Esther por su boda?, ¿cómo se rompió el jarrón?

Estas historias proporcionan una mayor complejidad, insistiéndose en la capacidad del sujeto para haber comprendido la situación y en su capacidad para 'ponerse' en el lugar de los diferentes protagonistas de la historia. Además, las preguntas control procuran corregir los errores que podrían atribuirse a fallos en la memoria de trabajo.

- **Muris et al. (1999)** crearon una batería formada por tres subescalas. La primera subescala evaluaba habilidades precursoras de la comprensión de la mente, como por ejemplo, reconocimiento emocional y juego simbólico. La segunda incluía la evaluación de las primeras manifestaciones de la teoría de la mente, como por ejemplo, la comprensión de la creencia falsa de primer orden. La tercera subescala proporcionaba evaluar aspectos más avanzados, como comprensión de la creencia falsa de segundo orden y humor.
- **Wellman et al. (2001),** llevaron a cabo un trabajo de metaanálisis sobre el desarrollo de la teoría de la mente, que incluía 77 artículos de investigación compuestos por 177 estudios diferentes. En ellos encontraron que en esos trabajos se utilizaron 591 condiciones de creencias falsas. Los autores consideraron que la investigación de la teoría de la mente no se reducía exclusivamente a la ejecución de tareas de creencias falsas, a pesar de que reconocían que estas tareas ocupaban un lugar central en la investigación de la teoría de la mente.

  Una nueva tarea de falsa creencia que emergió, entrañando una mayor dificultad, fue la denominada 'creencia de segundo orden', incluyéndose la historia del heladero: 'Es un día caluroso de verano. Juan y María están sentados en el parque cuando ven llegar una furgoneta de helados. Como no llevan dinero encima, María decide ir a buscar la cartera a su casa. El heladero le asegura que esperará en el parque, pero al cabo de unos minutos Juan ve cómo el heladero arranca la

furgoneta para irse. Al preguntarle dónde va, el heladero contesta que se marcha a la zona de la iglesia porque en el parque apenas hay gente. Cuando el heladero va conduciendo camino de la iglesia, María le ve desde la puerta de su casa y le pregunta dónde va. Así, María también se entera de que estará en la iglesia. Por su parte, Juan, que no sabe que María ha hablado con el heladero, va a buscarla a su casa pero no la encuentra. El marido de María le dice a Juan que ella se ha ido a comprar un helado. Pregunta: ¿dónde piensa Juan que María habrá ido a buscar al heladero?'.

- **Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb (2001): expresión emocional a través de la mirada.** Otra actividad empleada en las evaluaciones de la teoría de la mente fue el test de los ojos de Baron-Cohen. Esta prueba constaba de 28 fotografías para niños y 38 para adultos en las que se observaban las miradas de hombres y mujeres que expresaban un sentimiento o pensamiento. Cada fotografía tenía cuatro respuestas posibles que aparecían en la pantalla y el sujeto debía elegir la más adecuada. Se consideraba un test más complejo y 'avanzado' porque valoraba aspectos emocionales complejos y que surgían en la interacción social, además de que el sujeto debía ponerse en 'el lugar de la otra persona', debiendo empatizar. Los motivos por los que se consideraba que esta prueba era compleja fueron los siguientes:
  - El sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos.
  - Basándose en la expresión de los ojos, el sujeto debe 'completar' la expresión facial acompañante a la mirada.
  - Debe identificar la emoción que le genera esa expresión determinada (empatía).
- **Kaland, Moller-Nielsen, Callesen, Mortensen, Gottlieb y Smith (2002), Kaland, Moller-Nielsen, Smith, Mortensen, Callesen y Gottlieb (2005) y Kaland, Smith y Mortensen (2007)** diseñaron las historias de la vida cotidiana. La finalidad de esta tarea consistía en evaluar la comprensión de la mentira, mentira piadosa, metáfora, malentendido, doble engaño, ironía, persuasión, emociones opuestas, celos, intenciones y meteduras de pata.
- **Tager-Flusberg (2003)** en su batería propuso tres escalas. La primera escala evaluaba la comprensión de deseos y el juego simbólico. La segunda determinaba el acceso del conocimiento en función de la perspectiva visual, creencia falsa de primer orden (localización inesperada, contenido inesperado) y engaño. La última de las escalas, se encontraba formada por tareas de creencia falsa de segundo

orden, bromas y chistes, entre otras.

- **Wellman, Philips, Dunphy-Lelii y Lalonde (2004) y Wellman et al. (2006)** crearon una escala destinada a evaluar la comprensión de deseos distintos, creencias distintas, el acceso al conocimiento, creencia falsa explícita de primer orden, creencia falsa de primer orden, emociones ligadas a creencias y apariencia versus realidad emocional.
- **Empatía y juicio moral, prueba citada en Tirapu, Pérez-Sayes, Erekatxo y Pelegrín (2007).** Esta prueba pertenecería a aquellas que valoran dilemas morales y juicios éticos en las personas. Es un aspecto que ha suscitado un gran debate y polémica entre los estudiosos de la conducta humana. Un ejemplo de esta actividad es el 'dilema del tren', donde se plantea lo siguiente: Un vagón de tren se dirige sin control hacia un grupo de cinco operarios que realizan obras de mantenimiento en la vía. Todos ellos morirán aplastados por la máquina si no encontramos una solución. Usted tiene la posibilidad de apretar un botón que activará un cambio de agujas y desviará el tren hacia otra vía donde se encuentra un trabajador realizando obras de reparación. El vagón mataría a este hombre pero los otros cinco se salvarían. ¿Pulsaría el botón?

  A continuación mostramos otra versión del mismo dilema:

  Usted se halla sobre un paso elevado que cruza sobre la vía y situado en un punto vertical entre la vía y las cinco personas. Un señor con aspecto desaliñado y con pintas de estar bebido se encuentra a su lado. Una manera de frenar el 'vagón asesino' consiste en empujar al señor para que caiga sobre la vía y resulte atropellado, lo que provocará que el maquinista reaccione, frene el tren y salve las cinco vidas. ¿Le daría un empujón?

  Lo más probable es que las personas que se someten a esta prueba, respondan que 'sí' al primer planteamiento y que 'no' al segundo, lo que pone en un primer plano el problema de la empatía ya que la clave parece ser la idea de aplicar nuestra acción sobre un ser inanimado como un botón o sobre un ser animado como un ser humano. En aquellos casos en los que los sujetos responden que 'no empujarían al señor' se les plantea qué harían si los cinco sujetos que se hallan en la vía fueran sus seres más queridos, produciéndose, por lo general, una modificación en la orientación de sus respuestas.
- **Korkman, Kirk y Temp (2007a, 2007b),** desarrollaron un instrumento denominado NEPSY-II (*A Developmental Neuropsychological Assessment-Second Edition*), en el que se incorporaba un subtest designado para evaluar la interpretación del niño sobre aspectos tales como la comprensión de las creencias,

intenciones, engaño, emociones e imaginación, la comprensión de creencias falsas y la atribución correcta de estados emocionales según el contexto social.

- **Blijd-Hoogewys, Van Geert, Serra y Minderaa (2008, 2010)** diseñaron una escala dirigida a valorar: reconocimiento de emociones, diferenciación entre entidades físicas y mentales, distinción entre realidad e imaginación, objetos casi impostores o engañosos (*close impostors*), acceso al conocimiento, deseos y creencias falsas.

Las baterías y escalas nombradas en este apartado, nos sirvieron de referencia para llevar a cabo la elaboración del cuestionario valorativo de relación social. Además, de sernos útiles estas pruebas para la creación de dicho instrumento de evaluación, también nos basamos en ellas de cara al diseño de los nuevos materiales didácticos, las historias emocionales y sociales, estando incorporadas en ellas muchos de los elementos observados en las baterías anteriores.

# CAPÍTULO 3

# LAS EMOCIONES Y LAS CREENCIAS EN LAS PERSONAS CON TEA Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES

# INTRODUCCIÓN

Tras quedar patente en los capítulos anteriores en los que se desarrollaban las dificultades de las personas con TEA y los elementos que no poseían pero que era necesario que obtuvieran, que entre esas carencias se encontraban la falta de habilidades emocionales y sociales, en este capítulo realizamos un repaso a los conceptos y componentes de ambas. Una vez establecidos esos elementos, continuaremos indicando la relación establecida entre esas habilidades, así como el motivo por el que nuestro programa de intervención no se encuentra centrado en la enseñanza de unas u otras, sino en la de ambas y la importancia de esa combinación. En última instancia, expondremos numerosos programas de intervención educativa para el logro de habilidades emocionales y sociales en personas con TEA, haciendo especial hincapié en su metodología y resultados, así como su vinculación con nuestra intervención y sus consecuencias.

## 3.1. Las emociones: concepto y proceso de vivencia emocional en personas con TEA

La palabra emoción, que procede etimológicamente del vocablo latín *ex-movere* (mover hacia fuera) puede definirse como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada". Como afirma (Bisquerra, 2000, p. 61), "las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno". Además, lo define como un estado del organismo que reacciona consciente o inconscientemente; las emociones surgen como respuesta a un suceso, es decir "las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno" (Bisquerra, 2008, p. 63). También, Bisquerra (2003, 2008) expresa que una emoción se puede manifestar de tres modos distintos: neurofisiológica (respuestas no voluntarias, como taquicardia, sudoración, presión sanguínea,…), comportamental (expresiones faciales, tono de voz, movimientos corporales,…) y cognitivo (sentimientos como el miedo y la rabia).

Respecto a las emociones, se distingue entre emociones básicas y complejas; las primeras se definen por una expresión del rostro distinguida, es decir característica, y por el modo de enfrentar la realidad, en cambio las emociones complejas no se caracterizan por una expresión facial universal, ni por la manera de responder ante un suceso (Bisquerra, 2008). Las emociones complejas requieren de un desarrollo cognitivo, sin embargo las básicas no, siendo consideradas estas emociones las de alegría, tristeza, enfado y miedo, y como cognitivas podemos destacar la sorpresa (García-Villamisar y

Polaino-Lorente, 2000; Lozano y Alcaraz, 2012b).

Las principales funciones de las emociones son las siguientes:

- Sirven para defendernos de estímulos nocivos o aproximarnos a estímulos placenteros.
- Las emociones hacen que las respuestas del organismo ante acontecimientos sean polivalentes y flexibles.
- Las emociones sirven a las funciones de los dos primeros puntos "alertando" al individuo como un todo ante el estímulo específico.
- Las emociones mantienen la curiosidad y con ello el interés por descubrir cosas nuevas.
- Las emociones sirven como lenguaje para que puedan comunicarse unas personas con otras.
- Las emociones son necesarias para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva.
- Las emociones y los sentimientos son unos mecanismos que juegan un papel fundamental en el proceso de razonamiento.

Pero para que las emociones puedan efectuar estas funciones a lo largo del desarrollo de la vida de la persona, es preciso que las vayan adquiriendo desde su más tierna infancia.

El modo a través del cual los niños consiguen comprender emociones está relacionado con aquellas experiencias que ellos mismos manifiestan con las personas cercanas a ellos, las que forman parte de su círculo más cercano. Será a partir de los 3-4 años cuando los niños consigan explicar no solo sus propias emociones, sino también las del resto de personas, sabiendo que esas emociones se encuentran ligadas a sus deseos. El incorporar además las creencias para explicar las emociones, supone un escalafón más de dificultad, por lo que hasta los 5 años los niños no serán capaces de realizar esta discriminación.

Hobson (1991) indicó que en el momento del nacimiento, los niños cuentan con cierta "predisposición afectivo-perceptiva, así como con otros determinantes de patrones interpersonales y coordinación intersubjetiva". Todo ello facilitará que el niño consiga establecer una serie de interacciones que le aportarán las experiencias necesarias para adquirir conciencia y conocimiento sobre los demás.

Por tanto, el acceso a la mente de los otros al que el niño puede alcanzar desde bien pequeño, se consideraría innato, suponiendo un reflejo de la interacción diádica establecida entre el bebé y sus padres, o las personas encargadas de su crianza, en sus

primeros meses de vida, pues el niño tiene multitud de ocasiones de observar y percibir numerosas expresiones faciales y orales. Con esto queremos expresar, que a pesar de que estas características se encuentren presentes en el niño de forma innata, es preciso que los adultos que se relacionan con él, le ayuden para que se produzca un pleno desarrollo del menor.

Explicaremos científicamente el motivo por el que los niños, durante el primer año de vida, muestran de manera innata estas capacidades. Para ello, haremos referencia a las investigaciones sobre estudios realizados de la expresión facial de emociones en niños y en primates no humanos. La razón de esta existencia, se debe a una mayor actividad del hemisferio cerebral derecho frente al izquierdo.

Pero este proceso de conformación de la identidad humana, no solo es facilitada por los padres y demás familiares, sino que debe otorgarse una gran relevancia al papel que desempeñan los centros educativos y, específicamente, el profesorado, pues son quienes aportan a los alumnos todas aquellas estrategias y conocimientos imprescindibles en esta tarea.

En los últimos años, el aprendizaje y desarrollo de la educación emocional, ha cobrado mucha importancia en el plano educativo, conformándolo como una pieza más de las materias a enseñar en el aula. Por lo que a la práctica docente se refiere, la promoción de la expresión emocional debe efectuarse de manera coordinada con el fomento de las demás capacidades (Salovey y Sluyter, 1997). Uno de los objetivos elementales de la actividad educativa en la escuela es el de facilitar la obtención de un equilibrio emocional basado en potenciar la autoestima y en lograr las estrategias necesarias para afrontar las dificultades que vayan surgiendo a lo largo de la vida.

A continuación, enunciamos las fases que tienen lugar en el proceso de vivencia emocional:

1) Evaluación de la persona de un evento significativo a su interés.
2) Valoración positiva o negativa que la persona realiza del evento.
3) La vivencia de la emoción se acompaña de cambios fisiológicos (p.e.: expresiones faciales y verbales, comportamiento y acciones).
4) Predisposición a actuar en función de la evaluación y valoración del evento.

Este proceso de vivencia emocional se manifiesta en la persona con desarrollo típico mediante la capacidad de expresión y comprensión emocional, siendo estas dos habilidades clave para la atribución e inferencia "mentalista" (Rivière, 1997) que determina la capacidad para manejar una "teoría de la mente" (Baron-Cohen et al., 1985).

Sin embargo, encontramos que este proceso aparece alterado en las personas con TEA, debido a las numerosas evidencias empíricas que proporcionan información de las dificultades de estas personas para percibir emociones (MacDonald et al., 1989), expresarlas (Weeks y Hobson, 1987; Loveland et al., 1994), reconocerlas (Hobson, 1986a y 1986b; Hobson et al., 1988; Ozonoff et al., 1991; Moore, Hobson y Lee, 1997) y comprenderlas (Hobson, Houston y Lee, 1989; Baron–Cohen, 1991; Lozano, Ballesta y Alcaraz., 2007).

En las personas con TEA, existe un deterioro en el ámbito emocional que provoca que no consigan comprender el mundo en el que conviven, con el consecuente resultado de no poder desarrollar las competencias emocionales básicas que cualquier otra persona con una mente neurotípica podría obtener.

Ya se indicaron las fases que tienen lugar en el proceso de vivencia emocional en personas con desarrollo típico, pero cuando ese desarrollo está alterado, como ocurre con las personas diagnosticadas con TEA, muestran una serie de perturbaciones, que a continuación serán señaladas.

El síndrome del espectro autista, provoca que las personas que lo sufren, no sean capaces de "leer" los sentimientos manifestados por otras personas a través de expresiones faciales, o de indicaciones orales, debido a las dificultades presentadas para comprender las emociones. Existen investigaciones (Weeks y Hobson, 1987) que concluyeron que las personas con TEA podían clasificar las caras de diferentes personas, mostrando todas ellas las mismas emociones, y también conseguían identificar a las mismas personas, a pesar de que expresaran diferentes emociones.

Otros estudios, cuyos protagonistas eran personas con TEA, infirieron que estas personas mostraban una atención reducida a las expresiones faciales emocionales (Celani, Battachi, y Arcidiacono, 1999; Hobson et al., 1988).

Begeer, Rieffe, Meerum y Stockmann (2006) advirtieron que niños con TEA de alto funcionamiento prestaban poca atención a las expresiones emocionales de otras personas en relación con un grupo control de niños con desarrollo típico.

Otro concepto bastante relacionado con el reconocimiento y comprensión de emociones, son las creencias, definidas como un estado mental que presupone el pensamiento de que algo es verdadero. Pero para comprender lo que es una creencia, será necesario que el individuo sea capaz de diferenciar entre lo que es una persona y lo que es una cosa, a pesar de que según la tradición psicológica, el ser humano percibe a las personas y a las cosas de un modo similar, pero sin embargo, asigna estados mentales a las personas, entendiendo que estas tienen sentimientos, emociones, deseos y creencias, y que además, existe un motivo o justificación del porqué sienten, desean o creen en algo, no

haciendo esto con aquello que considera un objeto. Es mediante la comprensión de esos estados de deseos y creencias cuando un individuo puede concebir que es posible tener estados mentales referidos a situaciones o sujetos inexistentes, y que es posible representar erróneamente algo como si fuera otra cosa. Avanzando a un mayor nivel, para comprender que una persona tiene una creencia verdadera o falsa, hay que pensar que la persona que la tiene, mantiene que tales creencias representan un estado real de las cosas (Hobson, 1993) y exige que se "considere, a la vez, una representación como tal representación y como un indicador de cómo es realmente el mundo al que se refiere" (Forguson y Gopnik, 1988, p. 235). La comprensión de creencias se encuentra relacionada con la comprensión emocional, pues para adquirir el concepto de creencia, el niño tiene que ser capaz de responder con sus sentimientos a los sentimientos de los demás (Hamlyn, 1978) pero que, además, es preciso saber que una persona no tiene porqué sentir o desear hacia un mismo objeto o circunstancia algo de igual manera que otra persona, sino que estas pueden mostrar distintos sentimientos ante un mismo hecho.

Debido a la relación existente entre la comprensión de creencias, deseos y los estados emocionales, en nuestra investigación, al diseñar los materiales didácticos, pretendimos crear historias sociales que incluyeran estas tres dimensiones, pero que ellas se inmiscuyeran en situaciones reales para los alumnos, con la intención de aportar sencillez a materias ya de por sí complicadas de entender.

### 3.1.1. Las dificultades en habilidades emocionales en las personas con TEA

El encargado de controlar las emociones, la conducta, la voluntad, así como otras estructuras cerebrales es el sistema límbico. Sin embargo, se ha descubierto en varias investigaciones realizadas con personas con TEA, que en ellos las conexiones que deben establecerse en este sistema presentan disfunciones (Bauman,1991 y Ozonoff et al., 1991). Este tipo de información, puede ofrecer una explicación de la ausencia de desarrollo de las funciones emocionales en personas con TEA. La amígdala tiene un papel importante en este aspecto, debido a que se encuentra vinculada a la corteza orbital frontal, el cuerpo estriado y el tálamo, siendo todas las estructuras implicadas en el procesamiento emocional. Muchos de los déficits presentes en las personas con TEA, como por ejemplo dificultades en el reconocimiento facial, en la mirada egocéntrica y para realizar una lectura de los ojos, se encuentran relacionados con el funcionamiento amigdaliano. Diversas investigaciones (Mosconi, Cody-Hazlett, Poe, Gerig, Gimpel-Smith y Piven, 2009; Sparks et al., 2002) obtuvieron en sus resultados que el tamaño de la amígdala en niños con TEA era aproximadamente un 15% superior que la de niños sin el trastorno. Sin embargo, en estos niños la amígdala continuaba creciendo a lo largo de los años, no

ocurriendo así en personas con TEA, sino que lo que sucedería sería un sobrecrecimiento durante los primeros años, en la infancia, que no continuaría en la adolescencia.

A continuación exponemos y explicamos algunas de las dificultades de las personas con TEA con respecto al ámbito emocional.

#### 3.1.1.1. Comprensión emocional de las personas con TEA

La finalidad del proceso comunicativo se halla en que las personas consigan interpretar el contexto en el que conviven y desarrollan su vida, pero para que este proceso se llegue a producir, será necesario que se parta de la activación de ciertos recuerdos o experiencias anteriores, así como de creencias y conocimientos aprendidos con anterioridad en el ámbito sociocultural en el que las personas habitamos.

Para que una persona consiga interpretar las intenciones del resto y comprender los estados mentales de las demás personas, es necesario que se activen las estructuras cognitivas, pero con esto no es suficiente, sino que tienen que venir acompañadas de todos los apoyos que proporciona el contexto del discurso o la situación en la que se produce.

Las personas neurotípicas somos capaces de distinguir entre cientos de caras distintas que presentan expresiones diferentes entre ellas. Las habilidades mostradas por las personas para realizar estas tareas, están basadas en una percepción y procesamiento holísticos, es decir, los rostros son percibidos como algo más global que la suma de sus partes. En ese aspecto radican las diferentes formas de actuar de las personas con TEA, debido a que utilizan estrategias predominantemente no holísticas para examinar los rostros, estrategias perceptivas "no emocionales" como las que el resto de personas utilizamos para procesar objetos. Es precisamente esta anómala forma de percibir los rostros, la que provoca las dificultades que ellos tienen para interpretar las emociones.

Al poner en práctica la técnica utilizada por las personas con espectro autista para identificar expresiones a partir de regiones aisladas del rostro, se observa que prestan una mayor atención a la boca, siendo mucho más reducido el tiempo que dedican a contemplar los ojos (Lozano y Alcaraz, 2012b).

Atendiendo a la capacidad de comprensión emocional que presentan las personas con TEA con gran afectación, pueden tener dificultades para el reconocimiento de expresiones emociones básicas, consiguiendo codificarlas como algo físico, para posteriormente intentar adivinar la emoción subyacente. Grandin (2006) narró una escena sucedida a la doctora Hermelin con una niña autista con una capacidad cognitiva elevada de doce años. Esta niña un día se le acercó y le dijo, de otra estudiante: "Joanie está haciendo un ruido raro". Cuando la doctora fue a ver lo que le sucedía a la otra niña, Hermelin encontró a Joanie llorando amargamente (Sacks, 1995, 1997, p. 329-330).

Al hacer referencia a los problemas existentes en las personas con un nivel de TEA más leve, se ha demostrado que no tienen graves problemas a la hora de reconocer emociones simples, sino que estas se encuentran ante las emociones más complejas, presentando además emociones más extremas y mostrando más frecuentemente emociones negativas que positivas. Por lo tanto, en mayor o menor medida las personas con TEA tienen alteradas las habilidades y capacidades que forman las competencias emocionales, siendo las siguientes:

a) *Expresión emocional*

Si nos centramos en la transmisión de emociones, uno de los elementos más importantes es la expresión facial. En aquellas fases en las que el trastorno del espectro autista adquiere una importante dimensión, es evidente la presencia de cambios en el modo en el que el niño con TEA expresa sus emociones, debido a que la expresión facial del niño se torna más seria, manifestando una especie de inexpresividad ante hechos sorprendentes o que deberían despertar en ellos distintos cambios faciales. Investigaciones centradas en estos aspectos acentuaron que las personas con TEA, mostraban escasez de regulación o modulación de las expresiones emocionales (Frith, 2004). Algunas de las alteraciones emocionales provocadas por el trastorno del espectro autista se manifiestan a modo de inexpresión facial, carencia de gestos expresivos, falta de respuestas afectivas, existencia de una rigidez corporal unida a una disminución de movimientos espontáneos, escasez de inflexión de la voz y aplanamiento afectivo global.

Estas alteraciones referidas a la expresividad emocional ya se muestran en los bebés con TEA, puesto que no cuentan con una serie innata de vocalizaciones emocionales de carácter comunicativo, producido por su ausencia en el desarrollo o porque a partir de los tres o cuatro años aproximadamente, los niños dejan de aplicar esos patrones.

Tanto las investigaciones referentes a la enseñanza de emociones que vamos indicando a lo largo de este estudio, desarrolladas por otros autores, como nuestro propio proceso de intervención destinado a la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, no tienen como único fin la adquisición de estas destrezas por parte de los chicos, sino que hay un componente de necesidad manifestada por las familias, quienes en muchas ocasiones nos revelan angustia por la falta de respuesta emocional de sus hijos.

Las carencias emociones de los chicos con TEA indicadas hasta el momento, no significan que estos no puedan mostrar su afecto, debido a la existencia de estudios que manifestaron que debido a los procesos educativos, iba disminuyendo la rigidez de su expresión emocional, adquiriendo unos rasgos más espontáneos a medida que avanzaba la

intervención, con la consecuente obtención de competencias y posibilidades comunicativas (Rivière, 1997).

Frith (2004) mostró que los niños con TEA expresaban emociones básicas como alegría, tristeza, frustración, enfado o miedo, encontrando su mayor dificultad en aquellas emociones presentes en la comunicación social y que necesitan de la comprensión de los pensamientos del resto de personas. Al igual que les resultaba más complicado el reconocimiento de emociones complejas en comparación con las más básicas, a la hora de expresarlas les ocurría algo similar, costándoles más la expresión de emociones cognitivas, por lo que se planteó en investigaciones la necesidad de desarrollar programas específicos de cognición social apoyados en los fundamentos de la teoría de la mente (García-Villamisar y Borbolla 1993).

El principal problema que advertimos radicaba en que algunos no sabían y otros no podían expresar los sentimientos de manera que pudieran ser interpretados por los demás. Esa falta de comprensión de emociones, puede ser la causante de que se comporten de forma incorrecta, desarrollando conductas antisociales, no siendo estas de forma deliberada. El motivo por el que señalamos que esos comportamientos no son de manera intencionada, se debe a que para desarrollar conductas molestas o hirientes intencionadamente, se requiere de un grado de desarrollo de la teoría de la mente no alcanzado por la mayoría de las personas con TEA.

Por todas las dificultades comentadas hasta este momento con relación al reconocimiento y expresión emocional, el modo a través del cual las personas con TEA conseguirán adquirir todas esas estrategias que el resto de la población tenemos interiorizadas de forma innata, será mediante un proceso de aprendizaje específico en esta temática. Por lo tanto, la labor de las personas cercanas a ellos, tales como familiares y/o docentes, será la de saber intervenir educativamente con ellos de la manera más adecuada posible para poder estimularlos en esta compleja tarea que resulta para ellos la comprensión de las emociones. Para conseguir una adecuada adquisición de estas estrategias no presentes en personas con TEA, será preciso la existencia de una buena intervención y estimulación para avanzar en este complejo mundo emocional en el que nos desarrollamos. Pero antes de iniciar a un alumno con TEA en este tipo de procesos, debemos evaluar y delimitar el punto de partida del niño, pues, dentro del mismo espectro de trastorno, existen personas capaces de expresar emociones y sentimientos, incluso plasmándolos por escrito, y personas que van a mostrar mayor dificultad para su expresión (Lozano et al., 2011; Lozano y Alcaraz, 2011a).

*b) Percepción emocional*

Se ha destacado que uno de los motivos por los que las personas con TEA tienen más dificultades para advertir la emoción que muestran las expresiones faciales de los demás, reside en que gastan más tiempo observando áreas de la cara no características para la percepción de emociones, que en visualizar aquellas áreas más características, como los ojos (García-Villamisar y Polaino-Lorente, 2000).

Encontramos muchas investigaciones basadas en esta temática, como la realizada por Wright et al. (2008) quienes señalaron que las dificultades de las personas con TEA para reconocer emociones, sobre todo la alegría y el enfado, radican en el excesivo tiempo que dedican a observar las bocas de las personas, ante una tarea de reconocimiento emocional. Es por la preferencia que presentan las personas con TEA sobre las bocas de los demás, por lo que se podría explicar el buen rendimiento de estos sujetos para el procesamiento de palabras, puesto que emergen de la boca, advirtiendo por el contrario, que su rendimiento ante el reconocimiento de emociones es inferior por la propensión a prestar menos atención a los ojos (Grossman y Tager-Flusberg, 2008).

También debemos mencionar los estudios de Wit, Falck-Ytter y von Hofsten (2008) que demuestran la existencia de variaciones en la percepción de expresiones faciales, según la emoción expresada. Estos autores sugirieron que, tanto las personas con TEA como las personas con desarrollo típico, expresaban un modelo perceptivo de caras, incrementando los dos grupos de personas su percepción de la región de los ojos cuando se dirigían a reconocer caras que expresaban una emoción negativa. En relación con estas investigaciones, hallamos las de Sterling et al. (2008) o Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin y Clubley (2001).

Son varias las investigaciones que demuestran cómo varían los patrones de activación neuronal cuando una persona con TEA mira a caras familiares o no familiares (Piggot et al., 2004; Wang et al., 2009). En el caso de observar caras no familiares, los autores destacaron la presencia de unos patrones atípicos de activación neuronal. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas por Aylward, Bernier, Field, Grimme y Dawson, (2004); Pierce et al., (2004), anunciaron que la activación neuronal de las personas con TEA seguía unas vías típicas al compararlas con las seguidas por personas con desarrollo típico cuando la cara de la persona presentada era familiar. No obstante, Sterling et al. (2008) descubrieron otra diferencia más entre las personas con TEA y aquellas con desarrollo típico, pues las primeras mostraban una reducida atención tanto a caras familiares como no familiares, no presentando patrones diferentes de mirada ante las diferentes caras, mientras que por el contrario, las personas con desarrollo típico dedicaban más tiempo y fijaban más la mirada ante caras no familiares.

Coincidimos con Sterling et al. (2008) en la necesidad de tratar estos resultados con prudencia, ya que el estudio de Speer, Cook, McMahon y Clark (2007) constata que son diferentes los patrones de activación y fijación de mirada realizados por las personas con TEA ante estímulos dinámicos con respecto a las personas con desarrollo típico. En el caso de que el estímulo sea estático, se puede ir exponiendo a las personas con TEA a estímulos sociales de diferente graduación, de menor a mayor complejidad, intentando ayudarles en su procesamiento social. Esta tarea podría realizarse con el ordenador, con actividades interactivas, para trabajar de un modo más lúdico la enseñanza de la percepción y reconocimiento de emociones.

De estos resultados proviene el hecho de plantear en el programa de intervención, objeto de esta investigación, distintas actividades dirigidas al reconocimiento emocional en fotografías y dibujos de distintos personajes tanto en tareas en formato digital como en papel impreso. Igualmente, se han introducido secuencias de fotos o dibujos donde el alumno debía aprender a asociar los ojos del personaje con la boca adecuada según la emoción expresada.

c) *Reconocimiento emocional*

Estudios basados en el reconocimiento de emociones en personas con TEA, reseñaron el grado de complejidad que supone para ellos la identificación de rostros familiares y la interpretación de sus respuestas emocionales, siendo esta incapacidad innata, como apunta Hobson (1993). Pero las investigaciones de Baron-Cohen (1993) y Happé, (1994), mantienen que dichas dificultades provienen de la existencia de un retraso en la consecución de los diferentes componentes que conforman la "teoría de la mente". Los dos estudios destacan la alteración que muestran los niños con TEA para el reconocimiento emocional a lo largo de su desarrollo en comparación con los niños con desarrollo típico, ya que estos, a los tres y cuatro años, consiguen entender que determinadas situaciones pueden conllevar a una respuesta emocional u otra, y entre los cinco y seis años, los niños logran reconocer que las situaciones de creencia verdadera o falsa pueden causar emociones.

Baron-Cohen (1991) evaluó la capacidad que tienen las personas con TEA para comprender cuales son los motivos que originan una emoción a raíz de una situación común, una situación de deseo y una situación de creencia. Los resultados obtenidos en dicho estudio, revelaron que las personas con TEA que formaron parte de la investigación, no tenían muchas dificultades para la comprensión de emociones a partir de situaciones. Cuando tuvieron que reconocerlas a partir de situaciones de deseo no había mucha diferencia entre los errores cometidos por ellos en comparación con los realizados por

personas sin TEA con la misma edad mental. Pero donde se constató un rendimiento bastante más inferior en relación con los resultados obtenidos por personas con desarrollo típico y por personas con discapacidad intelectual, fue en las tareas de comprensión de emociones a partir de situaciones de creencia.

Wright et al. (2008) indicaron que los mayores problemas de las personas con TEA no provienen tanto del reconocimiento de emociones de las caras de las personas, sino que radica en el momento de elegir la explicación correcta a la emoción seleccionada.

d) *Empatía*

Comenzaremos este apartado expresando que la falta de empatía es una de las características que encontramos en las personas con TEA, influyendo de manera decisiva en las dificultades que manifiestan la expresión, la identificación y la comprensión de emociones.

Es necesario que relatemos brevemente los dos tipos de empatía que existen, explicando en qué consiste cada uno. Por un lado, nos encontramos con la empatía instintiva, referida a las respuestas automáticas producidas como respuesta emocional, no dependiendo estas de la capacidad de mentalización de la persona. El segundo tipo de empatía es la intencional, requiriéndose en esta ocasión la capacidad de mentalización, siendo esta una de las principales dificultades sociales de las personas con TEA, pues se refiere a la capacidad para comprender las emociones en función de una determinada situación.

Por lo tanto, para que una persona pueda identificar, reconocer y expresar emociones, tiene que entrar en funcionamiento la empatía intencional. Sin embargo, la ausencia de la capacidad para atribuir estados mentales no significa carencia de empatía instintiva.

#### 3.1.1.2. Regulación emocional de las personas con TEA

Al hablar de regulación emocional, se hace referencia a la habilidad del niño para notar y responder a entradas sensoriales, externas e internas, para posteriormente ajustar sus emociones y comportamientos a las demandas de su entorno. La regulación emocional contempla una serie de reacciones involuntarias del cuerpo como son la frecuencia cardíaca y respiratoria ante situaciones o percepciones. Además, también contiene respuestas voluntarias, que pueden ser comportamientos que el niño con TEA realiza para calmarse o estimularse, siendo el caso de girar la rueda de un coche, balancearse o aletear las manos. Muchos niños con TEA, tienen dificultades en la regulación emocional, pues sus respuestas suelen ser inusuales o inadecuadas a las demandas ordinarias de su entorno.

También les puede resultar un obstáculo la existencia de cambios, presentando dificultades a la hora de realizar un cambio de actividad.

Para cualquier niño menor de tres años con un desarrollo típico, las rabietas son la forma de expresar frustración inmediata, y ocurren ante la falta de un desarrollo de lenguaje adecuado para transmitir sus sentimientos. Sin embargo, muchos niños con TEA no pueden comunicarse de manera apropiada como lo hacen niños con un desarrollo neurotípico. Por el contrario, desarrollan formas inapropiadas de comunicación a través de la agresión, comportamientos auto-agresivos o rabietas. Estas últimas son mucho más intensas y frecuentes que en los niños con un desarrollo típico. Las rabietas pueden expresarse para llamar la atención, o para mostrar su frustración, ansiedad o como respuesta a cualquier situación en la que ellos no se encuentren cómodos.

## 3.2. Las habilidades sociales: definición, componentes y procesos de aprendizaje

Una vez descrito en qué consisten las emociones e indicado el proceso de vivencia emocional, continuaremos exponiendo diversas definiciones de las habilidades sociales, los aspectos que las componen y los diferentes tipos de procesos para su adquisición. La finalidad es abordar estas habilidades sociales en la medida que es una de las grandes dificultades que presentan las personas con TEA y que estableceremos relación con el desarrollo de las emocionales en el caso del alumnado objeto de investigación.

Rodríguez (2013) describe las habilidades sociales como un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de conductas y estrategias que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en la sociedad. Este autor considera que estas habilidades están constituidas por diferentes elementos, como los sentimientos, creencias y valores, siendo ellos el resultado del aprendizaje y la experiencia. Todo esto influye de gran manera en las conductas y actitudes en la persona y en la manera en la que se relaciona e interacciona con los demás. Teniendo en cuenta la definición de este autor, el hecho de que la enseñanza de habilidades sociales a los chicos con TEA se encuentre integrada en esta investigación, cobra un gran sentido, ya que entre los objetivos pretendidos en este estudio se halla el que los alumnos mejoren el modo mediante el cual interaccionan con las personas de su alrededor, y que adquieran estrategias que mejoren su calidad de vida, siendo las habilidades sociales facilitadoras de dichas competencias y estando, al tiempo estas habilidades imbricadas en el reconocimiento de emociones y la predicción de creencias.

La definición aportada por Castillo y Sánchez (2009) es cercana a la de Rodríguez (2013), pues considera que son numerosos los elementos que constituyen las habilidades sociales, tales como el intercambio de pensamientos, emociones, sensaciones, inquietudes, valores, etc. Además, estos autores enuncian los componentes por los que están formadas las habilidades sociales:

- **Asertividad.** Castillo y Sánchez (2009) definieron este aspecto como la conducta que permite que una persona se comporte siguiendo sus intereses, siendo capaces de expresarnos y relacionarnos con los demás correctamente.
- **Autoestima.** Juicios de valor y valía emitidos sobre uno mismo (Vaello, 2005).
- **Autoconcepto.** Es la imagen que tenemos de nosotros mismos, pudiendo ser negativa o positiva.
- **Comunicación verbal y no verbal.** Este componente constituye cualquier tipo de comunicación entre un emisor y un receptor, independientemente de que su transmisión sea a través de gestos, señas, oraciones, expresiones, etc.
- **Cognición.** Es definida como los procesos mentales realizados por cada persona que influyen en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.
- **Emociones.** Son respuestas emitidas de manera involuntaria ante el recibimiento de estímulos del ambiente.
- **Fisiología.** Existen determinadas situaciones que producen una respuesta fisiológica en nosotros, como por ejemplo el sonrojo, alteración de la respiración, sudoración, etc.
- **Inteligencia emocional.** Este tipo de inteligencia nos permite reconocer, controlar y comunicar emociones, sentimientos, pensamientos e inquietudes.
- **Personalidad.** Esta característica revela el carácter de una persona, es decir, la manera de actuar, reaccionar, ser, etc.

Las habilidades sociales son las formas mediante las que nos comportamos cuando interaccionamos con otras personas, es decir, son conductas que nos capacitan para que actuemos de manera eficaz y satisfactoria en diversas situaciones sociales. La principal dificultad de estas habilidades es que no son innatas, sino que debemos aprenderlas. La importancia de desarrollarlas reside en que la persona tendrá mayor seguridad, por lo que mejorará su autoestima y la de aquellos que le rodean, conseguirá un mayor autocontrol, procurándole controlar su propia conducta, favoreciendo que se sienta más querido, valorado y en definitiva, más feliz.

Además de por carecer desde que nacemos de las habilidades sociales, como acabamos de explicar, el motivo por el que se decidió diseñar un programa estructurado

destinado a la enseñanza de estas habilidades a chicos con TEA, fue porque en personas con desarrollo típico dichas capacidades no mejoran tan solo por la observación o la instrucción informal, sino que se necesita una instrucción directa (Monjas y González, 2000). Monjas (2000) también indica que otro modo de aprender estas habilidades es a través del lenguaje, cuando en el entorno familiar los padres inducen a su hijo a que salude al llegar a algún sitio, o a dar las gracias cuando le entregan un obsequio. Otro método es el del aprendizaje por feed-back, aludiendo a esa respuesta expresada por los demás ante nuestras conductas. Las habilidades sociales implican componentes verbales, emocionales, motrices y cognitivos, por lo que suponen siempre una interacción con los demás, tanto con iguales como con adultos.

Al observar los métodos mediante los que se aprenden las habilidades sociales, inferimos la gran dificultad que supone esta adquisición para las personas con TEA, debido a que ellos por observar la actitud de otras personas, no tenderán a imitarla, ni cuando reciban ese feed-back a modo de respuesta, sabrán en la mayoría de casos interpretarlo. Por todo esto, es por lo que incluimos en la intervención diseñada para implementarla con los alumnos con TEA este tipo de habilidades, porque de otro modo, por observación, imitación, mediante una forma no directa de aprendizaje, etc., no conseguirían adquirirlas, debido a que si con alumnos, que a priori no presentan ningún tipo de dificultad o de necesidad especial, es necesario que exista una enseñanza directa, aún será más fundamental con las personas con TEA, debido a sus propias características. Pero, como casi todo en la vida, no existe un único método para adquirir habilidades sociales, pues tal como destaca García (2011) los procesos de aprendizaje para adquirir habilidades sociales pueden ser de distinta índole:

a. **Aprendizaje por aproximaciones sucesivas:** hace referencia a la descomposición de la conducta en pequeños pasos y en poner en práctica cada uno de ellos, procurando la ayuda necesaria durante el proceso de aprendizaje.
b. **Aprendizaje por medio de modelos:** los niños suelen imitar las conductas desarrolladas por los adultos más cercanos a ellos, siendo necesario que estos comportamientos reflejen actitudes adecuadas.
c. **Enseñanza directa:** hace mención a un proceso más formal y estructurado, donde el fin es el aprendizaje de habilidades sociales concretas.
d. **Práctica de conducta:** a pesar de que se transmitan muchos conocimientos teóricos, la manera idónea de que estos sean interiorizados, serán llevando a la práctica todo lo aprendido, pues el modo mediante el que se podrán consolidar y generalizar las conductas será practicando en diferentes momentos, contextos y con personas.

e. **Reforzamiento de las conductas adecuadas y retirada de atención a las inadecuadas:** es muy común el método de premios y castigos. Aunque el primer concepto es correcto, pues hay que premiar las conductas adecuadas, el reprender o castigar los comportamientos incorrectos, puede provocar lo contrario de lo que pretendemos, es decir, que la atención prestada por el adulto puede ser un reforzador de las conductas inadecuadas, ya que los niños pueden llegar a portarse mal para captar nuestra atención.
f. **Retroalimentación de la actuación:** se ha de elogiar siempre lo correcto, como ya hemos mencionado, y aconsejar pautas para mejorar, cuando se considere preciso.

Analizando los distintos métodos de enseñanza de habilidades sociales que acabamos de mencionar, llegamos a la conclusión de que todos ellos han sido utilizados en nuestro programa, algunos de forma deliberada, como el aprendizaje por aproximaciones sucesivas, la enseñanza directa, el reforzamiento de las conductas adecuadas y retirada de atención a las inadecuadas y la retroalimentación de la actuación, y otros porque simplemente surgen espontáneamente como es el caso del aprendizaje por medio de modelos. Al referirnos a la práctica de conducta, nos encontramos con un modelo que estaría a caballo entre los métodos desarrollados con un propósito y aquellos que brotan de manera natural, debido a que a pesar de que los chicos pongan en práctica lo aprendido de forma inconsciente, existe un gran trabajo previo que proporciona que los alumnos lleguen a interiorizar y generalizar los aprendizajes.

## 3.3. Relación entre la atribución de estados mentales y el desarrollo de habilidades sociales

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, 1993; Baron-Cohen et al., 1985). Por otra parte, distintas investigaciones, 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 et al., 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 y Bernard-Opitz, 2000).

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). De ahí la propuesta de la presente investigación que pretende capacitar a los alumnos objeto de estudio para atribuir estados mentales como los de emoción y creencias y comprobar su repercusión en otros síntomas propios de estas personas con TEA referidos a la reciprocidad social.

Por consiguiente, el motivo por el que nuestro programa no se centra únicamente en el aprendizaje de habilidades emocionales o sociales, sino que lo que pretende es una compilación de ambas competencias, se debe a la estrecha relación existente entre ellas.

La educación emocional y las habilidades sociales, pueden considerarse conceptos muy relacionados entre sí. A pesar de que la educación emocional se centra en las emociones y en las competencias emocionales, estas se encuentran fuertemente unidas a las cogniciones y a las conductas, por lo que al hablar de emociones también se hace referencia a las cogniciones y conductas asociadas a ellas, quedando vinculada la educación emocional con las actitudes. Las habilidades emocionales y las sociales, pueden considerarse actitudes, ya que se tratan de pautas de funcionamiento que incluyen las dimensiones cognitiva, emocional y conductual.

Se debe tener en cuenta, que las emociones son causantes y resultantes de la mayor parte de nuestras conductas, refiriéndonos aquí a las habilidades sociales (Caruso, 2006). Por todo ello, ambos tipos de habilidades, son actitudes hacia uno mismo o hacia los demás, que comparten las siguientes características:

- Facilitan el funcionamiento óptimo intrapersonal e interpersonal.
- Si no se tienen, pueden adquirirse y desarrollarse, y si ya las tenemos adquiridas, se pueden mejorar.
- Son las causantes de que podamos comunicarnos de forma adecuada con nosotros mismos y con los demás.
- El desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, favorecen el bienestar y el buen funcionamiento psicológico, personal e interpersonal.

El estudio tradicional de las habilidades sociales ha tenido en cuenta sus componentes emocionales, relacionados con los cambios fisioquímicos corporales, como la hiperactivación del sistema nervioso simpático que se produce cuando experimentamos ansiedad o ira. Las personas más empáticas, es decir, aquellas que consiguen captar correctamente los sentimientos y los puntos de vista de las demás personas, son más sociables, tienen un mayor ajuste emocional y son evaluadas mucho más positivamente por aquellos con quienes interactúan (Goleman, 2009).

Debido a la estrecha relación entre habilidades emocionales y sociales y a los elementos que comparten, se tornó fundamental en nuestra investigación la presencia de ambas, y por lo tanto, la enseñanza de ellas a los alumnos objeto de estudio, pues la adquisición de unas complementarían a otras y supondrían un enriquecimiento más global para los discentes.

## 3.4. La enseñanza de competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA

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?

Ya hemos indicado anteriormente la multitud de alteraciones presentadas por las personas con TEA en cuanto a su desarrollo, quedando estas diagnosticadas normalmente antes de los tres años de edad, acompañándoles a lo largo de toda su vida. Las principales dificultades que muestran 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 y sociales, 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 y sociales?, 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?, ¿pueden adquirir herramientas que les ayuden a resolver conflictos y a interaccionar con las personas cercanas a ellos? Estas cuestiones tratarán de ser contestadas a través de la intervención educativa que se planificará, desarrollará y reflexionará en esta investigación. Sin duda, el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta educativa a estas necesidades emocionales que presentan los alumnos con TEA se convierte en un aspecto fundamental, tanto para ellos, como para la docente y las familias. A través de la investigación educativa con los alumnos con TEA objeto de estudio 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.

### 3.4.1. Las competencias emocionales

Los últimos desarrollos legislativos sobre educación, incorporaban el término competencia, definiéndola como la capacidad de la persona para responder a demandas individuales y de su entorno de manera precisa y adecuada (Santos Guerra, 2000). Tomando esta definición, entendemos la competencia emocional como el conjunto de habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, para leer los estados de ánimo y sentimiento ajenos, para establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que es capaz de responder adecuadamente a las exigencias personales, escolares y sociales.

Para Bisquerra y Pérez (2007, p. 69) las competencias emocionales se definen como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". Para estos autores estas competencias se agrupan en cinco bloques:

- Conciencia emocional, referida a la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, incluyéndose en ella la capacidad para comprender emociones a partir de un contexto determinado.
- Regulación emocional: es la capacidad que permite manejar las emociones de manera correcta y poder comprender la relación entre emoción y cognición, expresar emociones de forma apropiada y autorregularlas para afrontar emociones negativas y experimentar emociones positivas.
- Autonomía emocional, que agrupa todas las características pertenecientes a la autogestión personal, por ejemplo: la autoestima, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, autoeficiencia emocional, análisis crítico de normas sociales y la capacidad para buscar ayuda y recursos.
- Competencia social: definida como la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. La persona que tiene adquirida esta capacidad, domina habilidades sociales básicas, respeta las diferencias y los derechos ajenos, presta atención a las personas, inicia y mantiene conversaciones con los demás, entre otras muchas competencias.
- Competencias para la vida y el bienestar, consistente en habilidades para adquirir comportamientos apropiados y responsables, de modo que sepamos afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

Identificar, reconocer y expresar emociones es un proceso muy complejo que alcanza a todos los individuos sin excepción, incluyendo a aquellos que presentan algún tipo de discapacidad o déficit, no pudiendo ni debiendo quedarse apartados del mundo emocional, como un aspecto más integrante de la sociedad en la que nos encontramos inmersos, perteneciendo a ella, como cualquier otro ciudadano, las personas con TEA.

### 3.4.2. La enseñanza de competencias emocionales a alumnado con TEA desde la comprensión de la mente

El desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta educativa 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 el campo de estudio sobre personas con TEA, la enseñanza emocional se asienta sobre la comprensión de la mente. Según Astington y 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 del 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 a los dos y tres años los menores son competentes socialmente con sus iguales y familiares (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y 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 aplica otro tipo 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 y Olson (1995) defienden que la unión de ambas perspectivas es posible y deseable. Otros autores, como Leadbeater y 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 y 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 este sentido, en esta investigación se ha diseñando e implementado un programa de enseñanza guiado y sistemático para el desarrollo de habilidades emocionales en alumnado con TEA, y se ha pretendido analizar los casos estudiados de manera profunda, ya que el proceso no se limitará al horario concreto de intervención, sino que pretendemos desarrollar un proceso de enseñanza permanente y no delimitado. El proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales, es una construcción continuada que el estudiante realiza sobre su propio desarrollo a través de la guía del docente o adulto. Además, para que esa construcción se realice, es necesario que el maestro o el adulto se dé 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 la familia del alumno con TEA participante, pues se procura su concienciación sobre la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en el entorno educativo significativo (aula) integre otros contextos (hogar), ya que todo entorno de aprendizaje tiene un rico y variado potencial educativo.

### 3.4.3. Programas destinados a la enseñanza de habilidades sociales a personas con TEA

Existen varios programas (Capadocia y Weiss, 2011) dirigidos a que personas con TEA adquieran habilidades sociales e interpersonales, desarrollados en diferentes ambientes, tales como la escuela, la familia o contextos de terapia (Mills y Marchant, 2011), así como diferentes formatos (individualmente, en grupos pequeños o incluso a través de mecanismos mediante ordenador). Esta diversidad se debe a las distintas técnicas de intervención posibles y a la respuesta a diferentes conceptualizaciones

teóricas sobre qué habilidades son importantes para el desarrollo de la capacidad de interacción social.

Sin embargo, son escasos los estudios que examinan los programas diseñados para desarrollar lo que se refiere específicamente a las habilidades interpersonales como la capacidad de reaccionar a los propios problemas interpersonales y a los de los demás. En otras palabras, la competencia interpersonal se enfrenta a los problemas derivados de los conflictos de intereses entre las personas, afectando a sus relaciones (Calero y García-Martín, 2005). Aunque diferentes estudios demostraron cómo los niños con TEA tienen dificultades en estos dominios (Buon, Dupoux, Jacob, Chaste, Leboyer y Zalla, 2013;. Channon, Charman, Heap, Crawford, y Rios, 2001; Montgomery, Stoesz, y McCrimmon, 2012) sólo encontraron un estudio publicado que examinó el éxito de un programa de formación manualizada teniendo en cuenta el proceso de resolución de problemas en los niños (Bauminger, 2002) aunque sus resultados no fueron concluyentes. La investigación de Bonete, Molinero, Mata, Calero y Gómez-Pérez (2016) presentó una intervención que promovía el desarrollo de habilidades interpersonales de resolución de problemas sobre la base de un enfoque de formación por etapas (D'Zurilla y Goldfried, 1971) centrado en una habilidad interpersonal específica en cada sesión de tratamiento. Existe una versión para adolescentes y adultos (SCI-Trabajo; Bonete, Calero, y Fernández-Parra, 2015) que fue aplicada en 50 adolescentes y adultos que tuvo una duración de 10 semanas. Los resultados mostraron que los participantes mejoraron significativamente, según los datos medidos en una escala de socialización y en tareas de resolución de problemas sociales. El estudio de Bonete, Molinero, Mata, Calero y Gómez-Pérez (2016) examinó la eficacia del Programa de Habilidades para resolver problemas interpersonales para la Infancia "SCI-Niños", (Calero, García-Martín, y Bonete, 2012), un programa de terapia manualizada que fue adaptado de la versión para adultos (SCI-Trabajo) para los niños con TEA de edades comprendidas entre 7 y 13, a fin de confirmar su aplicabilidad. Los análisis se repitieron en dos estudios independientes con el fin de confirmar los resultados.

Para ambos estudios, los resultados mostraron que el Programa SCI-niños tenía un efecto positivo en el grupo de niños objeto de estudio. Avroch (2012) observó en los programas dirigidos a niños con TEA menores beneficios en comparación con los encontrados en personas de edad avanzada. En consonancia con esto, la versión para adultos de este mismo programa (Bonete et al., 2015) obtuvo mayores efectos en una muestra de adultos con el mismo diagnóstico. Esto podría explicarse por la capacidad de los jóvenes y adultos a ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje, así como del proceso de resolución de conflictos que el programa procura transmitir.

La presencia de resultados positivos en estos estudios, nos animan y alientan a continuar en esta línea, pero también requieren que las personas encargadas de dirigir estas intervenciones posean conocimientos y sobre todo actitudes que inciten a las personas con TEA a alcanzar esos aprendizajes tan importantes para ellos y que serán fundamentales para que desarrollen unas adecuadas relaciones sociales, entre otras competencias. De ahí, la formación en seminarios y los cuadernillos de trabajo dirigidos a familias y docentes que se han utilizado en la presente investigación.

### 3.4.4. Cómo y quiénes deben educar para el aprendizaje de competencias emocionales y sociales a las personas con TEA

La educación emocional es entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como principal función potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como aspecto fundamental del desarrollo integral de la persona, resultando de utilidad para capacitarlo de estrategias esenciales para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. Lo que se persigue con los programas de educación emocional es que las personas con TEA sean capaces de desarrollar competencias emocionales como las siguientes (Salovey y Sluyter, 1997):

- **Conciencia emocional,** que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás.
- **La regulación de las emociones**. Es preciso no confundir la regulación, el control o el manejo de las emociones con la represión. El aprendizaje irá destinado a la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, etc.
- **La motivación**, que se encuentra íntimamente relacionada con la emoción.
- **Las habilidades socioemocionales**, que constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales.

Los resultados procedentes de las implementaciones de programas relativos a la educación emocional, manifiestan que, los beneficios producen efectos en cadena, es decir, que a partir de la regulación de sus emociones y el reconocimiento de sus estados emocionales, las personas con TEA consiguieron mejores resultados en los aspectos educativos académicos y conductuales. Por ese motivo, consideramos que nuestra

investigación contemplara ambas competencias, porque la adquisición de las habilidades emocionales supondría una mejora de las sociales.

Con relación a quiénes son las personas adecuadas para llevar a cabo estos programas, compete, en general, a todos aquellos que se encuentren en el contexto próximo de estos sujetos.

Por lo tanto, resulta importante el ámbito educativo, donde es fundamental que se estimulen las habilidades de los individuos y que se les brinden apoyos y ayuden en aquellas áreas en las que muestren dificultades, afrontando las tareas de forma positiva, realzando los logros y no apuntando a los errores. Igual o mayor importancia contiene otra parte fundamental del entorno de estas personas, refiriéndonos al hogar. Nuestros modelos de conducta se aprenden, básicamente, en ese entorno, por lo cual es necesario que, sobre todo los padres, sean conocedores de las estrategias adecuadas para desarrollar las habilidades emocionales y sociales de sus hijos, teniendo en cuenta que funcionan como un espejo en el cual se reflejan las conductas que los menores manifiestan. Son los padres quienes resultan la principal fuente de información y los que deben comprender que sus hijos adquieren múltiples conocimientos poco a poco, de forma pausada y no siempre al ritmo que se desearía, por lo que se requerirá de un gran esfuerzo y paciencia. Será conveniente que los progenitores estén atentos a las demandas de los chicos, que los escuchen, reconozcan su lenguaje no verbal, es necesario que hablen con ellos, que les ayuden a reconocer y nombrar sus emociones y les alienten a expresarlas en forma correcta, al tiempo de hacer lo propio con las parentales, dado que un ejemplo surge más efecto que una amplia explicación. Otro elemento primordial será el recurrir a los reforzamientos positivos, resaltando las virtudes y señalando los errores, para corregirlos y evitarlos pero sin remarcarlos. Además, será fundamental distinguir entre controlar las emociones y reprimirlas, ya que es necesario que se expresen, pero lo que hay que aprender es en qué circunstancias deben manifestarse unas u otras, al igual que tendrán que enseñarles qué comportamientos pueden expresarse dependiendo del contexto en el que se encuentren. Un modo de aprendizaje de las conductas sociales y emocionales más informal, será aprovechar cada ocasión que se presente para señalar lo que es adecuado y lo que no, de forma calmada y dando la oportunidad al otro para que se exprese. También es importante que los demás adultos con los que se relacionen adopten la misma postura para seguir un modelo similar, ocasionando un continuo aprendizaje en los chicos en todos los entornos en los que se encuentren.

## 3.5. Investigaciones previas respecto de programas de intervención educativa para el logro de habilidades emocionales y sociales en personas con TEA

Los intentos realizados dirigidos a la mejora de las habilidades emocionales y sociales de las personas con TEA, han seguido históricamente dos vías de intervención. Por una parte, se implementaban metodologías conductuales fundamentadas en la intervención temprana sobre ciertas conductas del niño. Actualmente, la comunidad científica y educativa, está confiada en los beneficios que reporta una intervención temprana, por lo que se ha optado 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.

Además, no todos los niños tienen la ocasión, en sus primeros años, de participar en programas o investigaciones de este tipo. Así, desde hace cuatro décadas se han propuesto alternativas a las metodologías conductuales para la enseñanza de habilidades sociales en personas con TEA, englobando a niños y a jóvenes y cubriendo todo el continuo del espectro autista. Nos referimos a los intentos basados en la intervención educativa a través de la enseñanza de la atribución de estados mentales. Por eso, las iniciativas pedagógicas para la enseñanza de la atribución de estados mentales se configuran como un reto y un objetivo importante en este campo de estudio pues, en los últimos años, se empieza a reconocer cómo favorece la intervención educativa la consecución de competencias socio-comunicativas para las personas con TEA (Klin, Volkmar y Sparrow, 2000).

A partir del siglo XIX, fueron diversos los estudios realizados respecto a la enseñanza de habilidades emocionales, con el objetivo de que los alumnos con TEA mejoraran su capacidad de comprensión emocional (Ojea, 2010).

- **Investigaciones destinadas al reconocimiento y desarrollo de habilidades emocionales**

*Mejora en las habilidades emocionales de un niño con síndrome de Asperger*

Bernard-Ripoll (2007) llevó a cabo un estudio con un niño con síndrome de Asperger, que consistió en el desarrollo de un programa de enseñanza dirigido a promover una mejora en las habilidades emocionales del participante, empleando como recursos una cámara de vídeo, para grabar al sujeto en diferentes situaciones en las que expresaba emociones; una cámara fotográfica para hacerle fotos y utilizarlas en la creación de historias sociales y láminas con dibujos, empleadas como refuerzo visual. Los

resultados reflejaron un avance positivo en cuanto a la comprensión y reconocimiento de emociones en distintas situaciones.

*Proceso de intervención para la expresión de emociones con un niño con TEA de alto funcionamiento*

Flores y Romero (2008) destacaron las dificultades de las personas con TEA para la expresión de emociones y desarrollaron un proceso de intervención en el que el participante era un niño con TEA de alto funcionamiento. Desarrollaron una intervención utilizando un medio gráfico, el cómic, para romper los silencios emocionales del alumno. La finalidad del estudio fue conocer si el cómic podía convertirse en un medio útil para romper los silencios emocionales de los niños con TEA, consiguiendo ayudar a exteriorizar a través de las viñetas emociones y sentimientos que no son capaces de transmitir a través del lenguaje oral. Para ello, diseñaron un instrumento que les permitiera analizar la descarga emocional que se producía en cada una de las viñetas que representaba el sujeto de estudio. La exposición de los resultados y conclusiones presentados en este estudio, nos muestran, que para el sujeto del estudio, el cómic, fue un medio útil para romper sus silencios emocionales, y que le ayudó a expresar emociones, sentimientos y estados de ánimo que no era capaz de transmitir a través de su lenguaje oral. Todo aquello que el chico quería transmitir, fue plasmado en bonitos trazos sobre un pequeño trozo de papel.

El cómic supuso para el sujeto de estudio, un medio de entretenimiento o diversión, pero además, fue un recurso que le permitió superar ciertas dificultades de expresión y comunicación, eliminando aquellas barreras y obstáculos que le impedían exteriorizar o mostrar "su mundo interior". También destacaron la perspectiva de las familias que manifestaban la falta de respuesta emocional de sus hijos, por lo que desde el entorno familiar, se demandaba la creación de algún tipo de programa para que sus hijos consiguieran expresar sus emociones. Teniendo en cuenta, que muchos de los niños con TEA de alto funcionamiento o síndrome de Asperger poseen magníficas habilidades para el dibujo, las matemáticas, la informática, la música, etc., los autores creyeron necesario potenciar estos "puntos fuertes", para desarrollar su afectividad y para ayudarles a expresar sus emociones y sentimientos.

Tras observar que el cómic fue un método beneficioso para que los alumnos con TEA consiguieran expresar sus emociones a través de él, en ciertas historias sociales diseñadas para nuestra investigación, tuvimos en cuenta esta herramienta y la incorporamos. Las historias sociales en las que se integró el cómic, fueron principalmente aquellas en las que se trabajaban los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, provocando mejoras en la comprensión de estas actividades.

*Identificación de emociones*

Golan et al. (2010) efectuaron un estudio para evaluar un programa titulado "The Transporter", DVD, constituido por ocho personajes que expresaban estados emocionales mediante expresiones faciales que aparecían mostradas en distintos medios de transporte, englobando quince emociones, tanto básicas como complejas. Este recurso fue aplicado a diario durante cuatro semanas a un grupo de niños con TEA, con edades comprendidas entre cuatro y siete años. Tras la intervención estos autores establecieron que el recurso empleado fue un medio que posibilitó una mejora en la identificación de emociones, en niños con TEA.

*Reconocimiento de expresiones faciales*

Tanaka et al. (2010) realizaron un estudio con un grupo de niños diagnosticados con TEA, el cual se basó en el desarrollo de un programa de intervención mediante el uso de un programa informático denominado "Let´s Face it!", dirigido al reconocimiento de expresiones faciales. La aplicación de este programa tuvo una duración de veinte horas, detectando una mejora en el reconocimiento de caras que expresaban emociones.

*Enseñar a comprender estados mentales de emoción, creencia y ficción*

Hadwin et al. (2001) dieron a conocer un estudio en el que se propusieron evaluar si era posible enseñar a comprender estados mentales de emoción, creencia y ficción a personas con autismo. Los resultados mostraron que sí era posible enseñarles a pasar tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias. Sin embargo, encontraron que los efectos de la enseñanza no se generalizaban a otras tareas de dominios no enseñados específicamente. Los autores señalaron que quizás los niños pasaban las tareas utilizando ciertas reglas en lugar de comprender auténticamente los conceptos implicados en las mismas.

Desafortunadamente, estos resultados no se limitaron a este estudio, sino que la mayoría de las investigaciones dirigidas a la consecución por parte de chicos con TEA de unos conocimientos y que estos los generalizaran a otros entornos, fracasaron (Hadwin et al., 1996). Estos autores aseguraron que debido a las características manifestadas por las personas con TEA, era inviable que se produjera la generalización de los aprendizajes.

*Reconocimiento de emociones*

En esta línea, Golan y Baron-Cohen (2006) llevaron a cabo un estudio con personas con TEA, que consistió en un proceso de enseñanza aprendizaje, dirigido al

reconocimiento de emociones manifestadas mediante voces y expresiones faciales, empleando como instrumento de enseñanza un soporte informático, denominado "Mind Reading". Tras el proceso de intervención, los autores reflejaron que se promovió una mejora en el reconocimiento de emociones y estados mentales, pero que este método no favoreció la generalización de aprendizajes.

*Reconocimiento de emociones y predicción de creencias*

En contraposición con los resultados obtenidos por los investigadores anteriores, Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005), consideran 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. 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, iguales, otros profesionales, etc.

*Desarrollo cognitivo de la teoría de la mente*

Otro estudio de casos, pero en esta ocasión centrado en el desarrollo cognitivo 'teoría de la mente': componente emocional, fue un programa piloto desarrollado con tres niños con TEA por Villanueva, Bonilla, Arana, Ninco y Quintero (2016). Este fue un programa piloto de desarrollo cognitivo 'componente teoría de la mente (ToM)', basado en el juego de roles sociales en las habilidades emocionales de tres niños con TEA. La metodología utilizada fue la realización de una evaluación a los participantes antes de iniciar el programa (pretest), una vez terminado el componente emocional (postest 1) y al finalizar el programa de desarrollo cognitivo (postest 2) con el test de reconocimiento facial de expresiones emocionales. Para ello crearon un instrumento con el que conseguían medir el cambio cognitivo-emocional a través del tiempo, utilizado en la investigación a lo largo de las 10 sesiones del eje temático emocional. La eficacia del programa también fue evaluada mediante dos escalas adaptativas, la escala autónoma para la detección del síndrome de Asperger y el autismo de alto funcionamiento (ADSA) y la escala australiana para el síndrome de Asperger (ASAS). Los padres, maestros y terapeutas de los niños formaron parte del proceso evaluativo y formativo, obteniendo un conocimiento profundo de las mejoras generadas por el programa. Además, la efectividad de un programa de intervención no sólo debe medirse en diferencias pretest y postest, sino que se alcanza una observación detallada del desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas a

través de situaciones clínicas, sociales y familiares con el niño. Después del programa de desarrollo cognitivo se produjo en los tres participantes un aumento en el reconocimiento facial de emociones básicas (alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, asco). En la investigación no sólo se evaluó el reconocimiento facial, también la expresión verbal y facial y la comprensión adecuada de cada una de las emociones, donde también se obtuvieron resultados positivos.

Estos resultados corroboran la necesidad de implementar programas de desarrollo enfocados en las capacidades emocionales en los niños con dificultades del desarrollo.

El programa planteado era flexible a las características de cada niño, basado en la metodología del juego de rol y ejes temáticos claros, que permitieran el desarrollo, en principio, de habilidades ToM de menor complejidad, y progresivamente aumentara la dificultad de las capacidades, hasta alcanzar un nivel comprensivo en cada uno de los ejes temáticos. Las investigaciones recientes en ToM y autismo resaltan la necesidad de creación de programas de desarrollo que influyan en el contexto sociocultural de las personas con TEA (Begeer et al., 2011; Fletcher-Watson, McConnell, Manola y McConachie, 2014). Los resultados de la investigación indican que un programa con una metodología sistemática y semiestructurada, adaptado y flexible a las necesidades de cada niño, basado en actividades creativas de juego en un contexto natural, tomando como eje esencial la ToM e incluyendo a la familia y educadores en el proceso de aprendizaje, es capaz de propiciar cambios positivos en las capacidades emocionales de los niños con TEA. Dichos resultados coinciden con la información científica relacionada con la eficacia de programas enfocados en los cambios cognitivos, comunicativos y sociales, que contribuyen a la mejora de habilidades adaptativas y comportamentales. También señalan que es adecuado el empleo de situaciones de rol social y programas psicoeducativos (Millá y Mulas, 2009; Artigas, 2007; Hernández et al., 2005; Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda y Abad, 2010). No obstante, se deben tener en cuenta las limitaciones de la investigación, sobre todo por el número de sujetos participantes, por lo que los efectos alcanzados no son generalizables.

Este programa guarda muchas similitudes con nuestra investigación. La primera de ellas radica en la evaluación inicial y final realizada a los alumnos, para observar su nivel de partida y la existencia o no de resultados positivos. En segundo lugar, la incorporación de los padres, docentes y terapeutas, que en nuestro caso sería el miembro del equipo de investigación universitario que asistía al aula abierta. Además, el programa planteado por estos autores era flexible a las características de cada niño. Nuestro programa de intervención también se adaptó a las singularidades de los alumnos, modificándolo siempre que fuera necesario. Por último, la investigación de Villanueva et

al. (2016) indicaba que debido a que el número de participantes era reducido, su estudio presentaba limitaciones. En nuestro caso también ocurre este hecho, ya que se trata de un estudio de casos de cuatro alumnos con TEA.

### ⌘ Intervenciones dirigidas a la mejora y desarrollo de habilidades sociales

*Desarrollo de la interacción social del alumnado con TEA*

Klinger y Dawson (1992) diseñaron un programa que incluía estrategias para facilitar el desarrollo de la interacción social del alumnado con TEA, que contenía elementos de la comunicación verbal y no verbal, como la mirada social, toma de turnos, imitación y atención conjunta en niños con TEA. Estas estrategias están basadas en cinco principios generales. Primero, las estrategias de intervención deben ajustarse a los comportamientos naturales del alumno, por lo que la enseñanza de la competencia social deberá facilitarse de forma natural y no tanto de forma explícita. En segundo lugar, las estrategias de intervención deben respetar las secuencias lógicas del desarrollo. El tercer principio, será que las estrategias de intervención deberán señalar los aspectos más importantes de la interacción social y presentarse de manera sencilla al alumno para que puedan ser aprendidas. Además, las estrategias de intervención deben evitar la sobreestimulación del alumno con TEA, y por último, estas tácticas tendrán que facilitar y favorecer que el alumno con TEA sea el iniciador de la interacción social. Estas estrategias pueden ser impartidas por el profesor del niño, especialistas en desórdenes de la comunicación, pedagogos, psicólogos y padres. Estas autoras, consideran que esta terapia puede ser llevada a cabo con éxito por el profesor de los niños, el especialista en trastornos de la comunicación y los padres. Si los profesores y padres del niño trabajan conjuntamente, la intervención puede tener lugar en casa y en la escuela. Por lo general, la terapia era aplicada unas tres veces por semana durante aproximadamente 15-20 minutos por sesión. Hicieron hincapié en que estas sesiones deberían ser divertidas, tanto para el adulto como para el niño. Por otra parte, creyeron importante que el entorno donde tuviera lugar la terapia debería ser relativamente pequeño y libre de distracciones, conteniendo sólo aquellos objetos que serían imprescindibles para la terapia. Un espejo podía ser útil para algunos niños que prefirieran verse imitados en el espejo antes que mirar directamente al adulto. La actitud del terapeuta dependerá de las necesidades de los niños, pues algunos requerirán respuestas más o menos intensas o teatrales por parte del adulto, por lo que en función de esas demandas tendrán que actuar. Por consiguiente, todas las técnicas de intervención para facilitar el desarrollo de la interacción social del alumnado con TEA enunciadas por Klinger y Dawson (1992) se han tenido en cuenta en el programa de intervención educativa que se desarrollará en el marco empírico de la

presente investigación.

*Comprensión social de niños con trastorno autista y con síndrome de Asperger*

Ojea (2010) desarrolló un programa destinado al desarrollo de la comprensión social de niños con trastorno autista y con síndrome de Asperger. Este programa englobaba el aprendizaje de quince emociones (alegría, tristeza, enfado, interés, miedo, dolor, sorpresa, cansancio, vergüenza, celos, pena, aburrimiento, diversión, ilusión y deseo). El proceso de enseñanza-aprendizaje de cada emoción se dividió en siete pasos: identificación de expresiones faciales, imitación de expresiones faciales, dibujo de expresiones faciales, asociación de emociones con situaciones de la vida cotidiana, reconocimiento de emociones basadas en creencias, en situaciones, y aplicación de lo aprendido (generalización de aprendizajes). Otra técnica empleada fue el juego de roles y de discriminación de emociones. Los resultados de este estudio mostraron que tras el desarrollo del programa, se produjo un aumento del número de aciertos en contraste del pretest y postest, significando esto la existencia de mejoras en la comprensión emocional Ojea (2010).

*Programa de habilidades sociales*

El grupo de investigadores de la Universidad de California (UCLA), Estados Unidos, Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon y Mogil (2012), diseñó un estudio dirigido por Elizabeth Laugeson, profesora clínica, asistente de psiquiatría en la UCLA, que constaba en hacer un seguimiento a un conjunto de jóvenes con autismo de alto funcionamiento que participaron en un programa de habilidades sociales de 14 semanas de duración. A lo largo de una serie de sesiones semanales de 90 minutos, los estudiantes fueron entrenados para interactuar en situaciones sociales del mundo real, utilizando para ello juegos de rol y tareas simples, como invitar a un amigo a casa y hacer de anfitriones. Mientras los jóvenes realizaban este tipo de actividades, sus padres también asistieron a sesiones especiales para que supieran cómo ayudar a sus hijos en casa para la adquisición de las habilidades sociales pautadas. Según el testimonio de maestros y familiares, una vez concluido el proceso de enseñanza, los estudiantes mostraron un mejor funcionamiento social y ampliaron su capacidad de socializarse y hacer nuevos amigos. Cabe destacar que al realizarse una evaluación del seguimiento que se llevó a cabo a las 14 semanas de realización del programa, los adultos cercanos a los jóvenes indicaron que en los participantes habían disminuido sus problemas de comportamiento. Es más, según informaron los investigadores en la publicación científica "Journal of Autism", los adolescentes continuaron utilizando sus nuevas habilidades sociales y en algunos casos

mostraron una mejora significativa en su desempeño social.

Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon y Mogil (2012) resaltaron que los resultados provenientes de esa investigación, demostraban que los adolescentes con este trastorno, podían adquirir habilidades sociales y que las herramientas interiorizadas las continuaban poniendo en práctica incluso tras la finalización del programa, mejorando su calidad de vida y ayudándoles a desarrollar relaciones significativas que les permitían sentirse más cómodos a la hora de interaccionar en su entorno social. En el proyecto de la UCLA, según comenta la Prof. Laugeson "cada clase es muy estructurada y las habilidades se dividen en pequeñas reglas y pasos de etiqueta social que brindan a los adolescentes las acciones específicas que pueden tomar en respuesta a una situación social". Como conclusión, la terapeuta norteamericana Winner aseguró que es también importante que tanto padres como educadores puedan comprender a los estudiantes y los impulsen a "salir" hacia sus compañeros. Sin embargo, considera que el hecho de que la terapia de habilidades sociales se ofrezca únicamente una o dos horas semanales, puede suponer un problema, debido a que si bien puede proporcionar a los alumnos con TEA un conjunto de habilidades y técnicas específicas, es poco probable que los chicos puedan conservar las mismas. Es por ello que algunas investigaciones (Mundy y Crowson, 1997) destacan los beneficios en la mejora y mantenimiento de conductas específicas a través del tiempo con este tipo de técnicas.

Para poder llegar a un resultado duradero sería preciso que se desarrollara un programa intensivo, con el necesario compromiso familiar y la mayor cantidad de actividades que estén en la misma frecuencia. La consecución de un proceso integral, tanto en la intervención educativa y terapéutica como en el tiempo libre, proporcionaría a los alumnos con TEA una mejora de su rendimiento en las interacciones sociales y en la comprensión de emociones y pensamientos de sus interlocutores. Es necesario que su entorno esté lo suficientemente involucrado con el proceso y logre desarrollar la motivación necesaria para entusiasmarlos, ya que pueden tender a abandonar un proyecto si no se encuentran lo suficientemente estimulados como para continuar con él. El hecho de que en esta investigación no solo se trabajara con los alumnos sino también con sus padres, para que supieran cómo ayudar a sus hijos en casa para la adquisición de las habilidades sociales pautadas, nos siguió motivando para que continuáramos con uno de nuestros objetivos, integrar a las familias de los discentes en todo momento, ofreciéndoles pautas, estrategias y cualquier otra ayuda que precisaran. Todo esto fue realizado en los seminarios de trabajo que se efectuaban al inicio y final de cada curso escolar. Existen otras investigaciones (Schriebman, 2000) que acentúan la falta de generalización de los aprendizajes conseguidos utilizando técnicas conductuales por no reconocer la

repercusión de una intervención efectuada en contextos naturales y significativos para el niño (escuela y hogar), debido a que este tipo de intervenciones que tienen lugar en entornos cercanos al niño, mejoran su competencia social (Rogers, 2000).

### Programas combinados de enseñanza de habilidades emocionales y sociales

*Entendimiento y reconocimiento de emociones, así como de resolución de conflictos sociales*

Bauminger (2007) desarrolló una investigación con niños con TEA, implementando un programa dirigido al desarrollo del entendimiento y reconocimiento de emociones, así como de resolución de conflictos sociales. Este estudio tuvo una duración de dos años, mostrando los resultados un progreso en las capacidades trabajadas, produciéndose un incremento de las interacciones sociales de tipo diádica.

*Mejorar las habilidades emocionales y sociales en entornos naturales*

Siguiendo con esa premisa, Lozano, Alcaraz y Bernabeu (2012) llevaron a cabo una investigación de caso único, destinado a mejorar las habilidades emocionales y sociales de un alumno con TEA escolarizado en un aula abierta específica de Educación Secundaria. Esta investigación se llevó a cabo con la participación de la docente y el equipo investigador universitario, teniendo una duración de 11 semanas anuales durante 2 años, siendo cada sesión de 30 minutos. Los resultados obtenidos concluyeron que el entorno de aprendizaje, las interacciones establecidas entre el docente y los alumnos y entre los propios alumnos, así como el tipo de recursos didácticos utilizados y el rol desempeñado por el docente, inciden de manera importante en el aprendizaje por parte del alumno de habilidades emocionales y sociales.

Tras enunciar y explicar en qué consistieron ciertas investigaciones destinadas al aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, indicaremos una serie de necesidades que es preciso atender ante el desarrollo de una intervención educativa llevada a cabo con alumnado con TEA (Luque y Romero, 2002, p. 125) y que se han tenido en cuenta en las investigaciones enunciadas. Así es preciso y será adecuado:

- Informar a las personas de lo que ocurre en su entorno.
- Desarrollar su comunicación y lenguaje.
- Desarrollar los aspectos de la interacción social.
- Favorecer su autocontrol y la mayor autonomía posible.
- Otorgar instrucciones claras y precisas, enfocadas a lo concreto, remarcando lo relevante y funcional, procurando evitar elementos abstractos.
- Estructurar adecuadamente el espacio y el tiempo.

Debemos tener en cuenta que los procesos que se desarrollen con alumnos con TEA, puede que no siempre sigan el ritmo que se espera, por lo que tienen que centrarse no tanto en que aprendan muchos aspectos en un tiempo determinado, sino que todo aquello que logren por muy insignificante que parezca, consigan interiorizarlo bien y, como hemos indicado anteriormente, puedan extrapolarlo a otros contextos diferentes del escolar.

Para conseguir nuestro objetivo es necesario no caer en la desesperación ante la ausencia de logros, puesto que la paciencia tiene que ser una de nuestras virtudes en aras de intentar una y otra vez la consecución de ciertos objetivos.

Otro aspecto de vital importancia es que reflexionemos sobre el por qué y para qué de la intervención desarrollada, puesto que no se trata simplemente de plantear un programa didáctico, sino que este tiene que tener un fin, estableciendo los objetivos y metas que queremos conseguir de manera delimitada.

# CAPÍTULO 4

# ESCOLARIZACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON TEA

# INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo contemplaremos una revisión del marco legislativo en relación con la escolarización de este alumnado en aras de favorecer la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y la educación inclusiva, desde que se puso en marcha el objetivo de conseguir este tipo de educación, hasta la legislación educativa actual. Posteriormente, enunciaremos quiénes son los sujetos de la educación inclusiva, para de este modo argumentar que los alumnos, objeto de esta investigación, es decir, aquellos con TEA, deben formar parte de este tipo de educación. Tras la comprobación de que esta premisa es afirmativa, se indicarán qué condiciones deben cumplirse para que se produzca la inclusión en las aulas donde se encuentre escolarizado alumnado con TEA, analizando sus características y los elementos personales y materiales precisos que deben formar parte de ellas.

## 4.1. Educación inclusiva. En el camino hacia una escuela para todos donde también están los alumnos con TEA

Uno de los principales desafíos a los que tienen que hacer frente las escuelas, es el de cómo favorecer la inclusión, la cual se mueve bajo la premisa de crear una educación para todos que también sea justa, equitativa y democrática (Escudero, 2011).

Echeita (2008) defiende la idea de que en el ámbito educativo se puede distinguir un sector del alumnado que está en riesgo de no sentirse incluido, encontrándose dentro de este sector aquel alumnado que presenta alguna discapacidad. Con relación a esto, Echeita (2008) hace alusión al concepto de inclusión educativa abogando que:

> No es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (p. 11).

Arnaiz (2011) manifiesta que la educación inclusiva supone atender a la diversidad de alumnado, presentando así una respuesta educativa adecuada a las características de los alumnos. Barrio (2009) indica que "la diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa" (p. 14), por lo que para favorecer la inclusión se debe atender a las necesidades del alumnado, debido a que el objetivo de la educación inclusiva es ofertar una respuesta educativa caracterizada por la equidad, debiendo estar implicada toda la comunidad educativa en la consecución de tal fin.

La propia estructura de la escuela favorece la existencia de la exclusión entre parte de su colectivo. "Se contempla la exclusión como manifestación, expresión y resultado de una determinada estructura social y el hacer especial hincapié en los elementos estructurales no es casual, sino deliberado, para dar a lo 'externo al sujeto' el papel determinante y en ocasiones decisivo en estos procesos. Es la propia organización social la que elabora en su interior 'poblaciones sobrantes'" (Bel, 2002, p.3).

El motivo por el que ciertos alumnos no son tenidos en cuenta ni reconocidos, tiene que ver con la formalización y el orden estructural establecido en las instituciones escolares, el cual promueve la clasificación, homogeneización y el etiquetar a los alumnos (Bel, 2002). La causa por la que se llega a producir este hecho, no es otra que la propia estructura organizativa y las respuestas educativas de los centros escolares que "etiquetan y determinan quiénes son los alumnos `normales´ y quienes son `diversos´ [...] emplazándolos en una cultura escolar más o menos inclusiva" (González, 2008, p.85). Con estas prácticas, lo que se produce es, una terrible desigualdad educativa que traslada al alumno a zonas de vulnerabilidad en las que serán tratados en base a sus diferencias y debilidades (Escudero, 2005a), colisionando con la finalidad de la atención a la diversidad, siendo esta la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades.

Por lo tanto, si lo pretendido es dar respuesta a la heterogeneidad presentada por el alumnado, esta no se conseguirá con un modelo organizativo poco inclusivo, llegando a provocar justo el objetivo contrario, la existencia de procesos excluyentes, obstáculos al aprendizaje, la participación y convivencia alejados de principios justos, equitativos y democráticos, que en definitiva, impiden el desarrollo de una educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2011).

En primer lugar, afirmaremos que la inclusión acoge a todas las personas, o al menos debe acogerlas, puesto que la *Declaración universal de derechos humanos* de 1948, reza que es derecho de todos, independientemente de sus diferencias particulares, reafirmado por la *Conferencia mundial sobre educación para todos* de 1990. Sin embargo, el colectivo al que hay que prestar especial atención, está formado por aquellos sujetos que después de la publicación de muchas leyes donde se difundía el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, actualmente están sometidos a la privación del derecho a la educación.

Bristol City Council (2003), expresa que aquellos colectivos que son más propensos a sufrir situaciones de exclusión escolar son los siguientes: niños pobres, aquellos que pertenecen a minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes,

talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, procedentes de familias en situación de desventaja económica, social y cultural o con necesidades educativas especiales.

Específicamente, nos centraremos en este último grupo, ya que se encuentran amparados además de por la normativa especificada al inicio de este capítulo, por las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, publicada por las Naciones Unidas en 1993, donde se expresa la garantía de que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo. Por ello, la escuela debe esforzarse para conseguir educar con éxito a todos sus alumnos, realizando las adaptaciones necesarias para responder a la diversidad de alumnado escolarizado en sus aulas. El objetivo no es ver en esta situación la causa de un sinfín de problemas y dificultades, que conllevarán a un cambio de metodología, de organización, etc., sino como la ocasión y la oportunidad para engrandecer y desarrollar ciertas actitudes y valores tanto en los profesionales de la educación como en el resto de alumnos que conforman el aula, puesto que "atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, no es otra cosa que educar" (Lozano, 2007, p.119).

La integración significó un avance memorable en ciertos principios como el de normalización, según los cuales todas las personas, donde quedaban incluidas aquellas con discapacidad, tenían derecho a un servicio educativo normalizado y adaptado a las necesidades que presentaran. Pero para que este principio se pudiera perpetrar, sería necesario que los centros ordinarios estuvieran dotados de apoyos y servicios dirigidos a equilibrar los déficits o las capacidades de las que carecían dichos alumnos. La integración sí consiguió la obtención de recursos materiales y humanos, como la adaptación de espacios a las necesidades de los alumnos que se habían incorporado a las aulas y que hasta el momento estaban escolarizados en centros específicos, la eliminación de barreras arquitectónicas, suponiendo el acceso garantizado al centro y/o la creación de nuevos perfiles profesionales especializados, como por ejemplo, los profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, logopedas, servicios de educación compensatoria y otros profesionales externos al centro pero que acudían a él en ciertos momentos. Pero todo ello debía ir acompañado de nuevas metodologías, de renovación en las prácticas preexistentes y la creación de una filosofía inclusiva, que como describieron Stainback y Stainback (1999) en su trabajo, el camino que conduce hacia las aulas inclusivas tendría las siguientes características:

- ✡ Partir de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.
- ✡ Deben existir unas reglas que reflejen esa filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre todos. Una vez establecidas, se podrá premiar

o penalizar aquellas actitudes que se desarrollen en el aula y que no cumplan con aquellos prefijados.

- La enseñanza se tiene que adaptar al alumnado para que los alumnos puedan conseguir los objetivos curriculares adecuados. Una educación donde nadie sea excluido y todos tengan un lugar que ocupar, que responda a las necesidades de todos los alumnos con independencia de su naturaleza o grado de necesidad. Una educación sin exclusiones en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad.
- El apoyo que precisan determinados alumnos se le proporcionará en el aula ordinaria, de tal forma que en vez de llevar al alumno a los servicios de apoyo, serán los apoyos los que se acercarán a él.
- Será preciso fomentar las redes naturales de apoyo, como la tutela a cargo de compañeros, redes de estudiantes, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, etc. Un ambiente cooperativo y más autónomo, permitirá que el compañero sea siempre la primera persona a la que recurre el resto en busca de ayuda, lo que permite que el profesor administre su intervención privilegiando a los que más la precisan.
- Cuando acudan "expertos" externos para satisfacer necesidades de alumnos concretos, todos los estudiantes de la misma clase se beneficiarán de ello.
- El profesor se convertirá en promotor de aprendizaje y de apoyo, delegando en sus alumnos una mayor responsabilidad y provocando que el aprendizaje no tenga únicamente un emisor y un receptor, sino que se creen grupos cooperativos, estimulando el apoyo mutuo en los miembros del grupo.
- Se fomentará la comprensión de las diferencias individuales, para así aprovecharlas.

Pero ¿por qué en muchas ocasiones no se ha podido implantar tal sistema? El problema principal suele encontrarse en el mismo lugar, escasez de recursos humanos y materiales. Pero encontramos en las aulas otros obstáculos, como que los cambios sean más bien a nivel estructural, en ciertos refuerzos que no logran construir una cultura de aula incluyente. El que alumnos con discapacidad tengan acceso a los centros supone un primer paso hacia lo que se pretende obtener, pero si esto no se traduce en una renovación organizativa, curricular y pedagógica, no se conseguirá el objetivo de la obtención de escuelas inclusivas.

Ratificamos la definición aportada por la UNESCO (1994), que precisó que la inclusión es un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de alumnado, viendo las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Porque tenemos la concepción de que la inclusión favorece únicamente a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, no siendo cierto, pues ofrece oportunidades a todos aquellos que conviven en el aula y en su entorno, como es el caso de profesores, compañeros, familias, etc. Es más, es probable que ciertos alumnos se beneficien de algunas estrategias o nuevas metodologías empleadas para aquellos que en un principio las necesitaban por sus condiciones personales.

Parrilla (2002) considera que la inclusión pretende alterar la educación en general, y Barton (1998) evoca que la educación inclusiva no es simplemente ubicar a los alumnos con discapacidad en el aula con sus compañeros sin discapacidad; no se trata de que los alumnos permanezcan en un sistema que se mantiene inalterado; no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria, sino que la educación inclusiva va más allá, pues tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos.

## 4.2. Igualdad de oportunidades y educación inclusiva desde el actual marco legislativo

### 4.2.1. La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro

En la legislación española con relación a la educación inclusiva se ha producido un creciente enriquecimiento, tomando como punto de partida la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial. Fue este el momento en que comenzó a plantearse la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, en nuestro país se han conseguido importantes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, el aumento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para responder adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en los centros ordinarios, entre los que se incluyen al alumnado con TEA. Es fundamental hacer un pequeño recorrido histórico para situarnos y comprender nuestro presente.

### 4.2.2. El marco legislativo: del Real Decreto de 1985 a la LOMCE

Se tiene constancia de que la integración escolar en España comenzó en 1985 con la promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, ya que, a pesar de que en las leyes anteriores se reconocía el derecho a la educación de todos los ciudadanos, estas se limitaban a concebir la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario. Este Real Decreto exponía explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» utilizando para ello apoyos individuales específicos. Se debe apostar, siempre que se pueda, por escolarizar a todos los alumnos en centros ordinarios, y únicamente en aquellos casos en los que las características del alumno no hagan posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de Educación Especial.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apostó por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), haciendo este referencia a aquellos alumnos que, están escolarizados en aulas ordinarias, pero precisan apoyos especiales y adaptaciones curriculares para superar ciertos déficits o problemas de desarrollo o aprendizaje.

Fue la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la que ahondó en el compromiso social de los centros, de cara a realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se concedió a los centros escolares la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos.

La última ley de Educación promulgada fue la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Entre sus objetivos se encuentra el promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas.

Tanto en la LOE (2006) como en la LOMCE (2013), el término inclusión educativa se encuentra referido, como uno de los principios sobre los que se rige el sistema educativo español, estableciendo que se debe promover una igualdad de oportunidades, favoreciendo una educación de carácter inclusivo, en la que se eviten actitudes de discriminación, compensando de este modo las desigualdades del alumnado, en concreto las procedentes de discapacidades.

### 4.2.3. Los avances en educación inclusiva

Teniendo en cuenta las modificaciones establecidas en materia de educación inclusiva a lo largo de las distintas normativas existentes, es indudable que la educación en España ha avanzado decididamente hacia la consecución de la educación inclusiva, especialmente en las dos últimas décadas, tratando de integrar en el mismo sistema a los alumnos con algún tipo de NEE, entre los que se incluirían aquellos con TEA, provenientes estas necesidades de cualquier situación en la que se encuentre el alumno.

A continuación mostramos los logros conseguidos por el sistema educativo español en materia de educación inclusiva:

- Escolarización de todos los alumnos en un único sistema.
- Aumento de los recursos tanto personales como de materiales y de infraestructuras para atender las NEE de los alumnos.
- Utilización de los centros de educación especial sólo en los casos en que no es posible ni aconsejable una educación ordinaria.
- Elaboración de planes de atención a la diversidad.
- Notable mejora de la formación del profesorado en temas de inclusión.
- Creación progresiva de las denominadas aulas abiertas de educación especial en centros ordinarios para atender a los alumnos con necesidades educativas severas.

### 4.2.4. Las líneas de futuro

A pesar del gran avance existente en materia de educación inclusiva, aún queda mucho camino por recorrer, de cara a lograr el objetivo pretendido: una sociedad más justa, donde las deficiencias o diferencias de cualquier tipo no supongan un impedimento o hándicap para logar un desarrollo pleno para todas las personas. Para que ese objetivo se llegue a alcanzar, será preciso trabajar mucho y redoblar esfuerzos en las siguientes líneas de actuación.

- Mejora de la calidad de la enseñanza en general y la de los chicos con necesidades educativas de apoyo educativo, especialmente.
- Evitar cambios constantes en las leyes, puesto que dificultan el avance y crean inseguridad entre alumnos y profesionales. Es necesario un gran pacto social por la educación que evite cambios constantes en las normativas, paralelos a la llegada al poder de un nuevo partido político.
- Evitar una degradación de los currículos de algunos alumnos con NEE como fácil solución a su integración escolar.
- Mejorar la inclusión en cursos más avanzados: Bachillerato y Formación

Profesional, donde se observa un frenazo y en ciertos casos la inexistencia de programas de inclusión.

- ✡ Aumentar la inversión en investigación y medios humanos y materiales destinados a la educación inclusiva.
- ✡ Mejorar la formación específica del profesorado en inclusión y NEE.
- ✡ Poner en marcha planes de concienciación en los alumnos y la sociedad sobre el respeto a la diferencia y la diversidad.

Las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años, mostraban mucho interés en la diversidad y la formación del profesorado, que se tradujo en un incremento de la literatura escrita hasta el momento sobre estos temas en la Educación Secundaria Obligatoria (Colmenero, 2006; De Haro, 2009; Moliner, 2004; Moliner et al., 2008, Moreno, 2006). Es fundamental que estas reformas educativas impliquen a toda la comunidad educativa, de cualquier etapa, debido a que se tenía la concepción de que como muchos de estos chicos "diversos", no eran capaces de acceder a la ESO por sus limitaciones, los discentes de estos ciclos se mantenían un poco al margen de los cambios que implicaba la inclusión. Por tanto, los profesores de Educación Secundaria no deben desentenderse de los alumnos con necesidades educativas especiales y de las prácticas que con ellos tienen que trabajarse, debido a que en la actualidad es elevado el número de alumnado con NEE que accede a la ESO. Por ello, este profesorado debe replantearse su situación y tener presente la gran variabilidad de alumnado que se encuentra en las aulas, siendo todos ellos diferentes (Jiménez e Illán, 1997; Lozano, 2007).

Pero aunque sean muchas las reformas educativas que pretenden instaurarse para el acceso completo de alumnos con NEE, no debemos obviar que actualmente continúan existiendo muchos colectivos que por ser diferentes, tienen reducidas sus oportunidades de aprendizaje, si las comparamos con las que se ofrecen al resto de la población (Nussbaum 2006).

A pesar de que la intención es transformar los centros educativos para que predomine en ellos la inclusión, en la mayoría de ellos, continúan predominando prácticas compensadoras asimilacionistas, que no incitan a la implantación de la inclusión, sino que fomentan que la diversidad sea concebida como un problema y que se mantenga el estatismo pedagógico (Ainscow, 1995,1999).

Además, tras un análisis de las prácticas realizadas en nuestras instituciones educativas, se llega a la conclusión de que al intentar dar una respuesta a la diversidad, se originan programas específicos para esos alumnos con algún tipo de necesidad especial, que pueden provocar el efecto contrario a la inclusión, es decir, que estos alumnos sean

segregados al formar parte de grupos en los que la diversidad brille por su ausencia (Escudero y Martínez, 2011).

Ciertos autores, como Fulcher (1989), valoran la posibilidad de que en nuestros centros surjan nuevas formas de segregación, tras la existencia de prácticas divisorias *(dividing practices)*, tal y como Slee (1996) las designa. Martínez (2005) considera que la práctica de estos recursos puede conllevar a la existencia de itinerarios paralelos para determinados alumnos, es decir, que den lugar a la denominada por Young (2000) *exclusión interna,* que hace referencia a la convivencia de alumnos en un mismo centro, pero sin compartir currículo.

Todos estos recursos funcionan como pequeños remedios, pero no terminan de devolverle la salud completa al sistema escolar. Se mantienen un poco al margen de lo que pueden suponer para los alumnos que forman parte de esa diversidad, pues tal y como enuncia Escudero, González y Martínez (2009), no se deja del todo fuera, pero tampoco se lo incluye de modo efectivo en un currículo y en una enseñanza de calidad que lo ayuden a lograr los aprendizajes necesarios. Con todo ello, se apuesta por la instauración de numerosos programas destinados al alumnado con dificultades, que por lo general, tienen necesidad educativas especiales, y que han sido evaluados y diagnosticados mediante unas prácticas que facilitan información sobre sus necesidades, los recursos precisos y los resultados provenientes de las numerosas encuestas que les han ido evaluando. Sin embargo, es inusual que esas pruebas contengan percepciones, opiniones y emociones acerca de estos alumnos calificados en situación de desventaja, y aún es menos frecuente que se considere la opinión del profesorado, las familias, los especialistas y al propio alumnado sobre la atención educativa que están recibiendo. Por este último motivo, en nuestra investigación pusimos especial interés en que los agentes próximos a los alumnos, en este caso, sus padres y la tutora del aula abierta, colaboraran de manera activa y manifestaran todo aquello que consideraran de interés como mejora para los chicos y para ellos mismos.

Si lo que pretendemos lograr en un centro educativo es hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todo el alumnado, tendremos que desarrollar una educación inclusiva centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en poder dar contestación a las distintas necesidades presentadas por todo el alumnado y que puedan participar, como cualquier otro alumno, en el aprendizaje, las culturas y comunidades (Armstrong y Moore, 2004). Este modelo educativo se basa en acoger el compromiso de reformar la escuela hasta convertirla en una que asuma valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad, de manera que se asegure la presencia, el progreso y la participación de todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011; Pérez

Serrano y Sarrate, 2013).

A la hora de llevar a cabo esa transformación escolar orientada hacia la mejora educativa, existen una serie de factores que deben estar presentes para que el cambio tenga lugar (Murillo, 2003; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003), tales como:

- La escuela como unidad central del cambio, impulsada y coordinada desde el interior, utilizando estrategias multinivel.
- La cultura escolar como elemento fundamental para que el cambio se efectúe, definido, por las metas compartidas de la comunidad educativa, el compromiso colectivo y la idea de mejora continua (Stoll y Fink, 1999).
- El papel determinante de una dirección colegiada, comprometida, con un liderazgo pedagógico adecuado, que se centre en la promoción de la innovación y geste redes de apoyo en la comunidad educativa (Ainscow, 2013; Bolívar, López y Murillo, 2013).

Para Booth y Ainscow (2002) una cultura escolar fundamentada en la inclusión, supone la institución de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, donde se prime la opinión de los estudiantes, con relación a cómo se sienten ellos en ese entorno escolar, que noten que son uno más, independientemente de si van acompañados o no de un diagnóstico de necesidades educativas especiales, y que además consigan aprender, más allá de si precisan o no apoyo, adaptación curricular, etc.

Para que esa inclusión pueda desarrollarse, además de todo lo comentado hasta el momento, será preciso la existencia de una colaboración de todos los profesionales que trabajan en el centro educativo en el que estén escolarizados estos alumnos: equipo directivo, orientador, tutora del aula abierta específica, etc.

## 4.3. Respuesta educativa a alumnos con trastorno del espectro autista

Como hemos ido adelantando y como ahora exponemos, el autismo no tiene cura, por lo que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida. Hasta que no se conozcan mejor sus causas y aparezcan terapias e intervenciones específicas que eliminen las graves alteraciones del desarrollo que tienen estas personas, deberemos plantear la intervención educativa de las personas con TEA desde un enfoque de ayuda y apoyo a la persona afectada con dicho trastorno, empleando para ello todos los recursos existentes que nos permiten ayudarles, teniendo en cuenta que 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. La educación puede por un lado, contribuir de forma definitoria en la manera en la que cada ser humano se desarrolla y, por otro, promocionar una mejora y cambio permanente en la persona, que repercuta positivamente sobre su calidad de vida (Howlin, 2008).

Antes de comenzar cualquier proceso de intervención con un niño con TEA, tendremos que ser conscientes de que este puede alargarse más que si lo realizáramos con un niño sin este trastorno, puesto que el primero cuenta con ciertas dificultades que pueden provocar la prolongación y dificultad de dicho proceso. También es importante que los resultados que esperemos sean a largo plazo y las expectativas de éxito se reduzcan, puesto que no siempre lograremos conseguir aquello que nos planteemos, debido a la multitud de factores que pueden influir en el desarrollo del proceso educativo. Estas premisas harán que disminuya la frustración que podamos desarrollar al comprobar que un gran esfuerzo no da los grandes frutos propuestos en el inicio, cuando se planteó y diseñó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puesto que ya hemos mostrado las dificultades que poseen las personas con TEA en cuanto a habilidades emocionales y sociales, tendremos que tener presente que la educación queda establecida como el principal medio para atenderlas. Así pues, la escuela tiene que ser capaz de atender las necesidades que presenta el alumnado con TEA con los recursos materiales, formativos y personales con los que cuenta, debiendo ser suficientes para intervenir con ellos, puesto que se requiere una mayor cantidad de recursos que los que necesitaríamos ante actuaciones con personas con 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, ya que puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de la persona con TEA. De hecho, Bronfenbrenner (1995) notó que el tipo de interacción que los educadores desarrollaran con los niños, suponía una importante influencia medioambiental, tanto en su desarrollo como en su aprendizaje. Así mismo, la investigación de Shonkoff y Phillips (2000) señaló que se facilitó la adquisición del aprendizaje de los niños y que este mejoró, al estimular de manera correcta el desarrollo de actividades con los menores, contando estos con el apoyo de los adultos ante la realización de tareas nuevas. Resulta, pues, fundamental conocer 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 y 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".

La atención educativa del alumnado con TEA, es una locución que no hace referencia únicamente a un cambio en un aspecto concreto de los centros educativos, sino que debe contemplar la organización del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa; de modo que dispongan de un espacio ordenado, prevaleciendo la estructuración del espacio y el tiempo, posibilitando, de esta manera, la autonomía y el autocontrol del alumno, promoviendo, además, que el alumno anticipe actividades, recuerde las ya efectuadas anteriormente, y comprenda las presentes (López y García, 2008; Pérez y Soto, 2011). En cuanto a la organización espacial, una metodología efectiva para concretar el tipo de tarea que se realizará en cada espacio del aula, consiste en utilizar carteles con imágenes visuales, de manera que los alumnos conozcan en todo momento el tipo de actividades que se realizarán en cada uno de ellos. Cuando el aula se encuentra organizada de este modo, se dice que está organizada por rincones, estando señalizados estos en función del tipo de actividades que se desempeñan en ellos (Lozano y Alcaraz, 2012a; Pérez y Soto, 2011). El objetivo o finalidad de estructurar el ambiente reside en fomentar las habilidades de comunicación en contextos naturales (De la Iglesia y Olivar, 2008). Cuando vaya a realizarse una intervención sobre el desarrollo de la competencia lingüística, habrá que tener en cuenta no realizarla de forma aislada, sino en un contexto cercano al niño. Será fundamental reevaluar las técnicas clásicas de modificación de conducta verbal, que tendían a aislar el contexto y la metodología del tratamiento del lenguaje, llevando a los alumnos a situaciones demasiado artificiales.

Si se hace alusión a la organización temporal, esta deberá promover que el alumnado anticipe acontecimientos, utilizando para ello la agenda escolar, pudiendo con ella secuenciar y anticipar las actividades a realizar a lo largo de las sesiones escolares (López y García, 2008). Existen, también, otras tácticas como la existencia de paneles que informan del tiempo de duración de la actividad, y de la próxima que se va desarrollar (Lozano y Alcaraz, 2012a).

Un procedimiento efectivo para atender a la diversidad del alumnado, independientemente de si presentan necesidades educativas especiales o no, es mediante un proceso de enseñanza individualizado, adaptado a las necesidades y características del alumnado. En el caso de que en el aula existan alumnos con este tipo de necesidades, se podrá favorecer una atención individualizada utilizando las adaptaciones curriculares (López, García, y Ordóñez, 2008). "El currículo establecido para los alumnos escolarizados

en centros de educación especial y aulas abiertas se orientarán al desarrollo y adquisición de las capacidades y competencias básicas y supone una adaptación curricular significativa del currículo" (Orden de 3 de mayo de 2011 de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, art. 9). Las adaptaciones curriculares significativas suponen una supresión de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo y la introducción de elementos curriculares acordes con las necesidades del alumno. También existen las adaptaciones curriculares de acceso, que implican la introducción de recursos espaciales, materiales o de comunicación que posibiliten al alumno el desarrollo del currículo ordinario (Decreto 359/2009 de 30 de octubre y Orden de 4 de junio de 2010 de la comunidad autónoma de la Región de Murcia). Otro tipo de adaptaciones curriculares son las no significativas, no suponiendo, en esta ocasión, la eliminación de elementos del currículo, pero sí la introducción de cambios metodológicos (López et al., 2008).

Los métodos que utilicemos para dar respuesta educativa a los niños con TEA, tienen que estar centrados en aquellas áreas en las que presenten más carencias, siendo en este caso las establecidas en el ámbito de las habilidades sociales, la comunicación y el lenguaje. En referencia a estas dos últimas habilidades, existen diversos sistemas que ayudan a su desarrollo, como el método TEACCH, *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (Watson, Lord, Schaffer y Schopler, 1989) siendo su principal objetivo ayudar a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Contamos también con el programa de comunicación total de Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) que incluye dos componentes que lo definen y también lo diferencian de otros procedimientos de intervención.

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, 1997b). 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 y 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 y Alcaraz, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010a, b).

Consecuentemente, desde la consideración de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son inseparables (Coll y 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.

### 4.3.1. Modalidades de escolarización del alumno con trastorno del espectro autista

La escolarización de alumnado con TEA requiere de un sistema educativo diverso y personalizado que cubra las necesidades de aquellos niños cuyo proceso de desarrollo, como apuntó Rivière (1999) se aparta del modelo estándar de desarrollo humano. Es conveniente precisar que al hablar de la educación inclusiva no solo estamos refiriéndonos a un centro escolar en el que se encuentran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que la clave se halla en las actitudes de las comunidades educativas y el modo en el que orientan y organizan la educación escolar (Echeita, 2006; León, 2012; Torres, 2012).

A pesar de que hasta hace unos años existía una tradición normativa de escolarizar juntas a las personas con TEA en centros específicos de educación especial, debido a las características idiosincrásicas de estas personas y los factores que repercuten en la elección del centro escolar más adecuado para el alumnado con TEA, a la hora de escolarizar a alumnos con estos trastornos, no debemos tener en cuenta únicamente sus creencias y experiencias personales.

Sin embargo, existen unos factores concretos, del niño y del centro educativo, a tener en cuenta para definir la orientación educativa.

Siguiendo las aportaciones de Delmolino y Harris (2012), son tres los niveles en los que pueden dividirse los criterios más relevantes a tener en cuenta a la hora de la toma de decisiones, tanto por parte de los profesionales educativos como de la familia:

- *Compatibilidad entre docentes y familia en cuanto al modo de entender la enseñanza del niño con TEA.* Cuando nos dirijamos a tomar decisiones relativas a la escolarización del alumnado con TEA, es fundamental que estas se tomen de manera conjunta entre el personal educativo y la familia del alumno con TEA. Es imprescindible que los representantes de ambos contextos coincidan en los valores e ideologías que quieren que se transmitan al niño y sobre todo que ambos se centren en que el principal beneficiado tiene que ser el alumno e hijo, olvidando rencillas y desencuentros que suelen aparecer al tratar los

procesos y metodologías seguidas para que el niño logre los objetivos propuestos (National Research Council, 2001).

- Uno de los criterios más significativos en cuanto a la escolarización de un niño con TEA, se concreta en las *necesidades específicas de apoyo educativo que éste presente,* ya que se trataría de un tremendo error el fijar los mismos criterios y objetivos para todos los alumnos, ya que es muy amplia la gama de necesidades y de diferencias que podemos encontrarnos ante un aparente mismo diagnóstico, trastorno del espectro autista (TEA).

No a todas las características del niño con TEA se les otorga la misma importancia con relación a la toma de decisiones sobre su escolarización. A continuación exponemos cinco de las características que debemos tener más en cuenta para elegir el tipo de escolarización de alumnos con TEA:

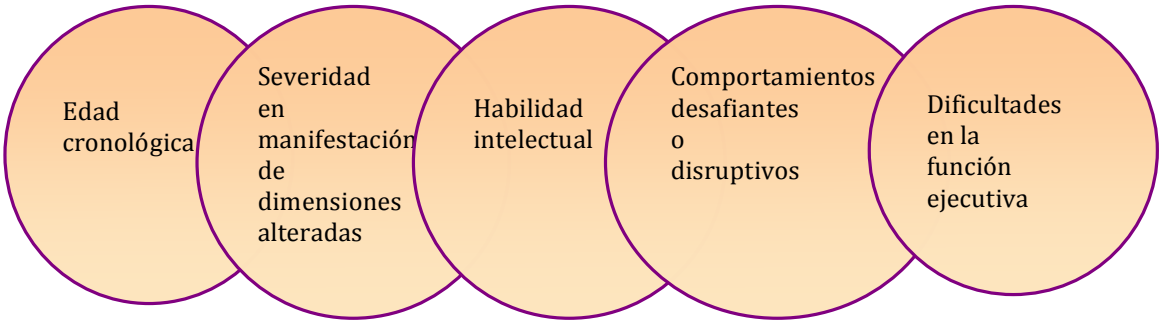



*Figura 1.* Características relevantes del niño con TEA en la elección del tipo de escolarización (Fuente: Elaboración propia)

- Debido a que se precisará una importante implicación de las familias en aquello que respecte a la escolarización de sus hijos y en el futuro proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos, no podemos olvidar la *importancia de atender a las necesidades que presentan las familias de estos niños*, convirtiéndose este en otro criterio significativo en la toma de decisiones sobre la elección del tipo de escolarización. Debemos tener en consideración la implicación y participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. En este sentido, los profesionales educativos y las familias darán mayor relevancia al tipo o modalidad de escolarización que atienda de una manera cercana e individualizada a las necesidades específicas que las propias familias puedan requerir.

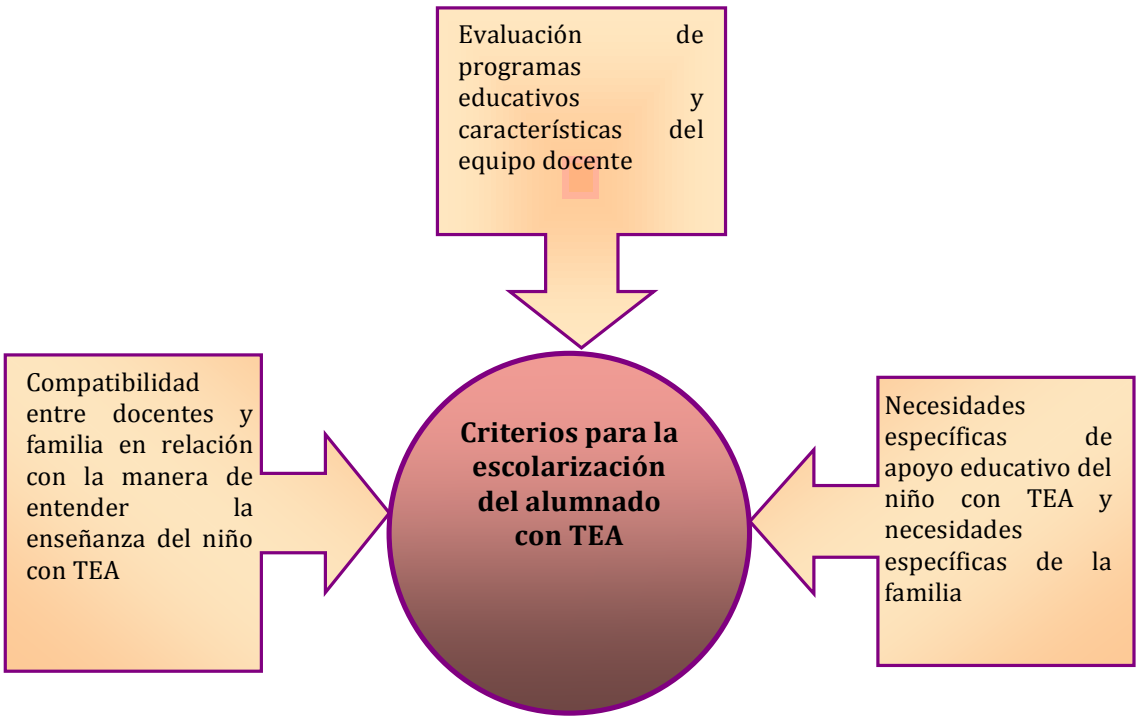



*Figura 2.* Criterios relevantes para la toma de decisiones de la escolarización del niño con TEA (Fuente: Elaboración propia)

#### 4.3.1.1. ¿Dónde escolarizar al alumnado con TEA?

La escolarización del alumnado con TEA se presenta como un proceso dirigido a favorecer la inclusión al eliminar desigualdades de acceso al sistema educativo entre el alumno diagnosticado de TEA y el que no lo está. Son diversos los centros en los que se puede escolarizar a un niño con TEA, según los criterios mencionados anteriormente.

Por un lado, un alumno con TEA, puede ser escolarizado en un *centro ordinario*, en *aula abierta específica dentro de un centro ordinario*, en un *centro específico de educación especial* o en *modalidad combinada entre centro ordinario y específico*. El que en un principio, se escolarice a un alumno en un centro u otro, no significa que toda su vida escolar la vaya a pasar allí, sino que es posible cambiar la modalidad de escolarización en función de sus fases de desarrollo.

Partimos de la premisa de que las escuelas ordinarias pueden ser un contexto muy adecuado para alumnos con TEA puesto que constituyen el entorno escolar menos excluyente, debido a que son numerosas las investigaciones educativas que informan de los beneficios que proporciona la interacción del niño con TEA en contextos sociales normalizados (Iovannone, Dunlap, Huber y Kincaid, 2003).

Sin embargo, para poder escolarizar a personas con TEA en escuelas ordinarias hay que tener en cuenta ciertos elementos. Por ejemplo, es necesario conocer los puntos

fuertes y débiles del alumno, evitar la masificación del centro, porque esto dificulta la atención a la diversidad (Santos Guerra, 2000b) y, de suma importancia es que los docentes del alumno tengan un amplio conocimiento sobre el trastorno del espectro autista, siendo capaces de comprender a sus alumnos con TEA, suministrándoles las estrategias y herramientas acomodadas a sus necesidades.

Por otra parte, debemos mencionar los beneficios que procura al alumnado con TEA la escolarización en centros ordinarios, ya que en este medio son capaces de desarrollar procesos de interacción con su grupo de iguales.

## 4.4. Aula abierta especializada para alumnado con TEA

### 4.4.1. El aula abierta: concepto y tipos

Conforme el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, las aulas abiertas son aulas especializadas, que constituyen una medida de carácter extraordinario, destinada a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo, requiriendo de una atención individualizada, a través de adaptaciones significativas del currículo ordinario, no pudiendo ser atendidos en el aula ordinaria con apoyos.

Los alumnos a los que va destinada esta medida de atención a la diversidad son aquellos que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes derivadas de:

a) Discapacidad psíquica severa.
b) Autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo.
c) Pluridiscapacidad: alumnos que presenten discapacidad auditiva severa o profunda asociada a discapacidad psíquica; discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica, y/o discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación.

Se procederá a la escolarización de este alumnado en un aula abierta, siempre que estos alumnos, debido a las características que muestran, no puedan atenderse en el aula ordinaria aunque se le hayan facilitado los apoyos existentes en dicho centro o cuando se hayan agotado todas las medidas organizativas, metodológicas y curriculares posibles en el aula ordinaria. Según lo dispuesto en el artículo 28.5 del Decreto 359/2009, mencionado anteriormente, en la Región de Murcia las aulas abiertas pueden ser genéricas o específicas.

- *Aulas abiertas genéricas*. Estas aulas sustituyen a las de educación especial estando escolarizadas en ellas alumnado con distintos tipos de discapacidad, proporcionándoles aquellos servicios especializados que necesiten de entornos normalizados ubicados en su contexto más cercano.
- *Aulas abiertas específicas*. Es una modalidad de escolarización dedicada a alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una pluridiscapacidad específica. En este aula, se agruparán teniendo en cuenta la tipología del alumnado atendido:

  a) Aulas abiertas que escolaricen, preferentemente, a alumnado con autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo (TGD), asociado a discapacidad psíquica.

  b) Aulas abiertas que escolaricen, preferentemente, a alumnado con discapacidad auditiva severa, profunda o con implante coclear y otras discapacidades asociadas, con graves dificultades en la comunicación, que precise un sistema de comunicación alternativo y/o aumentativo, tanto para su interacción social como para su desarrollo simbólico y cognitivo.

  c) Aulas abiertas que escolaricen, preferentemente, a alumnado con discapacidad motora severa, asociada a discapacidad psíquica y con graves dificultades en la comunicación.
- *Aulas abiertas de transición a la vida adulta*. En esta modalidad de escolarización encontramos aulas designadas para alumnos mayores de dieciséis años, teniendo como finalidad proveer a aquellos alumnos que tengan cursada la educación básica, el desarrollo de la autonomía personal e integración en la sociedad.

### 4.4.2. Escolarización en aulas abiertas

Según queda establecido en el artículo 17.6. del Decreto 359/2009, la propuesta de escolarización de este alumnado en un aula abierta la realizará el equipo de orientación educativa y psicopedagógica o los orientadores de los centros, conjuntamente, en su caso, con los equipos de orientación específicos, siendo imprescindible la necesaria evaluación psicopedagógica contextualizada del alumno. Para garantizar la legalidad de este trámite, será obligatorio el dictamen con propuesta de escolarización, previa entrevista con los padres o representantes legales.

La ratio del alumnado escolarizado en un aula abierta, se corresponderá según lo dispuesto en la normativa correspondiente, con un máximo de seis alumnos en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil. Cuando estas aulas pertenecen al segundo ciclo de

Educación Infantil, el número de alumnos escolarizados puede oscilar entre tres y cinco, y el número de alumnos escolarizados será de cuatro a seis en las aulas abiertas de Educación Básica Obligatoria y transición a la vida adulta.

### 4.4.3. Aulas abiertas específicas para alumnado con trastorno del espectro autista

Debido a la dificultad que presentan los alumnos con TEA para participar en el currículum ordinario como el resto de sus compañeros, se crearon las aulas abiertas específicas para alumnado con TEA, estableciéndose como una medida extraordinaria dirigida a cubrir las necesidades de estos alumnos. Debido a que lo que pretendemos es proporcionar a los alumnos una atención individualizada, pero al mismo tiempo nos planteamos como objetivo que interactúen con sus iguales, la Región de Murcia dispuso el establecimiento de aulas abiertas en centros ordinarios, cubriendo de este modo ambos propósitos.

Por otra parte, la Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que tiene por objeto la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, completa que las aulas abiertas específicas (en adelante AAE) constituyen una medida de carácter extraordinario, tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión, destinada a determinados alumnos y alumnas, con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo. Las AAE en centros ordinarios constituyen un recurso de carácter extraordinario, cuyo objeto es proporcionar un contexto adecuado para algunos alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales graves y permanentes derivadas de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, discapacidad auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave o asociada a otra discapacidad, cuya escolarización requiera una ayuda constante e individualizada y adaptaciones significativas del currículo, que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos. La autorización para el funcionamiento de un aula abierta en centros públicos y privados concertados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, correrá a cargo de la Consejería con competencias en educación, al igual que se responsabilizará de la impartición de las enseñanzas correspondientes a las etapas de Educación Infantil, Educación básica obligatoria y transición a la vida adulta.

En lo referente a la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas, el decreto anteriormente mencionado, 359/2009, recurre al artículo 84 de la

Ley Orgánica 2/2006 de Educación en la que se tienen en cuenta el carácter distintivo, en especial hace reseña a:

a. La detección y atención temprana a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado.
b. La preferencia de los centros ordinarios sobre los centros de educación especial o aulas abiertas especializadas en centros ordinarios.
c. La preferencia de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios sobre los centros de educación especial.

Partiendo de estas premisas, dicha Orden regula la escolarización de este alumnado, que se llevará a cabo en un aula abierta cuando estos requieran "una atención individualizada, con adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos o cuando se hayan agotado todas las medidas organizativas, metodológicas y curriculares posibles en el aula ordinaria".

El AAE de alumnos con TEA, posibilita un mayor desarrollo del alumno a nivel educativo, combinado con mayores posibilidades de integración social, normalización y potenciación de valores y actitudes de trabajo cooperativo con los demás alumnos del centro. Para que un aula abierta específica pueda considerarse como tal, debe presentar las siguientes características:

- El aula tiene que contar con un PT (profesor especializado en pedagogía terapéutica).
- Debe formar parte del AAE un auxiliar técnico educativo.
- Pueden formar parte del AAE otros profesionales que necesiten los alumnos con TEA para su mejor desarrollo.
- Esta aula necesita una adaptación significativa del currículo.
- Hay que proporcionarle el material preciso para el desarrollo del currículo.
- Se encuentra emplazada en el centro ordinario, donde tiene lugar la planificación y realización de cierta tarea educativa.
- Se impulsará que los alumnos asistentes al AAE, realicen actividades con el resto de sus compañeros, relativas a asignaturas comunes a todos.

A nivel más específico y refiriéndonos al aula abierta en la que se efectuó esta investigación, señalaremos que dicha aula cumplía con todas las características recientemente mencionadas, pues de forma permanente había una PT y una auxiliar técnico educativo. Además de estas dos profesionales, siempre que fuera necesario, la logopeda trabajaba con los alumnos con TEA, al igual que ocurría con el investigador universitario, autor de esta tesis, que asistía semanalmente al aula abierta.

Sin duda, existía una adaptación significativa del currículo, debido a que los discentes presentaban discapacidad intelectual, asociada al trastorno, lo que les ocasionaba problemas de lectura, escritura, de comprensión en la mayoría de áreas del currículo, etc.

El aula se encontraba ubicada en un centro ordinario de Educación Secundaria, en el que los alumnos convivían con compañeros asistentes a aulas ordinarias, a las que en ciertas asignaturas también asistían ellos. El modo a través del cual se realizaba el procedimiento de inclusión de alumnos del aula abierta en el aula ordinaria, tenía lugar de dos formas, de manera individual, al inicio, siendo la tutora del aula abierta la que proporcionaba a los alumnos apoyo para conllevar de la mejor manera posible el proceso, acompañándolos a su aula de referencia para que conociera al grupo. Para que los alumnos pudieran asistir a un aula ordinaria, era preciso que tuvieran una cierta autonomía personal y social. Con el fin de facilitar a todos los implicados la tarea, los alumnos pertenecientes al grupo de referencia del discente con TEA, se les explicaba, previamente, las características de los alumnos y las conductas que podían observar en ellos, para intentar normalizar la situación para todos.

- **Objetivos del aula abierta específica para alumnado con trastorno del espectro autista**

Para la intervención educativa en el AAE se establecen los siguientes objetivos generales:

- Conseguir una progresiva autonomía del alumno a través de su propio conocimiento y de su relación con los demás, alcanzando su integración en su medio social y cultural más próximo.
- Que los alumnos incorporen y pongan en práctica hábitos de comportamiento, orden, higiene personal, ejercicio físico y salud.
- Conseguir una educación integral, aunando contenidos de diversa naturaleza: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Añadir a la programación del AAE objetivos, contenidos y actividades relacionadas con el entorno próximo al centro, implicando a la escuela en todo lo referente al medio que la rodea. En nuestro caso, se incorporó a la programación de este aula, contenidos relacionados con las habilidades emocionales y sociales, fomentando que esta temática no se trabajase únicamente en el centro educativo, sino que traspasase los muros del aula y del IES, hasta llegar a su hogar. Para que en el contexto familiar se efectuara de forma similar a como se desarrollaba en el aula abierta, se ofreció a las familias pautas para su ejecución.

- Diseñar e implementar metodologías activas y globalizadoras, fomentando la capacidad creativa de los alumnos, promoviendo el desarrollo de la espontaneidad y las aptitudes intelectuales del niño y que tenga unidad y coherencia en los métodos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las evaluaciones. Un ejemplo de ello lo podemos comprobar en la medida que los alumnos del aula abierta participaron junto con el resto del centro, docentes, compañeros… en un videoclip denominado Lip-dub: "Old time rock and roll", que puede visualizarse en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Z3tBjXpzyIo.
- Adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo evolutivo del alumnado.
- Dotar al centro de todos los recursos didácticos que hagan más fluido, cómodo y eficaz el proceso educativo, en la medida de sus posibilidades.
- Utilizar los materiales y los medios adecuados para respetar los distintos ritmos evolutivos y capacidades intelectuales de los alumnos, intentando evitar desfases entre el nivel educativo y la edad de los alumnos.
- Potenciar la utilización de los medios audiovisuales, biblioteca, laboratorio etc., y demás recursos materiales.
- Realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, dirigidas a atender al alumnado.

### ⌘ Profesionales educativos que colaboran en un aula abierta específica para alumnado con TEA

En las AAE es preciso que participen, colaboren y se coordinen diversas figuras de apoyo interno y externo del centro escolar. Procedemos a indicar estas figuras así como las tareas que desempeñan en esta aula:

- *Profesionales vinculados directamente al AAE para alumnado con TEA.* El tutor es la figura central en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula abierta. Este tutor tiene un perfil profesional de maestro de apoyo especialista en pedagogía terapéutica, trabajando junto a él, un auxiliar técnico educativo, cuya participación es estrecha y activa con el tutor del aula abierta en el proceso educativo del alumnado con TEA. Si así lo requieren las necesidades de los alumnos, en el aula abierta también participará un maestro de apoyo especialista en audición y lenguaje.
- *Otros profesionales del centro*. El AAE, requiere la participación de todos los docentes del centro, sobre todo de los que son tutores o docentes del grupo de referencia del alumnado, para que pueda configurarse como una modalidad de escolarización abierta a todo el centro educativo. Una de las tareas más

importantes la desempeña la jefatura de estudios, ya que se encarga de gestionar el funcionamiento del AAE. El modo a través del que se coordinaba el equipo docente del centro, era de manera informal. Pertenecían al departamento de orientación y se reunían periódicamente con la orientadora y con el equipo específico de TEA. La tutora del aula abierta coordinaba sus actuaciones con el resto de tutores que tenían relación con los alumnos asistentes al AAE, a través de las reuniones de tutores establecidas. Las tutorías se realizaban por ciclos, en horario en el que los alumnos estaban acompañados en el aula.

La manera en la que se coordinaba la tutora del aula con el equipo directivo era en las reuniones de tutores con la jefa de estudios. Sin embargo, si en cualquier momento era necesario tratar algún tema en concreto con el director, ella acudía directamente a él, sin que este le pusiera ningún obstáculo.

- *Profesionales de apoyo externos al centro*. De entre estas figuras, reseñamos los servicios de orientación. El director del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía Específico de Autismo de la consejería de Educación de Murcia, era el que llevaba el tema de los chicos con TEA del aula. El trabajo que realizaba era cuando había que hacer algún tipo de revisión o informes para el IMAS. La coordinación entre él y la docente del aula abierta, tenía lugar sobre todo cuando los alumnos del aula abierta finalizaban su etapa, a la hora de realizar el informe y el dictamen de escolarización para la nueva alternativa. La coordinación que se establecía en ese momento entre la tutora del aula y otros centros específicos donde irían los alumnos que saldrían del IES era la siguiente: antes de que los alumnos que habían finalizado su etapa en el aula abierta hubieran terminado el curso, entre final del 2º trimestre e inicio del 3º, la tutora junto con los padres visitaban diferentes centros, asociaciones, los IES que tuvieran programas de FP básica especial. Una vez decidido cuál era la mejor propuesta, visitaba el centro todo el alumnado del AAE, con el objetivo de que el alumno que se incorporaría al nuevo centro lo conociera y ellos a él, coordinando este proceso con el equipo específico de autismo.

  También se producía coordinación entre el equipo psicopedagógico específico de alumnado con TEA cuando existía un posible alumno asistente al aula abierta, para analizar cuántas vacantes habían de cara a un nuevo curso, el perfil de los chicos y coordinar la entrada de los alumnos nuevos y la salida. Además, los servicios de orientación eran los encargados de las tareas de orientación psicopedagógica y educativa de los alumnos; los centros de recursos, que proporcionan una atención

individualizada otorgando asesoramiento, estrategias educativas y materiales para el funcionamiento del aula.

- No podemos obviar la labor del *movimiento asociativo, en concreto, de ASTRADE*, que asumen una colaboración acordada con la Consejería de Educación y Universidades.
- Por último, nombraremos a los *servicios médicos y/o clínicos*, con quienes es preciso establecer una comunicación constante, para que los temas educativos puedan compaginarse con cualquier aspecto de diferente temática, que pueda ser prioritario en un determinado momento para el alumno o para su familia.
- Otro contacto existente entre la tutora del aula abierta y un servicio externo al centro, es la coordinación establecida con el *servicio de salud mental*, en especial con la psiquiatra que llevaba el seguimiento de los chicos con TEA, sobre todo cuando se producía algún cambio conductual brusco, que era preciso evaluar y tratar de forma multidisciplinar.

Para finalizar este apartado, concluiremos mencionando que la escolarización de niños con TEA requiere de un ambiente lo menos represivo posible dirigido a que estos alumnos además de adquirir competencias sociales y comunicativas, consigan extrapolar los conocimientos educativos adquiridos, incrementando las probabilidades de conseguir un ajuste social mejor a largo plazo (Koegel y Koegel, 1995).

# CAPÍTULO 5

# LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN PERSONAS CON TEA: CAMINANDO HACIA LA GENERALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

# INTRODUCCIÓN

La existencia de un núcleo familiar bien estructurado y consolidado, ha sido y es vital para el adecuado desarrollo de la persona en todas sus facetas. Teniendo en cuenta este supuesto, en aquellas personas que presentan dificultades en aspectos de su vida tan primordiales como los que manifiestan las personas con TEA, es crucial que sus familias participen, de manera activa, en las diversas vertientes de su vida, incorporando en ellas el contexto escolar. En todos los procesos incluidos en nuestra intervención educativa con los alumnos con TEA, estaba presente la figura de su entorno familiar, porque queríamos implicarlos completamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa de intervención educativa en aras de buscar la generalización de los aprendizajes, ya que los participantes principales del estudio eran personas muy queridas para ello, y los conocían mejor que nadie, por lo que su opinión y sugerencias siempre se tuvo en cuenta.

Tras este enfoque, pasamos a indicar los apartados que forman parte de este capítulo. Resaltaremos, en primer lugar, los motivos por los que consideramos que la familia es tan importante y las funciones que realiza cada uno de sus miembros. A continuación, se expondrán las razones por las que es necesaria la participación de las familias en la escuela, independientemente de que los escolares tengan o no alguna patología, pero en el caso de que la presenten, como ocurre con los alumnos con TEA, cobra aún más importancia, siendo esta una de las causas por las que en nuestra investigación se requirió y contó, en todo momento, con el núcleo familiar. Por último, deseamos mostrar la importancia de tal colaboración escuela-familia cuando el objetivo es lograr la generalización de los aprendizajes en el alumnado con TEA

## 5.1. La importancia de la familia

A pesar de que parezca que en épocas anteriores se le otorgaba un mayor valor a la familia y se la consideraba más importante, debemos tener clara la idea de que, independientemente del año o el siglo en el que nos encontremos, la familia sigue teniendo un gran valor como institución vital, resultando fundamental para ciertos aspectos como son la supervivencia del individuo y la sociabilización y el modelamiento de la personalidad de los miembros que la conforman. Aunque hubieron varios intentos de creación de instituciones dirigidas a reemplazar sus funciones, la familia sigue siendo considerada como el núcleo de la sociedad, cuyas funciones no han podido ser sustituidas por otras organizaciones diseñadas específicamente para apropiárselas.

La mayor parte de las investigaciones cuya temática es la familia, resaltan la importancia y el rol preponderante que ésta tiene como factor de soporte psicosocial, actuando, además, de previsora, para evitar la aparición de problemas de diversa índole: interpersonal, emocional, social, educativa y del desarrollo en niños y adolescentes (Benites, 2006).

La familia se constituye, pues, como un grupo natural que a lo largo del tiempo ha ido creando sus propias pautas de interacción, destinadas a consolidar los roles y funciones que le conciernen a cada uno de sus miembros. Es a través de estas pautas de interacción como se va a constituir la estructura familiar. Debido a que cada familia establece unas pautas, que en ciertos momentos pueden ser coincidentes pero también distantes, la estructura familiar varía en función de ellas, pero siempre que se encuentre organizada de esta manera, se consolidará una estructura viable para ejercer dos de sus principales tareas: facilitar la individualización y proporcionar sentimientos de pertenencia entre sus miembros.

## 5.2. La participación de las familias en la escuela: necesidad de fomentar la cooperación para conseguir la inclusión

El dotar de importancia a la implicación de las familias en la educación de sus hijos, no proviene de una nueva tendencia ni de la incorporación de novedades, sino que desde el inicio de las primeras escuelas, ya se mantenía una estrecha relación con toda la comunidad educativa. Sin embargo, fue a principios del siglo XX cuando surgieron las primeras modificaciones, emergiendo un nuevo modelo de relaciones entre familia y escuela, que provocaron el distanciamiento entre los dos ámbitos. Aumentó la especialización de la labor pedagógica desempeñada por los maestros en el centro escolar, utilizando métodos que no estaban al alcance de la experiencia de los padres, que al no comprender las nuevas metodologías implementadas en la escuela, no podían inmiscuirse en lo ocurrido en el interior de la escuela. A partir de aquí, surgió una brecha entre las responsabilidades aplicadas a cada institución, considerándose que las tareas de familia y escuela eran distintas, atribuyendo diferentes competencias a cada una de ellas.

Las funciones de los padres correspondían a la enseñanza de buenos modales, y la responsabilidad de los maestros radicaba en la enseñanza de las diversas materias y asignaturas del currículum. Esto conllevó la no consecución de objetivos comunes entre los padres y profesores, sino que cada contexto perseguía objetivos independientes aunque centrados en los mismos protagonistas, los niños.

Pero de nuevo volvió a cambiar la concepción que en esos momentos se tenía del tipo de relación que se debía establecer entre la familia y la escuela y los roles atribuibles a cada uno. En los últimos años ha resurgido la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas, al mismo tiempo que comparten, o deberían compartir responsabilidades, llegando a la conclusión de que ambas instituciones deben cooperar en la educación de los niños. Padres y profesores tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto y la competitividad por la colaboración en beneficio de todos los miembros de la comunidad (Oliva y Palacios, 1998).

Desde las propias leyes educativas, se ha delimitado la existencia de una estructura participativa de los centros, donde se considera a la familia como un agente principal de la educación de los hijos y un gestor coprotagonista de los procesos escolares.

La participación de las familias en la educación de sus hijos es un derecho básico de todas las sociedades democráticas, estando entre ellas la española. Han sido numerosas las leyes que han reflejado este derecho del sistema educativo español (Ley General de Educación, 1970; Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2006, y por último, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013). En concreto, haremos referencia a dos de ellas, la Ley Orgánica 8 de 1985, debido a que en el panorama normativo español, la participación de las familias se encuentra regulada por ella, siendo reguladora del derecho a la educación, mediante la participación formal en órganos de representación; en este caso, el consejo escolar del centro. También nombraremos la actual, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), debido a que en ella se regulan aspectos tan importantes como, por ejemplo, el derecho a la elección de centro, a la elección del tipo de formación religiosa o moral que prefieren para sus hijos, o al intercambio de información entre familia y escuela (Frías del Val, 2014).

A raíz de la presencia de este tipo de legislación, se evidenció la necesidad de diseñar proyectos que aseguren esquemas de interacción efectiva entre padres y profesores, que consten de planteamientos abiertos y flexibles en todos sus aspectos, promoviendo la cabida en los centros de los distintos sectores de la comunidad educativa. Esta propuesta implicará la intervención familiar en el centro educativo, que manifestará la implicación real de los padres en la educación de sus hijos, siendo copartícipes de los procesos que se desarrollan en los mismos (Ridao, Barcia, Rodríguez y Fernández, 2001).

La participación de los miembros de la comunidad escolar, es contemplada como un elemento de calidad educativa. El Informe Europeo de mayo del 2000 sobre la Calidad de la Educación redactado por la Comisión Europea, considera que la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, es un elemento posibilitador u

obstaculizador del buen funcionamiento del centro escolar. Por lo tanto, no solo es fundamental que esta participación se lleve a cabo por los múltiples beneficios que supone a sus agentes, que posteriormente indicaremos, sino que se ha convertido en una cuestión de calidad educativa. Por este motivo, Colás (2004) indica que el buen desarrollo y progreso escolar depende, en gran medida, de la interiorización de significados, valores y prácticas que la institución escolar y familiar asuman en cada contexto sociocultural concreto.

Los distintos estudios realizados sobre el grado de participación de las familias en el centro educativo (Bolivar, 2006; García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; INCLUD-ED, 2011), coinciden en que la co-implicación de ambas instituciones, es un aspecto que deberá seguir desarrollándose y contemplándose, debido a que aún no se ha conseguido plenamente. Los motivos por los que este hecho no se ha consumado son variados, pues como afirma Bolívar (2006) la escuela se ve incapacitada para dar respuesta a las necesidades educativas que solicita la sociedad, pero también porque las responsabilidades que las familias tienen con sus hijos/as son numerosas, no pudiendo obviarse, llevando a cabo procesos educativos aislados a ellas.

Tal y como hemos indicado anteriormente, desde el marco legislativo, se han establecido medidas destinadas a facilitar la participación de las familias en los centros escolares. El desarrollo de esta temática en la legislación, surge, entre otros motivos, por los numerosos beneficios que esta cooperación concede a toda la comunidad escolar, y que a continuación plasmamos.

- E*n el alumnado:* mejora su rendimiento académico, su comportamiento, competencia lingüística y cívica. Favorece una mayor autoestima de los niños y jóvenes. También se producen avances en el desarrollo personal y social de los niños (Epstein, 2001; Includ-Ed, 2011; Kherroubi, 2008; Mariñas-Gómez y Rodríguez-Machado, 1999), en su actitud y conducta (Boethel, 2004; Henderson y Mapp, 2002; Siles-Rojas, 2003).
- E*n la familia*, mejora su actitud hacia el personal docente, su confianza en sí mismos y con el centro, así como su implicación en el mismo. Por otra parte, se inclinan a desarrollar competencias específicas vinculadas con la escuela (Garreta-Bochaca, 2015), afianzando el desarrollo de una parentalidad positiva, mejorando las relaciones entre progenitores e hijos y sobre todo, una actitud más positiva de los padres hacia la escuela, existiendo más confianza entre padres y profesores.

- *En el profesorado,* aumenta su motivación e implicación con el centro y con las familias, mejora su actitud hacia las familias y el propio alumnado (Henderson y Berla, 1994; Gómez, 2004; Martínez González, Rodríguez y Gimeno, 2010), y mejoran sus habilidades interpersonales (García-Bacete, 2003). Además, los docentes conocen mejor a cada niño (AA.VV., 1993). Los efectos recaídos sobre los maestros, se materializan en la consideración de una mayor competencia de los padres hacia aquellos docentes que trabajan con la familia (Pineault, 2001).

Como consecuencia, estos vínculos establecidos entre los diferentes agentes que acabamos de nombrar, influyen en la mejora de la escuela que se transforma en un espacio más democrático y participativo.

Por otra parte, es preciso no confundir los términos relación y participación. Al hablar de la relación familia-escuela, nos referimos al vínculo que se entrelaza entre ambas instituciones y que, como reseñan Llevot y Bernad (2015), pueden producir interacciones positivas o negativas. Con el término participación, aludimos al modo en el que los padres se implican en el centro escolar, mediante actitudes de colaboración, promovidas por la presencia en el centro educativo de un clima que favorezca en sus integrantes la sensación de que son escuchados, que sus opiniones son en cuenta, sintiéndose respetados y valorados (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013).

En el caso de que ese clima favorecedor de la participación no exista, será necesaria la existencia de marcos de participación, donde la escuela consiga canalizar la adecuada predisposición de las familias para hacerles partícipes de lo que ocurre en el contexto escolar (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010), debido a que son las propias familias las que demandan la posibilidad de que les concedan oportunidades de colaboración (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Gallimore y Goldenberg, 1993; Solé i Gallart, 1996).

Además, esa participación debe ser entendida como una relación en la que reine la comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes que conforman la comunidad educativa, con el fin de perseguir y compartir objetivos educativos generales comunes (García y Sánchez, 2006). Del mismo modo, es necesario indicar que siempre será preferible un nivel bajo de participación a que este sea inexistente (Kñallinsky, 1999), pero quizá, por la existencia de una participación no demasiado elevada, existe la necesidad de promoverla, favoreciendo la implicación de todos aquellos que forman parte de la comunidad, en términos generales, pero en especial de las familias (Martínez González et al., 2000), como indicativo de mejora de la calidad educativa, siendo necesario

para ello la búsqueda de objetivos comunes que dirijan la acción educativa en la misma dirección (Cagigal, 2007).

Para finalizar este apartado, cabe exponer que además de los estudios indicados hasta el momento, existen otras muchas investigaciones, y por lo tanto, autores, que coinciden en destacar la necesidad educativa existente de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares (Díez, 1982; Villalta, Tschorne y Torrente, 1989; Fine, 1989; Fryling y Fryling, 1991; Fine y Carlson, 1992; Ballesteros-Moscosio, 1995; Vilá, 1998, y Martínez González, 1994, 1995, 1996 y1997).

### 5.2.1. ¿Cómo se puede mejorar la participación de las familias en la escuela?

Debido al ajetreado ritmo de vida de la sociedad actual, y a que en la mayor parte de los hogares son los dos progenitores los que tienen su hueco en el mundo laboral, la vida de cada vez un mayor número de niños se desenvuelve entre dos mundos, contexto familiar y escolar, desde muy temprana edad. Este hecho supone que en el desarrollo de la personalidad del niño incidan prácticamente, de igual modo, tanto un entorno como otro, ya que son numerosos los niños que acuden a guarderías, y allí conviven desde el desayuno hasta la merienda, teniendo contacto con sus padres, únicamente, durante parte de la tarde y el inicio de la noche. Estos argumentos, nos conducen a justificar la necesidad de establecer un arraigo mayor en las relaciones familia-escuela.

Resulta imprescindible que la comunicación existente entre la escuela y la familia sea estrecha, continua y fluida, para que ambas partes consigan una visión global y completa del alumno, que conlleve a la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que ambos tienen la meta y responsabilidad de construir una intencionalidad educativa común (Martínez y Fuster, 1993; Fuente, 1996).

Por ello, una de las finalidades de los últimos años, fue acercar las familias a la escuela, para que diseñaran y trazaran la línea sobre la que pretendían actuar, pues es incoherente el buscar un mismo objetivo utilizando distintos derroteros, ya que como expresa Santos Guerra (2000) “resulta sorprendente que, buscando familias y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños, exista una distancia, un recelo y un enfrentamiento tan consistente como se observa en algunos lugares”.

Una vez justificados los motivos por los que la familia debe participar en la escuela y en las tareas que en ella se desarrollen, no es sorprendente apuntar que el modo en el que deben trabajar, es de forma coordinada, desarrollando habilidades, competencias básicas, transfiriendo a los niños normas, responsabilidades y valores. Uno de los

principales problemas que encontramos a la hora de establecer ese trabajo conjunto, radica en que la implicación de las familias en el entorno educativo, no es igual en todos los hogares y en todas las etapas educativas. En las primeras etapas escolares, los padres consideran a sus hijos más vulnerables, con más necesidades y su nivel de implicación en el contexto escolar es mayor. Sin embargo, a medida que los chicos empiezan a crecer y a adquirir mayor independencia y mayores responsabilidades, las familias comienzan a desligarse de sus quehaceres en el centro educativo, a excepción de cuando existe alguna problemática que hay que atajar. Pero para que esa coordinación entre familia y escuela se mantenga a lo largo del tiempo, ¿a qué estrategias es necesario recurrir? Aquí encontramos una posible solución, que facilitaría el mantenimiento del compromiso adquirido por los padres en los primeros cursos escolares de sus hijos: la corresponsabilidad.

La corresponsabilidad hace referencia al conocimiento que cada persona o contexto tiene sobre sus responsabilidades, respetando las competencias de los demás y facilitando alianzas de colaboración, con el fin de conseguir el éxito educativo. Según Vega (2012), "no se trata de cambiar los papeles y las responsabilidades que corresponden a cada uno de los miembros de la comunidad educativa", porque cada uno tiene el suyo y todos son complementarios. Por tanto, podrán establecer funciones que a pesar de que sean distintas, estén dirigidas hacia un objetivo común. De un lado, las familias deben involucrarse más profundamente y mejor en la educación de sus hijos, por el otro, los centros, trabajarán para favorecer la participación real y efectiva de las familias, proporcionándoles información clara y transparente, y teniendo en cuenta sus solicitudes, contando con la opinión de los padres ante la toma de decisiones.

### 5.2.2. Favorecer la educación inclusiva a través de la colaboración familiar

El *Index for Inclusion* es una herramienta de autoevaluación dirigida a favorecer la inclusión en el aula (Sandoval et al., 2002). Una de las dimensiones que forma parte de dicha herramienta es la participación familiar, pretendiendo con ella la formación de una comunidad segura, acogedora y colaborativa, que promueve valores inclusivos y compartidos entre aquellos individuos que forman parte de ella. Pero una colaboración familiar adecuada es aquella en la que la familia se implica activamente en todas las cuestiones relacionadas con sus hijos, desde un plano meramente académico, pasando por aspectos emocionales y sociales, siendo estos dos últimos aquellos en los que se centra nuestra investigación. La colaboración de los padres en los centros educativos en los que sus hijos se encuentren escolarizados es considerada un derecho de las familias, habiéndose convertido en uno de los indicadores de la calidad del Sistema Educativo

(Colás y Contreras, 2013). Esta vinculación entre la familia y la escuela se ha tornado tan fundamental que se estima como una obligación el hecho de reforzar los lazos entre ambas instituciones con el fin de conceder una formación que eduque a las personas de manera crítica y con valores éticos (Labaké, 1997).

### ⌘ Aspectos que favorecen y dificultad la colaboración familiar en la escuela

Para que la participación familiar se lleve a cabo de manera profunda, no quedándose únicamente a nivel superficial, hay una serie de premisas que es necesario efectuar, como por ejemplo, optimizar la organización y funcionamiento del sistema educativo, mediante el enriquecimiento de las actitudes, prácticas e interacciones formadas por los dos sistemas que se interrelacionan, para poder crear una cultura participativa.

Al igual que existen factores o actuaciones que fomentan la existencia de este colaboración, también los hay que la dificultan, como son actitudes individualistas, falta de sentimiento de pertenencia a una comunidad o escasez en materias de formación e información (Martínez, 2005).

#### ✡ Formar a las familias para facilitar su colaboración en los centros escolares

La formación e información que deben recibir los padres, fue considerado como fundamental por el equipo de investigación universitario que ha formado parte de esta investigación. Las familias no deben tener una sabiduría completa en todos los ámbitos, pues muchas veces tampoco imaginarían tener que encargarse de ciertas enseñanzas, por ello, somos los profesionales del dominio correspondiente, los que debemos aportarles los conocimientos que precisen. En esa línea, se han constituido una serie de centros que forman parte del proyecto INCLUD-ED (2011), que desarrollan actividades de formación para las familias. Son las propias familias las encargadas de demandar aquellos aprendizajes que necesiten, estando entre ellas los cursos de alfabetización, idiomas o TIC entre otras. Esto proporciona a los padres una mayor seguridad, quienes a su vez, transmiten a sus hijos un punto de vista positivo sobre el aprendizaje. Este tipo de centros no se limitan a la enseñanza destinada a sus alumnos sino que esta se amplía hasta alcanzar a sus familias: padres, abuelos, hermanos, etc. El que los padres cuenten con una mayor base de conocimientos hace que se produzcan cambios en ciertos elementos de la dinámica diaria en el hogar. El que las materias proporcionadas no sean algo establecido sino que atiendan a los intereses y necesidades de los usuarios, es algo que también tuvimos en cuenta en los seminarios de trabajo a los que asistían las familias, la docente y

el equipo universitario, en los que se ofrecían enseñanzas que, sobre todo, los padres no tenían, surgiendo de aquí los cuadernillos ofertados a ambos entornos, donde se les otorgaban herramientas, ejemplos, así como todo aquellos que creímos de utilidad para aumentar su formación en materia de habilidades emocionales y sociales (véase Anexo I en CD) .

Las familias que participan en actividades de formación, no solo incrementan sus conocimientos, sino que además, estas actividades promueven la presencia de mayores interacciones entre las familias y los hijos, pudiendo compartir los conocimientos que ahora ambos han logrado, consiguiendo así que los chicos aumenten sus competencias académicas e incluso una mayor motivación.

- **Primar la actitud de los docentes hacia las familias**

No solo la escasez de formación es el inconveniente de que no se produzca una completa colaboración de la familia en la escuela, sino que la falta de tiempo, por parte de los padres (Rivera y Milicic, 2006), y de oportunidades por parte del ámbito escolar (Walter, 2013), también contribuyen a que esta práctica no sea tan habitual como debería. Una vez mencionados algunos de los aspectos que obstaculizan la colaboración familia, enunciaremos las actitudes que será preciso desarrollar para permitir este tipo de prácticas. En primer lugar, es preciso que la actitud de las personas implicadas sea de apertura, de colaboración y gran confianza posibilitando esto la existencia de un trabajo conjunto y de toma de decisiones colaborativas (Jiménez, 2008).

La actitud de los docentes del centro también es considerada como primordial para que se produzca esa colaboración tan ansiada. Particularmente, en nuestro caso, la actitud de la tutora del aula abierta, fue de ayuda, generosidad, compromiso e implicación. Todo ello condujo a que tanto la familia de los alumnos como el equipo de investigación universitario tuviéramos siempre confianza para dirigirnos a ella cada vez que lo creyéramos conveniente, e incluso que le propusiéramos actividades en las que ella también se involucrara. Por su parte, ella también propiciaba y alentaba a las familias a que participaran en actividades organizadas en el centro, pues por ejemplo, un año en el día internacional del autismo, los padres dieron una charla al grupo de bachillerato o en otra ocasión, uno de los padres que toca la guitarra estuvo colaborando en la clase de música.

- **Modelos de participación familiar**

Como hemos comentado anteriormente, para que realmente pueda conseguirse una educación inclusiva y una colaboración familiar y escolar a gran escala, no puede

realizarse una participación sin implicación por parte de todos sus miembros, pero esta participación no tiene porqué tener un solo modelo de actuación, sino que pueden ser diversas las formas de participación de la comunidad en la escuela. Las formas de participación existentes según el proyecto INCLUD-ED (2011), que ya mencionamos previamente, son las siguientes:

- Participación informativa: cuando se comunica a las familias información sobre las actividades realizadas en el entorno escolar, el modo en el que funciona el centro y las decisiones que han sido tomadas, sin participación de las familias.
- Participación consultiva: en este caso, las familias sí participan en la toma de decisiones aunque no de manera completa, pues su poder de decisión es limitado.
- Participación decisiva: la familia junto con los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas al centro educativo con relación al resultado académico, participando además en la toma de decisiones.
- Participación evaluativa: este tipo de participación supone que la familia y otros miembros de la comunidad escolar se impliquen en los procesos de aprendizaje, efectuando evaluaciones de los progresos escolares de los alumnos.
- Participación educativa: en esta ocasión, el tipo de tareas efectuadas por la familia y los miembros de la comunidad son múltiples, entrañando esto que participen en los procesos de aprendizaje, sean estos en horario escolar o extraescolar; formen parte de los procesos formativos, teniendo en cuenta sus necesidades y demandas.

El tipo de participación de las familias del alumnado con TEA participante en esta investigación, porta ciertos elementos de cada una de estas evaluaciones, aunque lo que se pretendió fue que los padres fueran partícipes de las decisiones que se tomaran, de los procesos que se llevarían a cabo y todo aquello que estuviera relacionado con el bienestar de sus hijos y de ellos. Por lo tanto, es importante que no obviemos el papel de las familias en este proceso. Es imprescindible que la familia tenga la seguridad de que recibe un apoyo por parte de la institución, así como conceder un gran valor a las familias, a la información que poseen, a su participación en el terreno educativo, teniendo en cuenta sus opiniones y creencias sobre este modelo de educación. Este último aspecto, las creencias que tengan las familias, tienen un gran valor en el proceso de cambio educativo, debido a que las actitudes se basan en estas creencias, en normas subjetivas, intenciones y una conducta inclusiva o exclusiva (Domenech y Moliner, 2011).

## 5.3. La necesaria implicación de las familias de los alumnos con trastorno del espectro autista en la búsqueda de la generalización de los aprendizajes

Como venimos comentando, la colaboración entre los padres y los profesionales de la educación, siempre se ha visto como un elemento esencial para la obtención de resultados en el tratamiento y la generalización de los aprendizajes (Davis y Marcus, 1980; Schopler, 1987; Schopler, Mesibov, Shigley y Bashford, 1984). Pero, antes de centrarnos exclusivamente en la importancia que tiene la implicación de las familias del alumnado con TEA para la generalización de los aprendizajes, y por tanto, la unión que debe existir entre familia y escuela, expondremos la necesidad que existe hoy en día de esa colaboración entre ambas instituciones hablemos o no de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como resultan ser las personas con TEA cuando lo que se pretende en favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal.

Estamos convencidos de que el adecuado desarrollo y progreso escolar del alumno va a depender, entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la institución familiar y la institución escolar, tal y como anotan Buendía (2005) y Soriano y Fuentes (2003), cuando sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con los demás agentes educativos comunitarios.

Nos encontramos en un momento en el que el profesorado por sí solo no puede dar respuesta a las necesidades educativas que demandan los alumnos, y por supuesto las familias tampoco, por lo que debemos encontrar ese nexo de unión que permita un trabajo conjunto de cara a la mejora del alumnado (Lozano et al. 2011), puesto que como indican Hernández y López (2006) a pesar de las diferencias, familia y escuela son dos caras de una misma moneda, unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño.

Pero para que se consiga este objetivo común, que es formar a los alumnos para promover su desarrollo personal al máximo, es necesario que exista una comunicación y colaboración entre las personas que forman parte de los contextos en los que los chicos se relacionan, así como que lleguen a un análisis de la manera en la que esta colaboración puede ayudar y mejorar el consecuente rendimiento académico de los hijos y alumnos respectivamente. Solé i Gallart (1996) indica que el establecimiento de interacciones con otras personas y las experiencias educativas que favorecen el desarrollo, no tienen lugar únicamente en el entorno escolar o en el familiar, sino que se crean dentro de los diversos

contextos en los que el individuo participa. Por este motivo, resulta de gran importancia la existencia de una atención y un entendimiento de los ambientes en los que las personas crecen y viven.

Esta importancia concedida a la familia, ha conllevado la concesión de una creciente importancia otorgada a aquellos procesos educativos que se desarrollan en otras instituciones distintas a la escolar, adquiriendo mayor protagonismo las prácticas educativas familiares. Pero estas nuevas prácticas también pueden contribuir a la producción de ciertas brechas en los conocimientos transmitidos a los chicos, puesto que muchas familias no son conocedoras de los temas que se tratan dentro de la escuela, ocurriendo de forma parecida en las escuelas, ya que muchos docentes no entienden en ciertas ocasiones el tipo de educación que reciben los chicos dentro del ambiente familiar. Por tanto, lo fundamental no será crear dos ambientes educativos equidistantes, donde en cada uno se enseñe lo que crean conveniente las personas que se encuentran al frente de ellos, sino que lo importante es construir una colaboración entre las dos instituciones, donde ambas conozcan las enseñanzas transmitidas a los chicos en un ambiente y otro, y donde establezcan nexos comunes y la persecución de unos objetivos similares. Pero lo más habitual no es la existencia de este tipo de contacto, sino que por lo general, la relación establecida entre la familia y la escuela, adquiere estos rasgos (Solé i Gallart, 1996):

- *Carácter formal*: encuentros programados y establecidos en diferentes épocas del curso escolar, por la necesidad existente de indicar y explicar a los padres las acciones desarrolladas dentro de la escuela.
- *Carácter sancionador*: en caso de existencia de conflictos entre los estudiantes o con los mismos profesores, se requerirá la presencia de la/s familia/s, para explicar lo sucedido e intentar llegar a un entendimiento entre las partes implicadas.
- *Carácter prácticamente inexistente*: muchos padres tienen la concepción de que si desde el centro educativo no se solicita un encuentro con ellos, no deben preocuparse por cómo transcurre su hijo a lo largo del curso escolar, que únicamente deberán mostrar su interés en caso de que surjan problemas con su hijo.

Para que las acciones de colaboración entre familias y centros escolares se puedan llegar a producir de la manera más adecuada, es necesario partir de un diagnóstico previo de la situación del centro y de las propias familias, que permita llegar a concretar al máximo posible las áreas de cooperación que precisan ser introducidas y las actuaciones

que cabe emprender (Symeou, 2006). A este respecto, Epstein (2001) ha formulado seis áreas de cooperación en las que poder clasificar la variedad de acciones que desarrollan los centros para relacionarse con las familias, que permiten llevar a cabo los diagnósticos mencionados (Martínez et al., 2000). Estas áreas son:

1) El centro escolar como fuente de ayuda a la familia para que los padres y madres puedan cumplir sus obligaciones básicas respecto a sus hijos.
2) La familia como fuente de ayuda al centro, para que éste pueda cumplir con sus obligaciones básicas con respecto a los alumnos y sus familias.
3) Colaboración de los padres y madres dentro del centro.
4) Implicación de los padres y madres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa.
5) Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisorios del centro.
6) Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Relacionados con este último punto, encontramos una investigación desarrollada por Hortal (2011) quien afirmaba que las familias con hijos afectados por el autismo precisan mayores posibilidades de relación y comunicación con otros padres en situaciones similares. Cuando su hijo está escolarizado en un centro de educación especial, probablemente tengan más oportunidades de que estos contactos se produzcan, pero si está escolarizado en un centro ordinario, tienen menores posibilidades de contacto con otros padres con dificultades parecidas, por lo que pueden encontrarse a menudo con la incomprensión o cierto aislamiento. En estos casos es interesante aconsejarles que participen en alguna asociación específica, para facilitarles contactos y formación. Las reuniones con diferentes profesionales, y con los maestros, pueden aclarar dudas de los padres, pero las asociaciones o los espacios de intercambio de información y de vivencias son espacios que proporcionan apoyo y en los que encuentran respuesta a preguntas que van más allá del momento actual (p. 110-111).

Es fundamental que las familias con hijos con TEA busquen apoyo y colaboración en asociaciones en las que participen otros padres que estén en una situación similar a la suya, con el objetivo de que se mejore la educación de los niños/as con autismo desde el núcleo familiar. Además, para los padres supone un respiro, puesto que se encuentran en una situación complicada, que les sobrevino de repente y sin ningún o con poco conocimiento sobre el trastorno, sus síntomas y consecuencias, y sobre todo en los primeros años de vida de sus hijos, andan perdidos. Por ello, el que se relacionen con

padres en situaciones similares a ellos, obviamente no va a disminuir las secuelas propias del trastorno, pero sí puede aportarles una luz y una esperanza que podrían haber dado por perdidas.

***Es importante que los procesos educativos que se sigan con alumnado con TEA se dirijan hacia la generalización de sus aprendizajes*** (Lozano y Alcaraz, 2009, 2010, 2011), puesto que son conocidos los problemas de los alumnos en esta área (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. Por lo tanto, es preciso que cuando se realicen con los alumnos actividades de la naturaleza que sean, pero en este caso nos centraremos en la temática que nos compete, las habilidades emocionales y sociales, debemos enfocar esos aprendizajes hacia la generalización de los mismos. La planificación de la generalización de los aprendizajes con personas con TEA debe ser un objetivo a plantear cuando se planifica cualquier tipo de intervención educativa, debido a las dificultades que se dan en las personas con TEA hacia este tipo de proceso. Es necesario pensar en estrategias que consigan promover la generalización de situaciones, estímulos, personas y conductas.

Para que un alumno con TEA consiga desarrollar la generalización de los conocimientos adquiridos en un entorno a otro contexto, deberemos intentar que esos aprendizajes se mantengan en el tiempo una vez logrados, para que cuando el chico se encuentre en una situación similar a la aprendida inicialmente en un ámbito, sea capaz de recordarlo y pueda desarrollarlo en otro diferente. Una propuesta para llevar a cabo con los alumnos con TEA el procedimiento de la generalización es la siguiente (Horner, McDonnell y Bellamy, 1986) consiste en:

- **Definir el universo de enseñanza:** tener en cuenta todos los contextos en los que el alumno se relaciona y que, por tanto, podrá en práctica lo aprendido.
- **Seleccionar las situaciones de enseñanza y de prueba:** el tipo de aprendizajes a transmitir a los alumnos deberán ser diversos y variados, de manera que cubran una amplia gama de posibles variaciones.
- **Secuenciar los ejemplos de enseñanza:** programar la intervención educativa con los alumnos combinando ejemplos sencillos y más complicados de comprender.
- **Enseñar:** utilizar todo tipo de técnicas destinadas a la enseñanza de los aprendizajes y a su generalización, como pueden ser el moldeamiento, el prestar ayuda y posteriormente retirarla, o el uso del refuerzo.
- **Prueba:** comprobar si realmente los alumnos consiguen efectuar la generalización de las habilidades aprendidas.

Lo ideal en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es emplear estrategias, técnicas y contextos lo más reales y naturales posibles. Sin embargo, debido a las dificultades de aprendizaje específicas de las personas con TEA, en ocasiones es preciso optar por una enseñanza más estructurada. A pesar de ello, siempre que sea posible, se debe plantear en la intervención estrategias adecuadas que fomenten la generalización de todo lo aprendido.

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 (Lozano et al. 2010).

### 5.3.1. Importancia de la colaboración familiar en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado con TEA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), en su preámbulo, nos habla de la importancia del esfuerzo compartido entre familia y escuela. Desde el artículo 12.3, se establece que "con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores, los centros cooperarán estrechamente con ellos". Además, "es necesario que los padres contribuyan activamente a conectar los dos mundos educativos del niño (el de la familia y el de la escuela), para lo cual resulta imprescindible que conozcan la situación y las formas posibles de implicarse" (Pérez de Pablos, 2003, p. 12). Siguiendo a esta misma autora encontramos, que "cuando un equipo de profesores orienta debidamente las tutorías y empieza a establecer buenas relaciones con los padres, el ambiente del centro mejora de una forma espectacular" (p. 169). Pero a la hora de llevar a cabo esta colaboración, debemos tener presente que los padres y los maestros se encuentran en una situación de desigualdad, por contar con formación diferente.

Sobre todo, es en las primeras etapas de escolarización, donde se considera como fundamental esa colaboración y cooperación mutua entre familia y escuela, ya que: "es difícil pensar en una Educación Infantil eficaz sin una clara participación de las familias" (Alfonso et al., 2003, p.36). Nos encontramos en una etapa en la que, los alumnos y alumnas no son aún autónomos, necesitando de la ayuda indiscutible de los adultos que los rodean, siendo especialmente, su familia y los adultos con los que interaccionan en la escuela, por lo que se constituyen en sus principales referentes en el proceso de socialización. Esto quedó justificado por Alfonso et al. (2003), al decir que "los padres y los

maestros comparten la educación de los niños y las niñas que asisten a la Educación Infantil y que, si se coordinan, ello redunda en la mejora del desarrollo infantil" (p. 33).

Concretamente, en los niños o niñas que presenten TEA, las familias en muchas ocasiones se sienten perdidas, no sabiendo qué hacer con sus hijos, porque se trata de un trastorno con muchas dificultades, lo cual puede llevar a que la familia se frustre si no reciben una orientación correcta tal y como comenta Hortal (2011):

> El autismo es un trastorno que altera el equilibrio familiar. Los padres van descubriendo que su hijo no evoluciona como los demás: no habla, no juega con sus hermanos o en la escuela les dicen que tiene muchos problemas. Resulta difícil para ellos aceptar que su hijo tiene un trastorno; sobrevienen muchos sentimientos y dudas que generan angustia (p. 97).

En varias ocasiones hemos indicado la importancia que tiene la colaboración familiar de los niños con TEA en el centro escolar, pero no debemos hacer alusión únicamente a que esta cooperación repercute en las personas con TEA por las necesidades que conlleva el trastorno, sino porque en la educación de cualquier alumnado, las familias deben ocupar un papel protagonista participando en igualdad de condiciones a nivel de decisión que el resto de la comunidad educativa (Feito, 2011). Entre la familia y la escuela, debería formarse una alianza de apoyo mutuo, evitando que intercedan cada uno en el ámbito del otro, pero sí que se debe fomentar este vínculo, pues en la atención educativa del alumnado con TEA es esencial el tipo de relaciones que se establezca entre la familia y el profesorado. La importancia de las relaciones familia-escuela, se acentúa en el caso de que un alumno o alumna, tenga necesidades educativas especiales (NEE). Así, Alfonso (2010, p.1) afirma que:

> Debe existir un trabajo conjunto entre escuela y familia. Esta conexión entre ambos contextos de desarrollo es especialmente importante en el caso de los alumnos/as con NEE, ya que facilita por un lado la transferencia y generalización de lo trabajado en la escuela, y por otro, además, la intervención compartida promueve en los padres un aumento en el sentimiento de competencia que revierte positivamente en el desarrollo del niño.

Es decir, si es importante que exista una colaboración estrecha entre las familias y los centros, en el caso de que un alumno presente NEE esta importancia se convierte prácticamente en una necesidad. En esta misma línea encontramos lo afirmado por Hortal (2011) al afirmar que "si decimos, en general, que los padres son la mejor fuente de

información sobre sus hijos y deberían ser los mejores aliados del centro educativo, no cabe ninguna duda de que, para estos niños, su colaboración resulta imprescindible".

La colaboración y participación de los familiares de personas con TEA en los programas educativos fomenta el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de los aprendizajes conseguidos en un contexto determinado a otros entornos, facilitando, además, que esos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo (Tortosa, 2004). En el caso de nuestra investigación, esta fue una de las finalidades a alcanzar, pues no resulta muy útil que el alumnado aprenda unos conocimientos durante un tiempo determinado y que más tarde se le olviden, sobre todo cuando se trata de competencias emocionales y sociales, ya que estas son utilizadas a lo largo de toda la vida.

Otro de los motivos por los que consideramos fundamental que la familia del alumnado con TEA colabore en sus aprendizajes, es porque la vida de una persona con TEA va mucho más allá que los años concretos que pasará en el centro escolar, y sus necesidades educativas traspasan el ámbito escolar, unido esto a que los docentes que estén con ellos durante su etapa de escolarización irán cambiando, no ocurriendo esto con sus padres, ya que serán los que permanecerán durante más tiempo junto a ellos. Teniendo en cuenta que uno de nuestros fines educativos era mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, consideramos que hubiera sido un error llevar a cabo la intervención educativa a espaldas a ellos.

Pero la colaboración con las familias no supone únicamente que realicen las actividades correspondientes con sus hijos en el hogar, sino que también implica su consideración en la organización y gestión de los centros mediante los diferentes estamentos de participación, la difusión y concienciación social de las necesidades y servicios de las personas con TEA, el que participen en la defensa de los derechos e intereses de los chicos, así como que los objetivos educativos sean consensuados entre profesionales y padres, estableciendo una relación igualitaria, basada en el reconocimiento, el respeto y la confianza de todos los participantes.

Debemos contar con que la familia es la que mejor conoce a su hijo, pues es quien pasa mayor tiempo con él. Por este motivo Simpson, Boer-Ott y Smith-Myles (2003), nos advierten de que lo fundamental para esa relación debe basarse en una voluntad de escucha por parte de los profesionales, reconociendo que la confianza es el principal elemento de la cooperación, en la aceptación y reconocimiento de los valores de la persona. Cuando nos propongamos diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje, deberemos tener en cuenta las numerosas dimensiones interactivas que intervienen, pero de igual modo, necesita estar orientado por un conocimiento de la manera en que se construye el desarrollo del niño (Rivière, 1999).

La importancia de tener en cuenta las opiniones y valoraciones de las familias a la hora de analizar la generalización de aprendizajes, proviene de que como hemos comentado anteriormente, debemos partir de la idea de que la familia es la que mejor conoce a su hijo (De Clercq y Peeters, 2005). Lo conoce desde que nació y han pasado todo el tiempo con él, es por esto que sabe cómo el niño comprende, 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. Señalamos por ejemplo el estudio de Ricks y 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, permitiéndonos 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 estén más predispuestos para aprender, lo que hace que se convierta en uno de los contextos más favorecedores para el aprendizaje. En este sentido, uno de los estudios que apoyan la idea de que el contexto del hogar es muy adecuado para el aprendizaje, es el realizado por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y 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 otra parte Ozonoff y 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. Este enunciado fue confirmado por otros estudios, como el llevado a cabo por Dunst et al. (2001) quienes infirieron que las actividades de aprendizaje presentadas a los niños en ambientes naturales, tenían mayores expectativas de estar vinculadas a consecuencias positivas. Para ello, antes de llevar a cabo la puesta en práctica del tratamiento, cuya intervención se realizaría con los niños en casa, tuvo lugar una evaluación completa de dicho programa, de manera que pudieran evaluarse sus pros y contras, así como esbozar algunas hipótesis de los posibles resultados obtenidos tras la realización del procedimiento. La metodología seguida fue pasar a los niños una serie de pruebas de tipo cognoscitivo y de desarrollo, valorando sus niveles actuales de funcionalidad en las áreas consideradas relevantes, para posteriormente implementar el programa.

Los padres estuvieron presentes en el proceso de evaluación, recibiendo explicaciones detalladas de los puntos fuertes de sus hijos, así como de las debilidades presentadas por ellos. El plan de tratamiento del niño, se diseñó de manera conjunta entre

el terapeuta y los padres, teniendo en cuenta en su planificación, que fuera viable a la hora de aplicarlo en el hogar. La duración del programa fue de 10 semanas, donde a lo largo de ellas se realizaron dos reuniones semanales, acudiendo a ellas los padres y dos terapeutas de la clínica.

Los aspectos comunes mostrados por las intervenciones eran: la enseñanza estructurada, el aprendizaje en el lenguaje y la imitación, un calendario que ayudara al niño a anticipar eventos futuros (tales como agendas pictografiadas), así como un sistema de comunicación con gestos, imágenes, signos, o palabras.

En un principio, el trabajo con el niño con TEA, corría a cargo de un terapeuta que trabajaba directamente con él, pero una vez explicadas a los padres las actividades a realizar, se empezó a otorgar una mayor responsabilidad a los progenitores, ocupando los terapeutas un papel secundario en la selección, diseño y ajuste de tareas. Esto condujo a un mayor distanciamiento de las sesiones en la clínica teniendo lugar cada 2 ó 3 semanas, ampliando la libertad y responsabilidad de los padres en la aplicación del tratamiento de su hijo.

Pero resulta imprescindible que los padres lleven a cabo el método de manera estructurada, pues Short (1984) comprobó que las familias que realizaban el proceso de intervención con sus hijos de este modo, conseguían aumentar los aprendizajes del niño.

De manera general, tras las evaluaciones realizadas y las reuniones organizadas con las familias, quedó patente que los padres se encontraron muy entusiasmados por este modelo de tratamiento, respondiendo muy positivamente a las cuestiones evaluativas planteadas.

Schopler, Mesibov, y Baker (1982) que plantearon un programa de intervención educativa en casa similar al de Ozonoff y Cathcart (1998), pasaron unos cuestionarios de satisfacción dirigidos a los padres y los terapeutas, tras la finalización de dicho proceso, encontrándose con que ambos evaluaron el programa llevado a cabo en el hogar muy positivamente.

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 y García, 2009). No se trata únicamente de hacer participe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes y Frea, 2002) que favorezcan la utilización de la información obtenida del contexto familiar para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar la educación de los alumnos (Bas y Pérez de Guzmán, 2010; García et al., 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. Además, la colaboración abierta de los profesionales de la escuela y las familia puede conllevar a una mejor evaluación del progreso de un estudiante con TEA, pudiendo conducir una adecuada cooperación entre padres y profesionales a un incremento del éxito de los alumno con dicho trastorno.

### 5.3.2. Colaboración entre padres y profesionales: la función de la familia como coterapeuta ante un programa de intervención educativa en el hogar

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 (Lozano, 2010). 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 siguiente:

> 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 con 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 y 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 y Brough, 2000) porque, de no ser así, puede surgir, en ocasiones, una percepción negativa de la familia con relación al proceso educativo del niño (Frederickson, Jones y Lang, 2010).

Por consiguiente, es primordial 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 en épocas anteriores se señalaba erróneamente a los padres como los causantes del trastorno autista 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 trastorno del espectro autista y familia colaboren en pro de la generalización de los aprendizajes, ya que la familia es quien mejor conoce a su hijo (Starr, Foy, Cramer y Singh 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 su familia, 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, siendo importante que los procesos de intervención incluyan a la familia.

Según Dunst y Trivette (1996), las actividades diseñadas centradas en la familia y en las particularidades de esta, están formadas por dos tipos de componentes: participativos y relacionales. El uso simultáneo de ambos elementos es lo que distingue a los programas centrados en la familia de otro tipo de proyecto destinado a trabajar con familias. Pues es diferente plantear un programa para un determinado colectivo realizándolo ajeno a él e incorporándolo más tarde, que crearlo bajo la participación activa del grupo.

Otro aspecto a señalar es que se han detectado 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 y Weitzman, 2007). Estos autores también destacan a la familia en la mejora temprana de competencias sociales de su hijo, siendo este un motivo de peso, por las dificultades que presenta este tipo de alumnado, para no descuidar a la familia en los procesos de enseñanza con ellos (Rodríguez Torrens, 2005).

En relación con el tipo de actitud que mantengan los padres con los hijos y la importancia que esta tiene, encontramos los resultados obtenidos por las investigaciones de Mahoney, Robinson y Powell (1992); NICHD Early Child Care Research Network, (1999), que mencionaron que uno de los factores socio-ambientales más importantes relacionados con el desarrollo del aprendizaje de los niños, radica en la sensibilidad y la responsabilidad del adulto encargado del aprendizaje del menor.

Pero la participación de la familia en el proceso educativo de su hijo, ha proporcionado ventajas a nivel emocional en los padres, pues tras analizar los resultados obtenidos en las investigaciones de Bristol (1985, 1988) y Gray y Holden (1992), se observó que muchos padres de niños recién diagnosticados con trastorno del espectro autista, se encontraban deprimidos, no sintiéndose útiles ante esta nueva situación. Sin embargo, otros estudios demostraron que tras participar en un programa de intervención en casa, los padres se sentían más competentes, aumentando la sensación de éxito en las tareas realizadas (Schopler, 1987) disminuyendo los sentimientos de depresión y estrés (Bristol, 1985, 1988; Bristol, Gallagher, Holt, 1993; Short, 1984).

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 reduzcan 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 porqué 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 realicen 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 et al., 2007) al igual que ocurre en el plano escolar, pues encontramos en la practica educativa de los EEUU, la creencia de que los vínculos familiares durante la infancia y la edad escolar son fundamentales para optimizar el desarrollo del niño y su vida académica (Booth y Dunn, 1996; Dunst y Wolery, 1997). De este modo, otras investigaciones de temática similar, señalaron que cuando los padres se involucran en la intervención temprana de sus niños desde la guardería, pasando por la escuela primaria y secundaria, los resultados académicos conseguidos por los niños son mejores que cuando no existe tal implicación (Henderson, 1988; Ryan,1995).

Todos los argumentos dados hasta el momento, demuestran porqué no se puede ni debe descuidar a la familia de los procesos de enseñanza con alumnado con TEA, pues esta sigue constituyendo una importante fuente de información tanto formativa como afectiva.

# PARTE II.

# METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

# CAPÍTULO 6

# DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*"La investigación, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro, es una forma rigurosa de proceder para alcanzar conocimiento relevante".* (Pérez, Galán y Quintanal, 2012, p. 21).

# INTRODUCCIÓN

Este capítulo engloba los apartados referentes a la metodología de investigación. Para ello y en primer lugar, se especifican las fases por las que pasó la investigación, para a continuación describir los apartados referidos a la preparación y planificación de la misma. A continuación, se incluyen los instrumentos utilizados para la recogida de información y su proceso de diseño y validación. Por último se aborda el procedimiento de intervención educativa, donde se especifican las diferentes etapas desarrolladas a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, señalando las diversas tareas y actividades desempeñadas por todos los participantes pertenecientes a este estudio.

## 6.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El inicio de este apartado, comenzará con la presentación de un gráfico con el que situaremos el estudio realizado, para más tarde profundizar en cada una de las etapas establecidas. Considerando las afirmaciones de Rodríguez, Gil y García (1996), las investigaciones de carácter cualitativo, se desarrollan siguiendo un esquema de acción previamente delimitado, pero teniendo en cuenta que las etapas establecidas a priori, se podrán ir modificando a medida que se desarrolle el proceso, debido a que, en nuestro caso, las condiciones, actitud, predisposición, etc., en las que nos encontráramos a los alumnos, no eran algo seguro y establecido, sino que estas podían y variaban de una semana a otra, por lo que siempre debíamos ceñirnos a cómo estuvieran los alumnos y en función de ello, obrar de una u otra forma.

Teniendo en cuenta las ideas de Rodríguez, Gil y García (1996), indicaremos aquellas cinco fases en las que se dividió el proceso de investigación, con el fin de contar con una estructuración de cada uno de los pasos por los que atravesamos hasta acercarnos al problema de investigación. A continuación, se muestra cada una de estas fases:

- FASE 1: Fase preparatoria de la investigación (reflexión y diseño de investigación).
- FASE 2: Trabajo de campo (acceso al campo y recogida de datos).
- FASE 3: Fase analítica (reducción y transformación de datos).
- FASE 4: Análisis y discusión de resultados (análisis de los resultados obtenidos y su posterior discusión).
- FASE 5: Conclusiones e implicaciones educativas.

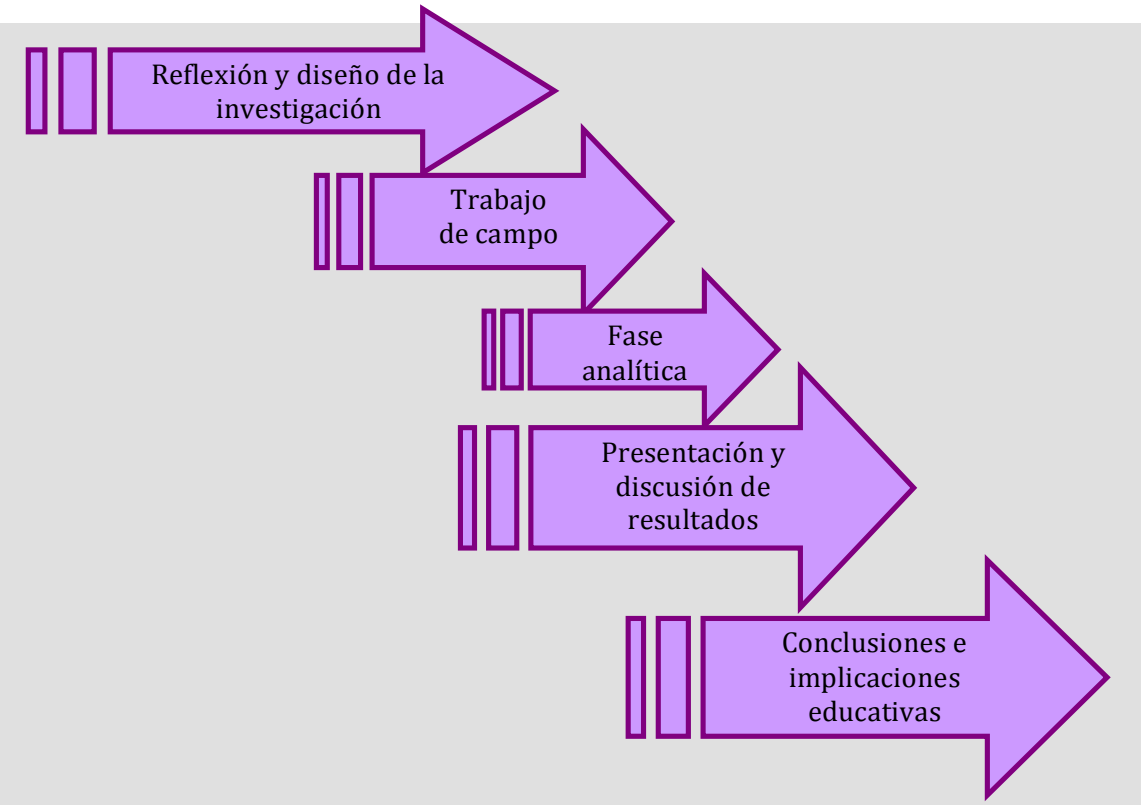



*Figura 3*. Fases de la investigación (Fuente: Elaboración propia)

## 6.2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 6.2.1. Etapa de reflexión y cuestiones de investigación

En numerosas ocasiones, el conocimiento que se tiene sobre un tema, derivado de la lectura de investigaciones previas relacionadas con este, y el que se adquiere ante el propio compromiso en esa realidad, dista bastante. Algo similar es lo ocurrido en esta investigación, debido a que al consultar material que nos aportara conocimientos teóricos sobre las personas con TEA, destacaban sobre todo las distintas dificultades mostradas en algunos ámbitos, que estaban desprovistos de tales habilidades, etc., pero ante un empapamiento real, no solo con ellos sino, en este caso, con sus familias, tutora y demás personas pertenecientes a su entorno más próximo, nos percatamos de que es cierto que presentan una problemática, y no sencilla, como resulta ser sus dificultades para la comprensión y atribución de estados mentales, como los de emoción y creencia, pero también de las infinitas posibilidades que exhibían, así como del afecto desinteresado que estaban dispuestos a ofrecer y de que con un poco de paciencia y motivación, eran capaces de convertirse en los más trabajadores del mundo.

De las investigaciones previas con este alumnado en nuestro grupo de trabajo[1] (Lozano y Alcaraz, 2010, 2011 y 2012; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010a, 2010b, 2010c; Lozano, Alcaraz y Merino, 2013; Lozano, Ballesta y Alcaraz, 2007b y 2011) se había comprobado que el trastorno del espectro autista acompaña a la persona a lo largo de toda su vida, que sus síntomas no tienen cura y que las dificultades que las personas experimentan en las competencias emocionales y sociales son innatas y biológicas, pero que disponemos de recursos para mejorar estas dificultades desde el campo educativo, si se lleva a cabo el desarrollo de un proceso de enseñanza explícito, sistemático, prolongado y adaptado a las necesidades y características de los niños y jóvenes con TEA en aras de ayudarles en la adquisición de competencias emocionales y sociales.

Este fue el punto de partida desde la revisión de la literatura científica hasta ese momento, como hemos desarrollado en capítulos precedentes y desde la experiencia del grupo de investigación al que pertenezco. Pero con el objeto de avanzar en mayores logros, el planteamiento actual consistía en algo más ambicioso, pues se pretendía valorar si los avances del alumnado con TEA serían mayores, si se podrían generalizar los aprendizajes y competencias emocionales y sociales con mayor facilidad al incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a las familias y podríamos lograr un trabajo conjunto de investigación acción participativa. Por todo ello, comenzamos a plantearnos algunas cuestiones:

- ¿Es posible que un proceso de intervención educativa para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la escuela, la familia y el equipo universitario, favorezca la mejora y generalización de dichas habilidades en los alumnos?
- ¿Podemos desarrollar una coordinación entre familias y docentes para el trabajo conjunto de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en escenarios naturales como el contexto escolar y familiar de modo tal que mejore dichas capacidades en el alumnado con TEA?
- ¿Qué estrategias y pautas de intervención educativa podemos elaborar para las familias y la docente del alumnado con TEA?
- ¿Podemos elaborar materiales didácticos para la enseñanza de habilidades sociales básicas y complejas, que conlleve la comprensión de estados mentales, la resolución de conflictos y/o la comprensión de ironía, mentira y mentira piadosa enfocados al aumento de la interacción social del alumnado con TEA?

Destacar que no pretendimos en esta investigación establecer las dificultades presentes en las personas con TEA, pues son abundantes los estudios centrados en esta temática, sino que lo perseguido fue dotar de estrategias y materiales a todos los participantes en ella (alumnos con TEA, familias y docente), de cara a que pudieran vislumbrar un rayo de luz entre tanta oscuridad, dado que a nuestro entender, son todavía escasas las investigaciones que se dirigen a proponer recursos y estrategias concretas para atender educativamente las dificultades que en el área emocional y social presenta el alumnado con TEA. Sin duda, éste fue el propósito de esta investigación.

### 6.2.2. Objetivos de la investigación

A partir del problema de estudio planteado, y formuladas las cuestiones e incertidumbres de investigación, a continuación estableceremos los objetivos de la misma:

#### ✡ Objetivo general:

Comprobar que una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la escuela, la familia y el equipo investigador universitario, favorece la mejora y generalización de dichas habilidades en los sujetos objeto de estudio.

#### ✡ Objetivos específicos:

Para dar solvencia a dicho objetivo general de investigación se articulan, de manera más específica, los siguientes objetivos de investigación:

- Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales contribuye a la mejora de los alumnos con TEA participantes en la investigación.
- Comprobar que el desarrollo de dicho programa de enseñanza y aprendizaje mejora la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana y las habilidades sociales del alumnado participante.
- Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias.

- Valorar la percepción y repercusión de la coordinación y el trabajo conjunto entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA participante.

### 6.2.3. Cronograma de la investigación

Antes de dar comienzo a la descripción del diseño metodológico, mostraremos una tabla donde se expone el cronograma en el que se indican las actividades que se fueron desarrollando a lo largo de la investigación y la duración de las mismas. Conviene destacar que el cronograma para Gento (2004, p. 8) indica que:

> La descripción del proceso seguido puede contribuir a delimitar más claramente el problema u objeto de investigación. Por ello conviene establecer una clara delimitación de las fases del mismo y, en lo posible, una adecuada temporalización. Ello ayudará a sistematizar el tratamiento metodológico.

Con el cronograma que, a continuación, se incorpora, pretendemos delimitar en qué periodo se realizó cada actividad, para clarificar el trabajo de investigación:

Tabla 16
*Cronograma de investigación*

| Actividades a desarrollar en la investigación | 1er año (4 trimestres) | | | | 2º año (4 trimestres) | | | | 3er año (4 trimestres) | | | | 4º año (4 trimestres) | | | | 5º año (4 trimestres) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **PRIMERA ETAPA ("Etapa de investigación")** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de la toda la documentación científica a escala nacional e internacional relacionada con el tema objeto de la investigación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presentar el proyecto de investigación al centro de Educación Secundaria Obligatoria que dispone de un aula abierta específica en la Región de Murcia, donde está escolarizado el 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. Seminario de trabajo con docentes, familia e investigador universitario. | |
| Inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con alumnado con TEA. Seminarios de trabajo con docentes, familia e investigador universitario. |  |
| Continuación del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con alumnado con TEA. Seminarios de trabajo con docentes, familia e investigador universitario. | |
| Fin del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con alumnado con TEA 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. Seminarios de trabajo con docentes, familia e investigador universitario. | |
| Diario del investigador | |
| Diseño y elaboración de materiales didácticos (historias sociales) | |
| 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. Seminarios de trabajo con docentes, familia e investigador universitario para valoración de los resultados y establecer dichas propuestas. | |

| **SEGUNDA ETAPA**<br>**(“Etapa de difusión”)** | | | |
|---|---|---|---|
| Redacción de un informe de investigación donde se presenta los resultados y conclusiones de la investigación realizada y divulgación de los resultados. | | | |

## 6.2.4. Diseño de la investigación

El diseño de investigación hace referencia al enfoque o estrategia adoptada por el investigador para obtener la información que se desee una vez planteado el problema de investigación (Gómez, 2006). Asimismo, el diseño de investigación puede definirse como la secuencia de componentes interconectados cuya finalidad es servir de guía en el desarrollo de la misma.

Como indican Rodríguez, Gil y García (1996, p. 40) “el método es la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta”. Por tanto, interpretamos que el método es la forma de proceder que se sigue en la investigación con el fin de lograr los fines propuestos. Para estos autores, hasta que no entramos en el campo no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. No obstante, conviene delimitar una serie de cuestiones de antemano que concreten el proceso de actuación en las fases sucesivas. Evidentemente, estas cuestiones se relacionan con el diseño y método de investigación, participantes, instrumentos y técnicas de recogida de información, programas de intervención y técnicas de análisis de datos.

### 6.2.4.1. Enfoque metodológico

A lo largo de este apartado, definiremos la perspectiva metodológica desde la que afrontaremos nuestra investigación. Para ello, comenzaremos afirmando que han sido constantes las polémicas surgidas en el mundo de las ciencias sociales y de la educación, sobre las metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas a utilizar en estas disciplinas. A la hora de decidir el tipo de método a utilizar, no será necesario centrarse tanto en la naturaleza de las metodologías, cuantitativas o cualitativas, ni en los objetos de estudio, naturales o sociales, sino que a lo que habrá que prestar atención será a los objetivos y las finalidades de la investigación.

Rincón (2000) declaraba: "Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema

formulado." (p. 7). Por ello, ante la cuestión de qué tipo de metodología utilizar, deberemos centrarnos en los objetivos planteados, pues estos deberán ser coherentes con la metodología del proceso de investigación. En este sentido, recaerá sobre el investigador la tarea de indagar el tipo de método de investigación más oportuno para desarrollar en cada situación.

Teniendo en cuenta estas premisas, y fijándonos en los objetivos que previamente expresamos, nuestra investigación será de naturaleza cualitativa, a pesar de que a ciertos instrumentos de recogida de información les fueran otorgados valores numéricos. Este tipo de investigación (cualitativa), hace alusión a hechos subjetivos, dinámicos, descriptivos, donde lo que se pretende es realizar una comparación y descripción de los diversos acontecimientos ocurridos en ellos (Martínez González, 2007).

En la presente investigación se desarrolló un diseño de investigación que contempló un estudio de casos múltiple, en la medida que no hay dos personas con trastorno del espectro autista idénticas, desde una metodología de investigación-acción participativa, al enfocarlo desde la colaboración con familias de los alumnos objeto de estudio, docente del aula abierta y equipo universitario.

**El estudio de casos múltiples desde una investigación–acción participativa**

Como venimos comentando, en la presente investigación nos inclinamos por un diseño de investigación de estudio de casos múltiples, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos con TEA objeto de estudio, estuviera centrado en cada uno de ellos, en sus características, necesidades y demandas, debido a que aunque mostraran un mismo diagnóstico, no era posible desarrollar un plan de trabajo global a todos los discentes, pues cada uno requería una mayor o menor atención en diferentes aspectos dentro del programa de intervención diseñado. Pero además de ofrecer a los alumnos con TEA unos conocimientos o herramientas que consideramos importante que adquirieran, desde el programa de intervención educativa dirigido a desarrollar las habilidades emocionales y sociales, procuramos que esas enseñanzas no se limitaran al aula abierta o al centro educativo donde estaban escolarizados, sino que fueran aprendizajes que les sirvieran en cualquier entorno en el que se desenvolvieran, siendo por esto por lo que quisimos que participaran las familias de los chicos y también su tutora del aula abierta, porque al reforzarse las habilidades emocionales y sociales trabajadas con el investigador universitario, en los momentos en los que no se encontraba presente, que eran muy abundantes, tanto en el contexto escolar como en el familiar se facilitaba la interiorización y generalización de dichas competencias.

- **El estudio de casos**

El estudio de casos se encuentra clasificado dentro de los métodos de investigación cualitativa. Para Yin (2009), el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, como describiremos con más detalle en el siguiente apartado.

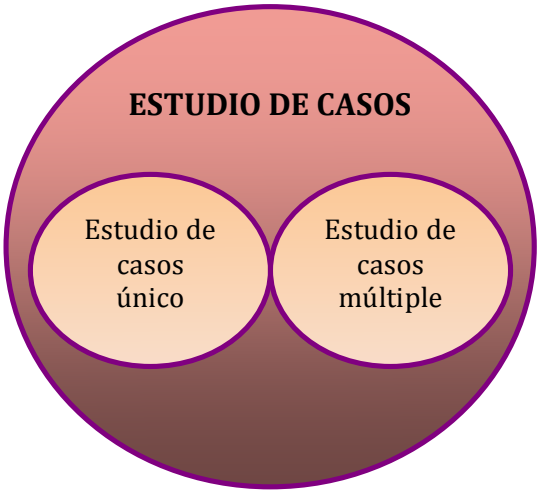



*Figura 4.* Tipos de estudios de casos

Stake (1998) definió el estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, con la finalidad de llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

A pesar de que usualmente, el estudio de casos se encuentre clasificado dentro de los métodos de investigación cualitativa, no es cualitativo por naturaleza, ya que puede ser abordado desde diferentes perspectivas (analítica u holística, orgánica o cultural, o metodologías mixtas), ya que su principal característica es el interés prestado a un caso particular, o a varios, si se habla de un estudio de casos múltiple (Cohen y Manion, 2002; Stake, 2005; Yin, 2009; Rodríguez, 2012), realizando este estudio con cierta intensidad, entendiendo éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001). Además, diversos autores coincidieron en que "el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 92).

Para Yin (2009), el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es preciso concretar que este estudio puede incluir tanto estudios de un caso único como de múltiples, siendo en ambas ocasiones su propósito fundamental comprender la particularidad del caso, en el

intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz Serván, 2001).

Stake (2005), planteó tres modalidades de estudio de casos:

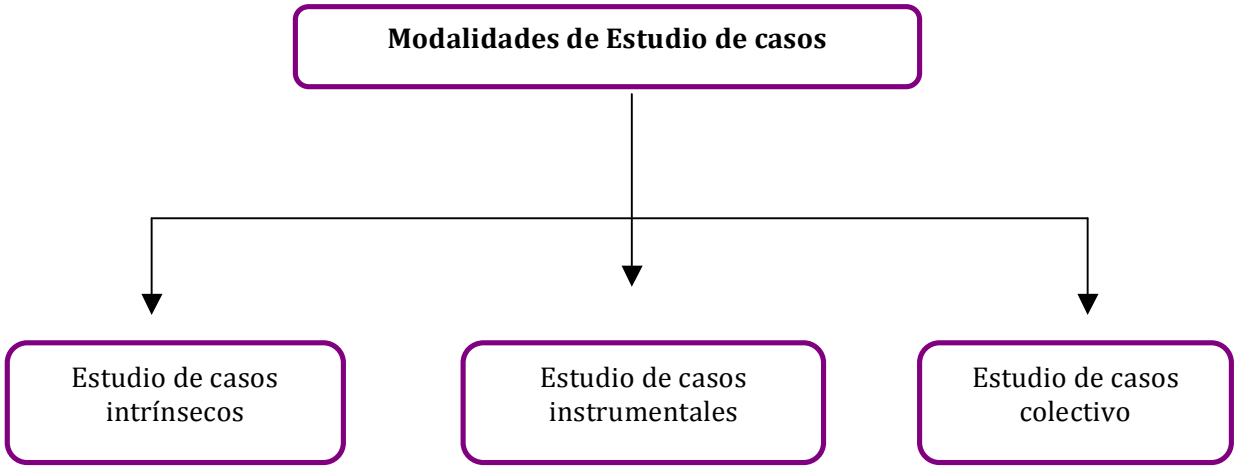



*Figura 5.* Modalidades del estudio de casos

**1) Intrínseco**. Con este estudio lo que se pretende es una mejor comprensión de un determinado caso. No se elige un caso concreto por ser representativo de otros casos, sino porque es de interés por sí mismo.

**2) Instrumental**. Tiene lugar el estudio de un caso particular con el fin de proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. La importancia de este método no es el caso en sí, sino la consecución de datos para comprender otro fenómeno.

**3) Caso múltiple o colectivo**. En esta modalidad, tiene lugar el estudio de forma conjunta de un conjunto de casos, para indagar sobre un determinado fenómeno, población o condición general.

Un aspecto importante a detallar con relación al estudio de casos, es que los casos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005), debido a que esta no es su finalidad, ni se pretende su generalización, sino que lo que se busca es el análisis de un caso en profundidad. Con relación a esta premisa, conviene destacar que define a la perfección nuestro objetivo, ya que no se pretende generalizar los resultados obtenidos con los alumnos participantes al resto de alumnado con TEA, ya que por su propia idiosincrasia, no sería factible.

Según Durán (2002), los objetivos de un estudio de caso pueden ser:

- Descubrir conceptos nuevos y las relaciones establecidas entre ellos.
- Comprender el fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de los sujetos objeto de estudio.
- Proporcionar información sobre el fenómeno a estudiar.
- Confirmar aquello que ya conocemos.
- Descubrir situaciones o hechos.
- Obtener conclusiones sustanciales o teóricas.
- Analizar de un modo intenso y profundo un número reducido de fenómenos, situaciones, personas, etc.

Las características que presenta el estudio de casos según diversos autores, como citado en Pérez Serrano (1994), Rodríguez (2012); Rodríguez, Gil y García (1996); Stake (1998) y McMillan y Schumacher (2005) son:

- Particularista: los estudios de casos se centran en situaciones o fenómenos particulares.
- Descriptivo: por lo general, el último paso de un estudio de casos es una densa y profunda descripción del fenómeno estudiado.
- Heurístico: el estudio de casos descubre nuevos significados del fenómeno estudiado, ayudando a su comprensión.
- Inductivo: los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones e hipótesis surgen al analizar el contexto de recogida de datos.
- Holístico: busca comprender el caso a estudiar en profundidad. Para ello, realiza una adecuada selección, delimitando la realidad a estudiar.
- Empírico: centrando la atención en la observación de la realidad.
- Interpretativo: la observación realizada en el escenario de intervención, atenderá a situaciones relevantes para nuestro problema de investigación. Además, se tendrá en cuenta que la investigación es una interacción entre el investigador y el sujeto objeto de estudio.
- Empático: procura conocer los esquemas de referencia del protagonista.

Otras peculiaridades presentadas por el estudio de casos según Colás (1997) son:

- Muestra interés por la construcción de los protagonistas de la realidad a investigar.
- Se requiere la participación del observador.

- La realidad se explica desde un enfoque multidisciplinar.
- Se centra más en los rasgos específicos de la investigación que en aspectos normativos.

Latorre, Rincón y Arnal (1996, p. 237) señalaban que el uso socioeducativo del estudio de casos producía las siguientes ventajas:

- Pueden ser un modo de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para los docentes participantes en la investigación, ya que favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar, contribuyendo al desarrollo profesional.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc.

En esta línea, otros autores manifiestan que el estudio de casos puede ser utilizado con distintas finalidades: exploratorias, descriptivas o explicativas (Yin, 2009; Miles y Huberman, 1994):

1. Exploratorio: como piloto de otros estudios o preguntas de investigación.
2. Descriptivo: suministrando una explicación narrativa.
3. Explicativo: para probar teorías.

Stake (1998) señala que por sus características, el estudio de casos es difícil de estructurar con unos pasos delimitados. Sin embargo, Montero y León (2002) propusieron el desarrollo de este método en cinco fases:

1. La selección y definición del caso.
2. Elaboración de una lista de preguntas.
3. Localización de las fuentes de datos.
4. El análisis e interpretación.
5. La elaboración del informe.

Uno de los puntos fuertes del estudio de casos radica en su capacidad para representar una situación particular a través de una profunda descripción de la realidad analizada en su contexto de vida natural, utilizando para su realización una abundante cantidad de información, combinando, en ocasiones, datos objetivos y subjetivos (Yin, 2009; Robson, 2002, y Dyer, 1995).

Teniendo en cuenta esta definición, nuestra investigación se ajusta en gran medida a su descripción, debido a que representa una situación particular, cuatro alumnos con trastorno del espectro autista; utiliza una profunda descripción de la realidad analizada en su contexto de vida natural, ya que la realidad de los alumnos y de sus familias se analizaron en contextos naturales como el centro educativo y el hogar; y por último, se presenta una combinación de datos objetivos y subjetivos, pues contamos con datos de carácter cuantitativo y cualitativo, por lo que se ciñe sin duda a la representación que estos autores atribuyeron de los puntos fuertes del estudio de casos.

***¿Y qué nos motivó a la selección de un estudio de casos múltiples?***

Teniendo en cuenta todas las características y ventajas proporcionadas por el estudio de casos, creímos conveniente su utilización, dado que este diseño de investigación permitía la realización de una descripción detallada de cada sujeto, contexto, etc., y de los procesos desarrollados.

Reparando en estos factores, nos inclinamos por desarrollar un estudio de casos múltiples (Yin, 2009) de modo que pudiéramos analizar, en primer lugar, y describir, posteriormente, de manera pormenorizada cada proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales y sociales llevado a cabo con cada uno de los alumnos participantes.

El estudio de casos múltiples emergió como método de investigación para dotar de una mayor solidez a los resultados obtenidos con el estudio de un caso único, provocando como consecuencia un conocimiento más profundo del objeto de estudio (Strauss y Corbin, 1998), pues tal como indicó Yin (2009) "la evidencia desde múltiples casos es considerada con frecuencia más convincente, y el estudio global es, por tanto, considerado más robusto" (p. 53). Stake (2006) apuntó: "una razón importante para realizar un estudio múltiple de casos es examinar cómo el programa o el fenómeno responde en diferentes contextos" (p. 23).

A la hora de decantarnos por el estudio de casos múltiples, tuvimos que tener en cuenta que una de las premisas necesarias para el desarrollo de este método era que los

casos que se compararan debían tener unas características similares (Strauss y Corbin, 1998), debido a que se trataba de una compilación de casos individuales. Otra de las características de este método a considerar, es que los instrumentos de recogida de información y su posterior tratamiento, deben ser los mismos a lo largo de todo el proceso (Tellis, 1997). Según Langley y Royer (2006), en el estudio de casos múltiples, es preciso delimitar semejanzas o diferencias entre los casos a estudiar, pudiendo incorporarse la descripción parcial de cada caso, debido a que no es imprescindible que todos los casos que forman parte de la investigación sean conducidos exactamente del mismo modo, sino que cada caso puede tener sus particularidades, y puede hacerse mayor o menor hincapié en ellos dependiendo de estas.

El estudio de casos múltiples es un método cualitativo de investigación cuyo objetivo radica en conocer mejor una realidad sirviéndose de una comparación entre diferentes casos individuales (Stake, 2006). Por lo tanto, a través de él se estudiarán varios casos de manera independiente utilizando los resultados conseguidos, con el fin de obtener un conocimiento más amplio del propio objeto de estudio y no para generalizar los resultados a otras realidades (Yin, 2009).

Las investigaciones en las que se utiliza más frecuentemente el estudio de casos múltiples es sobre todo en estudios educativos (López-Barajas y Montoya, 2000), en aquellos casos en los que lo que se persigue estudiar es una misma innovación en diferentes contextos o con distintos alumnos. Por tanto, esta definición refleja la actuación seguida en esta investigación; el contenido a estudiar era el mismo, enseñanza de habilidades sociales y emocionales; los contextos fueron múltiples, el aula abierta y el hogar, y los alumnos, a pesar de que el diagnóstico era similar, poseían características peculiares, que les hacían distintos y únicos.

El punto clave del estudio de casos múltiples, en comparación con el estudio de casos único, es que otorga mayor consolidación a los resultados obtenidos (Yin, 2009). A colación con este enunciado, haremos mención a cual es o debe ser el número de casos que es preciso tratar con este tipo de estudios, según los resultados obtenidos en las investigaciones de diferentes autores que a continuación indicaremos. Chiva (2001) considera que el número mínimo de unidades de análisis que deberán conformar un estudio de casos múltiples serán cuatro, aunque existe otro autor, Eisenhardt (1989), que delimita algo más esa cuantía, estableciéndola entre 4 y 10 casos, pero optando en mayor medida por un mayor número de unidades a estudiar, ya que considera que así se podrá lograr una mayor fiabilidad. Otros investigadores que acotan la cantidad de casos que

deben existir, son Dyer y Wilkins (1991) quienes defienden que con dos ya puede ser suficiente. El debate creado para la elección del número adecuado que debe constituir un estudio de casos múltiple, ha generado una gran controversia, debido a que existen autores que se decantan por un número reducido de casos, Yan y Gray (1994), otros que sostienen que se consigue una mayor certidumbre cuanto mayor sea el número de casos Mintzberg (1979), y otros que conceden esa responsabilidad a otros factores más allá de los numéricos, como que los casos seleccionados deben abarcar el conjunto de situaciones, Voss Tsikriktsis, y Frohlich (2002), o como infiere Eisenhardt (1991), el número de casos adecuado depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales. A modo de conclusión, rescatamos el argumento de Perry (1998), que señala que no hay una guía concreta sobre el número exacto de casos que deben ser incluidos, por lo que será el investigador el que decida cuántos incorporará.

***¿Por qué decidimos realizar un estudio de casos múltiples desde la investigación-acción participativa?***

La primera concepción que se tuvo del proceso de la investigación-acción fue concebida por Lewin (1946) y desarrollada posteriormente por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. Latorre (2003) definía la investigación-acción, como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. En este mismo año, O'Hanlon (2003, p. 25) señalaba: "La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados". Sin embargo, sabemos que los procesos de mejora educativa y en concreto de cambio escolar, son complejos, a menudo paradójicos y nunca lineales (Traver, Sales y Moliner, 2010). Las principales características presentadas por la investigación-acción fueron descritas inicialmente por Kemmis y McTaggart (1988), reseñando que sus rasgos más destacados eran los siguientes:

- *Es participativa.* El trabajo de las personas tiene la intención de mejorar sus propias prácticas. Se trata de un proceso reflexivo que sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es *colaborativa, e*fectuándose en grupo por quienes participan en ella.

- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un *proceso sistemático de aprendizaje,* dirigido a la praxis.
- *Induce a teorizar* sobre la práctica.
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas *y* las suposiciones.
- *Supone el registro, recopilación y análisis de* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Requiere la existencia de un diario personal donde se anoten nuestras reflexiones.
- *Es un proceso político* porque conlleva cambios que afectan a las personas.
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones.
- *Deriva progresivamente a cambios* más amplios.
- *Se inicia con pequeños* ciclos de planificación, acción, observación *y* reflexión, dirigiéndose hacia problemas de más envergadura.

Posteriormente, Pring (2000) señaló cuatro características de la investigación-acción, que consideró como las más significativas, coincidiendo con las indicadas por Kemmis y McTaggart (1988), ya que las características aportadas por Pring (2000) fueron: *cíclica, recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva.*

Tras analizar las características anteriormente reseñadas, consideramos que este tipo de investigación estaba muy acorde con el estudio plantado, debido a que cumple cada una de esas premisas.

Es primordial apuntar que la pretensión de nuestra investigación, no radicó únicamente en la realización de un estudio de casos múltiples, pues este podría incluir exclusivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido con los participantes de la investigación, el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas. Sino que lo perseguido, como reza el objetivo general de la investigación, es que la propuesta didáctica establecida para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con TEA, se lleve a cabo desde un ámbito de colaboración entre la escuela, la familia y el equipo investigador universitario, siendo este el motivo por el que el estudio de casos múltiples llevado a cabo tenía que plantearse desde una investigación que fomentara la investigación-acción participativa entre los tres ámbitos de actuación, familia-escuela-universidad.

Debido a que la finalidad de esta investigación no se limitó a proporcionar estrategias y habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA presente en ella,

sino que abarcó a su entorno cercano, familia y escuela, no se plasmarán exclusivamente los retos, dificultades, y soluciones aportadas a los menores, sino que se procurará responder a los interrogantes y conflictos presentados por todas aquellas personas que forman parte de la misma.

La razón por la que quisimos que el entorno de los alumnos con TEA colaborara estrechamente, surgió de las ideas expresadas por Bolívar (2006), quien argumenta que la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Por tanto, la escuela por si sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración de los padres y las madres, como agentes primordiales en la educación que son de los alumnos que ellos deben formar (Ortiz, 2011). Todo esto, al margen de los resultados satisfactorios que presentaban las investigaciones relatadas en el marco teórico referidas a los beneficios de la colaboración de la familia de las personas con TEA y los docentes (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean 2001; Moreno, et al. 2005; Martos y Lorente, 2013; Ozonoff y Cathcart, 1998; Rodríguez Torrens, 2005).

Por lo general, si hacemos un breve análisis de la relación que se establece entre la familia y la escuela comprobamos que presenta las siguientes características (Solé i Gallart, 1996):

- *Carácter formal*: tienen lugar reuniones programadas porque es necesario aportar a los padres una explicación de las acciones desarrolladas dentro de la escuela.

- *Carácter sancionador*: como medida para atajar un conflicto surgido en este ámbito.

- *Carácter prácticamente inexistente*: si no se solicita desde el centro educativo un encuentro con las familias, mostrarán un interés escaso, a no ser que existan problemas con su hijo.

Es por ello, que no se busca este tipo de participación familiar en la escuela, sino que lo que se pretende es una mayor interacción entre los dos ámbitos, una relación más cercana y un papel más activo por parte de los padres. La investigación-acción participativa, forma parte de las denominadas metodologías implicativas, que contienen la inclusión de negociaciones y participación plural en procesos complejos. También se las puede designar como metodologías participativas (Alberich, 2008), si se tienen en cuenta sus contenidos. Su finalidad es desarrollar procesos de innovación y mejora en los centros

escolares, partiendo de la ayuda y el compromiso con el contexto y con sus agentes educativos y comunitarios, dirigiendo los esfuerzos a la existencia de una participación democrática de la comunidad.

Los centros educativos que promueven una investigación-acción participativa, examinan y analizan la realidad de su propio centro, y discurren y meditan el modo a través del cual gestiona la comunidad educativa la atención a la diversidad. Una vez finalizados ambos procesos, son los propios centros los que inician el proceso de cambio. El proceso de cambio y mejora de la escuela predispone la existencia de espacios de negociación y resolución de conflictos, fomentando la emersión de técnicas y recursos destinados a alcanzar una conformidad en cuanto a la convivencia y la investigación colaborativa de la comunidad educativa.

Para que el cambio escolar se produzca realmente, la formación y la comunicación deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa, siendo necesario tener en cuenta sus aportaciones y sus críticas. Es importante señalar que la imagen que se crea de la comunidad en esta fase, mediante la participación de todos sus miembros, no es estática sino que se modifica en función de las necesidades de los participantes a lo largo de todo el proyecto (Lozano, Traver y Sales, 2016). Precisamente, todo lo incluido en este párrafo, corresponde a una de las premisas de nuestro estudio. En esta investigación, estuvieron implicadas desde el principio las familias de los alumnos y la docente del aula abierta. Las contribuciones, opiniones y comentarios que indicaron, se tuvieron siempre en cuenta, resultando enriquecedores y fundamentales para nosotros. Además, nuestros planteamientos no eran fijos e inamovibles, sino que se realizaba un esbozo de aquello que pretendíamos, pero después se iba alterando y transformando según la realidad que nos íbamos encontrando.

Con este tipo de investigación, la escuela ya no se entiende fuera de su territorio y su entorno se percibe como el espacio social en el que se van rompiendo barreras entre el «dentro» y el «fuera» (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014), puesto que los centros educativos, fueron creados para favorecer el desarrollo de los niños y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos (Sosa, 2009). Por ende, ambos agentes educativos, tienen en común y en sus manos un mismo objetivo, educar y formar a ciudadanos. En el caso de las familias con chicos con TEA y de los centros educativos que cuentan en sus aulas con este colectivo, este supuesto cobra más fuerza, ya que hay que educarles y enseñarles mayores conocimientos que a los escolares con desarrollo típico, incrementando esto la necesidad de la presencia de la familia en el aula. También tuvimos

en cuenta los resultados provenientes de investigaciones previas en las que la familia participaba en las actividades desarrolladas para mejorar ciertas habilidades o conductas de sus hijos con TEA. Por ejemplo, Ozonoff y Cathcart (1998) evocaron que los programas de intervención que incluyen el entorno del hogar en sus implementaciones son más eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. Esta afirmación se encontraba abalada por numerosos estudios, como por ejemplo el realizado por Dunst et al. (2001) que concluyeron que aquellas actividades de aprendizaje ofertadas a los niños en ambientes naturales, tenían más probabilidades de estar asociadas a consecuencias positivas.

Al igual que hemos mencionado en líneas anteriores, en otras investigaciones educativas se ha tenido la concepción de que los agentes educativos eran los únicos que tenían la competencia de enseñar, y que la investigación debía ser desarrollada por profesionales de la investigación (Escudero, 1987). Este planteamiento fomentaba el nacimiento de investigaciones sobre un cierto tema o colectivo, negando la oportunidad de emerger investigaciones en y desde la intervención directa en la práctica con los protagonistas del estudio a desarrollar.

Considerando todos estos planteamientos, proyectamos una investigación donde todos, familias de los alumnos, docente del aula abierta y equipo de investigación universitario, desde la acción, y la reflexión de la misma, tuviésemos la capacidad de enseñar a los chicos con TEA; contáramos con la competencia investigadora; poseyéramos la destreza analítica y reflexiva sobre cómo ofrecer al alumnado las habilidades necesarias en materia social y emocional. Pero para que todos disfrutáramos de estas aptitudes, era preciso transmitir una serie de estrategias que todos los colaboradores en la investigación lleváramos a la práctica de un modo similar, para la correcta consecución de los objetivos planteados.

Sin embargo, el reto de desarrollar un método de investigación en el que se imbricaran diversos contextos, no era un desafío sencillo de conseguir, porque además de las peculiaridades propias de cada entorno, debíamos combatir el dilema constituido por quién debía contener el conocimiento (se responsabilizaba a los expertos) y qué parte necesitaba ese conocimiento (relegando esta faceta a los docentes). En este caso, las familias quedaban olvidadas y debían responsabilizarse de la educación en el hogar, sin tener la oportunidad de "invadir" el territorio educativo. Esta concepción no se encontraba relacionada con la pretensión de este estudio, ya que lo que quería conformarse era el establecimiento de una colaboración mutua entre los tres ámbitos de actuación, escuela-

familia-universidad, donde no se considerara que alguien contaba con el conocimiento máximo que traspasaba a los demás. El fin de este diseño de investigación, se basaba en un aprendizaje mutuo, siendo lo que realmente sucedió, derribando la rivalidad existente entre "este es mi espacio y aquel es el tuyo, y no permito que nadie irrumpa en él", considerando la entrada de otros sujetos como una amenaza, en vez de como una enseñanza que es lo que ciertamente ocasiona.

Al plantear el diseño de la investigación-acción, será preciso tener presente que es un *proceso dinámico*, no constituyendo una serie de etapas cerradas. Por lo tanto, conforme tiene lugar la recolección e interpretación de los datos, puede brotar la necesidad de ampliar las unidades de análisis. Además, la investigación-acción puede entenderse como una espiral de ciclos de investigación y acción, constituidos por las siguientes fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar.* La siguiente figura, muestra un esquema del diseño de investigación-acción desarrollado en este estudio:

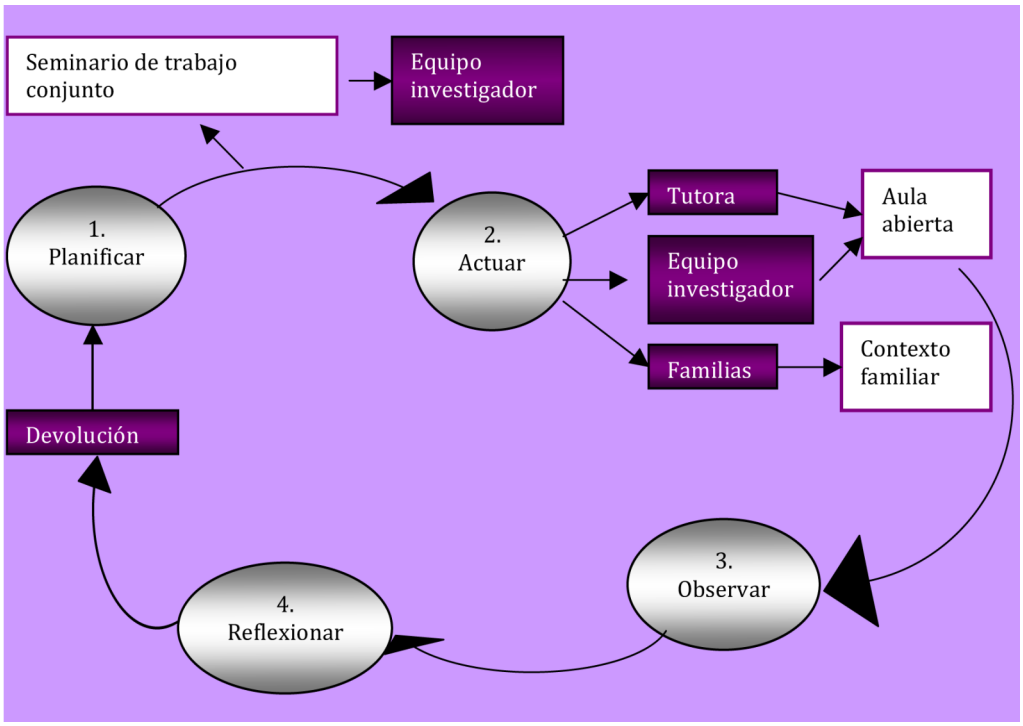



*Figura 6.* Fases de la investigación-acción entre docente, familias y equipo universitario (Fuente: Elaboración propia)

Estas son las fases que siguió nuestra investigación, pues tras plantearnos la temática a estudiar, tuvimos que planificar el proceso educativo y colaborativo. La segunda fase, se referiría al trabajo de campo desarrollado y a la implementación realizada en el centro y en el hogar con los distintos materiales didácticos. La siguiente etapa, correspondería a la extracción y análisis de los resultados obtenidos, y por último, se

reflexionaría en las conclusiones, a las que llegaríamos tras la valoración y discusión de resultados. El proceso cíclico que fue desarrollándose a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, comenzó en cada uno de ellos en la primera fase, *planificación.* En ella se diseñó en el primer seminario de investigación la metodología a seguir con los alumnos, acordando la evaluación inicial a desarrollar en el aula abierta, para tantear el nivel que presentaban los discentes. En segundo lugar, se efectuó la fase de *actuación,* donde se perpetró esa primera evaluación, para posteriormente trabajar los materiales establecidos del programa de intervención en el aula y en el contexto familiar. La tercera etapa, correspondió a la *observación,* donde se registraron todas esas observaciones de la implementación, quedando reflejadas en el diario del investigador, produciéndose el trabajo de campo. La cuarta fase consistió en *reflexionar* y analizar los resultados conseguidos por los alumnos, siendo plasmados en un documento que entregaríamos en el siguiente seminario de trabajo a las familias y a la docente de los alumnos. Una vez finalizado este primer período, volveríamos de nuevo a la fase de *planificar,* estableciendo y delimitando el proceso a seguir en el segundo curso, donde se repetirían de nuevo las etapas contempladas en el esquema indicado anteriormente. Este mismo proceso se reprodujo hasta en tres ocasiones, correspondiendo a cada uno de los cursos en los que se desarrolló nuestro estudio.

#### 6.2.4.2. Escenario de investigación y participantes

Tras delimitar la naturaleza del diseño de investigación, proseguiremos describiendo su creación. En este apartado, se describirán los escenarios de investigación: el centro educativo y dentro de este el aula abierta, así como el hogar de los alumnos donde se llevó la parte correspondiente a las familias. Además, se indicarán ciertas características del alumnado participante, así como de sus familias, de la docente del aula abierta, la auxiliar técnico educativo y del equipo investigador.

- **Escenario de investigación.**
  - **Características del centro educativo**

El centro educativo en el que se encontraban escolarizados los cuatro alumnos, era un centro público de Educación Secundaria. Está ubicado en un barrio de la ciudad de Murcia, denominado barrio del Carmen, siendo el más poblado de dicha ciudad. El nivel socioeconómico de sus habitantes era medio-bajo. Debido a que el centro educativo era de

Educación Secundaria, las enseñanzas impartidas pertenecían a estudios superiores: E.S.O, Bachillerato y un Programa de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.).

El IES estaba 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.

Colaboraba en las distintas actividades programadas en el centro y elaboraba el plan de actividades extraescolares.

De entre otros muchos programas llevados a cabo en el centro, se encontraba el programa experimental de AULA ABIERTA ESPECÍFICA DE TEA (AAE). Se trataba de la primera aula abierta específica de Educación 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.

### ✡ Características del aula abierta

Antes de indicar las características que presentaba el aula abierta en la que se llevó a cabo la intervención educativa con los alumnos con TEA, expondremos algunos de los motivos por los que seleccionamos esta aula y no otra. En primer lugar, apuntar que esta aula abierta fue la primera que se creó en la Región de Murcia, y por lo tanto, el profesorado que forma parte no solo de ella, sino de todo el centro educativo, se encuentra muy comprometido con la inclusión de estos alumnos. Además, no era la primera vez que en ella se realizaba una intervención de esta naturaleza, obteniéndose resultados positivos que indicaron que los alumnos avanzaban en aquellos aspectos que se pretendían mejorar (Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2012), pero, en esta ocasión y siguiendo con la misma línea de investigación centrada en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, consideramos que al introducir en el proceso de intervención a un factor tan próximo para los discentes como era su familia, los avances serían aún mayores.

**¿Cómo es el aula?**

El aula abierta específica del IES, estaba formada por una maestra especialista en pedagogía terapéutica, tutora del aula, y por un auxiliar técnico educativo, tal y como se establece en el Artículo 7 de la Orden de 24 de mayo de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Las dimensiones de esta aula eran algo más reducidas que las encontradas en un aula ordinaria, a pesar de que deben contar con un espacio físico de al menos 30 $m^{2,}$, contando con el suficiente espacio para fomentar el aprendizaje y las relaciones entre la tutora y los propios alumnos.

El aula estaba compuesta por catorce mesas; ocho destinadas al trabajo de los alumnos, siendo dos de ellas las que se apartaban de las demás cuando asistía al aula el investigador universitario para implementar individualmente los materiales didácticos; cinco mesas más, donde se encontraban los ordenadores, y por último, la mesa de la tutora. En el aula se encontraban escolarizados, los dos primeros cursos, cuatro niños con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años con trastorno autista. A partir del tercer curso, fueron escolarizados más alumnos, chicos y chicas, hasta llegar a un total de 7.

La manera en la que se llevaba a cabo el procedimiento de inclusión de los alumnos del aula abierta en el aula ordinaria, seguía dos cauces: al inicio (el primer mes) de forma individual con el apoyo de la tutora del aula abierta, se llevaba al alumno a su aula de referencia para que conociera al grupo. Una vez que el alumno había finalizado esa etapa inicial, y tras pasar varias sesiones con su grupo de referencia, la tutora del aula abierta se retiraba y el alumno continuaba con el grupo. Los alumnos no salían a otras aulas en todas las asignaturas, sino que esto solía ocurrir en aquellas materiales que resultaran muy motivantes para el chico (educación física, idiomas, cultura clásica). Tampoco se producía esta dinámica con todos los alumnos, sino que deberían contar con cierta autonomía personal y social. Al grupo de referencia se les explicaba, previamente, las características de los alumnos, haciendo hincapié en el aspecto socioemocional. Una vez de vuelta al aula abierta, se trabajan las emociones que habían sentido dichos alumnos al estar en la otra aula con el resto de sus compañeros.

**¿Dónde está ubicada el AAE dentro del centro educativo?**

El aula abierta específica se encontraba en la primera planta del centro con fácil acceso al patio, tal y como señala el Artículo 14 de la Orden mencionada anteriormente, donde se expresan los requisitos mínimos con los que deben contar los centros educativos para permitir la implantación de un aula abierta, siendo uno de ellos la accesibilidad al

centro, aula y demás espacios comunes. Esta accesibilidad, permitía a los alumnos con trastorno del espectro autista que pudieran socializarse con el resto de alumnos del centro. El aula abierta, estaba próxima a la entrada del centro para que fuera más fácil su accesibilidad, estando también cercana al Departamento de Orientación. No existían aseos dentro del aula pero se encontraban próximos a ella, estando, además, adaptados, como se indica en el Artículo 14 de la normativa correspondiente. La cantina del centro estaba situada a escasos metros de dicha aula, siendo disponible para los alumnos y alumnas que asistían al mismo, independientemente de sus características. Precisamente, los alumnos de esta aula abierta utilizaban muy a menudo la cantina como un recurso para aprender a pedir comida, utilizar las monedas y hacer cálculos sencillos de la vida ordinaria, al tiempo que se relacionaban con otras personas del centro.

**¿Cómo está estructurada el aula abierta?**

El aula estaba organizada por rincones o sectores. Mostramos un plano de esta aula para posteriormente explicar cada una de sus dependencias.

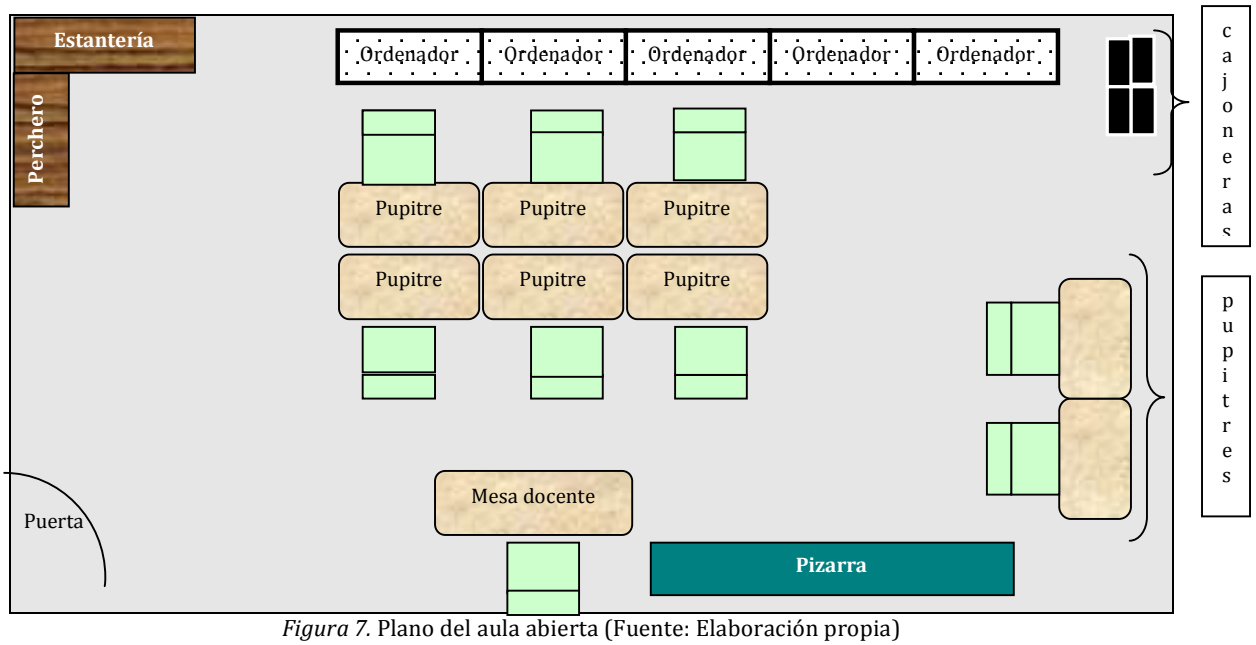



*Figura 7.* Plano del aula abierta (Fuente: Elaboración propia)

Al entrar al aula, se encontraba la mesa de la tutora. Detrás de esta mesa, estaba la pizarra y dos corchos donde habían colgados el mapa de España, acontecimientos importantes, etc.; así como diversos estantes donde la tutora podía guardar sus materiales.

En el lateral de la clase se situaba el espacio de los materiales que utilizaba cada alumno durante su jornada en el aula. Cada uno de ellos tenía una caja con su respectivo nombre para guardar archivadores, libros y cualquier material que utilizaran.

*Figura 8.* Materiales de los alumnos en el aula abierta

En el fondo de la clase, pegados a la pared se ubicaban cinco pupitres con 5 ordenadores donde los alumnos trabajaban diariamente ya que el uso de las TIC´s incentivaba su aprendizaje y promovía ciertas actitudes positivas en el alumnado.

*Figura 9.* Zona de los ordenadores dentro del aula abierta

Por último, en el centro del aula se situaban los alumnos con la tutora y la ayudante técnico educativa (ATE), para realizar actividades tanto individuales como colectivas, provenientes de otras asignaturas realizadas fuera del aula, relacionadas con festividades señaladas, etc.

### Participantes de la investigación

Teniendo en cuenta la muestra participante en la investigación, para la exposición de este apartado se ha optado por describir en primer lugar las características del

alumnado y unas breves pinceladas sobre sus familias; a continuación, lo referente a la docente y por último, lo relativo al equipo investigador. En esta investigación, distinguimos entre el rol de *informantes-clave y agentes participantes*, que fueron la docente y familias de los alumnos con TEA, y el rol de *sujetos de investigación*, que fueron los propios alumnos con TEA. Estos dos roles fueron las principales fuentes de información para dar respuesta al conflicto o problema de investigación.

### *a) Sujetos de investigación: características del alumnado participante*

**ALUMNO 1**

Este alumno tenía 13 años en el momento en el que comenzó su participación en esta investigación. Su familia constaba de cuatro personas, pues además de con sus padres, vivía con una hermana, siendo el alumno el menor de los dos hijos.

Este alumno tenía necesidades educativas especiales asociadas a un TEA, en ese momento, el informe psicopedagógico lo diagnosticaba como Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD). Además de esto, y tal y como se describió en dicho informe, poseía una discapacidad intelectual de grado ligero. Presentaba sintomatología propia de TEA con dificultades graves en las relaciones sociales tanto con iguales como con adultos, en menor medida con adultos de referencia como eran sus padres y sus profesoras. Podían advertirse conductas repetitivas y estereotipadas que estaban dentro de sus intereses, destacando sobre todo la inflexibilidad mental y la incapacidad en la toma de decisiones. En ese último punto, se insistió reiteradamente a través de las historias sociales implementadas en el programa de intervención llevado a cabo, pues la toma de decisiones era uno de los contenidos predominante en estos materiales.

En relación con las *competencias cognitivas*, presentaba una discapacidad intelectual de tipo ligero, provocando que su aprendizaje fuera limitado, manifestando dificultades importantes, en las competencias comunicativo-lingüísticas y sociales. Se regía por rutinas, era metódico y necesitaba una vida cotidiana organizada y estructurada. A pesar de que destacaba por una gran memoria visual, no era capaz de hacer un uso práctico de la misma.

En cuanto a la *competencia comunicativa,* mostraba dificultades importantes en los aspectos comunicativos y lingüísticos, fundamentalmente en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje y en menor medida en los aspectos morfológicos y sintácticos. Poseía un vocabulario restringido, utilizando frases cortas, teniendo dificultad para

trasmitir la información de forma espontánea, pues se limitaba a la contestación escueta de las preguntas que se le realizaban.

En referencia a la *dimensión socio-afectiva,* manifestaba un aislamiento social llamativo con grandes dificultades en la interacción social, tanto con iguales como con adultos.

Resultaba de gran importancia prevenir situaciones que pudieran provocarle gran inseguridad, por lo que requería que se le anticiparan las situaciones novedosas que iba a experimentar. Le costaba adaptarse a los cambios.

En ocasiones se mostraba terco, impulsivo, ansioso y tímido. Le costaba relacionarse con otros, formando una importante unión con los padres, que eran su principal fuente de salidas y ocio. No presentaba conductas disruptivas, ya que solía ser muy obediente, salvo en algunas ocasiones en las que se sentía molesto con algún compañero, reaccionando con alguna pequeña agresión (empujón, apretones fuertes, o gritos…). Un aspecto fundamental, que necesitaba ampliar, se encontraba en sus repertorios de relación social y habilidades sociales. Por ello, a lo largo de la intervención educativa, tuvimos muy presente esta necesidad, trabajándola a lo largo de todo el proceso con los distintos materiales utilizados.

*A escala curricular,* presentaba desfase curricular muy significativo. Sus adquisiciones curriculares se encontraban en un nivel global de Primer Ciclo de Educación Primaria. Se le realizó Adaptación Curricular Individualizada en todas las áreas del desarrollo, dando prioridad a objetivos y contenidos referidos a capacidades básicas como atención, memoria, razonamiento y los relacionados con comunicación y lenguaje.

Poseía más facilidad para los aprendizajes memorísticos y bastante dificultad para los razonamientos, sobre todo matemáticos.

Requería también un trabajo muy específico en habilidades sociales y comunicativas, necesitando ayudas visuales y gráficas para la comprensión de las instrucciones y las tareas a realizar.

**ALUMNO 2**

La edad de este alumno en el momento en el que se inició el programa de intervención educativa era de 15 años. El chico estaba escolarizado en el aula abierta, con un diagnóstico de un "Trastorno Generalizado del Desarrollo" de tipo" Trastorno Autista", como contemplaba su informe psicopedagógico de aquel momento, llevando asociado un nivel intelectual de tipo Límite.

Vivía con sus padres y dos hermanas más. Aquellas actividades que menos dificultad suponían para el alumno, eran las memorísticas, de tipo visual y rutinarias, mostrando dificultades en funciones ejecutivas.

En cuanto a la *competencia comunicativa,* tenía graves problemas en la dimensión morfológica y sintáctica, semántica y pragmática. Le costaba mucho organizar frases, así como presentaba problemas en el discurso. En ocasiones malinterpretaba expresiones o palabras, como ironías, dobles sentidos, desencadenando estas situaciones un incremento de sus niveles de ansiedad y nerviosismo.

Con relación a la *dimensión socioafectiva,* mostraba dificultades para establecer relaciones sociales, poseyendo un repertorio limitado de intereses y actividades. La falta de habilidades sociales que presentaba, le producía dificultades para interactuar con sus iguales. Aquellas actividades en las que participaba eran juegos de tipo grupal, reglados y que le interesaran, pero siempre necesitaba el apoyo de un adulto para iniciar y mantener la actividad, debido a que no mostraba iniciativa espontánea de participación.

*A escala curricular,* le resultaban más sencillos los aprendizajes mecánicos, visuales y memorísticos. Sin embargo, las actividades de razonamiento le eran más costosas. Su nivel de competencia curricular se situaba entre segundo y tercero de Educación Primaria.

**ALUMNO 3**

Este alumno, al inicio del proceso de intervención tenía 13 años y se encontraba escolarizado en el mismo aula abierta que el resto de sus compañeros participantes.

Compartía su vida con sus padres, además de con una hermana, quien vivía en el seno familiar, junto con los otros tres miembros.

El diagnóstico de este alumno era, en aquel momento, de Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, con discapacidad intelectual de grado ligero.

En relación con los *aspectos comunicativo-lingüísticos*, tenía más dificultades en los aspectos verbales que en las habilidades relacionadas con el razonamiento perceptivo visual y la memoria. Sus dificultades lingüísticas estaban más vinculadas a la dimensión pragmática o funcional, es decir, al uso social y comunicativo del lenguaje.

En cuanto a los *aspectos sociales*, no se observaban comportamientos disruptivos ni desafiantes, ni en el entorno familiar ni en el educativo. Estaba muy bien adaptado en el instituto, asistiendo al aula abierta y a su aula de referencia, que en aquel momento correspondía a 2º de ESO. Sí participaba en las actividades de grupo aunque dirigido por sus compañeros.

Otras conductas manifestadas por este alumno, eran una gran demanda de atención a los adultos. En ocasiones se mostraba "desconectado" de la situación social en la que se encontraba, a veces se le observaban risas inmotivadoras, habitualmente se le veía contento y relajado, mostrándose cariñoso con familiares cercanos y tenía una gran dependencia de los adultos para la realización de tareas cotidianas, no pudiendo salir solo de casa.

El *nivel de competencia curricular* no seguía una estructura lineal ni homogénea, situándose en el segundo ciclo de Educación Primaria, realizando algunas actividades que correspondían a 2º y otras a 4º. Los contenidos más accesibles para él eran los mecánicos y memorísticos, no siendo autónomo para realizar las actividades escolares, pues necesitaba el apoyo verbal del adulto.

**ALUMNO 4**

El alumno contaba con 16 años cuando comenzó su participación en este proceso de intervención, estando escolarizado, al igual que el resto de alumnos participantes en un aula abierta.

Su familia constaba de 4 miembros: sus padres y una hermana. El diagnóstico de este alumno, en aquel momento, era de Trastorno Autista, con discapacidad intelectual de grado ligero.

Haciendo mención al apartado *comunicativo-lingüístico*, tenía dificultades importantes en habilidades de comunicación y lenguaje, siendo su vocabulario escueto y utilizando la función comunicativa de petición, con importantes dificultades en los aspectos pragmáticos o funcionales del mismo.

En cuanto a los *aspectos sociales*, no se relacionaba con otros chicos y chicas, no teniendo amigos ya que sus intereses distaban mucho de los de los chicos de su edad. En el instituto no tenía comportamientos desafiantes, pero se mostraba inflexible con habituales ideas fijas y reiteradas. Sin embargo, en casa sí mostraba conductas de provocación y desafío a sus padres, empujando incluso en ocasiones a su madre. En el centro educativo requería apoyo y ayuda de la tutora del aula abierta y de la auxiliar técnico educativo, poseyendo un nivel de competencia curricular equivalente al primer ciclo de Educación Primaria. Gozaba de muchas habilidades para procesar y memorizar información visual, pero no sabía ni la dirección ni el número de teléfono de su casa, por lo que necesitaba el acompañamiento de un adulto en sus desplazamientos.

Tabla 17
*Características de los alumnos con TEA participantes*

| ALUMNO | EDAD | | DIAGNÓSTICO | DISCAPACIDAD |
|---|---|---|---|---|
| | Inicio intervención | Final intervención | | |
| Alumno 1 | 13 | 16 | Inicial: Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD).<br><br>Final: TEA | Discapacidad intelectual de grado ligero |
| Alumno 2 | 15 | 18 | Inicial: TGD de tipo "Trastorno autista".<br><br>Final: TEA | Discapacidad intelectual de tipo límite |
| Alumno 3 | 13 | 16 | Inicial: TGD no especificado.<br><br>Final: TEA | Discapacidad intelectual de grado ligero |
| Alumno 4 | 16 | 19 | Inicial: TGD de tipo "Trastorno autista".<br><br>Final: TEA. | Discapacidad intelectual de grado ligero |

**b)** ***Maestra tutora del aula abierta como agente participante***

En primer lugar, comentaremos ciertos aspectos considerados relevantes de la docente de esta aula y de la auxiliar técnico educativo, para posteriormente indicar cómo estaba distribuido el material que en ella se encontraba.

✡ *La docente participante en la investigación: tutora del aula abierta*

Esta docente era especialista en pedagogía terapéutica, con una experiencia de 25 años desempeñando esta profesión, y siendo tutora del aula abierta específica durante 12 años.

La predisposición y actitud de la docente, tanto para desarrollar nuevas técnicas y procedimientos con los alumnos, destinados a la adquisición de habilidades emocionales y sociales, como para establecer una colaboración con las familias de los alumnos, fue siempre positiva y envidiable.

La tutora nos facilitó uno de los objetivos que se pretendía con este proceso de intervención, que era la colaboración entre familia y centro educativo. Decimos que nos la facilitó, porque antes de que nosotros llegáramos al centro, ya existía una gran y fluida comunicación entre ambos ámbitos y a través de numerosos medios: de palabra, cuando los padres llevaban y/o recogían a sus hijos en el IES; por correo electrónico, llamada telefónica, etc. Además de esto, de manera formal, tenía reuniones de forma conjunta con todos los padres al inicio y al final de los tres trimestres. Individualmente también se reunían, sobre todo si existía algún alumno que presentaba alguna dificultad, por lo que el seguimiento llevado era bastante exhaustivo.

Con el fin de que los alumnos pudieran salir del aula abierta a realizar otras asignaturas en otras aulas ordinarias, estaba establecida una adecuada relación de la tutora con el resto de docentes del centro educativo. Para ello, se producía una coordinación desde el departamento de orientación, quienes ofrecían ayuda a la tutora para que los alumnos del aula abierta compartieran con los demás compañeros momentos y situaciones, sin ser excluidos ni etiquetados, únicamente, como alumnos de aula abierta,. Uno de los objetivos claros de la tutora de esta aula abierta específica era ser un aula más del centro. La filosofía era mantener la dinámica del centro y participar en todas las tareas que fuera posible con el resto de alumnos. La responsable del aula abierta estaba integrada en el consejo escolar como representante de los profesores, en el departamento de orientación y participaba en las reuniones y las actividades realizadas.

En el aula abierta, no se encontraba la tutora sola con los alumnos, sino que la acompañaba en todo momento un auxiliar técnico educativo, quien ejercía, además de todas las funciones que formaban parte de sus competencias, cualquier otra que se le requiriera, formando un gran equipo junto a la tutora.

### c) *Las familias del alumnado con TEA*

Los familiares de los alumnos con TEA participantes en esta investigación, fueron una parte fundamental para el adecuado desarrollo de la misma y para poder obtener una amplia información de cómo los chicos actuaban en entornos distintos al escolar, pues sin su colaboración no hubiéramos podido conseguir la realización de un estudio tan minucioso en las diversas áreas que envuelven a los menores. Indicamos en la tabla que se encuentra a continuación, una breve pincelada de algunas características de las familias de los alumnos, para tener una percepción del núcleo familiar en el que convivían los chicos.

Tabla 18
*Características de las familias de los alumnos con TEA participantes*

| | | EDAD | PROFESIÓN Y/O NIVEL ACADÉMICO | OTROS MIEMBROS DE LA FAMILIA |
|---|---|---|---|---|
| Alumno 1 | Padre | 55 | Médico | Una hermana mayor |
| | Madre | 53 | Ama de casa. Estudios de Educación Secundaria | |
| Alumno 2 | Padre | 57 | Empresario | Dos hermanas mayores |
| | Madre | 53 | Ama de casa. Estudios máximos de 1º de BUP | |
| Alumno 3 | Padre | 50 | Informático | Una hermana mayor |
| | Madre | 49 | Administrativa en la oficina de empleo | |
| Alumno 4 | Padre | 53 | Comercial de recambios de automóvil. Estudios primarios | Una hermana mayor |
| | Madre | 53 | Ama de casa. Estudios de Educación Secundaria | |

**d)** ***Equipo investigador universitario***

El equipo investigador que formó parte de este proyecto, fue constituido por dos miembros del ámbito universitario, que fueron una profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y una becaria predoctoral de investigación, perteneciendo ambas al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad y Universidad mencionada anteriormente. Ambos miembros del equipo, poseían no solo conocimientos suficientes para proporcionar la atención requerida por los alumnos escolarizados en el aula abierta y objeto de estudio, sino que contaban con un compromiso propio de la vocación que mostraban hacia su profesión y con la seguridad de que este proyecto podía proporcionar mejoras significativas en todos los participantes del mismo, ya que como señaló Riviére (2001) el papel de psicopedagogo (o de cualquier otro profesional que trabaje con personas con TEA) exige una actitud muy comprometida con el caso y la capacidad de definir la "lógica cualitativa" que subyace a los síntomas autistas y que explica un modo especial de ser y de desarrollarse.

Este equipo formaba parte y lo sigue haciendo del grupo FETEA (familia-escuela y TEA) que desde la coordinación por parte de la directora de esta tesis, sigue llevando a cabo diversas investigaciones sobre programas de intervención educativa referidos al desarrollo de habilidades emocionales y sociales en distintos centros educativos de la Región de Murcia (Lozano y Alcaraz, 2009, 2010, 2011, 2012; Lozano, Alcaraz y Colás, (2010 a y b; Lozano, Alcaraz y Merino, 2013; Lozano, Ballesta y Alcaraz, 2007b y 2011; Lozano, Cerezo, Merino, Luque y Castillo, 2016; Lozano, Merino, Cerezo y Luque, 2015.

## 6.3. TRABAJO DE CAMPO

Para poder comprender la esencia de esta investigación y poder abarcar todas aquellas preguntas que al principio nos planteamos, creímos preciso acudir al centro educativo en el que habíamos decidido delimitar nuestro estudio. El procedimiento de acceso al escenario y a los participantes, resultó bastante sencillo, debido a las numerosas investigaciones previas que en él habían tenido lugar, y a las colaboraciones existentes a lo largo de muchos años entre profesionales del centro educativo y un miembro del equipo investigador universitario, la directora de esta tesis doctoral.

Tuvimos claro que este estudio no se podría desarrollar de la manera en la que pretendíamos sin una asistencia continua al escenario de investigación, y un trabajo constante con los participantes del mismo.

En primer lugar, contactamos con la tutora del aula abierta, para comprobar su disponibilidad y su disposición a que accediéramos a su "terreno", pues quizá podíamos desestructurar su planificación. Sin embargo, nos encontramos con todo lo contrario, pues mostró una actitud positiva en todo momento y una gran ilusión por convertirse en partícipe activa del proyecto planteado. Además, debíamos contar con las familias de los alumnos, parte fundamental de la investigación, obteniendo una predisposición estupenda de todos los padres y una implicación sin límites ni condiciones.

Una vez realizados los procedimientos iniciales para poder acceder al campo, el investigador universitario comenzó y desarrolló el proceso de recogida de datos a lo largo de los tres cursos académicos utilizados para este fin.

Tras haber explicado al inicio de este apartado, el modo seguido para acceder al escenario educativo, comentaremos, a continuación, la actitud del investigador en el centro y con los participantes, en general, y en el aula abierta y con los alumnos con TEA, en particular.

En el primer caso, el investigador universitario mostró una actitud de ayuda e implicación tanto con la docente como con los padres, pues en cualquier momento, sin tener que producirse únicamente en los seminarios de trabajo con ellos, podían contactar con él planteándole todas las dudas o problemas que tuvieran, a través de medios como el correo electrónico o incluso por móvil, y los atendería encantado. Lo mismo sucedía con la docente, el día que lo necesitara, podíamos dedicar parte del tiempo de trabajo en el aula abierta para comentarle cómo veía a los alumnos, qué trabajaba en ese momento con ellos, o si ella observaba ciertas necesidades que el investigador pudiera cubrir, se encargaría de ello. Este contacto, no se limitó a la posibilidad de conseguir esa predisposición, sino que se mantuvo a lo largo de los tres cursos académicos, con el establecimiento de reuniones periódicas con un aspecto más formal.

En el aula abierta con los alumnos manifestó, en principio, cierta cautela, para evitar actitudes de rechazo de los chicos, o para no obrar de un modo que ellos percibieran que invadía su espacio o se sintieran incómodos. Pero una vez advertidos todos estos aspectos, el proceso resultó mucho más sencillo de lo que en principio parecía, pues en ningún momento los alumnos presentaron algunas conductas de las temidas a priori, sino que fueron espontáneos, cariñosos, agradecidos y portadores de una gran riqueza humana. A continuación, aportamos una imagen que muestra la intervención educativa individual que el investigador universitario realizaba con los alumnos en el aula abierta.

*Figura 10.* Ejemplo de ubicación para la intervención educativa en el aula abierta

## 6.3.1. Agentes participantes: funciones

### 6.3.1.1. Funciones del investigador universitario en el centro educativo

El primer rol desarrollado por el investigador, fue como su propio nombre indica, el de investigar. Esto se efectuó mediante la planificación y desarrollo del diseño de investigación. Las pautas a seguir establecidas, fueron comunicadas a la docente y a las

familias en la primera reunión programada, y donde obtuvimos la aceptación por parte de todos los asistentes sobre el diseño, desarrollo y realización de la investigación, sugeridas por el equipo investigador. El proceso significaba que se contaba con el resto de agentes participantes, siendo este el motivo por el que antes de comenzar con los alumnos el proceso de intervención, expusiéramos nuestro proyecto a las familias y docente, puesto que su opinión contaba y mucho ya que el plan de intervención se veía matizado por las aportaciones y sugerencias de las familias y la docente.

El equipo investigador universitario como participante activo desempeñó dicha función de diversos modos:

a) *En seminarios de trabajo con padres y docente*: mediante la escucha, interacción, observación e interpretación de todas las informaciones aportadas en dichas reuniones. Asimismo, mediante la evaluación y posterior intento de resolución de los interrogantes planteados.
b) *En el escenario educativo con el alumnado y la tutora*: a través del trabajo directo con este colectivo, con la interacción personal establecida, y el registro semanal de todo lo sucedido en el aula, no únicamente lo relativo a la enseñanza de estados mentales, sino a las conductas de los alumnos con los profesionales del aula abierta, e incluso las actitudes mostradas entre ellos, pues esto proporcionaba un enriquecimiento ya que nos servía para comprender mejor algunos comportamientos. Esta implicación, por parte del investigador, conllevó una gran satisfacción para el mismo, debido a que la tutora le comentaba que los alumnos pasaban toda la semana preguntando si esa semana iba a asistir la profe de emociones, y si algún día fallaba, querían conocer el motivo de esa ausencia, tal y como le trasladaban al investigador la semana siguiente. Este simple hecho, provocaba un gran orgullo, pues se podía comprobar que tu trabajo era reconocido, aunque no fuera ese el fin con el que lo desarrollaras, y que los alumnos se encontraran contigo tan cómodos como tú con ellos. A continuación, exponemos un ejemplo gráfico del trabajo directo realizado con los alumnos en el aula abierta:

*Figura 11.* Trabajo de los alumnos con TEA con las historias emocionales y sociales

### 6.3.1.2. Funciones de la docente y las familias de los alumnos

- *Las familias*

La tarea desempeñada fue la de proporcionar información acerca de sus hijos, que no podría haber sido indicada por ningún participante más, ya que como exponían De Clercq y Peeters (2005), ellos eran quienes mejor conocían a sus hijos, pudiendo mostrar un punto de vista diferente, o coincidente del mostrado por la docente, ya que cada uno interactuaba con el chico en diferentes contextos y por tanto, las conductas también podrían cambiar.

Las familias colaboraron estrechamente con el resto de participantes, además de otras muchas funciones que a continuación enunciaremos. En primer lugar, haremos mención a la asistencia a lo largo de todo el proceso de investigación a los seminarios de trabajo, donde se les informaba del modo de trabajo, de los avances o retrocesos de sus hijos y se les entregaban los cuestionarios que debían cumplimentar. Por otra parte, se les proporcionaban los materiales didácticos a trabajar con sus hijos en el ámbito familiar así como las sugerencias a seguir (Ver Anexo I (a, b y c) de cuadernillos de orientación para padres), siendo su principal tarea en este aspecto, la de servir de apoyo a los menores, ayudarles en aquello que no comprendieran, y de cara a la investigación, devolver en la siguiente reunión los trabajos efectuados por los chicos, unidos a los comentarios que ellos debían anotar con relación al tipo de ayuda proporcionada a sus hijos. También fue motivo de reflexión entre todos los componentes de los seminarios de trabajo el beneficio de que los padres o familiares recopilaran las contestaciones aportadas a las tareas por los menores sin su ayuda y, además, las respuestas en las que se les facilitó la misma, utilizando distintos recursos tales como dramatización de la historia, aclaraciones pertinentes, etc.

Del mismo modo, fue un tema de debate que se recopilase en qué momentos de su día a día los chicos habían conseguido aplicar aquello trabajado con los materiales del programa de intervención educativa, así como cualquier otra aclaración que estimaran necesaria.

En estos encuentros, se aconsejó a los padres que sería adecuado que los chicos dedicaran dos sesiones semanales al desarrollo de las actividades dirigidas al aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, que previamente habían sido entregadas a sus progenitores. Pero también instamos a las familias a que no limitaran este aprendizaje a las tareas concedidas para ello, sino que aprovecharan cualquier momento o espacio, para preguntar a sus hijos por las emociones que sentían ante una circunstancia, y que hicieran hincapié en que estos justificaran el estado emocional manifestado. El objetivo fundamental era intentar conseguir que los chicos fueran capaces de generalizar estos aprendizajes, y que, independientemente de que se encontraran en el aula abierta, en el patio del centro educativo, realizando actividades de ocio con sus compañeros o pasando el fin de semana con su familia, pudieran desarrollar las habilidades emocionales y sociales aprendidas previamente.

En cada uno de los seminarios las familias comentaban sus sugerencias al respecto de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje que se llevaba a cabo. Como miembros participantes de esta investigación-acción planteaban ideas y cambios sobre lo que se había llevado a cabo, anteriormente, en el hogar o en el centro educativo.

- *La docente*

Ha sido la procuradora de sucesos y actuaciones sucedidos en el escenario educativo, y ayudante de cualquier problema surgido, debido a su gran veteranía en este ámbito y con este colectivo. Además, sirvió como traspaso de herramientas de actuación de manera inconsciente, ya que solamente con observar la manera en la que ella actuaba con los alumnos, servía para adquirir más experiencia en la práctica del investigador.

A modo de conclusión, indicar que todos ellos, fueron quienes hicieron posible que este estudio se llevara a cabo, pues si fallaba alguna pieza de este engranaje, no se hubiera podido completar.

## 6.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

### Introducción

La selección de unos u otros instrumentos se convirtió en un aspecto importante, pues estos fueron dirigidos tanto al aprendizaje de los participantes en esta investigación como al análisis de los resultados que obtuvimos tras la realización de las actividades programadas a lo largo de todo este proceso.

Esta investigación se constituyó con información de carácter cualitativo y cuantitativo, por lo que tuvimos que contar con herramientas que registraran todos los datos que se necesitaban, independientemente de su naturaleza.

Conviene destacar el gran peso de instrumentos de índole cualitativa enmarcada en la investigación, ya que formó parte de ella, entre otras, la información recabada en la implementación del programa recogida en el diario de campo, así como en las entrevistas y en los seminarios que mantuvimos con las familias de los alumnos y la docente, contribuyendo ambas informaciones para la extracción de resultados y el establecimiento de conclusiones. A continuación exponemos y describimos los distintos instrumentos utilizados a lo largo de la investigación:

#### 6.3.2.1. Informes psicopedagógicos

Debido a la necesidad de tener un amplio y profundo conocimiento de cada uno de los aspectos con los que contaba el alumnado, para establecer la metodología a experimentar con ellos individualmente, pedimos permiso a la tutora del aula abierta para poder hacer uso de los informes psicopedagógicos. La información recabada en ellos nos permitió conocer datos sobre cómo era el desarrollo general del alumno en el momento en el que tuvo lugar la evaluación psicopedagógica.

Los distintos apartados de dicho informe, mostraron numerosas parcelas del alumno como la historia personal y escolar, así como datos considerados relevantes, procedentes del momento de la evaluación (diagnóstico, tratamiento farmacológico si lo precisaba, nivel cognitivo, estilo de aprendizaje, nivel de autonomía personal y los apoyos personales necesitados).

También aportó una serie de datos sobre cómo se defendía el alumno en distintas competencias esenciales para el desarrollo de la persona, siendo las siguientes:

- Competencia comunicativa.
- Dimensión socio-afectiva.
- Nivel de competencia curricular.

Otras aportaciones necesarias que provinieron del informe psicopedagógico, fueron ciertas orientaciones para la propuesta curricular establecidas tras la realización de la evaluación psicopedagógica, así como consideraciones a tener en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy valiosas para concretar la metodología a seguir con cada alumno o los contenidos que debíamos trabajar según las características presentadas por ellos.

#### 6.3.2.2. El cuestionario como instrumento de recogida de información

En el campo de las ciencias sociales encontramos que el cuestionario es uno de los instrumentos más empleados. En esta investigación fue usado como una de las numerosas técnicas utilizadas para la recogida de información, con el fin de que pudiéramos valorar los objetivos planteados.

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 utilizaron dos instrumentos para valorar los logros respecto de sus habilidades emocionales y sociales. A pesar de que estos cuestionarios nos aportaran datos con valoración cuantitativa, creímos necesario acompañar al menos uno (cuestionario valorativo de habilidades de relación social) con la opción de recoger información cualitativa, debido a la dificultad que supone la medición de las situaciones sociales y educativas. Utilizamos, pues, dos instrumentos, uno más enfocado a la valoración de las habilidades emocionales y otro a las sociales, aunque en ambos, como se precisa a continuación, incorporamos alguna dimensión (bien emocional o social) que complementaba al otro cuestionario y nos posibilitaba comparar los resultados aunque fuese en dos instrumentos diferentes.

##### A) Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Este cuestionario, se utilizó como un instrumento para medir, fundamentalmente, las competencias emocionales de las personas con TEA objeto de estudio, contando con cuatro dimensiones como podremos apreciar en la tabla siguiente, estando solo una referida a la interacción social, permitiéndonos apreciar la presencia o ausencia en el alumno de ciertas capacidades. El objetivo del instrumento fue el de disponer de las apreciaciones de los docentes y familiares de los alumnos participantes en la investigación

acerca del grado de dominio y adquisición de habilidades referidas a la competencia emocional.

Este instrumento es una adaptación del realizado por Lozano y Alcaraz (2012) y ha consistido en un cuestionario tipo *Likert,* compuesto de 26 ítems, codificados en 5 valores (1= No, nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Sí, siempre). Los ítems se valoraron 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 emocional y social.

Una vez enunciadas las preguntas, fueron valoradas siguiendo el procedimiento denominado "juicios de expertos" (Hodder, 2000), donde un grupo de expertos en diferentes temáticas, que enunciaremos posteriormente, evaluaron una serie de aspectos de las preguntas contenidas en el cuestionario, como fueron la claridad, concreción y comprensión de los ítems, su coherencia con la dimensión en la que estaban incorporados y la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario, debido a que la evaluación mediante el juicio de expertos, "consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto" (Cabero y Llorente, 2013, p. 14).

El juicio de expertos es un método de validación útil usado para cotejar la fiabilidad de una investigación, siendo definido como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Una vez que el instrumento es sometido al juicio de expertos, debe contener dos criterios de calidad: validez y fiabilidad, con la finalidad de que poderlo utilizar en el estudio. Partimos de que la validez, definida como "el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido" (Martín Arribas, 2004, p. 27), puede referirse al contenido o al constructo. En el primer caso, se indica que los ítems que conforman el instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir. Con relación a la validez de constructo, indica que las medidas obtenidas en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas adecuadas al aspecto o temática que se quiere medir.

La fiabilidad, es definida como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo realiza mediante tres elementos: la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los

ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem (García-Bellido, González y Jornet, 2010).

El cuestionario, estaba dividido en cinco dimensiones, tal y como vienen indicadas a continuación en la tabla 19, donde especificamos, también, el índice de fiabilidad global del cuestionario (alfa de Cronback de 0.957) y de cada una de las dimensiones.

Tabla 19
*Índice de fiabilidad del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales*

**ÍNDICE DE FIABILIDAD GLOBAL DEL CUESTIONARIO** (alfa de Cronback de 0.957)

| DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO | ÍNDICE DE FIABILIDAD DE CADA DIMENSIÓN |
|---|---|
| 1. "Habilidades básicas de relación e interacción social". | FIABILIDAD 0.831 |
| 2. "Habilidades relacionadas con el reconocimiento y el interés ante emociones básicas y complejas". | FIABILIDAD 0.840 |
| 3. "Manifestación de emociones básicas y juego simbólico". | FIABILIDAD 0.729 |
| 4. "Justificación de emociones básicas y complejas y empleo de términos emocionales". | FIABILIDAD 0.896 |
| 5. "Creencias". | FIABILIDAD 0.958 |

***+ Proceso de validación de contenido del cuestionario: juicio de expertos***

El instrumento fue validado, como venimos comentando, por varios expertos con diferentes profesiones pero todas relacionadas con la educación, y que enunciamos a continuación. En lo que concierne al número de expertos necesarios, no existe unanimidad en su elección. Cabero y Llorente (2013) consideran que la selección del número de expertos depende del grado de relación que el investigador pueda tener con personas expertas en relación con la temática objeto de estudio, es decir, la facilidad que tengamos para acceder a ellos. Otros autores como Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p. 29), consideran que el número de jueces que deben realizar un juicio dependerá del nivel de experiencia y de la diversidad del conocimiento.

En este caso, las personas encargadas de valorar el cuestionario fueron las siguientes:

- 1 psicóloga experta en alumnado con TEA de una asociación constituida por padres de personas con TEA (ASTRADE).

- 1 maestro experto en personas con TEA de un centro específico (colegio de niños autistas "Las Boqueras").
- 1 profesor del departamento de Métodos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- 3 profesores del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- 2 maestras expertas en alumnado con TEA escolarizado en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Para llevar a cabo la validación de contenido se diseñó un instrumento, como se puede apreciar en el Anexo II (a), que mide en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: De acuerdo y 4: Bastante o Muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones que sen han especificado antes en la tabla 19:

Tras el "juicio de expertos", recogimos una serie de propuestas y sugerencias que nos aportaron los profesionales que valoraron el cuestionario, en aras de que este mejorara y se facilitara su comprensión. Se remodeló todo aquello que en un primer momento no era totalmente adecuado, siendo estas algunas de las recomendaciones:

- Sugerencia 1: Incorporar en algunos ítems ejemplos de la actividad a evaluar, pues su descripción no conlleva a una total comprensión.

- Sugerencia 2: Redacción más sencilla para hacer accesible la comprensión de los términos a cualquier persona que pudiese contestar el cuestionario (docentes, familias, agentes externos).

Ante las sugerencias aportadas: redacción más sencilla para hacer accesible la comprensión de los términos a cualquier persona que pudiese contestar el cuestionario (docentes, familias, agentes externos) e incorporar en algunos ítems ejemplos de la actividad a evaluar, pues su descripción no conlleva a una total comprensión", se incorporaron ejemplos que facilitaran el entendimiento de las preguntas en los ítems número 17, 20, 22 y 23.

ITEM 17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").

ITEM 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").*

20. 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?. Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").*

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. Tarea: *"Adivina dónde se esconde").*

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?. Tarea: *"Si lo veo lo sé").*

Como estudio piloto, el cuestionario fue aplicado a otros docentes y familias de alumnado con TEA que no participaron en la investigación con el objetivo de valorar el grado de idoneidad de la propuesta a la realidad del docente y familias de personas con TEA. Tras la reflexión de los puntos de vista de los participantes, se realizó una segunda modificación del cuestionario matizando algunos términos que podían crear confusión y quedando finalmente como pueden apreciar en el Anexo III (a).

+ ***Aplicación y análisis del cuestionario***

Tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final de cada uno de los cursos de implementación del programa de intervención, los padres y la docente de los alumnos participantes, cumplimentaron el "cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales", que posteriormente nos fue de gran utilidad para comparar los avances que habían tenido lugar, provenientes de la diferencia existente entre las puntuaciones otorgadas en ambos momentos de evaluación.

Este cuestionario fue diseñado de modo tal que determinados ítems contemplaran algunos objetivos de trabajo del material de enseñanza de emociones *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009) e "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014). La finalidad era efectuar una comparación entre los resultados obtenidos en determinados ítems y los conseguidos por parte de las tareas del material didáctico. De este modo, se pretendía establecer varios indicadores de evaluación, el cuestionario, lo que nos daría es la valoración de las mejoras, mayoritariamente en las habilidades emocionales y, por otra parte, las semejanzas o diferencias en la interpretación de la

docente y las familias ante los subapartados de éste y aquellas tareas que valoraban lo mismo pero a través del material didáctico utilizado de "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) e "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014).

Recogida la información del cuestionario, ésta fue codificada mediante el programa estadístico *SPSS v. 19 for Windows*, y analizada mediante estadísticos descriptivos para la comparación de apreciaciones de unos y otros antes y después del proceso de intervención educativa

**B) Cuestionario valorativo de habilidades de relación social**

Aunque en el cuestionario anterior hay algunos ítems referidos también a las habilidades básicas de relación contemplados en la dimensión I, se comprobó que al tiempo que se llevaba a cabo el programa de intervención educativa, era preciso analizar más aspectos clave referidos a las habilidades sociales, debido a que por una parte los ítems que se medían en el primer cuestionario era muy básicos y en el primer curso quedaron superados muchos de ellos, y además, en el anterior habían habilidades sociales que no se contemplaban, y era preciso cerciorarnos de si estas se veían afectadas por dicho programa. Esto motivó a que el equipo de investigación al que pertenezco[1] y que, también, sigue investigando en la misma línea en otros centros educativos de Educación Infantil y Primaria, se plantease realizar un nuevo cuestionario dirigido a valorar dichas habilidades de relación social. El objetivo del cuestionario fue el de disponer de las apreciaciones de los docentes y familiares de los alumnos participantes en la investigación acerca del grado de dominio y adquisición de habilidades referidas a la competencia social.

Para el diseño de un cuestionario que se dirigiera a conseguir estos objetivos, nos basamos en diferentes fuentes de información sobre la evaluación de dicha competencia que nos permitió, de un lado, delimitar el propósito general y, de otro, detallar las áreas específicas sobre las que recoger información. En este sentido, estas áreas específicas de la competencia social, fueron aquellas que, en unas ocasiones se vinculaban, de una manera más directa, con el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, y en otras no era así y se deseaba conocer la influencia del programa desarrollado sobre la competencia emocional.

En este caso, tenemos que reflejar la diferenciación, a su vez, del cuestionario en dos instrumentos, debido a que se diseñó uno para que fuera contestado por los docentes y otro referido a las familias. Al igual que el instrumento anterior, ambos cuestionarios eran tipo *Likert,* formado por 30 ítems cada uno, en un primer lugar, codificados en 5 valores (1= No, nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Sí, siempre). Los ítems se valoraron teniendo en cuenta si los usuarios tenían conseguida o no la competencia evaluada. Por lo tanto, cuanto más elevada fuera la puntuación conseguida por la persona evaluada, supondría un mayor nivel de competencia social.

Una vez elaborados los cuestionarios los sometimos a un juicios de expertos, con la finalidad de que validaran y evaluaran el instrumento. Tal y como sucedió con el cuestionario que hemos explicitado en primer lugar, indicamos a un grupo de expertos en diversas temáticas, el contexto donde se iba a implementar la investigación, para facilitarles la tarea de validación del cuestionario.

El hecho de someter el cuestionario al juicio de expertos para analizar el contenido del mismo buscaba responder a uno de los criterios de calidad del instrumento que denominamos validez de contenido.

***+ Análisis de fiabilidad y de validación de contenido de los cuestionarios de habilidades de relación social***

Como venimos comentando respecto del primer cuestionario referido a la valoración de las habilidades emocionales y sociales, también en este se comprobó la fiabilidad del mismo, dado que esto expresa el grado de precisión de la medida. Su finalidad es determinar la consistencia interna del instrumento y dentro de los diversos métodos para estimar la fiabilidad de la escala de medida se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach (García, 2003; Antelm, Gil-López, y Cacheiro-González,2015).

El cuestionario, tanto el dirigido a docentes como a familias, estaba dividido en 4 dimensiones, tal y como vienen indicadas a continuación en la tabla 20, donde especificamos, también, el índice de fiabilidad global del cuestionario (alfa de Cronback de 0.960) y de cada una de las dimensiones.

Tabla 20
*Índice de fiabilidad del cuestionario valorativo de habilidades de relación social*

**ÍNDICE DE FIABILIDAD GLOBAL DEL CUESTIONARIO** (alfa de Cronback de 0.960)

| DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO | ÍNDICE DE FIABILIDAD DE CADA DIMENSIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA DOCENTE | ÍNDICE DE FIABILIDAD DE CADA DIMENSIÓN DEL CUESTIONARIO DE LAS FAMILIAS |
|---|---|---|
| **C)** "Habilidades básicas de interacción social". | FIABILIDAD 0.928 | FIABILIDAD 0.964 |
| **D)** "Habilidades básicas de conversación o comunicación | FIABILIDAD 0.965 | FIABILIDAD 0.950 |
| **E)** "Habilidades de relación". | FIABILIDAD 0.980 | FIABILIDAD 0.966 |
| **F)** "Habilidades relacionadas con las emociones". | FIABILIDAD 0.967 | FIABILIDAD 0.961 |

Los instrumentos fueron validados por varios expertos con diferentes profesiones pero todas relacionadas con la educación, y que enunciamos a continuación. En este caso, las personas encargadas de valorar el cuestionario fueron las siguientes:

- 3 maestras expertas en alumnado con TEA escolarizado en un centro ordinario de Educación Infantil y Primaria.
- 1 maestra experta en alumnado con TEA escolarizado en un centro ordinario de Educación Secundaria.
- 2 profesores del departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- 2 profesores del departamento de Métodos de Investigación en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Para que la validación de contenido pudiera efectuarse, fue creado un instrumento que se puede apreciar en el Anexo II (b y c) que mide en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: De acuerdo y 4: Bastante o Muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones:

a) "Habilidades básicas de interacción social".

b) "Habilidades de conversación o comunicación".

c) "Habilidades de relación".

d) "Habilidades relacionadas con las emociones".

Una vez finalizado el "juicio de expertos", llegó el momento de reunir todas las sugerencias y propuestas de mejora indicadas por los expertos para mejorar aquellos elementos que ellos consideraron. Se remodeló todo aquello que en un primer momento no era totalmente adecuado, siendo estas algunas de las recomendaciones

- Sugerencia 1: Disminuir el número de ítems de los cuestionarios, pues su cumplimentación conllevaba gran cantidad de tiempo.
- Sugerencia 2: Dividir algunos de los ítems en subítems, para que la respuesta resultase más explícita.
- Sugerencia 3: Incorporar algún ítem en el que se hiciese referencia a competencias emocionales por su vinculación con las habilidades sociales.

Las modificaciones producidas, procedentes de las sugerencias indicadas por los expertos fueron las siguientes: el número de ítems se redujo de 30 a 25; algunos de los ítems eliminados formaron parte de otras preguntas a modo de subítems, como fue el caso de los ítems número 2, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 20 y 22. Por último, y atendiendo a la tercera sugerencia, se incorporaron 3 ítems, número 23, 24 y 25, constando cada uno de dos subítems.

Tanto el cuestionario dirigido a la docente, que se puede visualizar en el Anexo III (b), como el destinado a las familias, que puede observarse en el Anexo III (c), estaba dividido, como hemos indicado anteriormente, en cuatro dimensiones, encontrándose en cada una de ellas una serie de ítems como expresamos a continuación, a la vez que incorporamos algunos de ellos a modo de ejemplo:

Dimensión 1: Habilidades básicas de interacción social. Esta dimensión se encuentra formada por 8 ítems, siendo uno de ellos el siguiente:

- *ITEM 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida.*

Dimensión 2: Habilidades de conversación o comunicación. Son 6 los ítems que conforman esta dimensión, siendo uno de los que la constituyen el que a continuación mostramos:

- *ITEM 9: Es capaz de iniciar y/o mantener sin ayuda una conversación con personas conocidas o desconocidas.*

Dimensión 3: Habilidades de relación. En esta dimensión son 7 los ítems que la constituyen, como por ejemplo el que encontramos a continuación:

- *ITEM 18: Se adapta a los juegos y/o actividades que otros están realizando.*

Dimensión 4. Habilidades relacionadas con las emociones. En último lugar, encontramos la cuarta dimensión, formada por 7 ítems, encontrándose entre ellos el siguiente:

- *ITEM 22: Expresa emociones de forma espontánea.*

A pesar de que se han mostrado algunos de los ítems que conforman este cuestionario, es posible acceder a él en el Anexo III (b y c), donde puede contemplarse este instrumento al completo.

Posteriormente, llevamos a cabo un estudio piloto de los dos cuestionarios, en el que familiares de chicos con TEA y docentes de los mismos, los rellenaron para corroborar si las preguntas estaban formuladas de un modo sencillo, que fuera comprensible para los usuarios a los que iban dirigidos. Lo pretendido con este estudio piloto fue visualizar los fallos de los instrumentos para enmendarlos de cara a su real contestación.

+ ***Aplicación y análisis de los cuestionarios***

La docente y los padres de los alumnos participantes cumplimentaron estos cuestionarios en la evaluación inicial y en la evaluación final del segundo y tercer curso en el que se desarrolló el programa de intervención. Los resultados procedentes de estos instrumentos, permitieron enriquecer los obtenidos con el cuestionario en el que, sobre todo, se evaluaban habilidades emocionales, pero que incluía algunos ítems en los que se valoraban competencias sociales.

Además, nos permitía comprobar si las habilidades sociales y la resolución de conflictos evaluados con los materiales didácticos implementados en el aula abierta y en el hogar, se correspondían con las valoradas en los cuestionarios, así como establecer una comparativa entre aquellas competencias adquiridas por los alumnos según las respuestas aportadas en cada contexto, es decir, el familiar y el escolar.

Para analizar estos datos cuantitativos, recurrimos al paquete estadístico *SPSS v. 19 for Windows*, para así obtener una comparativa de los valores logrados en la evaluación inicial y si estos habían aumentado en la evaluación final de dichos cursos, suponiendo esto un incremento de las habilidades sociales del alumnado.

### 6.3.2.3. Programa de intervención. Materiales didácticos implementados de evaluación y de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales

Otro de los instrumentos utilizados para la realización de la evaluación inicial y final de cada curso, así como para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales, objeto del programa de intervención educativa, han sido las colecciones de materiales didácticos "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) e "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014). Ambas colecciones de materiales posibilitaban la evaluación de las competencias emocionales y sociales del alumnado aunque el nivel de dificultad de cada uno fuese distinto, con el fin de poder abarcar las necesidades que alumnos de diferentes edades y características mostraran. Pasamos a continuación a describirlos.

***"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009)**

En primer lugar, y durante los dos primeros cursos, se utilizó una colección de materiales didácticos titulada "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009). El material se encontraba estructurado en varias fases y niveles elaborados en torno a las competencias emocionales. Además, estaba compuesto por un amplio conjunto de tareas destinadas a que sus destinatarios identificaran, reconocieran y comprendieran emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) así como otras emociones complejas o cognitivas (sorpresa, interés, aburrimiento y pensamiento) con el objetivo de que ello pudiese contribuir a la construcción de procesos del ámbito social.

Pero conviene destacar que una de las ventajas de este material, era que su diseño permitía su utilización como evaluación de los conocimientos de los alumnos y como proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se estructuraba en 2 dimensiones (reconocimiento de emociones y predicción de las creencias), estando formado por 3 procesos (evaluación inicial, proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación final), proponiendo una secuenciación de las tareas de enseñanza-aprendizaje estructuradas en 5 niveles evolutivos de menor a mayor complejidad para la comprensión de estados

mentales. Por lo tanto, este material integraba actividades dirigidas a la valoración inicial de competencias emocionales; otras destinadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, otras tenían la función de valorar el proceso de enseñanza seguido, configurando, de este modo, la fase de evaluación final.

En el procedimiento seguido, este material, se entregó a los padres en cada uno de los seminarios desarrollados en los distintos cursos de duración de la investigación, y en el centro educativo fue trabajado con la ayuda del investigador universitario, consistiendo en un material dividido en distintas fases, niveles y actividades, referidas a la evaluación y enseñanza de diferentes emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), emociones cognitivas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) y enseñanza de creencias, que incorporaba actividades sobre historias de comunicación metafórica así como otras que incluían resolución de conflictos. Debido a la dificultad de algunas de estas tareas, el formato de las actividades incorporó ciertos elementos como los bocadillos de cómic, ya que suponían una ayuda muy útil para favorecer los procesos de expresión, comunicación y comprensión de estados mentales ajenos cuando esos no son comunicados directamente (Jones y Selby, 1997). Además de por este motivo, se incluyó esta herramienta porque se consideraba un recurso claro, para la comprensión de los estados mentales de personajes que expresan emociones en situaciones de deseo y creencia (Charman y Lynggaard, 1998). Otra de las bondades que se encuentran en las actividades en las que existen viñetas de cómic, es que ofrecen un contexto de predictibilidad, permitiendo organizar una interacción (Flores y Romero, 2008). Pensemos que el estado mental no solo implica emociones y conocimientos, sino también intenciones, creencias, principios, normas, sueños. Como hemos ido explicitando en el marco teórico, la finalidad es favorecer en el alumnado las competencias que él no tiene desarrolladas referidas a la teoría de la mente. Esta competencia consiste en ser capaz de imaginar y comprender lo que otra persona sabe, piensa o siente en un momento dado y comprender que cada individuo actúa desde esa perspectiva subjetiva en función de su estado mental, con independencia de que se adecue o no a la realidad, es decir, "un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta" (Baron-Cohen, 1995, p. 51).

Las personas nos relacionamos entre sí atendiendo a unas claves sociales, colectivas, subyacentes e implícitas que actuarán como marco de referencia de conducta (Goleman,1996). Lo que deseamos desarrollar en el alumnado objeto de estudio es que ellos comprendan cuáles son y cómo interpretarlas para poder anticipar las intenciones de quienes les rodean, algo de lo que puede depender su comunicación y relación social. De

ahí que aprender cómo funciona el sistema de relaciones del conjunto, sea relevante dado que no importa solo conocer y establecer relaciones afectivas con cada uno de los miembros de la familia –léase "aula", "asociación", o cualquier colectivo humano-, sino aprender y comprender el concepto de conjunto y el sistema de relaciones que regula la conducta de las unidades entre sí. Solo de esta forma lograremos establecer pautas de comportamiento adecuadas en el proceso de socialización que es uno de los objetivos que deseamos favorecer en el alumnado participante.

De este modo, y gracias a los materiales que venimos relatando, tanto al inicio como al final del proceso de intervención, evaluamos la comprensión de emociones y la predicción de creencias de los alumnos, para saber el nivel del que partían, y para una vez finalizado el proceso de investigación, poder realizar una comparativa de los avances del mismo. Así pues, a lo largo de una sesión inicial, se valoró esta capacidad utilizando las mismas tareas, pero con ejemplos distintos, comenzando desde las actividades más sencillas hacia las más complejas, de cada uno de los niveles y de cada una de las emociones objeto de estudio del material destinado a esta enseñanza. En todos los niveles, los alumnos tenían que superar la tarea que se estaba sometiendo a prueba. Cada actividad incorporaba distintos materiales para atender a los tres procesos. Además, existían una serie de actividades que estaban seleccionadas para efectuar con ellas la evaluación inicial y final de las actividades consideradas como más significativas.

Una vez concluida esta evaluación inicial, tuvo lugar el proceso central, dirigido a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y predicción de creencias, partiendo de aquel nivel que los alumnos no conseguían superar, siguiendo el progreso natural que dificultaría cada vez en mayor medida las actividades. Cada vez que los chicos demostraban ser capaces de resolver y comprender las tareas propuestas, pues las realizaban sin ningún tipo de dificultad, avanzaban al nivel siguiente. Sin embargo, en aquellos casos en los que las tareas supusieran una gran dificultad y no lograran realizarlas de manera independiente, permanecerían en el mismo nivel hasta que consiguieran resolverlas. Por consiguiente, cuando el alumno no conseguía realizar correctamente las actividades que componían dos niveles consecutivos, finalizarían las evaluaciones iniciales, permaneciendo en dicho nivel y comenzando por ahí el proceso de intervención educativa, que en nuestro caso ha durado tres cursos escolares.

La evaluación final tiene lugar tras implementar durante un periodo de tiempo adecuado un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que el alumno no tuviera conseguidos hasta el momento. A continuación, exponemos la tabla 21, que contiene un

resumen, a modo de ejemplo, de las tareas implementadas en formato papel de la colección de materiales, especificando para cada tarea el nivel, la actividad a realizar, el objetivo de trabajo y la codificación de cada actividad. Para una mayor comprensión el lector puede consultar el Anexo VII, en el que se exponen algunos ejemplos de las tareas realizadas por los alumnos y el Anexo VIII, que se encuentra ubicado en el CD adjunto de la tesis, donde se muestran todas las actividades implementadas con el alumnado del aula abierta.

Tabla 21
*Tareas realizadas en distintos niveles en la evaluación inicial y final*

**EVALUACIÓN INICIAL, PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN Y FINAL (MATERIALES APRENDE CON ZAPO)**

**NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES.**
ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas y complejas).

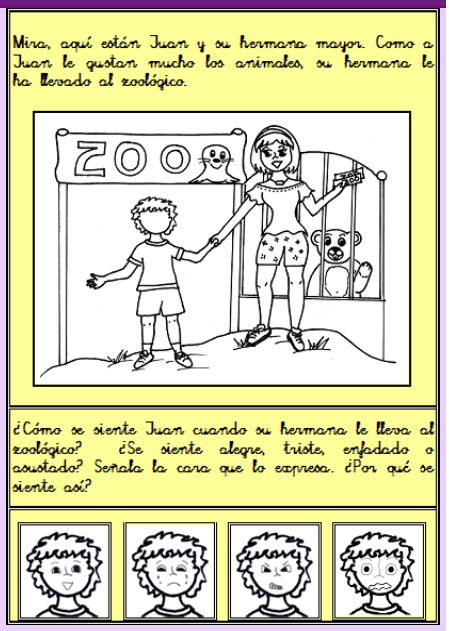
**Objetivo:** reconocer y justificar emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y complejas (sorpresa, aburrimiento, pensamiento e interés) a partir de situaciones cotidianas.

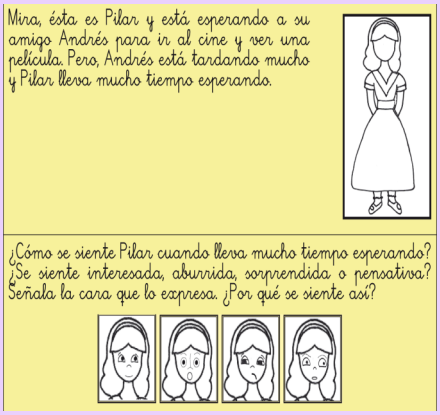
**Metodología**: Son varias tareas donde se presenta una ficha en la que se representa una historieta emocional, realizando una descripción de la misma. En primer lugar, se presentan los personajes participantes, a continuación se muestra la acción que sucede, y por último, encontramos las caras del personaje que representa las emociones basicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) o complejas (sorpresa, aburrimiento, pensamiento e interés). Se preguntará al alumno, ¿cómo se siente el personaje? Y ¿por qué se siente asaí? Y éste tendrá que responder a dichas cuestiones o bien podrá, señalar la cara del personaje que represente la emoción.

**Codificación y valores:**

- Reconocimiento:
  1. No reconoce ninguna emoción.
  2. Reconoce una emoción.
  3. Reconoce dos emociones.
  4. Reconoce tres emociones.
  5. Reconoce cuatro emociones.

- Justificación:
  1. No justifica ninguna emoción.
  2. Justifica una emoción.
  3. Justifica dos emociones.
  4. Justifica tres emociones.
  5. Justifica cuatro emociones.



**NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS.** ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en deseos

**Objetivo:** conocer que una situación de deseo puede generar distintas emociones. Se le preguntaba al chico cómo se sentía el personaje de la historia (alegre o triste) y porqué se sentía así en función de si el deseo se cumplía o no.

**Metodología**: Se presenta una ficha con viñetas dibujadas. En la primera ilustración de cada historia, encontramos el objeto de deseo, representado dentro de un "bocadillo", y en la parte superior de éste se muestra la palabra "quiere", haciendo referencia a lo que el personaje desea. Una vez vista toda la ficha, se pregunta al alumno, cómo se siente el personaje de la historia (alegre o triste) y el motivo, por qué siente esta emoción.

**Codificación y valores :**
Existen 2 situaciones, y se pide la justificación de estas dos situaciones: cuando una persona consigue lo que quiere, se pone alegre y cuando una persona no consigue lo que quiere, se pone triste).

1. No reconoce ni justifica ninguna de las situaciones anteriores.
2. Reconoce una de las situaciones anteriores.
3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.
4. Reconoce y justifica una de las situaciones anteriores.
5. Reconoce y justifica dos de las situaciones anteriores.

**NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS.** ACTIVIDAD 2: Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos

**Objetivo:** aportar al alumnado herramientas que le fueran útiles para resolver conflictos que le surgieran en su vida cotidiana.

**Metodología:** Se presenta una historia que muestra a un personaje en una determinada situación generadora de una expresión emocional. Ésta cuenta con una sección de resolución de problemas ante conflictos emocionales.

**Codificación y valores:**

1. No lo comprende y la opción elegida es al azar.
2. Empieza a comprenderlo y se esfuerza por elegir correctamente aunque no lo logra.
3. Elige la opción correcta aunque no en primer lugar.
4. Elige la opción correcta en primer lugar pero no justifica.
5. Elige la opción correcta en primer lugar y justifica.

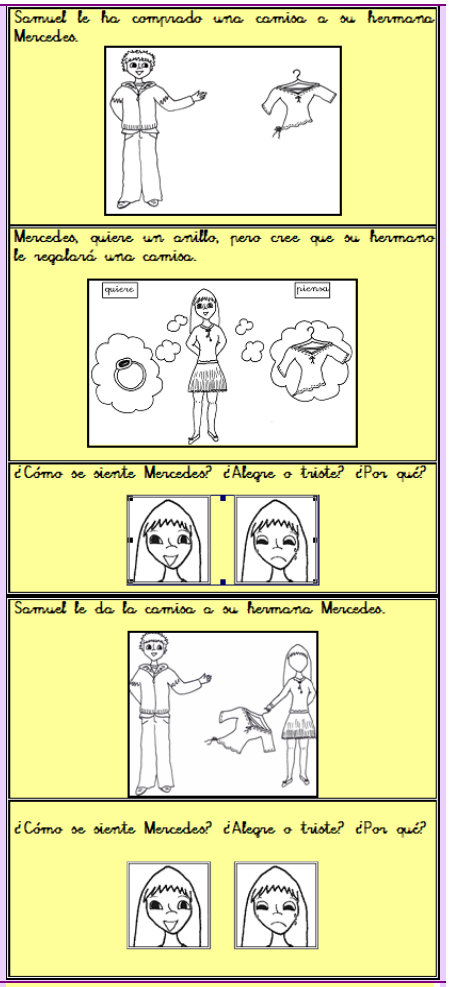
**NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS.** ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en creencias

**Objetivo:** aprender que las creencias pueden generar emociones. El alumno debe decir si el personaje mostraba las emociones de alegría o tristeza y la justificación de esa emoción, teniendo en cuenta si lo que el personaje deseaba y lo que creía coincidían o no.

**Metodología:** Para lograr que el alumno sepa que las creencias pueden provocar emociones, se muestran tres viñetas consecutivas que exponen: la primera, una situación dada; la segunda, al protagonista junto a dos "bocadillos" en los que se expresa el dibujo de lo que quiere (su deseo), y aquello que piensa, (su creencia). En la tercera viñeta, encontramos al protagonista en la última secuencia, donde una vez valorada la segunda viñeta, deberá expresar cómo se siente el protagonista. Para realizar esta tarea, el alumno elegirá entre las dos caras que expresan la emoción de alegría y la de tristeza.

**Codificación y valores**:
Existen 4 situaciones: creencia verdadera y el deseo se cumple, creencia falsa y el deseo no se cumple, creencia verdadera y el deseo no se cumple y creencia falsa y el deseo se cumple).

1. No reconoce ninguna de las situaciones anteriores.
2. Reconoce una de las situaciones anteriores.
3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.
4. Reconoce tres de las situaciones anteriores.



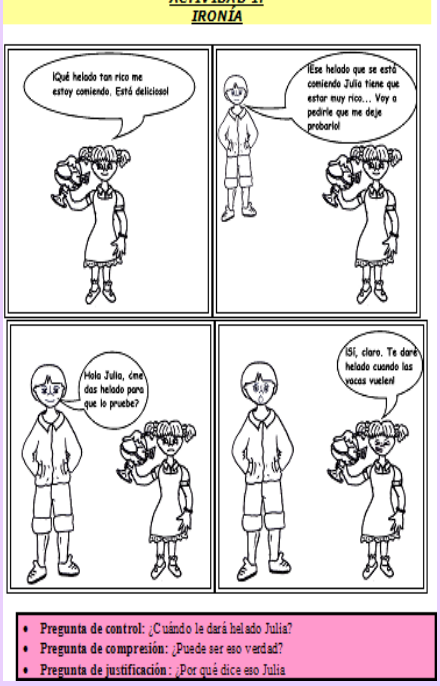

**NIVEL 4: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN COMUNICACIONES METAFÓRICAS.** Actividad 1: Historias de comunicación metafórica

**Objetivo:** comprender los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, así como enseñar a diferenciar unos conceptos de otros.

**Metodología:** Se presentan unas historias en las que los protagonistas a través de unos bocadillos de cómic indican frases que expresan los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa. Se pide al alumno que identifique cada concepto y aporte una justificación a su respuesta.

**Codificación y valores:**

1. No comprende el concepto ni consigue realizar la tarea. Precisa ayuda.
2. Comprende el concepto pero no logra responder a la tarea. Precisa ayuda.
3. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Existencia de fallos.
4. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Sin fallos.
5. Comprende el concepto y realiza la tarea sin ayuda. Sin fallos.



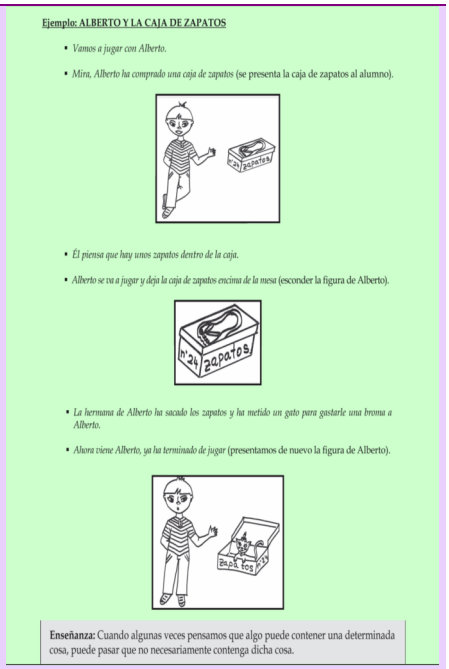
**NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN.** Actividad 1. Creencia falsa de contenido inesperado

**Objetivo:** enseñar a utilizar la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje, de modo que el alumno comprenda que cuando, a veces, pensamos que algo puede contener una determinada cosa, no necesariamente tiene que contenerla.

**Metodología:** Se relata la historieta, introduciendo cuando corresponda a los personajes. Se explica que el personaje tenía, por ejemplo, una caja de zapatos donde dentro habían unos zapatos y que cuando él no se dio cuenta cambiaron el contenido de la caja por un gato. La pregunta que contestará el alumno será, ¿qué piensa el personaje que hay en la caja de zapatos? ¿por qué piensa esto? Queremos conseguir mediante la actividad la enseñanza de: *cuando algunas veces pensamos que algo puede contener una determinada cosa, puede pasar que no necesariamente contenga dicha cosa.*

**Codificación y valores:**

1. No lo supera: intenta adivinar constantemente.
2. No lo supera: intenta adivinar pero luego no insiste.
3. Elige la alternativa correcta tras varios intentos..
4. Elige la alternativa correcta pero no lo justifica.
5. Elige la alternativa correcta y justifica.



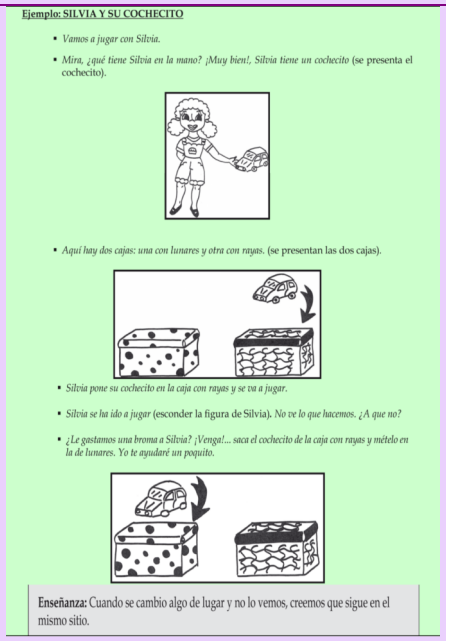

**NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN.** ACTIVIDAD 3: Creencia falsa de localización inesperada

**Objetivo**: comprender que cuando se cambia una cosa de lugar y no vemos ese cambio, creemos que ese objeto que se cambió sigue en el mismo sitio.

**Metodología:** Se relata la historieta, introduciendo cuando corresponda a los personajes. Se explica que el personaje puso un objeto (pelota) en un lugar (saco) pero sin que él lo supiera, le gastan una broma y se lo cambian de sitio (caja). La pregunta que contestará el alumno será, ¿dónde piensa el personaje que está su pelota? ¿por qué piensa esto? Queremos conseguir mediante la actividad la enseñanza de: *cuando se cambia algo de lugar y no lo vemos, creemos que sigue en el mismo sitio.*

**Codificación y valores:**

1. No lo supera: intenta adivinar constantemente.
2. No lo supera: intenta adivinar pero luego no insiste.
3. Elige la alternativa correcta tras varios intentos..
4. Elige la alternativa correcta pero no lo justifica.
5. Elige la alternativa correcta y justifica.




Las actividades a desarrollar por el alumnado, describían situaciones de la vida cotidiana, que en cualquier momento podrían encontrarse. Con la utilización de estos materiales pretendíamos que al enfrentarse a situaciones similares, fueran capaces de recrear lo que en ellas resolvieron, extrapolando de este modo las respuestas dadas en las tareas a su propia vida.

Por otra parte, esta colección además de estar en formato impreso, se presentaba en CD-Rom, para que el alumnado tuviera la oportunidad de interaccionar de manera diferente con los materiales, y a su vez, se desarrollaran distintas habilidades necesarias

para realizar las tareas desde diferentes formatos. Cada una de las tareas indicadas en la tabla anterior 21, incorporaban actividades para realizar en formato impreso, pero también incluían otras que se llevaban a cabo con el CD-Rom que a continuación describiremos. El trabajo con el CD-Rom, permitía ampliar el abanico de los destinatarios, ya que al contar con imágenes y sonido, ofrecía la oportunidad de que personas con otro tipo de patologías, como pueden ser personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down, con baja habilidad visual o con discapacidad auditiva, pudieran utilizar este material.

Entre las potencialidades de este formato se encontraban que es motivador y estimulador, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión de emociones y creencias; que individualiza la enseñanza; explota las potencialidades del aprendizaje; favorece la interacción entre compañeros, ayudando a evitar la soledad del alumnado al poder interactuar con un personaje animado; es útil para que los alumnos accedieran a aprendizajes del currículo normalizado, como la comprensión lingüística.

Otra de las bondades del formato en CD-Rom, es que ofrece la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza personalizada y que el alumno trabaje solo, dado que permite guardar el trabajo que el alumno haya efectuado.

La estructura de este CD-Rom, es la siguiente:

- Primero, se presentan el personaje y la finalidad del juego

- A continuación, aparecen una serie de normas a las que el usuario tiene que acceder, para conocer el funcionamiento del programa.

- La siguiente pantalla, oferta la oportunidad de pasar a la siguiente actividad.

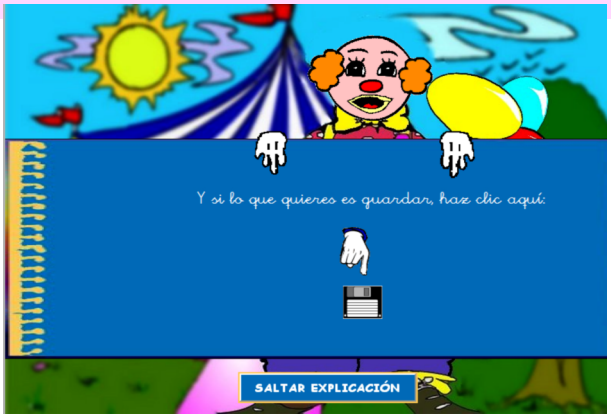
- En caso de que el alumno necesite volver a escuchar la explicación del payaso, tiene esa posibilidad, como muestra la imagen insertada en la derecha.

- Para salir del programa, es preciso pulsar sobre el botón que así lo indica, como puede verse en el ejemplo siguiente.

- Para acceder a las actividades, el alumno tiene que pulsar en el botón verde que aparece en la imagen de la derecha.

- El usuario puede cambiar de nivel pulsando en la pestaña que indica la palabra “niveles”.

- Este programa, posibilita que se pueda guardar el trabajo que el alumno realice, como es posible visualizar en la imagen de la derecha, pudiendo, cuando considere necesario el adulto que esté con él, acceder a la pestaña en la que se encuentren guardados los resultados y así observarlos y evaluarlos.




- Posteriormente, aparece una pantalla en la que se indican las distintas tareas a las que se puede acceder.

- A continuación, el alumno debe escribir su nombre para que a la hora de guardar los resultados, sea sencillo identificar el trabajo de cada chico.

- Tras ingresar el usuario su nombre, aparecen una serie de niveles, en función de la dificultad a la que se quiera acceder.

- Al acceder a los niveles presentes en la imagen anterior, aparecen las actividades pertenecientes a cada nivel.

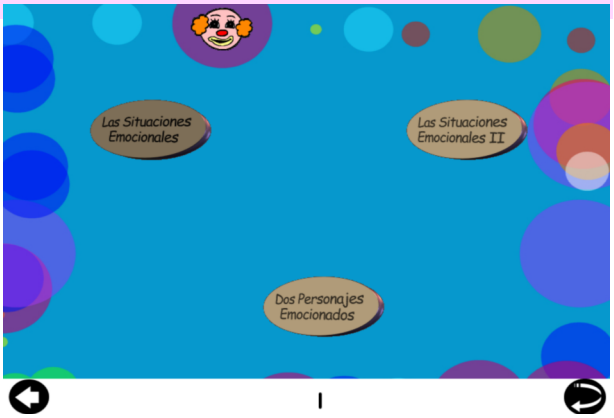



*Figura 12*. Estructura del CD-Rom de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009)

Conviene aclarar que, debido a que los resultados alcanzados provienen de la comparación entre las habilidades adquiridas desde la evaluación inicial hasta la evaluación final, las actividades trabajadas en ambos procesos fueron las mismas, pero difirieron en los ejemplos diseñados, puesto que pretendíamos medir los posibles cambios o modificaciones acaecidos a lo largo de todo este proceso evitando que se memorizaran las respuestas de un ejemplo a otro.

**_"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"_ (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014).**

A partir del tercer curso, 2014-2015, se observó que para los alumnos la mayoría de tareas del material didáctico "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009), no suponían una gran dificultad, y por este motivo, el equipo de investigación universitario, diseñó nuevos materiales, tratándose en este caso de unas historias sociales, denominadas "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014) donde se recogieron, entre otras, las sugerencias de las familias y de la docente en los seminarios de trabajo del equipo investigador, por lo que muchas de las situaciones que relataban eran demanda de las familias ante circunstancias problemáticas por parte de los alumnos. Estos materiales didácticos contemplaban escenarios naturales, situaciones que los alumnos podían encontrarse en su vida cotidiana en los distintos entornos en los que se desarrollaba su vida, como el centro, su hogar, o su contexto social

cercano entre otros. En estas historias se incorporaban una serie de pautas a seguir para que el alumnado fuese capaz de dar respuesta a los pequeños conflictos con los que se podían encontrar en escenarios naturales (centro educativo y hogar), permitiendo esto, la comprensión de las emociones de un personaje, y su interacción social al resolver una situación planteada, así como un aumento en su independencia.

La temática de las historias sociales provino, al principio, de aquellas materias que el equipo de investigación universitario consideró importantes incluir en esta colección, pero una vez iniciada la implementación, el resto derivaron de peticiones de las familias, debido a la presencia de dificultades que ellos no sabían gestionar, o de la propia docente, ante la existencia de conflictos originados en el aula y que estimó que la mejor manera de solucionarlos era a través de historias emocionales y sociales como las contempladas en este material, pues los alumnos podían verse reflejados en el personaje de la historia y resultarle más familiar que si se tratara de asuntos en los que, posiblemente, nunca o en contadas ocasiones se verían envueltos. El equipo investigador universitario también captó la existencia de necesidades que era preciso cubrir, o aquellos conocimientos que los alumnos no habían adquirido aún y que con los materiales que hasta el momento se implementaban no conseguirían obtenerlos, pues algunos niveles resultaban muy sencillos para los chicos, y también teníamos el inconveniente de la gran memoria de este alumnado, por lo que la realización de nuevas actividades nos ayudarían también a corroborar si realmente las competencias, que con la anterior colección estaban superadas, con este nuevo material también conseguían efectuarlas.

Antes de indicar los diversos tipos de actividades que integraban esta colección, conviene reseñar que desde que empezaron a diseñarse estos materiales hasta llegar a tal y como, actualmente, se encuentran, han sido numerosos los cambios acontecidos en ellos, desde objetivos, contenidos, estructura o ilustraciones, como se podrá comprobar a continuación con los ejemplos que mostraremos. Estas modificaciones tuvieron lugar gracias a la implementación realizada con los alumnos, pues fue donde empezaron a surgir los fallos que en su planificación no se habían vislumbrado, y que conllevó la incorporación o sustracción de elementos que eran necesarios o no. La transformación sucedida en las ilustraciones fue bastante notable, pues los dibujos iniciales eran bastante básicos, trazados en blanco y negro; posteriormente, se le dio color a dichos bocetos y además se les añadieron nuevos elementos que los enriquecieran. Las ilustraciones actuales, representan las emociones de forma muy clarificadora y contienen una gran calidad.

Los personajes de dichas historias podían sentir tanto emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) como complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) a lo largo de las distintas situaciones presentes en la historia. Aquellas historias que contenían los niveles más bajos, estaban estructuradas de un modo más sencillo, apareciendo en ellas la imagen del personaje expresando las cuatro emociones, básicas o complejas, y debajo de cada una se encontraba escrito el nombre de la emoción que correspondía, para que los discentes no solo reconocieran la expresión emocional en imagen, sino también la palabra que la definía.

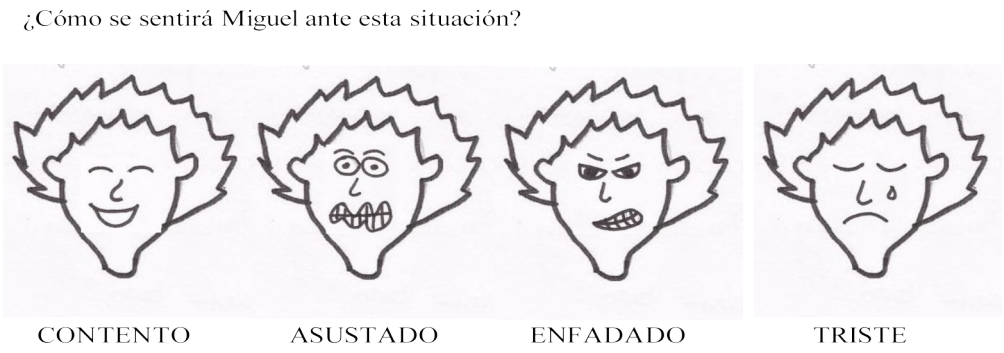



*Figura 13.* Dibujos iniciales de expresión y nominación emocional contenidos en las historias sociales

En las siguientes historias, la nominación de la emoción cambió de posición, no situándose debajo de la emoción que presentaba, ya que habíamos advertido que los chicos habían memorizado el lugar en el que se encontraba cada una de ellas y temíamos que ese reconocimiento emocional lo realizaran de forma memorística.

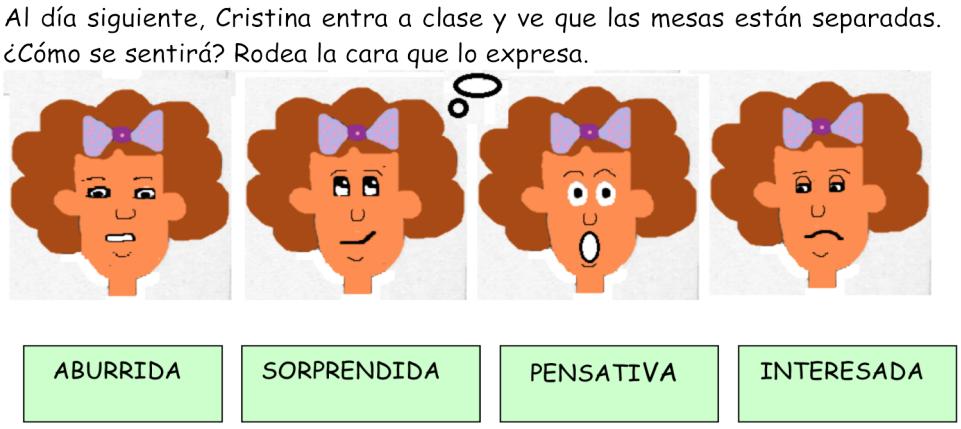



*Figura 14.* Dibujos posteriores de las historias sociales donde la nominación no se correspondía con la emoción

Las historias posteriores que habían alcanzado un nivel superior, presentaban únicamente la emoción dibujada, "obligándoles" así a que toda su atención la pusieran sobre la expresión emocional de la imagen.

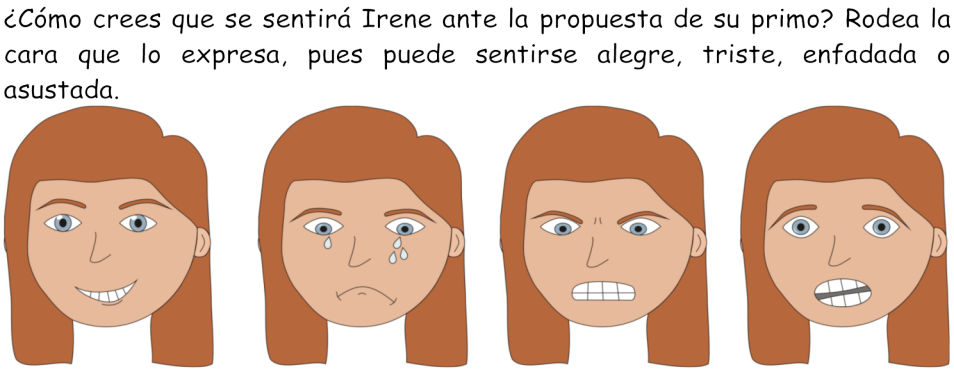



*Figura 15.* Dibujos de las historias sociales sin nominación

Una vez presentado el personaje y la situación en la que se encontraba, se preguntaba al alumno qué emoción sentía el personaje y el motivo por el que creía que sentía dicha emoción, encontrándose aquí la finalidad de las historias, es decir, el reconocimiento de emociones y su posterior justificación. También albergaban la resolución de conflictos, actividad iniciada en el anterior material de "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009). En las actividades más sencillas, las opciones de respuesta comprendían imágenes y texto debajo, que describía la situación ilustrada.

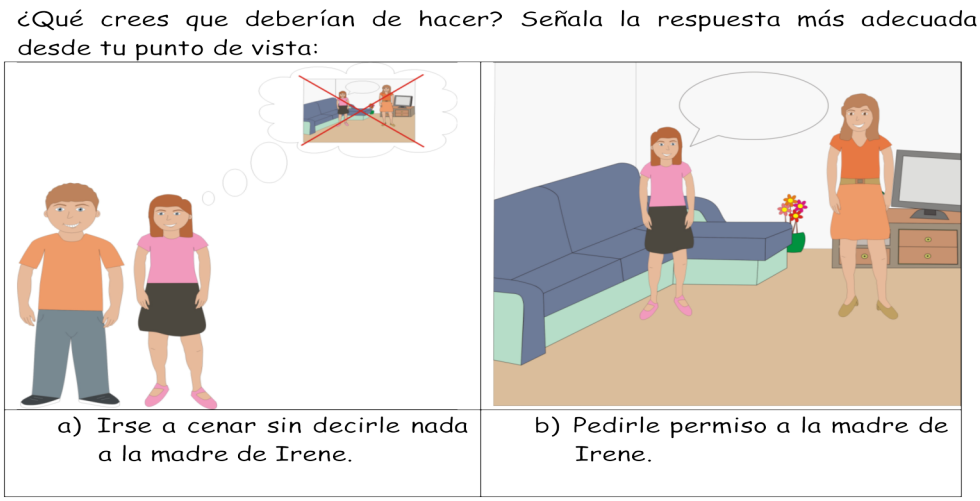



*Figura 16.* Escena de resolución de conflictos incluida en las historias sociales con ilustración

Sin embargo, aquellas con mayor grado de dificultad, solo contenían el texto descriptivo y en vez de dos opciones, el alumno tenía que elegir entre cuatro, complicando aún más la tarea.

¿Qué podrían hacer para encontrar una solución a este problema? Señala la respuesta más adecuada desde tu punto de vista:

| | |
|---|---|
| a) Ver cada uno una película diferente. | b) Marcharse a casa y volver otro día al cine. |
| c) Elegir otra película que les guste a los tres. | d) Dos de ellos pueden ver la película que les gusta y el otro amigo irse a su casa y ver la película otro día. |

*Figura 17.* Escena de resolución de conflictos incluida en las historias sociales solo con texto

Tras confirmar el dominio de los alumnos del modo de trabajo de las historias sociales y emocionales, también se incorporó en estas actividades los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa por varios motivos; en primer lugar, por el alto nivel mostrado por los alumnos en las historias precedentes, y como segunda causa, porque consideramos de gran importancia la comprensión de estos conceptos, por ser una gran dificultad para el alumnado con TEA.

A modo de conclusión, podemos afirmar que este material, constaba de 15 historias sociales, que incorporaban numerosos objetivos a cumplir en cada una de ellas, aunque no todas fueron trabajadas por los alumnos.

Una de las diferencias existentes, y por tanto una de sus dificultades, entre los materiales de "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) y los de "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014), radicaba en que en los primeros, cada actividad cubría un objetivo, reconocer emociones básicas, atribuir estados mentales, etc., sin embargo, con las historias sociales, ocurría algo más complejo y era que cada historia incorporaba varios objetivos, ya que en ellas, además del reconocimiento y justificación de las emociones básicas y complejas se trabajaba la resolución de conflictos dado que aparecen acontecimientos donde se tenían que tomar decisiones que podían aparecer en la vida cotidiana de estos alumnos. Por consiguiente, estos objetivos aumentaban a medida que iba incrementándose el número de la historia dentro de la colección de las mismas, de modo que la progresión en cuanto a dificultad fuera lógica. Por este motivo, la manera mediante la que se evaluaban estas historias sociales, era dividiendo cada una de ellas en los diferentes objetivos pretendidos con cada actividad y

estableciendo una puntuación para cada uno de ellos. Si una de las historias sociales estaba compuesta por tres objetivos (reconocer emociones complejas, justificar emociones complejas y resolver conflictos), cada uno de ellos se evaluaba independientemente, en función de la respuesta otorgada por el alumno, y se realizaba una media aritmética, dividiendo la puntuación total entre el número de objetivos evaluados. Esta valoración, fluctuaba entre el 1 y el 5, simbolizando cada punto lo siguiente:

A) Juicios de emoción basados en situaciones específicas (emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y emociones complejas ( sorpresa, interés, aburrimiento y pensamiento).

- Reconocimiento:
  1. No reconoce ninguna emoción.
  2. Reconoce una emoción.
  3. Reconoce dos emociones.
  4. Reconoce tres emociones.
  5. Reconoce cuatro emociones.

- Justificación:
  1. No justifica ninguna emoción.
  2. Justifica una emoción.
  3. Justifica dos emociones.
  4. Justifica tres emociones.
  5. Justifica cuatro emociones.

B) Juicios de emoción basados en deseos (tenemos 2 situaciones, y pedimos la justificación de estas dos situaciones: cuando una persona consigue lo que quiere, se pone alegre y cuando una persona no consigue lo que quiere, se pone triste).

1. No reconoce ni justifica ninguna de las situaciones anteriores.
2. Reconoce una de las situaciones anteriores.
3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.
4. Reconoce y justifica una de las situaciones anteriores.
5. Reconoce y justifica dos de las situaciones anteriores.

C) Juicios de emoción basados en creencias (tenemos 4 situaciones: creencia verdadera y el deseo se cumple, creencia falsa y el deseo no se cumple, creencia verdadera y el deseo no se cumple y creencia falsa y el deseo se cumple).

1. No reconoce ninguna de las situaciones anteriores.
2. Reconoce una de las situaciones anteriores.
3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.
4. Reconoce tres de las situaciones anteriores.
5. Reconoce cuatro de las situaciones anteriores.

D) Creencia falsa (contenido inesperado y localización inesperada).

1. No lo supera: intenta adivinar constantemente.
2. No lo supera: intenta adivinar pero luego no insiste.
3. Elige la alternativa correcta tras varios intentos..
4. Elige la alternativa correcta pero no lo justifica.
5. Elige la alternativa correcta y justifica.

E) Historias de comunicación metafórica.

1. No comprende el concepto ni consigue realizar la tarea. Precisa ayuda.
2. Comprende el concepto pero no logra responder a la tarea. Precisa ayuda.
3. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Existencia de fallos.
4. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Sin fallos.
5. Comprende el concepto y realiza la tarea sin ayuda. Sin fallos.

F) Resolución de conflictos.

1. No lo comprende y la opción elegida es al azar.
2. Empieza a comprenderlo y se esfuerza por elegir correctamente aunque no lo

logra.
3. Elige la opción correcta aunque no en primer lugar.
4. Elige la opción correcta en primer lugar pero no la justifica.
5. Elige la opción correcta en primer lugar y la justifica.

En función de las puntuaciones adquiridas por los alumnos, avanzaban a otras historias incluidas en una fase superior, o continuaban realizando actividades pertenecientes a la fase en la que actualmente se hallaban.

A continuación, en la siguiente tabla se indica con un aspa cada uno de los objetivos pretendidos con cada historia social:

Tabla 22
*Objetivos de las historias emocionales y sociales pertenecientes a la colección de "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales (Lozano y otros, 2014)*

| | Historia 1: Miguel de vacaciones | Historia 2: El viaje del padre de Felipe | Historia 3: David en el colegio/ instituto | Historia 4: Javier se va de viaje | Historia 5: El cumpleaños de Ana | Historia 6: Susana y su madre en el supermercado | Historia 7: Hugo en el monte | Historia 8: Manuel e Irene en la hamburguesería | Historia 9: El suceso de Nacho | Historia 10: Marcos y Alejandra en el parque | Historia 11: Tarde en el cine | Historia 12: Merienda con amigos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Reconocer y justificar emociones básicas. | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ |
| 2. Reconocer y justificar emociones complejas. | | | | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | | | ✔ | ✔ |
| 3. Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ |
| 4. Personalizar la situación del protagonista de la historia en el alumno, extrapolando así la situación a su vida cotidiana. | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | | | ✔ | ✔ |
| 5. Identificar una misma emoción en dos personajes. | | ✔ | | | | | ✔ | | | | ✔ | ✔ |
| 6. Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes. | ✔ | ✔ | | | | | ✔ | | | | ✔ | ✔ |
| 7. Conocer que una situación de deseo puede generar estados emocionales. | | | | ✔ | ✔ | ✔ | ✔ | | | | | |
| 8. Enseñar a comprender que las creencias pueden causar emociones. | | | | | ✔ | ✔ | ✔ | | | | | |
| 9. Identificar y comprender una broma. | | | | | | | ✔ | | | | ✔ | ✔ |
| 10. Identificar el concepto de ironía. | | | | | | | | ✔ | | | | |
| 11. Identificar el concepto de mentira. | | | | | | | | ✔ | ✔ | | | ✔ |
| 12. Identificar el concepto de mentira piadosa. | | | | | | | | | | ✔ | | ✔ |
| 13. Enseñar a utilizar la relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje. | | | | | | | | | | | ✔ | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14. Comprender que cuando algunas veces pensamos que algo puede contener una determinada cosa, puede pasar que no necesariamente contenga dicha cosa. | | ✔ | ✔ |
| 15. Comprender que cuando se cambia algo de lugar y no lo vemos, creemos que siguen en el mismo sitio. | | ✔ | ✔ |

Una vez descritos todos los instrumentos de recogida de información, a continuación, mostramos la relación existente entre las competencias que se evaluaban con el cuestionario de habilidades emocionales y sociales y aquellas tareas trabajadas con los materiales didácticos en el programa de intervención educativa y que se encontraban presentes en la colección "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) así como, también, en el material "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014). El objetivo era disponer de diferentes instrumentos que nos proporcionaran información relevante con respecto a las competencias emocionales y sociales objeto de evaluación.

Comentar también, que el equipo de Baron-Cohen, sigue creyendo, actualmente, en los beneficios proporcionados por los materiales didácticos realizados en la línea de los diseñados por el equipo de investigación universitario, debido a que recientemente publicó un Workbook en el que, entre otras, se incluían actividades referidas a atribución de creencias, tanto verdadera como falsa (Hadwin et al., 2015).

Tabla 23
*Relación entre las diversas habilidades evaluadas con tres instrumentos diferentes de valoración*

| CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES | "APRENDE CON ZAPO. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES" (LOZANO Y ALCARAZ, 2009) | "ILUSIÓNATE CON TACHÍN Y SUS HISTORIAS EMOCIONALES Y SOCIALES" (LOZANO Y OTROS, 2014). |
|---|---|---|
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | **Nivel 1:** Juicios de emoción basados en situaciones<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en una situación específica referida a emociones básicas | Trabajado en todas las historias sociales |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | **Nivel 1:** Juicios de emoción basados en situaciones<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas). | Trabajado en las historias sociales de la 4 a la 8. |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | **Nivel 1:** Juicios de emoción basados en situaciones<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas). | Trabajado en todas las historias sociales |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | **Nivel 1:** Juicios de emoción basados en situaciones<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas). | Trabajado en las historias sociales de la 4 a la 8. |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | **Nivel 2:** Juicios de emoción basados en deseos, conflictos e historias<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en deseos. | Trabajado en las historias sociales de la 4 a la 8. |

| | | |
|---|---|---|
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | **Nivel 3:** Juicios de emociones basados en creencias<br>**Actividad 1:** Juicios de emoción basados en creencias. | Trabajado en las historias sociales de la 5 a la 8. |
| 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) (Tarea: *"Adivina dónde se esconde").* | **Nivel 3:** Principio de "de ver hace saber"<br>**Actividad 1:** Adivina dónde se esconde. | |
| 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?) (Tarea: *"Si lo veo lo sé").* | **Nivel 4:** Creencia verdadera y predicción de la acción.<br>**Actividad 1:** Si lo veo lo sé. | |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | **Nivel 5:** Creencia falsa y predicción de la acción<br>**Actividad 3:** Creencia falsa de localización inesperada. | Trabajado en la Historia 11 |

Para finalizar con el apartado de los materiales didácticos, estimamos comentar que la colección "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009), era conocida, en parte, por todos los participantes (alumnos, familia, docente), debido a que comenzaron a trabajarse los niveles más elementales en una investigación previa a la nuestra (Lozano y Alcaraz, 2010, 2011, 2012 a y b). Sin embargo, "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014), era novedoso para todos, ya que se diseñó a medida que avanzaba la investigación, creándose al no contemplar el anterior material un nivel tan elevado para responder a las nuevas demandas solicitadas por los alumnos y tras recoger las sugerencias y propuestas de las familias y docente con relación a temáticas de interés y preocupación para ellos. El motivo que argumentaban padres y docente en los seminarios provenía de la dificultad que presentaban ciertos alumnos hacia la resolución de conflictos referidos a esos temas.

### 6.3.2.4. La observación y el diario del investigador

La observación, es la estrategia fundamental del método científico. *"Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis"* (Fernández-Ballesteros, 1980, p. 135). La observación, además de ser un método de recogida de información, es un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y contrastar hipótesis, considerándose como un método científico.

En el proceso de observación, pueden reconocerse 6 elementos:

1) El objeto de la observación o delimitación del problema, ¿qué observar?,
2) Muestreo, ¿cuándo y/o a quién observar?,
3) Los medios de observación, ¿con qué observar?,
4) Lugar de la observación, ¿dónde observar?,
5) Recogida de datos y optimización.
6) Interpretación de resultados.

Esta técnica estuvo presente en todos los ámbitos en los que se desarrolló la investigación: en el aula abierta con los alumnos y en los seminarios de trabajo con las familias y la docente. Son numerosos los matices que pueden advertirse mediante la observación, pues lo que se realizó fue especificar y ampliar los resultados que obteníamos mediante los instrumentos utilizados, como los cuestionarios, los materiales y demás técnicas de recogida de información.

Su utilización en el aula abierta, permitió conseguir datos en situaciones no planificadas, en las que reinaba la naturalidad y espontaneidad. Datos que incluso es posible que no nos planteáramos recoger y que sin embargo, tuvieron una gran carga informativa. Toda la información recogida, fue plasmada en el diario del investigador, siendo este otro de los instrumentos utilizados a lo largo de los años que duró la investigación (ver Anexo IV en CD adjunto).

Su puesta en práctica en los seminarios, posibilitó la extracción de conversaciones y diálogos muy interesantes entre los padres, que utilizamos para obtener un pleno conocimiento del modo en el que se sentían ellos como padres y como educadores en muchas ocasiones, debido a las carencias que en muchos aspectos tenían sus hijos y que les impedían el desarrollo de una vida autónoma.

En el caso de una investigación educativa como la que estamos presentando, donde el investigador universitario tuvo un rol activo y participante, el diario del investigador se conformó como un instrumento de recogida de información necesario, teniendo como

finalidad la recolección de toda aquella información extra y fundamental, que se escapa en el resto de técnicas.

En él se describió el modo en el que transcurrió el proceso de enseñanza y aprendizaje; se anotó todos los comentarios realizados por los alumnos en el aula, sobre todo aquellos en los que se reflejaba la generalización de los aprendizajes; sirvió para que el investigador, posteriormente a la sesión realizada en el aula, pudiera reflexionar e interpretar cada una de las sesiones con los alumnos y modificar, si lo estimaba oportuno, las pautas o la metodología establecida hasta el momento.

La estructura establecida de la información recabada era concreta, aunque sujeta a posibles cambios, si a lo largo del proceso surgía alguna variación que era necesario incorporar. El registro comenzaba con la fecha del día en el que había acudido al centro; posteriormente, se anotaba el nombre del alumno con el que se había trabajado, ya que se indicaba de manera individual lo ocurrido en cada sesión. A continuación, se apuntaba el nombre de la actividad realizada por dicho alumno. Posteriormente, se escribían las respuestas más impactantes dadas por él y aquellas que resultaran una importante fuente de riqueza informativa. Cuando había que recoger los comentarios de los seminarios de trabajo del equipo de investigación, también se seguía un orden parecido pero siempre recogiendo los objetivos planteados, todo lo que acontecía a lo largo de los mismos y retomando las voces de los implicados (familias, docente y equipo universitario) a través de sus comentarios.

#### 6.3.2.5. Seminarios de trabajo con docente y familias del alumnado participante

Otro de los instrumentos utilizados para conseguir información fueron los seminarios de trabajo donde, de modo colaborativo, participaron la docente del aula abierta, las familias y el equipo investigador universitario. Fueron numerosos los objetivos y los fines por los que se crearon este tipo de seminarios, como por ejemplo, el formar un espacio de reunión en el que todos los participantes en el mismo pudieron participar en el diseño de implementación del programa de intervención, al tiempo que se enriquecían de los comentarios del resto, ya que todos planteaban dudas, necesidades, así como indicaban estrategias utilizadas con sus hijos, en el caso de los padres; con un alumno u otro, en el caso de la docente; o aportaban instrumentos de resolución de conflictos o pautas, como realizaban los miembros del equipo investigador. Además, se llevaba a cabo un traspaso de información de los avances de los alumnos o de las necesidades aún presentes en esos momentos de la investigación, desde los distintos ámbitos, escolar y familiar. En dichas sesiones se intentó, además, dar respuesta a todo

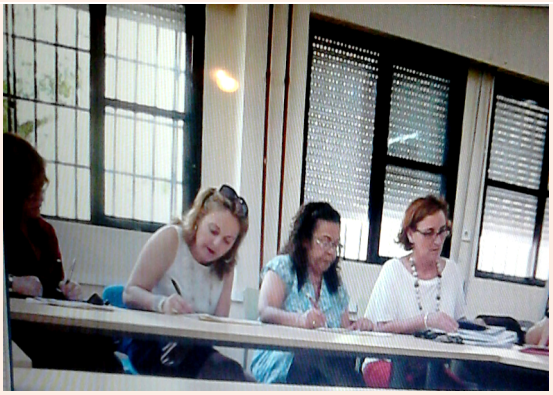
aquello que solicitasen las familias o la docente, en cuanto a dificultades en su vida cotidiana, que eran analizadas, comentadas en grupo, y donde se proponían sugerencias para el cambio. Algunas de ellas fueron objeto, a petición de las familias o de la docente.

Estos seminarios tenían lugar de manera cíclica, debido a que todos los materiales entregados a las familias para que fueran trabajados en el hogar, en el siguiente encuentro fueron objeto de comentario en la reunión por parte de las familias y recogidos por el equipo de investigación universitario, para su posterior análisis. Una vez que las tareas eran analizadas por este equipo, se convocaba una nueva reunión en la que se hacía entrega de los resultados obtenidos con los materiales efectuados anteriormente, con el objetivo de explicitar los avances ocurridos, las competencias que aún no se habían conseguido y cualquier otro tipo de detalle necesario, y así delimitar si los objetivos propuestos se estaban cumpliendo y seguir como hasta el momento, o si por el contrario, era necesario realizar algún tipo de modificación. En este momento, se volvía a retomar lo desarrollado en el anterior, es decir, otorgábamos de nuevo actividades para realizar en el entorno familiar, continuando con el mismo proceso que acabamos de indicar. A continuación, mostramos una secuencia de cómo solían organizarse los seminarios, a pesar de que estaban sujetos a cualquier cambio que surgiera:

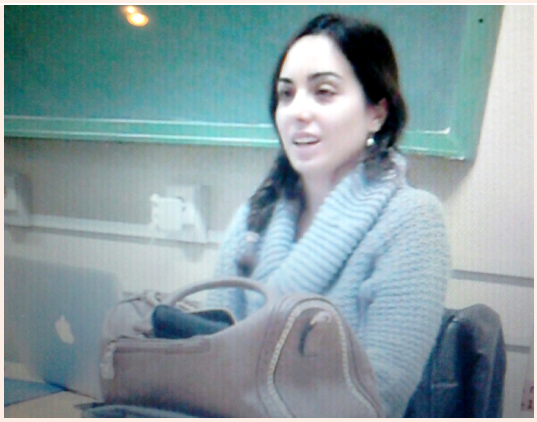
1. En primer lugar, se hacía entrega de los documentos preparados para los padres y la docente: vaciado y resultados de los materiales recopilados en la anterior sesión así como, materiales para trabajar en casa (solo para las familias) y, cuestionarios para que valoraran lo que en ese momento se evaluaba, bien fuese evaluación inicial o final de dicho curso, etc.

2. Posteriormente, se daba una explicación de qué eran cada uno de los documentos incluidos en la carpeta, indicando lo que debían hacer con cada uno de ellos.

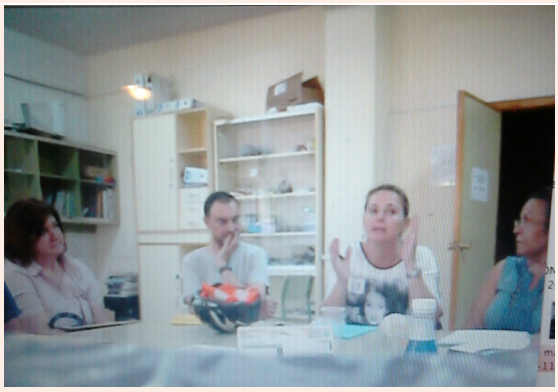
3. A continuación, y siempre cuando el tiempo lo permitiera, los padres y la docente rellenaban los cuestionarios, para que pudiéramos realizar su vaciado lo antes posible, y en función de los resultados obtenidos, establecer a los alumnos unos materiales u otros. Si no era posible a lo largo del seminario, los padres los completarían en casa y posteriormente los entregarían a la docente que a su vez efectuaría la entrega al investigador universitario.



4. El investigador universitario que asistía al centro una vez por semana para trabajar con los alumnos los materiales didácticos objeto del programa de intervención educativa, exponía cómo se estaba llevando a cabo este proceso, las necesidades requeridas por cada chico a la hora de implementar las actividades, para que los padres comprobaran o no, si tenían la misma situación en el hogar al llevar a cabo aquellas tareas que ellos debían realizar en casa referidas a los materiales didácticos del programa de intervención educativa. De igual modo, el otro componente del equipo de investigación, daba todas aquellas pautas necesarias para las familias, debido a su dilatada experiencia en el trabajo con personas con TEA.



5. Por último, los padres y la docente tenían la palabra, a pesar de que en cualquier momento de la reunión podían expresar cualquier pensamiento, sentimiento o duda que tuvieran, para que cada uno de ellos indicaran el modo en el que veían a sus hijos, si notaban algún cambio en ellos o si había ocurrido algún problema ante el que necesitaban algún tipo de asesoramiento. Por su parte, la docente expresaba la actitud de los alumnos en el aula abierta, alentaba a los padres a que continuaran apoyándolos porque a pesar de que el camino no era fácil y los avances no muy notorios, sí que existían mejoras, así como contestaba a cualquier tipo de cuestión que creyera importante. Los comentarios, sugerencias y aportaciones de familias y docentes eran tenidos en cuenta a la hora de organizar el desarrollo de la siguiente fase de la investigación-acción participativa.



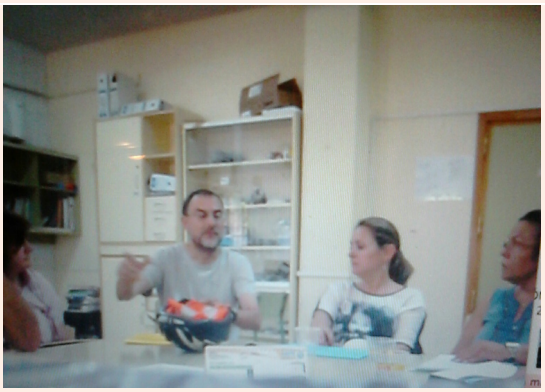


*Figura 18*. Ejemplo de los pasos acontecidos en un seminario

Además del resumen incluido en la secuencia anterior explicativa de cómo sucedían y se desarrollaban los seminarios, especificaremos en cada uno de ellos los objetivos planteados y los distintos documentos que se les entregaron.

- *Primer seminario (Primer trimestre del curso 2012-2013)*

Los objetivos planteados en la primera reunión realizada fueron:

- Presentar el proyecto de investigación a los agentes participantes, familias y docente, explicando la metodología a seguir a lo largo de su desarrollo.
- Especificar el tipo de actuación que desde ambos contextos se llevaría a cabo, así como los motivos de esa elección.
- Completar, por los padres y por la docente, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales (ver anexo III a) para tener una evaluación inicial de estas habilidades por parte del alumno antes de llevar a caso el programa de intervención educativa.
- Explicar y entregar a los padres algunos materiales de la colección "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) a trabajar durante el curso.

Repartir y explicar a las familias un primer cuadernillo, que se encuentra en el Anexo I (a) en el CD, que incluía ciertas herramientas que los padres podían utilizar para ayudar a sus hijos a adquirir habilidades emocionales y sociales, como las interacciones comunicativas, la expresión de emociones, su control, etc.

- *Segundo seminario (Tercer trimestre del curso 2012-2013)*
  - Entregar a los padres y a la docente los resultados obtenidos por los alumnos en los materiales de "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) durante todo el curso 2012-2013 que se habían llevado a cabo en el contexto escolar por parte de la investigadora universitaria.
  - Completar, por los padres y por la docente, el apartado de evaluación final del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales.
  - Explicar, por parte del equipo investigador universitario, la obtención de ciertos valores de interés en los materiales del programa de trabajo llevado por las familias en casa, y relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que habían seguidos los padres. Con la finalidad de poder ser analizados y comentados estos resultados con dichos materiales, los padres los habían llevado al centro unos días antes, para ser analizados por el equipo universitario y poder ser comentados en dicho seminario.
  - Entregar a los padres de nuevo materiales de la colección *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009) a trabajar durante el verano.
  - Recoger sus aportaciones sobre el trabajo realizado con cada uno de sus hijos en el periodo referido al último trimestre, desde las aportaciones dadas en el último seminario y retomar sugerencias para posibles cambios de interés en el procedimiento a seguir.

- *Tercer seminario (Primer trimestre del curso 2013-2014)*

Las acciones desarrolladas durante este tercer seminario fueron las siguientes:

- Entregar a los padres y a la docente el siguiente material:
  - Resultados del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales del curso 2013/2014 señalando aquellos ítems o apartados que consideramos no han sido conseguidos aún.

- Análisis del comentario que cada padre relató con relación a su hijo en la reunión celebrada al final del curso 2012-2013.
- La actividad que la docente propuso a los alumnos de "situación sorpresa", a modo de ejemplo para que a partir de este momento los padres realizaran actividades similares. Esto conllevó una explicación de la docente sobre el motivo de tal propuesta
- Actividades aún no conseguidas por sus hijos relativas a la evaluación inicial del curso 2013/2014.
- Segundo cuadernillo de cara a la docente y familias que se puede analizar en el anexo I (b) en el CD.

- Completar, por la docente, el apartado de evaluación inicial del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y del cuestionario valorativo de habilidades de relación social del curso 2013/2014.
- Analizar los materiales trabajados por los alumnos y que corresponden a la evaluación final del curso 2012/2013 para planificar el siguiente curso.
- Plantear a los padres que propongan a sus hijos ejemplos similares a los trabajados con el material del programa de intervención con el fin de intentar conseguir la generalización de los aprendizajes en ambos contextos. El equipo investigador universitario plateó que se ofertaban propuestas: una actividad, con el fin de ellos escriban las historias que reflejen la vida social o familiar de sus hijos donde se planteen situaciones de estados mentales.

✡ *Cuarto seminario (Tercer trimestre del curso 2013-2014)*

- Entregar a los padres y a la docente los resultados obtenidos por los alumnos en los materiales de "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009) durante todo el curso 2013- 2014.
- Completar, por los padres y por la docente, el apartado de evaluación final del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales.
- Entregar a los padres nuevos materiales de la colección *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades*

*emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009) a trabajar durante el verano.

- Recoger sus aportaciones sobre el trabajo realizado con cada uno de sus hijos en el periodo referido al último trimestre, desde las aportaciones dadas en el último seminario.

✡ *Quinto seminario (Primer trimestre del curso 2014-2015)*

Los objetivos de la realización de esta reunión fueron los siguientes:

- Entregar a los padres y a la docente los resultados obtenidos por los alumnos con los materiales creados este curso 2014- 2015, *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014).
- Explicar a los padres en qué consisten los nuevos materiales elaborados, denominados "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014) para que sus hijos continuaran trabajando las comprensión de emociones, la predicción de creencias y la resolución de conflictos cotidianos.
- Completar, por los padres y por la docente, el apartado de evaluación inicial de los cuestionarios de habilidades emocionales y sociales y de relación social del curso 2014-2015.
- Entregar a los padres nuevos materiales a trabajar *("Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales").*
- Repartir a las familias un tercer cuadernillo (Anexo I (c) en el CD), que incluía pautas destinadas a que los padres pudieran y supieran ayudar a sus hijos en la realización de las historias sociales entregadas en este curso.

✡ *Sexto seminario (Tercer trimestre del curso 2014-2015)*

Los objetivos establecidos para la última reunión y los diferentes documentos que les entregamos fueron:

- Entregar a los padres y a la docente una devolución de resultados de toda la evaluación efectuada a lo largo del curso 2014-2015.
- Recogida de comentarios por parte de los padres y docente del proceso seguido y de los avances experimentados por los alumnos/ hijos.

- Completar, por los padres y por la docente, el cuestionario de habilidades emocionales y de relación social de cara a efectuar la evaluación final del curso 2014-2015.

#### 6.3.2.6. Grabaciones de vídeo

Este instrumento se utilizó en los seminarios en los que participaban los padres y la docente de los alumnos y el equipo investigador universitario. En la primera reunión establecida se pidió permiso a los presentes para poder realizar la grabación sin ningún tipo de problema, recibiendo una respuesta positiva y no encontrando ningún impedimento para su realización. Nos pareció una técnica que concedía mucha riqueza informativa, ya que no siempre es posible captar a través de un medio escrito la cantidad de aportaciones que los participantes cedían y los diversos matices que esa información nos podía aportar. Además, en ciertas ocasiones, los padres comentaban sus testimonios entre ellos, en pequeños grupos y resultaba realmente complicado plasmar todos los "corrillos" que podían crearse si no era mediante este registro.

Asimismo, este medio audiovisual conseguía que, a posteriori, se analizaran gestos de los participantes, actitudes que a simple vista parecía que no aportaban datos pero que una vez examinados nos dábamos cuenta de todo lo contrario y de las bondades a las que contribuían.

#### 6.3.2.7. Entrevistas a docente y a familias del alumnado participante

Uno de los instrumentos de recogida de información cualitativa utilizados han sido las entrevistas semiestructuradas (Ver Anexo V) dirigidas a la tutora del aula abierta y a los padres de los alumnos participantes con el fin de que, además de obtener ciertos datos, contribuyeran a que tuviéramos una visión de cómo advertían los avances de los chicos. Además, sirvió para que valoraran los materiales didácticos con los que los alumnos, objeto de estudio, desarrollaban las habilidades emocionales y sociales en el entorno escolar y familiar, y que comentaran todas las sugerencias que creyeran convenientes para mejorar los materiales e incluso ampliarlos con todas aquellas estrategias que aún no tuvieran adquiridas y que necesitaran para seguir avanzando. Como afirma Nieto (2010, p. 156-157):

> La entrevista es una estrategia de recogida de información que implica una pauta de intervención verbal, inmediata y personal entre entrevistador y entrevistado. Conlleva una relación interpersonal y dinámica en la que hay un encuentro cara a cara, con un intercambio bidireccional de información y una comunicación

dinámica en la que interactúan entrevistador y entrevistado. El entrevistado debe sentirse implicado en el proceso tanto como el entrevistador.

Como plantea Hamilton (1984) para mejorar la investigación de las necesidades de la comunidad, resulta fundamental obtener la opinión de los profesionales y personas importantes dentro de esa comunidad, cuyo papel sería significativo a la hora de identificar las demandas comunitarias, debido a que conseguirían información de primera mano del entorno comunitario, lo que supondría lograr una intensa comprensión del escenario.

Para Robledo Martín (2009), la importancia del informante clave además reside, en que si el investigador tiene la capacidad de empatizar con estos informadores, estos pueden convertirse en una fuente permanente de información. Para conseguir este hecho, la actitud que tendrá que mostrar el investigador será la de crear un clima relajado y de confianza con los informantes, que lleve a la persona entrevistada a que manifieste su conocimiento sobre el tema en cuestión. Los tipos de entrevistas existentes según su estructura y diseño son:

- *Estructurada*: existe una planificación previa por parte del investigador de las preguntas requeridas, utilizando un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Este tipo de entrevistas dejan poca o ninguna posibilidad de replica al entrevistado. Son preguntas cerradas (sí, no o una respuesta predeterminada).
- *Semiestructurada*: se determina de antemano cual es la información relevante que se pretende obtener. Se hacen preguntas abiertas por lo que en ese caso sí ofrecen la oportunidad de recibir más matices de la respuesta.
- *No estructuradas*: no existe un guión previo. El investigador tiene como referentes la información sobre el tema, produciendo que la entrevista se construya sobre la marcha.

Teniendo en cuenta las características presentadas por cada tipo de entrevista, la empleada en nuestro caso, fue de tipo semiestructurada, debido a que es cierto que poseía un carácter abierto, pero también lo es, que previamente a su puesta en práctica, se diseñó un guión con el fin de evitar que se obviara preguntar cierta información de interés que supondría un gran valor a nivel informativo. Tal y como se refleja en este tipo de entrevistas, se ofreció a los entrevistados un amplio grado de libertad para que incluyeran en sus respuestas experiencias concretas derivadas de su práctica profesional y de su conocimiento personal, no teniendo que estar sujetas íntegramente al guión establecido si así lo estimaban necesario.

Las preguntas que constituyeron la entrevista, fueron validadas previamente según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981; Hodder, 2000), el cual ya se mencionó y definió previamente cuando hicimos alusión a otro instrumento de recogida de información, concretamente el cuestionario. Todas las preguntas que componían la entrevista fueron valoradas por diferentes investigadores pertenecientes al grupo de investigación EDUCODI (Comunicación, Innovación y Atención a la Diversidad) de la Universidad de Murcia, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de la Educación (Universidad de Murcia), y también lo valoraron otros expertos ajenos a este grupo pero con una larga trayectoria en relación con los trastornos del espectro autista. Todos ellos determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y de su representatividad con respecto a la temática evaluada. El contenido de la entrevista obtuvo el consenso unánime de los expertos, ofreciéndonos así la oportunidad de poder utilizar este instrumento con el fin para el que se diseñó.

- ***Entrevista dirigida a la tutora del aula abierta***

Con relación a la entrevista realizada a la docente, a la que se puede acceder en el Anexo V (a), además de una serie de datos sociodemográficos que se le requirieron (nombre y apellidos, edad, puesto docente que desempeñaba en el centro educativo, etc.), la entrevista se estructuró en las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1. Organización de atención a la diversidad.
- Dimensión 2. Relaciones familia-centro.
- Dimensión 3. Proceso de intervención educativa conjunto entre el centro educativo y la familia.
- Dimensión 4. Materiales didácticos utilizados en el programa de intervención.

Las preguntas contenidas en cada una de estas dimensiones eran semiestructuradas, para poder ir siguiendo un orden y evitar que ciertos aspectos no se contemplaran. Asimismo, las preguntas abiertas, daban la oportunidad de recibir más matices de las respuestas. Además de los motivos, anteriormente comentados, de la justificación de la entrevista, sumamos que nos ofrecía la oportunidad de recabar información que sólo utilizando la observación no podíamos advertir, o que en los seminarios de trabajo no daba tiempo de recoger. Nos referimos, en este caso, a la opinión

de la docente sobre los avances que observaba en los alumnos relacionados con la comprensión y expresión de emociones y habilidades sociales; si consideraba que las técnicas y materiales utilizados eran los adecuados; el tipo de coordinación existente en el centro para atender a la diversidad de alumnos; si a ella como docente le había ayudado el proceso de intervención conjunto coordinado desde el equipo universitario, etc.

- ***Entrevista dirigida a las familias***

A pesar de que se intentaba que en todos los seminarios de trabajo todos los padres realizaran algún comentario sobre cómo veían a sus hijos, si existían cambios desde la última reunión, avances o si creían que en los materiales de trabajo debía incorporarse algún aspecto no tratado hasta el momento, no siempre ocurría así por escasez de tiempo, porque no consideraban que podían aportar ninguna novedad o porque a pesar de que sí enunciaban algún detalle, no era posible profundizar más en materia. Este fue uno de los motivos por los que decidimos que era importante llevar a cabo entrevistas individuales con cada uno de los padres, para poder conseguir de manera más específica aquellos datos que considerábamos fundamentales para ofrecer cada día de mejor forma la respuesta a cada una de las necesidades de los alumnos, pues así es como se realizó a lo largo de la investigación, centrándonos en cada uno de manera minuciosa e intentando solventar cada traba observada en el alumno.

Al igual que ocurrió con la entrevista destinada a la tutora del aula abierta, las preguntas contempladas en la dirigida a los padres (ver Anexo V b), también se encontraba dividida en diversas dimensiones, delimitando cada uno de los temas a tratar. A continuación, mostramos los bloques en los que se distribuía esta entrevista:

- Dimensión 1. Relaciones familia-centro.
- Dimensión 2. Proceso de intervención educativa conjunto entre el centro educativo y la familia.
- Dimensión 3. Materiales didácticos utilizados en el programa de intervención.

El procedimiento a seguir con los cinco entrevistados (cuatro padres/madres y una docente), tuvo lugar siguiendo unos pasos muy similares entre sí:

a) En primer lugar, se les explicó los motivos de la realización de esta técnica, y, globalmente, de qué trataban las cuestiones presentes en ella.
b) El entrevistador fue el encargado de ir formulando las preguntas, que como hemos indicado anteriormente, se encontraban agrupadas en dimensiones,

según pertenecían a una u otra temática. El entrevistado contestó de la manera que consideró, sin ningún tipo de exigencia o preguntas de índole muy personal.

c) En aquellos casos en los que las respuestas no fueron muy amplias y no nos aportaban aquella información que nos era necesario, incluimos de manera espontánea alguna que otra cuestión, que ayudara a completar los datos extraídos de la anterior.

d) Una vez finalizada la entrevista, se instó a los participantes a que, de forma voluntaria, expresaran alguna otra información, si es que lo creían conveniente, que no se hubiera abordado hasta ese momento.

Una vez efectuadas todas las entrevistas planeadas, llegó el momento de extraer y codificar la información contenida en ellas. Comprobamos, tal y como habíamos imaginado, la gran cantidad de aspectos y de matices que brotaron ante la utilización de esta técnica, pues nos ayudaron a complementar y a comprender ciertos aspectos evaluados hasta el momento.

A modo de conclusión, recopilamos todos los instrumentos de recogida de información descritos hasta el momento en la siguiente figura:

*Figura 19.* Instrumentos de recogida de información utilizados

## 6.4. PROCEDIMIENTO: FASES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Previamente al desarrollo de las fases que seguirá el procedimiento de la intervención educativa y que tendrá lugar con todos los participantes del estudio, expondremos que nuestro programa de intervención educativa es uno de los muchos

programas dirigidos al trabajo con alumnos con TEA que en los últimos años han proliferado, pero que, a nuestra humilde consideración, reúne una serie de parámetros de calidad en aras de favorecer un cierto rigor científico. La razón proviene de nuestro deseo de alejarnos de aquellos programas, diseñados cada uno en función del punto de vista de sus creadores y planteados de forma cerrada y estandarizada, que pueden ocasionar una menor importancia a la comprensión detallada y profunda del trastorno. Somos conocedores de que el aplicar estrategias de intervención rígidas y sin posibilidad de moldear y adaptar a las características de los usuarios, la existencia de actividades prediseñadas y la presencia de sesiones predeterminadas tanto de los materiales con los que se trabajará como del tiempo dedicado a esa implementación, provoca que la persona con la que se efectúa la intervención quede relegada a un segundo plano, otorgando mayor importancia al programa que al individuo. Por consiguiente, y con el fin de evitar la presencia de este tipo de modelos de intervención, se establecieron en nuestro programa de trabajo una serie de indicadores de calidad de los programas de intervención retomados de las sugerencias de Martos y Llorente (2013), que fueron objeto de reflexión y análisis en los seminarios llevados a cabo con la docente, las familia y el equipo universitario:

- *Todo programa de intervención debe ser individualizado*. Nuestro programa de intervención educativa, estableció este principio debido a que si lo pretendido en él era la adquisición de unos aprendizajes por parte de los alumnos con TEA, era impensable el desarrollo de ese programa con los cuatro alumnos a la vez, debido a que las características mostradas por los chicos difieren y cada uno de ellos requiere una atención y estrategias diferentes.
- *Requerimiento de una evaluación previa y pormenorizada de las características presentadas por los participantes de la intervención, antes de diseñar los objetivos y estrategias de intervención de la investigación.* El primer paso antes de recurrir al diseño de materiales, pautas de intervención, etc., fue llevar a cabo una evaluación inicial de los conocimientos de los alumnos sobre la temática a enseñar, con el fin de que tuviéramos la información previa suficiente para conocer el nivel del que partía cada alumno, y de la valoración que otorgaban diversos informantes como fue el caso de la docente y las familias. Una vez que se contó con dicha información, ya dimos paso a la siguiente fase, destinada al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Apostar porque el programa de intervención asegure la generalización de los aprendizajes, diseñando actividades que puedan implementarse en entornos naturales.* No será preciso que defendamos demasiado la importancia de este

principio, debido a que es uno de los objetivos presentes en nuestra investigación. La importancia conferida a la generalización de aprendizajes, radica no solo en comprobar si las enseñanzas adquiridas en un contexto pueden aplicarlas en otro diferente, sino que pretendemos comparar el modo de respuesta aportada en ambos entornos, familia y escuela, en qué difieren esas contestaciones o si el hecho de que en un ámbito se trabajaran anteriormente unas actividades, influye positivamente en el resultado obtenido cuando ese material sea realizado en otro ámbito.

- *Existencia en el modelo de intervención de una estructura, anticipación y predictibilidad que favorezcan su desarrollo a las personas con TEA*. El trabajo desarrollado con los chicos con TEA, siguió siempre una estructura común, para que ellos la interiorizaran y supieran lo que tenían que hacer cuando les entregáramos los materiales didácticos. El hecho de que existiera una organización estable, proporcionaba a los alumnos una cierta seguridad, pues de lo contrario la existencia de ansiedades y nerviosismo podría emerger, bloqueando a los chicos y por tanto, provocando que el trabajo no resultara fructífero.
- *El programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales.* Los materiales didácticos diseñados para el trabajo con los alumnos del aula abierta versaban sobre habilidades emocionales y sociales, resolución de conflictos, pautas para que se desenvolvieran en ciertos aspectos de su vida cotidiana, etc.
- *Tener en cuenta los intereses de la persona con TEA, a la hora de diseñar los materiales didácticos de intervención.* A la hora de crear estos materiales, nos centramos en las necesidades presentadas por los menores, en qué capacidades no tenían aún desarrolladas y les serían fundamentales conseguir. Todos aquellos problemas que observábamos en el aula o que nos hacían llegar las familias y la tutora, eran plasmados en forma de historias sociales, para intentar, a través de ellas, solucionar el conflicto surgido o conceder a los chicos las herramientas necesarias para que aumentara su independencia y su calidad de vida.
- *El programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración*. Consideramos que los objetivos propuestos en el programa de intervención, incorporaban objetivos factibles, sin grandes pretensiones. Además, todos ellos podían medirse a través de los distintos instrumentos de recogida de información utilizados en este proceso, para así conseguir unos mayores resultados y una visión más global y completa.

- *Incorporar a la familia como un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos*. Desde el primer momento en el que esta investigación se diseñó en nuestras mentes, este principio se encontraba incorporado en la misma. Quizá en otro sentido pudiéramos dudar, no tener demasiado claro si debía contemplarse o no, pero sin lugar a dudas, la familia ocuparía y ocupó una posición muy activa y participativa en esta investigación, pues eran sus hijos, entre otros, los protagonistas del estudio, por ello, quién mejor que sus padres para que nos concedieran información sobre ellos y opinaran del modo en el que se desarrollaba la investigación, al tiempo que se comprometían a realizar la parte del programa destinada a desarrollarse en el hogar.

Cada uno de estos principios, fueron tenidos en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar nuestro proyecto de intervención educativa, ya que el cumplimiento de cada uno de ellos, supondría un mayor éxito del programa a nivel general.

Antes de comenzar a describir la estructuración de cada etapa establecida para el desarrollo de la intervención educativa, se mostrará un esquema que delimita estas fases:

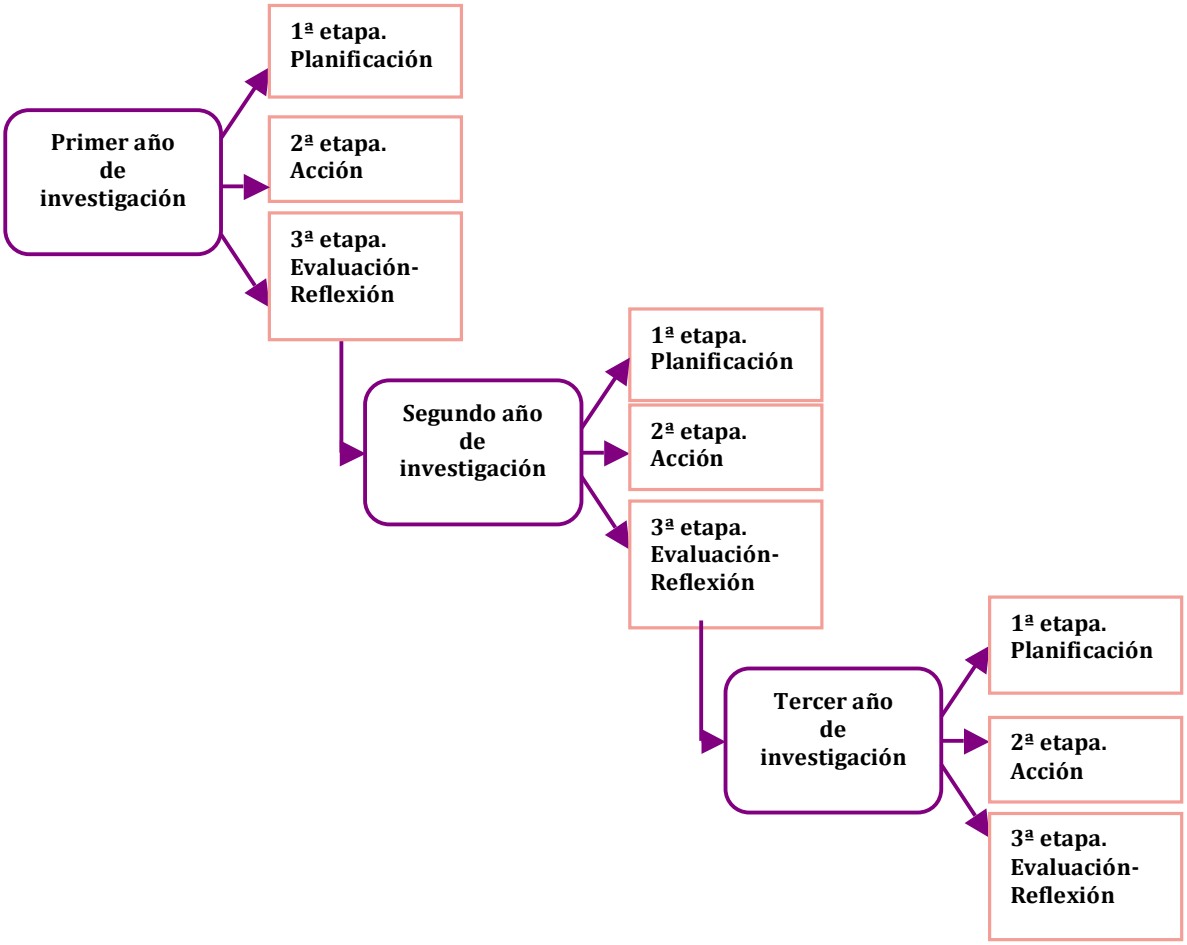



*Figura 20.* Esquema de las fases de la intervención educativa

Tras este esquema aclaratorio, comenzaremos a describir cada una de las fases planteadas a lo largo de los tres curso de duración de la intervención educativa.

### 6.4.1. Primer curso

#### 6.4.1.1. 1ª etapa: planificación

Esta primera fase, se dedicó al diseño de la intervención que se llevaría a cabo con los participantes (alumnos, familias y docente), implicando la toma de decisiones de:

- Materiales a utilizar con los alumnos en el aula abierta.
- Metodología de trabajo a utilizar con los alumnos en el aula abierta.
- Materiales a entregar a los padres para su trabajo en el hogar y metodología de trabajo.
- Coordinación con la tutora del aula abierta.
- Tipo de colaboración a establecer con las familias y la docente.

Para concretar todos estos apartados, tuvo lugar una primera sesión de trabajo entre el equipo de investigación universitario, con el fin de esclarecer todas las incógnitas presentes hasta el momento, pues tampoco teníamos un total conocimiento del nivel de partida del alumno, ni hasta qué punto contaríamos con la implicación de los padres, por lo que necesitábamos hacer una primera planificación aproximada, para pulirla posteriormente en función de los parámetros que nos encontráramos. En esta reunión, también se concretaron las estrategias que todo el equipo investigador debería desarrollar a lo largo de los tres cursos de duración del estudio. Los acuerdos a los que se llegaron con relación a este aspecto, quedan indicados en el siguiente apartado.

- ✡ **Estrategias de colaboración del equipo investigador: sesiones de trabajo con familias y docente**

El medio a través del que el equipo investigador universitario colaboró con los agentes participantes, concretamente, con los padres de los alumnos y la docente del aula abierta, fue mediante los seminarios establecidos para dicha colaboración, y que se desarrollaron a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, ubicándose estas sesiones en el mismo centro educativo.

A pesar de que uno de los miembros que conformaba el equipo investigador, asistía al aula abierta una vez por semana y allí tenía lugar el trabajo de campo y los encuentros

con la docente, donde ambas se informaban sobre qué trabajaban una y otra y de cómo observaban los avances del alumnado, se decidió concretar una serie de reuniones a las que asistieran las familias de los alumnos, la docente y las dos miembros del equipo investigador universitario, para que todos los agentes participantes formaran parte de esta investigación-acción colaborativa.

Para asegurarnos de que todo lo que en esos seminarios se comentara quedase plasmado y que nada se obviase, se grabaron en video todas las sesiones y posteriormente se transcribieron, ayudándonos a utilizar esa información para evaluar el punto de vista de los asistentes y las necesidades que aún los alumnos tenían sin cubrir, sirviéndonos para reflexionar sobre cómo intentar dar solución a dichas carencias.

- *Colaboración del equipo investigador en el aula abierta con la docente*

Como ya hemos comentado anteriormente, la principal función desempeñada por el miembro del equipo investigador que asistía semanalmente al aula abierta, estaba centrada en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales con los cuatro alumnos de este estudio. Pero sus tareas no se limitaron únicamente a esta faceta, sino que en muchos otros momentos, ayudó en todo aquello que fuera requerido por la docente: corregir tareas escolares, colaborar en el desempeño de trabajos manuales para diversos eventos (por ejemplo, preparó materiales para trabajar el día del autismo con los alumnos del aula abierta y con otros de clases ordinarias) o cualquier otro trabajo en que pudiera apoyar.

- *Colaboración del equipo investigador con las familias*

Fueron varios los objetivos planteados para desarrollar en estos seminarios a los que asistían los padres, entre los que se encontraban:

a) Evaluar el nivel de implicación de los padres en esta colaboración.

b) Hacer entrega de materiales didácticos destinados a la enseñanza de habilidades emocionales y sociales.

c) Indicar a las familias pautas de trabajo con los materiales aportados.

d) Proporcionar a los padres y a la docente un documento de devolución de resultados que plasmaba el avance acaecido por los alumnos y los aspectos que quedaban por conseguir.

e) Crear un ambiente discernido y cercano, en el que todos los participantes se sintieran cómodos y pudiesen expresar sus miedos, dudas, aspectos positivos,

recomendaciones entre otros… de modo que se convirtiera en un espacio de reflexión y ayuda mutua.

- *Sesiones de trabajo del equipo investigador universitario*

Fueron tan numerosas las sesiones de trabajo establecidas entre el equipo investigador universitario, que no sería posible delimitar su número. Al inicio de esta investigación, la temática a tratar se encontraba relacionada con la concreción del trabajo a realizar, porque a pesar de que el tema estuvo claro desde el principio, eran muchos los detalles a matizar: el número de alumnos escogidos, los cursos que evaluaríamos, el tipo de materiales con los que se trabajaría y un largo etc.

El segundo curso, estuvo centrado en el modo de cubrir las necesidades que a lo largo del proceso habíamos descubierto, así como el planteamiento de la elaboración de nuevos materiales didácticos, para el próximo curso, que dieran respuesta a esas necesidades. Por último, el tercer curso se destinó a continuar con el trabajo de campo y a realizar una evaluación de toda la información recabada a lo largo de los tres cursos, con el fin de que al término de la investigación, pudiéramos plasmarlo todo en esta tesis doctoral.

### ✡ Comienzo de la intervención educativa

Tras esa primera reunión establecida entre el equipo de investigación universitario, tuvo lugar el acceso al escenario de trabajo, donde comenzó nuestra intervención educativa. En primer lugar, se celebró un seminario al que asistieron las familias de los alumnos con TEA objeto de estudio, la tutora de los mismos y las dos miembros del equipo de investigación universitario. En este primer encuentro, se informó del proyecto de intervención educativa planificado previamente: sus objetivos, la metodología colaborativa, instrumentos a utilizar para el aprendizaje de los conocimientos previstos, etc. Tanto a los padres como a la docente, se les entregó un cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, dejándoles un tiempo para que lo rellenaran y así antes de conocer al alumnado, tener información de ellos sobre este aspecto. Otro documento proporcionado a los padres, fue un cuadernillo que comprendía contenidos relacionados con cómo los adultos podían ayudar a los chicos a iniciar, mantener y finalizar conversaciones, qué debían hacer para fomentar y educar su lenguaje, cómo desarrollarlo al máximo, algunas reglas para guiar las interacciones comunicativas con los niños, habilidades relacionadas con la expresión de emociones y el autocontrol de las emociones. Sobre todo, hacía hincapié en la ayuda que los padres

debían prestar a los chicos en la realización de las actividades, y el modo mediante el que tenían que proporcionarla. Todo ello puede consultarse en el anexo I (a).

Tras el visto bueno al proyecto por parte de todos los asistentes y el compromiso de ellos, se decidió realizar un primer acercamiento al aula abierta, para conocer a los alumnos.

- **Evaluación inicial**

Tras la realización de los preparativos pertinentes destinados a dar comienzo al procedimiento de evaluación inicial, el investigador acudió al aula abierta. Una vez allí y tras la presentación de todo el alumnado al investigador universitario, tuvo lugar una charla informal entre este miembro del equipo y la tutora del aula abierta, para que hiciera una breve aproximación del nivel con el que contaba cada alumno, para en la siguiente sesión, comenzar con la evaluación inicial pertinente de forma individual a cada chico.

Tras el análisis de los cuestionarios rellenados por las familias y la docente de los alumnos y las pinceladas otorgadas por esta, contábamos con un conocimiento sobre las capacidades emocionales y sociales de cada alumno, aproximadamente, por lo que era el momento de dar comienzo a la evaluación inicial. Como ya hemos indicado, en el contexto escolar esta se realizó individualmente, en el aula abierta, con una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos, en función del alumno con el que se llevara a cabo, ya que algunos se encontraban más concentrados, otros más distraídos, a unos les costaba más que a otros, y esto hizo que la duración variara. El instrumento utilizado para esta primera evaluación fue el material didáctico "*Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009), implementando las actividades expuestas a continuación, que se llevaron a cabo en el contexto escolar y familiar y que planteaban tareas diferentes para un mismo objetivo con la finalidad de que no se memorizara por parte del alumnado y obteniendo los siguientes resultados, tal y como recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 24
*Evaluación inicial con el material didáctico (1er curso de investigación)*

| EVALUACIÓN INICIAL PRIMER CURSO | | |
|---|---|---|
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 1** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD páginas 5-9) | No consiguió identificar correctamente la totalidad de emociones básicas presentadas, cometió dos fallos, pues no reconoció tristeza y enfado. Justificó únicamente la emoción de alegría. | No reconoció adecuadamente la totalidad de emociones básicas presentadas, pues tuvo un error, al identificar la emoción de enfado. Justificó solo la emoción de alegría. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD páginas 10-13) | No identificó ni justificó correctamente ninguna de las cuatro emociones complejas presentes en la actividad. | Fue capaz de reconocer la emoción de sorpresa. A la hora de justificarlas, le resultó muy complicado y no fue capaz de justificar ninguna emoción. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció de forma adecuada una de las situaciones planteadas aunque no justificó el motivo de su elección. | Consiguió identificar de forma adecuada dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | No reconoció ni justificó ninguna de las situaciones que se le presentaron. | Reconoció una de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | No superó la actividad: intentó adivinar la opción correcta pero al fallar no siguió insistiendo. | No superó la actividad: intentó adivinar la opción correcta pero al fallar no siguió insistiendo. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD páginas 33-36) | No superó la tarea: intentó adivinar constantemente la respuesta correcta. | No superó la actividad: intentó adivinar la opción correcta pero al fallar no siguió insistiendo. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD páginas 38-49) | No comprendió la actividad y la opción elegida fue al azar. | Empezó a comprender la actividad y se esforzó por elegir la opción correctamente aunque no lo logró. |

| ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO) | ALUMNO 2 | |
|---|---|---|
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Reconoció y justificó dos emociones básicas: alegría y tristeza. | Consiguió reconocer hasta tres emociones: alegría, tristeza y miedo. Justificó las siguientes emociones: alegría y tristeza. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Logró reconocer y justificar una emoción: aburrimiento. | Reconoció dos emociones: aburrimiento y sorpresa. A la hora de aportar la justificación, solo consiguió responder en la emoción de sorpresa. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció de forma adecuada una de las situaciones presentadas aunque no justificó el motivo de su elección. | Consiguió identificar de forma adecuada dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció de forma adecuada una de las situaciones presentadas aunque no justificó el motivo de su elección. | Consiguió identificar de forma adecuada dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Comenzó a comprender la actividad, aunque no logró en ninguna de ellas elegir la respuesta adecuada. | Comenzó a comprender la actividad, aunque no logró en ninguna de ellas elegir la respuesta adecuada. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-35) | No superó la tarea: intentó adivinar constantemente la respuesta correcta. | No superó la actividad: intentó adivinar la opción correcta pero al fallar no siguió insistiendo. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Empezó a comprender la actividad y se esforzó por elegir la opción correctamente aunque no lo logró. | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. |

| ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO) | ALUMNO 3 | |
|---|---|---|
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD páginas 5-9) | Reconoció y justificó dos emociones: alegría y enfado. No consiguió realizar estas acciones con las emociones de miedo y tristeza. | Consiguió reconocer hasta tres emociones: alegría, tristeza y enfado, pero justificando solo las dos primeras. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Reconoció y justificó la emoción de sorpresa. | Reconoció las siguientes emociones: sorpresa y pensamiento, aunque justificó solo la emoción de sorpresa. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció una de las situaciones planteadas. | Consiguió reconocer dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció una de las situaciones presentadas. | Reconoció una de las situaciones presentadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Comenzó a comprender la actividad, aunque no logró en ninguna de ellas elegir la respuesta adecuada. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | No superó la actividad. Intentó adivinar constantemente la opción correcta. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Empezó a comprender la actividad y se esforzó por elegir correctamente la opción correcta aunque no lo logró. | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. |

| ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO) | ALUMNO 4 | |
|---|---|---|
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Reconoció tres emociones: alegría, tristeza y enfado, cometiendo un fallo al identificar la emoción de miedo. Justificó dos de las tres emociones reconocidas: alegría y tristeza. | Reconoció tres emociones: alegría, tristeza y enfado, cometiendo un fallo al identificar la emoción de miedo. Justificó dos de las tres emociones reconocidas: alegría y tristeza. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-14) | Reconoció dos emociones: interés y aburrimiento, y justificó la emoción de aburrimiento. | Reconoció tres emociones: interés, sorpresa y aburrimiento, fallando al identificar la emoción de pensamiento. Justificó las emociones de sorpresa y aburrimiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció de forma adecuada dos de las situaciones presentadas. | Reconoció dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | Comprendió los tres conceptos: ironía, mentira y mentira piadosa. Realizó la tarea con ayuda, aunque tuvo fallos. | Comprendió los tres conceptos: ironía, mentira y mentira piadosa. Realizó la tarea con ayuda, con la existencia de fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. |

### ⦿ Diseño de la acción

Una vez finalizado el proceso de evaluación inicial de las habilidades emocionales y sociales con las que contaban los alumnos, se analizaron los resultados obtenidos por cada alumno para, a continuación, planificar el plan de acción a seguir en la siguiente etapa, que sería el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos aquellos conocimientos que aún les

quedaban por adquirir o que aún debían interiorizar más. La determinación sobre qué contenidos abordar en la siguiente fase, fue tomada por los dos miembros del equipo investigador universitario en colaboración con la tutora del aula abierta.

Se decidió que las actividades que comenzarían a implementarse serían las mismas para todos los alumnos, pero centrando la atención en distintos aspectos según la competencia de cada uno. Las tareas elegidas fueron las siguientes:

- Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo).
- Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento).
- Juicios de emoción basados en deseos.
- Juicios de emoción basados en creencias.
- Historias de comunicación metafórica
- Creencia falsa de contenido inesperado.
- Creencia falsa de localización inesperada.
- Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.

Los objetivos planteados en cada tarea a realizar con los alumnos fueron los que a continuación mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 25
*Tareas y objetivos del 1er curso de investigación*

| TAREAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo). | ◊ Reconocer todas las emociones básicas de manera integrada en las actividades.<br>◊ Aportar una pequeña justificación a la elección de las emociones. |
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento). | ◊ Reconocer todas las emociones complejas de manera aislada.<br>◊ Aportar una pequeña justificación a la elección de las emociones. |
| Juicios de emoción basados en deseos | ◊ Comprender en qué consisten las situaciones de deseo y cómo estas pueden causar emociones.<br>◊ Identificar las emociones que pueden sentirse ante estas situaciones de deseo. |
| Juicios de emoción basados en creencias | ◊ Reconocer las emociones que manifiesta el personaje cuando no consigue lo que quiere. |
| Historias de comunicación metafórica | ◊ Identificar y distinguir los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa. |

| | |
|---|---|
| Creencia falsa de contenido inesperado | ◊ Comprender en qué se basan las situaciones de creencia falsa de contenido inesperado. |
| Creencia falsa de localización inesperada | ◊ Comprender en qué se basan las situaciones de creencia falsa de localización inesperada. |
| Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. | ◊ Comprender en qué consiste una situación conflictiva y sus posibles soluciones.<br>◊ Identificar las emociones que pueden sentirse ante estas situaciones conflictivas. |

Una vez que contábamos con el conocimiento del nivel de competencia de cada alumno, se entregó a los padres actividades, ejemplos diferentes pero procedentes del mismo material didáctico que se utilizaría en el aula abierta, para que dichos aspectos fueran reforzados en los dos ámbitos de intervención. Se les otorgó a las familias ciertas pautas sobre cómo debían ayudar a sus hijos, que no significaba que les hicieran las tareas, pues de este modo, no podríamos obtener una información veraz sobre las habilidades que los chicos tenían adquiridas y las que no. Para ello se utilizó un cuadernillo de orientaciones al respecto (ver Anexo I-a).

#### 6.4.1.2. 2ª etapa: acción

En esta fase, se implementaron las actividades que se consideraron que contenían habilidades que los alumnos aún no tenían conseguidas, estando dirigidas por los objetivos planteados en la fase anterior.

- **Tareas desempeñadas por el investigador en el aula abierta**

Durante el primer curso, el papel realizado por el investigador fue de ayudante, debido a que los alumnos se encontraban aún en una fase inicial, y requerían de explicaciones en prácticamente todas las tareas adjudicadas. Otras tareas a desempeñar fueron las de observador, pues, también, permanecía en un segundo plano y esperaba a que fuera el alumno el que le pidiera ayuda, desarrollando así otras habilidades sociales: la de interaccionar y tener iniciativa. En otros casos, ni con la explicación ni mediante ejemplos los alumnos conseguían entender ciertas actividades, por lo que era preciso que se gesticulara, dramatizara e interpretara una situación o que se le pidiera al alumno que él expresara esa emoción y se mirara al espejo, pero que observara cómo modificaba sus gestos faciales.

Respecto del procedimiento, lo primero que se le solicitaba al alumno era que escribiera en su actividad su nombre y la fecha, para que el seguimiento de las sesiones se

realizara adecuadamente. El segundo paso, era que comenzara a leer la actividad y que respondiera a las preguntas planteadas en ella. En caso de que el alumno no comprendiera algo o realizara alguna pregunta, se le solventaba durante el tiempo que fuera necesario, pues lo importante no era hacer cuantas más actividades mejor, sino que las que se realizaran fueran comprendidas completamente, o lo mejor posible, por el discente. Ya que como hemos enunciado en numerosas ocasiones, la generalización de los aprendizajes contenía una gran importancia, se iba instando al alumno a que relatase situaciones que le hubieran ocurrido a él o a otra persona conocida y que fueran similares a las trabajadas en ese momento. En caso de que su respuesta fuera que no le había sucedido nada parecido, le preguntábamos: *imagina que te hubiera pasado lo mismo que a este personaje, ¿cómo te hubieras sentido?,* para de este modo conocer su punto de vista y su reacción, o si la emoción que había adjudicado al personaje era la misma o diferente a la suya.

- **Tareas desempeñadas por la docente en el aula abierta**

Todas las tareas diseñadas por la docente, se encontraban perfectamente planificadas, con los objetivos pretendidos en cada una de ellas y con el nivel de dificultad adaptado a cada alumno. Tal importancia se concedía al aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales, que en el horario se indicaba las horas concernientes a este trabajo, como se puede observar en la siguiente imagen.

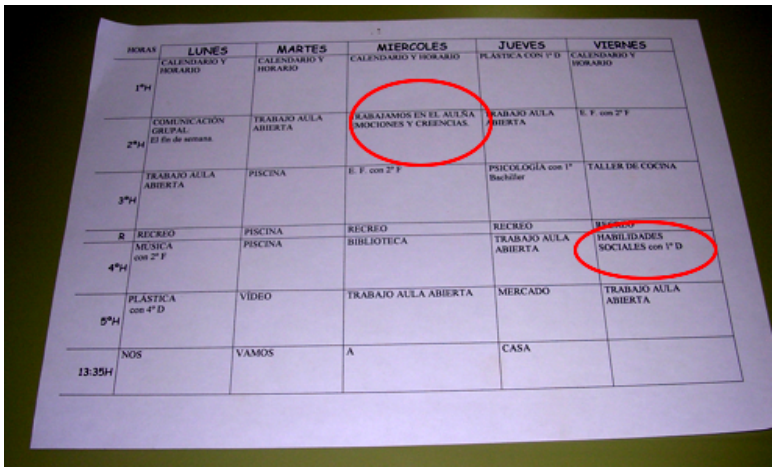



*Figura 21.* Horario de actividades del aula abierta

Exponemos algunas de las principales actividades desarrolladas en el aula abierta:

1) *Relato del fin de semana*: los lunes, cuando los alumnos llegaban al aula abierta, se realizaba una dinámica grupal, cuya temática versaba sobre las actividades realizadas por el alumnado durante el fin de semana. En primer lugar, cada alumno individualmente, relataba aquellas actividades realizadas durante el fin de semana a sus compañeros. Una vez finalizada esta fase, los discentes se hacían preguntas entre

ellos, fomentando la interacción, y practicando las habilidades sociales. La docente también les preguntaba: *¿qué es lo que más te ha gustado del fin de semana?*, *¿con qué persona te has divertido más?*, *¿cómo te sentiste cuando fuiste a tal sitio? Y las personas que iban contigo, ¿cómo se sintieron?*

Con esta dinámica, se favorecían las habilidades emocionales, la comunicación, la escucha, el mostrar interés por lo que los demás explicaban, etc., en suma, distintos aspectos de las habilidades sociales, estando todas ellas presentes en los objetivos marcados por esta investigación.

2) *Vemos películas*: los medios audiovisuales fueron utilizados por parte de la docente como un método lúdico y de aprendizaje más dinámico. Cuando se visualizaba alguna película, siempre existían una serie de objetivos a cumplir, que en muchas ocasiones estaban relacionados con acontecimientos importantes. Por ejemplo, el día mundial de concienciación sobre el autismo, se proyectaron en clase dos cortos:
"El viaje de María" y "Cuerdas", relacionados ambos con personas con necesidades educativas especiales. Tras su finalización, se preguntaron a los alumnos una serie de cuestiones para corroborar su entendimiento sobre las películas.

*Figura 22.* Escenas de los cortos "Cuerdas" y "El viaje de María"

Preguntas del corto "Cuerdas":

- ¿Por qué los amigos de María dicen que es rara?
- ¿Por qué los demás compañeros de clase no se acercan al niño nuevo para jugar?
- ¿Qué emoción expresa la cara del niño nuevo cuando llega al colegio? ¿Por qué se siente de ese modo?
- ¿Qué emoción expresa la cara del niño nuevo cuando juega con María? ¿Por qué se siente de esa manera?

- Cuándo se siente mejor el niño, ¿al estar solo en el patio o cuando María se acerca a él?
- ¿Cómo os sentís vosotros cuando estáis con vuestros amigos?
- Cuándo os sentís mejor, ¿al estar solos o cuando estáis con amigos, hermanos, etc? ¿Por qué os sentís mejor ante esa situación?

Preguntas del corto "El viaje de María"

- ¿Pensáis que María se comporta de manera diferente? ¿Qué cosas hace diferentes?
- ¿Vosotros hacéis alguna de esas cosas?
- ¿Creéis que es malo ser diferente?
- ¿Qué cosas son las que le cuesta hacer a María?
- ¿Vosotros sabéis hacer esas cosas?
- ¿Qué superpoderes tiene María?
- ¿Vosotros tenéis algún superpoder?

La finalidad de estas cuestiones radicaba en que, además de que reconocieran las emociones que expresaban los protagonistas de los videos, que intentaran identificar si algunas de las conductas presentadas por la protagonista las identificaban en ellos. También, se quiso conseguir que fueran conscientes de que ser diferente no era nada negativo, pues todos lo somos, y que se disfrutaba más en compañía que en soledad.

3) *Celebramos días señalados*: se trabajó el día internacional contra la violencia de género, proyectando el cuento de Arturo y Clementina, escrito por Adela Turín en 1976, y que por desgracia su temática sigue vigente, el maltrato hacia las mujeres. Este libro fue proyectado en clase y leído por los alumnos.
Al término de su visualización, se hicieron unas preguntas a los alumnos a modo de reflexión que también estaban relacionadas con las habilidades emocionales y sociales:

- ¿Cómo es Clementina?
- ¿Creéis que Clementina es feliz?

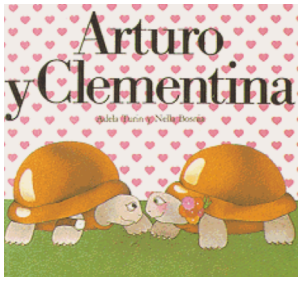



*Figura 23*. Cuento "Arturo y Clementina"

- ¿Por qué lo creéis?
- ¿Cómo es Arturo?
- ¿Lo que hacía Arturo con Clementina estaba bien? ¿Cómo se sentirá Clementina cuando Arturo no la deja salir de casa? ¿Por qué se sentirá así?
- ¿Qué os parece el final del cuento? ¿Pensabais que terminaría así?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado de la historia?
- ¿Qué hemos aprendido con esta historia?

Esta actividad pretendió que los alumnos no vivieran ajenos a la sociedad en la que se relacionaban y conocieran uno de los problemas existentes en ella: la violencia de género. Además, se les dirigió el mensaje de cómo había que tratar a los demás, que por el mero hecho de tener una pareja no se tiene derecho a manipularla o someter a esa persona a que actúe como nosotros queramos. Sirvió para educarlos en el respeto, en la igualdad y en los derechos y deberes de cada ciudadano.

*Figura 24.* Celebración del día internacional contra la violencia de género.

Como puede observarse en la anterior imagen, 24, los alumnos del aula abierta participaron junto con los compañeros del IES en actividades contra este tipo de violencia.

4) *Nos vamos de excursión*: son numerosas las salidas que los alumnos del aula realizaban a distintos lugares, como son museos, parques de atracciones, a visitar el monte, la playa… inmortalizando cada uno de esos momentos, para poder trabajar

las emociones que ellos mismos mostraban en las fotografías, ya que resultaba un conocimiento más cercano, por tratarse de imágenes de ellos y de sus compañeros.

La finalidad pretendida con estas salidas fuera del centro, contenían la relación de los alumnos con la sociedad, el aprendizaje de ciertas temáticas (en los museos, en el cine, en los parajes naturales, etc.), la enseñanza de utilizar medios de transporte, el uso del dinero… siendo todas ellas habilidades sociales imprescindibles para vivir en sociedad. Hay actividades ofertadas por el ayuntamiento, siendo una de estas el visionado de películas, trabajando previamente las habilidades que deberían desarrollar los alumnos al llevarse a cabo: cómo nos comportamos, el respeto a los demás, la temática de esa película y las emociones que se podrán sentir ante su visualización. Tras su finalización, en clase se trabaja lo que habían visto y las emociones que les despertó, si les hizo pensar, si les recordó a algo, etc. Se hacía mucho hincapié en la justificación de todo aquello que los chicos expresaran.

Las excursiones no las realizaban únicamente en compañía de sus compañeros de aula abierta, ya que hay salidas que tienen lugar en pequeño grupo, como es el caso de esta imagen, y otras, que se realizan con más compañeros del IES como muestra la siguiente fotografía, 26, siendo clarificadora de la relación establecida entre el alumnado del aula abierta y el del resto del centro educativo.

*Figura 25.* Visita del alumnado del aula abierta a la filmoteca Francisco Rabal

*Figura 26.* Visita del alumnado del aula abierta y de otros compañeros del IES al cine

5) *Trabajos de plástica (dibujos, modelado...):* al igual que ocurría con las lecturas, se pretendía que mediante estos trabajos manuales, mostraran la emoción que estaban sintiendo en el momento de su realización.
6) *Celebración de los cumpleaños*: como solían carecer de amigos fuera del aula abierta y del IES, se celebraba en el centro el cumpleaños de cada alumno, para que esa celebración se realizara como la de cualquier otro chico de su edad, con amigos internos y externos al centro educativo. El fin era el festejo de una fiesta social donde se hacían regalos, se tomaban algo fuera del centro, se fomentaban las relaciones sociales y se expresaban emociones que se habían trabajado previamente.
7) *Ante la aparición de alguna conducta desafiante* por algo que ellos interpretaban mal, era preciso resolver esas situaciones, describiendo con ellos la conducta, analizando qué pasó antes y después, planteando una especie de mediación pero siendo la tutora la mediadora.
8) Los viernes, a modo de asamblea, *recordaban las actividades realizadas durante toda la semana* y se les preguntaba qué les gustó más, cómo se sintieron ante ellas, reflexionando sobre su realización y sus sentimientos.

- **Tareas desempeñadas por las familias en el hogar**

Las tareas que realizaron los familiares de los alumnos consistían en cerciorarse de que los chicos completaban aquellos materiales que les entregábamos en los seminarios de trabajo. En la mayoría de los casos, los padres debían acompañar a sus hijos en esta tarea, debido a que algunos tendrían consultas que efectuarles y otros necesitaban apoyo

visual o de explicaciones previas ante una situación de la historia o del relato de la tarea que no entendieran. Además las familias debían recoger cómo se realizaba esa tarea, la dificultad que aparecía, los logros y avances, así como las generalizaciones posibles de actividades realizadas anteriormente en el centro y que tenían lugar, también, en el hogar.

#### 6.4.1.3. 3ª etapa: evaluación- reflexión

En última instancia, tuvo lugar la evaluación final del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre cómo se desarrolló el primer curso de investigación, para procurar realizar las modificaciones pertinentes en aquellas ocasiones en las que no resultara todo como se propuso. Asimismo, se analizaron los resultados conseguidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para tenerlos en cuenta de cara a proponer las siguientes tareas a implementar en el curso próximo. Esta evaluación final, también fue efectuada por la docente, y por las familias de los alumnos, anotando cada uno los avances o retrocesos que habían observado mediante las actividades desarrolladas en cada contexto, para después ponerlas en común en el seminario realizado en el último trimestre del curso.

Al igual que en la evaluación inicial se celebró una reunión con la asistencia de las familias, la docente de los alumnos y el equipo investigador universitario, al término del proceso de intervención se realizó otra. En ella, se entregaron a los participantes unos documentos que contenían la devolución de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de intervención educativa en el aula abierta, con la finalidad de que todos reflexionáramos sobre los avances acaecidos en los alumnos y las propuestas de trabajo establecidas. Además, se acompañaron del mismo cuestionario otorgado en la evaluación inicial, para que en este momento evaluaran el proceso final. También se recogieron los materiales que los alumnos debían haber realizado en casa, tras los comentarios realizados por los padres. La decisión sobre con qué contenidos se desarrollarían en la evaluación final, se tomó teniendo en cuenta los resultados provenientes de las actividades efectuadas en la fase de evaluación inicial y en la de enseñanza-aprendizaje. La evaluación final, tuvo lugar en el mismo escenario en el que se valoró el proceso inicial, el aula abierta, y se empleó un tiempo similar, que aproximadamente oscilaba entre 30 y 45 minutos por alumno.

- **Evaluación final**

La evaluación final, se utilizó para cotejar las respuestas aportadas por los alumnos en las actividades desempeñadas a lo largo de todo el primer curso y, también, por parte de la información obtenida a través de los cuestionarios cumplimentados por las familias y

por la docente, y así esclarecer los avances obtenidos a lo largo de él. Además, sirvió para establecer el punto de partida del siguiente curso, realizando las modificaciones pertinentes, destinadas a mejorar el procedimiento a desarrollar durante el segundo curso de investigación. La siguiente tabla, muestra las habilidades superadas por los alumnos hasta ese momento y aquellas que aún no estaban superadas y sería preciso continuar su trabajo en el posterior curso.

Tabla 26
*Evaluación final con el material didáctico (1er curso de investigación)*

| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIALES DIDÁCTICOS)** | **ALUMNO 1** | |
|---|---|---|
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Reconoció tres de las cuatro emociones básicas presentadas: alegría, tristeza y miedo, equivocándose al identificar la emoción de enfado. Justificó solo dos de estas emociones: alegría y tristeza. | Reconoció tres emociones básicas: alegría, tristeza y enfado, fallando al identificar la emoción de miedo. Llegó a justificar las emociones de alegría y tristeza. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Identificó la emoción de sorpresa, pero no la justificó. | Fueron dos las emociones reconocidas: sorpresa y pensamiento, aportando un porqué a la emoción de sorpresa. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció dos de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció una de las situaciones planteadas. | Reconoció dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. | Comprendió los conceptos de ironía y mentira pero no logró responder a la tarea. Además, precisó ayuda para su comprensión. El concepto de mentira piadosa no lo entendió. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | No superó la actividad: intentó adivinar la respuesta correcta pero al fallar no continuó insistiendo. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |

| | | |
|---|---|---|
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Empezó a comprender la actividad y se esforzó por elegir la opción correctamente aunque no lo logró. | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 2** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Reconoció y justificó tres emociones: alegría, tristeza y enfado. | Reconoció todas las emociones básicas, aunque no justificó la emoción de enfado. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Reconoció dos emociones complejas: sorpresa y pensamiento. Justificó únicamente la emoción de sorpresa. | Fueron tres los estados emocionales reconocidos: sorpresa, aburrimiento y pensamiento. Pudo aportar una justificación a dos de ellas: sorpresa y aburrimiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió los conceptos de ironía y mentira piadosa trabajados en las actividades. El concepto de mentira lo comprendió pero no logró responder a la tarea, precisando, además, ayuda. | No comprendió los conceptos de ironía y mentira piadosa trabajados en las actividades. El concepto de mentira lo comprendió pero no logró responder a la tarea, precisando, además, ayuda. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no justificó. |

| ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO) | ALUMNO 3 | |
|---|---|---|
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Reconoció adecuadamente tres de las cuatro emociones básicas presentadas: alegría, tristeza y enfado, equivocándose al identificar la emoción de miedo. | Reconoció todas las emociones aunque solo justificó tres de ellas: alegría, tristeza y enfado. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Identificó y justificó las emociones de sorpresa y aburrimiento. | Reconoció tres emociones: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, aunque solo pudo justificar las dos primeras: sorpresa y pensamiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | No comprendió ninguno de los tres conceptos trabajados en las actividades: ironía, mentira y mentira piadosa. | Comprendió los conceptos de ironía y mentira piadosa trabajados en las actividades pero no logró responder a la tarea, precisando, además, ayuda. El concepto de mentira no lo comprendió. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. |

| ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIALES DIDÁCTICOS) | ALUMNO 4 | |
|---|---|---|
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 5-9) | Efectuó de manera adecuada y sin equivocaciones el reconocimiento de todas las emociones básicas, sin necesidad de ayuda o explicación. Tuvo un fallo en la justificación de esas emociones, pues no justificó la emoción de miedo. | Efectuó de manera adecuada y sin equivocaciones el reconocimiento de todas las emociones básicas, sin necesidad de ayuda o explicación. Tuvo un fallo en la justificación de esas emociones, pues no justificó la emoción de miedo. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 10-13) | Reconoció de modo correcto las emociones complejas planteadas, excepto la de interés que continuaba sin identificar. Cometió dos fallos en la justificación, en las emociones de interés y pensamiento. | Reconoció de modo correcto las emociones complejas planteadas, excepto la de interés que continuaba sin identificar. Cometió dos fallos en la justificación, en las emociones de interés y pensamiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 14-18) | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 19-24) | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 26-28) | Comprendió los tres conceptos: ironía, mentira y mentira piadosa, y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. | Comprendió los tres conceptos: ironía, mentira y mentira piadosa, y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 30-32) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 33-36) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (a)-CD, páginas 38-49) | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. |

- **Valoraciones finales con respecto al primer curso**

Una vez celebrada la evaluación final y tras analizar cada una de las actividades implementadas con los alumnos se tomaron, en el seminario de trabajo con docente y familias, una serie de decisiones que afectarían al transcurso del siguiente año de investigación. Por consiguiente, continuarían entregándose a los alumnos para su trabajo las mismas actividades concedidas en la evaluación final del curso primero, pero variando el contenido de las mismas, es decir, cambiarían los personajes y las situaciones para evitar que las realizaran tras la memorización de las respuestas aportadas anteriormente. Con respecto a las actividades de resolución de conflictos, se modificarían, incorporando dos opciones de respuesta en el apartado de la justificación, para facilitar la contestación dada por el alumno, sirviéndoles además para interiorizar esas estrategias concedidas.

### 6.4.2. Segundo curso

#### 6.4.2.1. 1ª etapa: planificación

La planificación de la acción del segundo curso, se basó en efectuar las propuestas de mejora establecidas en el seminario de trabajo de todo el equipo al término del primer curso, tanto por el equipo investigador universitario, como por las familias y la docente. Estas propuestas quedaron delimitadas en la modificación de los contenidos de ciertas actividades. Tuvo lugar, en el contexto del nuevo seminario de trabajo con los padres, la docente y el equipo de investigación universitario de principio de curso, en el que se les otorgaron dos cuestionarios denominados "cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales" y "cuestionario valorativo de habilidades de relación social", para que realizaran una primera evaluación inicial de este segundo curso con relación a las habilidades emocionales y sociales de sus hijos y alumnos respectivamente. Se entregó también, una devolución de los resultados obtenidos tras analizar los materiales entregados en la evaluación final del primer curso a los padres, para que los realizaran en las vacaciones de verano, y, finalmente una nueva entrega de actividades para que ellos las realizaran en casa con sus hijos.

- **Planificación de la acción**

En función de los resultados del curso pasado se estableció la incorporación de nuevas tareas requeridas por el nivel de los discentes, así como los cambios pertinentes dirigidos a una enseñanza más asequible para los alumnos. Los dos miembros del equipo

investigador universitario, fueron quienes acordaron las actividades que en el proceso de enseñanza-aprendizaje precisaría cada alumno siguiendo las propuestas de la docente y las familias sobre algunas temáticas que podrían ser objeto de cierta historia social.

También, se le aportó a las familias y a la docente un cuadernillo (ver anexo I b) con la finalidad de orientar en la realización de los materiales didácticos. Por otro lado, se tomó la decisión de que las actividades implementadas en el aula abierta serían las mismas para cada alumno, siendo las tareas elegidas las siguientes, pero buscando siempre ayudar al alumnado a la generalización de los aprendizajes de un contexto a otro:

Las tareas y los objetivos planteados en cada tarea a realizar con cada alumno fueron los que a continuación mostramos:

Tabla 27
*Tareas y objetivos del 2º curso de investigación*

| TAREAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo). | ◊ Reconocer todas las emociones básicas de manera integrada en las actividades.<br>◊ Ampliar los razonamientos con relación a las justificaciones las emociones tanto en los personajes de las historias como ante situaciones personales vividas por el alumno o personas cercanas.<br>◊ Disminuir la ayuda prestada para la realización de la tarea. |
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento). | ◊ Reconocer todas las emociones complejas de manera aislada y comenzar a integrarlas en las actividades.<br>◊ Ampliar los razonamientos con relación a las justificaciones las emociones tanto en los personajes de las historias como ante situaciones personales vividas por el alumno o personas cercanas.<br>◊ Disminuir la ayuda prestada para la realización de la tarea. |
| Juicios de emoción basados en deseos | ◊ Comprender en qué consisten las situaciones de deseo.<br>◊ Identificar y justificar las emociones que pueden sentirse ante estas situaciones de deseo.<br>◊ Reconocer y justificar las situaciones planteadas en la actividad. |
| Juicios de emoción basados en creencias | ◊ Comprender en qué consisten las situaciones de creencia.<br>◊ Reconocer y justificar las emociones que manifiesta el personaje cuando no consigue lo que quiere.<br>◊ Reconocer y justificar las situaciones planteadas en la actividad. |
| Historias de comunicación metafórica | ◊ Comprender en qué consisten los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa.<br>◊ Aportar respuestas adecuadas en esta tarea aunque el alumno precise ayuda. |

| | |
|---|---|
| Creencia falsa de contenido inesperado | ◊ Disminuir la ayuda prestada para la realización de la tarea.<br>◊ Elegir la alternativa correcta de entre las planteadas en la actividad. |
| Creencia falsa de localización inesperada | ◊ Disminuir la ayuda prestada para la realización de la tarea.<br>◊ Elegir la alternativa correcta de entre las planteadas en la actividad. |
| Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. | ◊ Comprender en qué consiste una situación conflictiva y sus posibles soluciones.<br>◊ Identificar y justificar las emociones que pueden sentirse ante estas situaciones conflictivas.<br>◊ Elegir adecuadamente la opción correcta ante un conflicto a resolver. |

### 6.4.2.2. 2ª etapa: acción

Todas las actividades delimitadas en la fase anterior para implementar con los alumnos, se trabajaron a lo largo de esta fase, tanto en el ámbito familiar como en el aula abierta.

✡ **Procedimiento seguido para la realización de las tareas propuestas**

Este procedimiento continuó en la línea trazada al inicio del primer curso, pues para un adecuado funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, era fundamental que se siguiese con la rutina establecida al comienzo de la intervención.

- **Tareas desempeñadas por el investigador en el aula abierta**

En este segundo curso, el rol desempeñado por el investigador cambió en algún que otro aspecto. A partir de ahora era más observador, se centraba en servir en multitud de ocasiones de apoyo visual, ya que algunos alumnos en el momento en el que detectaban que no fijaba su atención sobre ellos, se despistaban o directamente detenían su labor. Por supuesto, conviene comentar que siempre que los alumnos requirieran de su atención, se les proporcionaba, así como se les ofrecía momentos de pausas y descanso, cuando se percibía que se encontraban cansados y no rendían.

**- Tareas desempeñadas por la docente en el aula abierta**

Algunas tareas desarrolladas en el primer curso, siguieron efectuándose posteriormente, debido a que resultaban imprescindibles para el adecuado progreso de los chicos.

1) *Contamos el fin de semana*: esta era una actividad que se repetía a lo largo de los cursos, ya que favorecía numerosos aspectos en los alumnos: la escucha hacia sus

compañeros, prestar atención a lo que otros comentan para después realizarle preguntas sobre su relato, hablar en público, etc. Con esta dinámica, se favorecían las habilidades emocionales, la comunicación, la escucha, el mostrar interés por lo que los demás explicaban, etc., estando todas ellas presentes en los objetivos marcados por esta investigación, ya que forman parte de los ítems incorporados en los cuestionarios utilizados.

2) *Reproducción de películas y documentales*, relativos a temáticas actuales, debido a que era fundamental que los chicos no vivieran al margen de los problemas de la sociedad en la que ellos mismos convivían. También, se tenían en cuenta los intereses de los alumnos, que por lo general, se decantaban por películas de dibujos animados. La elección se realizaba de manera democrática, sometiéndola a votación. Estas reproducciones siempre iban acompañadas de una tarea posterior a modo de preguntas, de forma que pudiera realizarse un trabajo más amplio, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre dicha visualización.
3) *Festejamos las fechas importantes*: no solo se tenían en cuenta los cumpleaños o santos de los chicos, sino que también se celebraba el día de la madre y el padre, la navidad, semana santa… viniendo todo esto acompañado de talleres de manualidades, que cumplían diversas funciones, entre las que destacamos la valoración de sus estados emocionales. Por una parte, se utilizaban para que los alumnos pudieran expresarse de un modo distinto, a través del arte, y por otra, realizaban un detalle para regalarlo a sus familiares.
4) *Adornamos el aula abierta*: son múltiples los murales, esculturas o pinturas presentes en el aula abierta, siendo todas ellas elaboradas por los alumnos. Por lo general, se les solía dar una idea o temática a plasmar, pero se les dejaba que cada uno la manifestara como prefiriera, ya que era un trabajo suyo.

*Figura 27.* Pósters realizados por el alumnado del aula abierta

*Figura 28.* Árbol de navidad adornado por el alumnado del aula abierta

5) *Hacemos salidas fuera del instituto*: estas excursiones no solo se utilizaban para que los chicos visitaran otros pueblos o museos, sino que en muchas ocasiones, estas salidas estaban limitadas a lugares cercanos, como el mercado o una panadería. Con ellas se pretendía trabajar los estados emocionales, la resolución de problemas como el trabajo con el dinero, que era una gran dificultad para estos alumnos. Otro de sus objetivos era aumentar la autonomía de los chicos, debido a que no solían realizar tareas de manera individual, sino acompañados de sus familias.
6) *Lecturas en grupo*: una vez realizadas estas lecturas, se intentaba que reflejaran en un dibujo qué habían comprendido y qué les hizo sentir. Las imágenes indicadas a continuación, muestran la explicación que la docente proporcionaba sobre un cuento de una temática importante, haciendo partícipe no solo a los alumnos del aula abierta sino también a los de otras clases.

*Figura 29.* Docente del aula abierta explicando el argumento de una de las lecturas efectuadas por los alumnos de este aula.

7) *Celebración de los cumpleaños*: esta actividad también estaba presente en todos los cursos, pues el objetivo era fomentar el compañerismo, las relaciones sociales y hacer que el cumpleañero fuera protagonista fundamental y se encontrase alegre.
8) *Temas por proyectos* donde se incluían habilidades emocionales y sociales, valores, se trabajaba la paz y la responsabilidad.

*Figura 30*. Póster representando el Día mundial de la ciencia para la paz y el desarrollo.

9) *Trabajamos muchas asignaturas*: los alumnos del aula abierta, salían a aulas ordinarias en diversas asignaturas, pero también se trabajaban dentro del aula abierta aunque los niveles entre ellos fueran distintos. No existía problema en este aspecto, debido a que la atención proporcionada por la tutora era individual.
10) *Preparamos los exámenes*: los contenidos aprendidos en clase también eran evaluados a través de exámenes que serían adaptados o no en función de las necesidades de cada alumno.
11) *Reflexionamos sobre nuestras tareas favoritas*: realizaban un repaso de todas las tareas efectuadas a lo largo de esa semana, expresando cuales les parecieron más divertidas, y qué sintieron al elaborarlas. Siempre había un componente emocional y social en todas ellas.

- **Tareas desempeñadas por las familias en el hogar**

En este segundo curso, las familias continuaron ayudando a sus hijos en la realización de los materiales que se les distribuyeron en el anterior seminario. En esta ocasión, les propusimos una novedad, que cuando observaran que sus hijos, de forma espontánea, manifestaban emociones o preguntaban por las de otras personas, que las anotaran en una especie de diario, y que también propiciaran que los chicos justificaran esas emociones que expresaban.

### 6.4.2.3. 3ª etapa: evaluación-reflexión

Esta etapa se erigió como una valoración de las decisiones planteadas e implementadas a lo largo del segundo curso, y las posibles consecuencias obtenidas gracias a ella. Por consiguiente, se llevó a cabo la evaluación final del segundo curso de intervención. Una vez más, se constituyó una reunión con la asistencia de las familias, la docente de los alumnos y el equipo investigador universitario, donde se hicieron entrega a los participantes de unos documentos en los que se detallaban los resultados obtenidos a lo largo del proceso de intervención educativa, con la finalidad de que todos reflexionáramos sobre las competencias adquiridas por los alumnos y las propuestas de trabajo establecidas. Además, se acompañaron de los dos cuestionarios otorgados en la evaluación inicial del presente curso, "cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales" y "cuestionario valorativo de habilidades de relación social", para que evaluaran el proceso final. También se hizo entrega de nuevos materiales didácticos para que los alumnos continuaran su desarrollo en casa. La decisión sobre con qué contenidos se realizaría la evaluación final, se tomó teniendo en cuenta los resultados provenientes de las actividades desarrolladas en la fase de evaluación inicial y en la de enseñanza-aprendizaje.

- **Evaluación final**

La evaluación final, se utilizó para comprobar los avances adquiridos por los alumnos a lo largo del segundo curso. La información sobre estos avances procedió de los materiales didácticos implementados en el aula abierta y en el hogar. Con todos estos datos, procedimos a establecer el punto de partida del próximo curso. La siguiente tabla 28, muestra las habilidades superadas por los alumnos hasta este momento y aquellas que continuarían implementándose.

Tabla 28
*Evaluación final con los materiales didácticos (2º curso de investigación)*

| **EVALUACIÓN FINAL SEGUNDO CURSO** | | |
|---|---|---|
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIALES DIDÁCTICOS)** | **ALUMNO 1** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 5-9) | Reconoció todas las emociones básicas, y justificó tres de ellas: sorpresa, aburrimiento y pensamiento, siendo la emoción de interés aquella que se le resistió. | Reconoció todas las emociones básicas, y justificó tres de ellas: sorpresa, aburrimiento y pensamiento, siendo la emoción de interés aquella que se le resistió. |

| | | |
|---|---|---|
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 10-13) | Identificó dos emociones: sorpresa y pensamiento. Consiguió justificar la emoción de sorpresa. | Identificó tres emociones: sorpresa, aburrimiento pensamiento. Consiguió justificar las emociones de sorpresa y aburrimiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 14-18) | Reconoció y justificó una de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 19-26) | Reconoció dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones presentadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 28-34) | Comprendió los conceptos de ironía y mentira pero no logró responder a la tarea. No comprendió el concepto de mentira piadosa, y necesitó ayuda para su realización. | Comprendió los conceptos de ironía y mentira, realizando la tarea con ayuda. El concepto de mentira piadosa lo comprendió pero no logró responder a la tarea, existiendo fallos en su realización. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 36-38) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 39-42) | Eligió la alternativa correcta tras varios intentos. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII-CD, páginas 44-52) | Eligió la opción correcta aunque no en primer lugar. | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 2** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 5-9) | Reconoció todas las emociones básicas aunque cometió un fallo al justificar la emoción de miedo. | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 10-13) | Reconoció tres emociones: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, aunque la emoción de aburrimiento no logró justificarla. | Reconoció todas las emociones complejas, fallando ante la justificación de la emoción de pensamiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 14-18) | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |

| | | |
|---|---|---|
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 19-26) | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 28-34) | No comprendió el concepto de mentira piadosa. Comprendió el concepto de ironía pero no logró responder a la tarea y precisó ayuda. Comprendió el concepto de mentira y realizó la tarea con ayuda, aunque con la existencia de fallos. | Comprendió los conceptos de ironía y mentira piadosa pero no logró responder a la tarea, precisando ayuda. Comprendió el concepto de mentira y realizó la tarea con ayuda, pero con la existencia de fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 36-38) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 39-42) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 44-52) | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y además la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 3** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 5-9) | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 10-13) | Reconoció tres emociones complejas: sorpresa, aburrimiento y pensamiento, justificándolas también. | Identificó la totalidad de las emociones complejas, aunque no justificó correctamente la de interés. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 14-18) | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones presentadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 19-26) | Reconoció y justificó una de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó una de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 28-34) | Comprendió los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa trabajados en las actividades, pero no logró responder a la tarea y precisó ayuda. | Comprendió el concepto de mentira pero no logró responder a la tarea, precisando ayuda. Comprendió los conceptos de ironía y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda, aunque con la existencia de fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 36-38) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. |

| | | |
|---|---|---|
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 39-42) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 44-52) | Eligió la opción correcta en primer lugar pero no la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 4** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 5-9) | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (b)-CD, páginas 10-13) | Reconoció todas las emociones complejas y justificó tres de ellas: interés, aburrimiento y sorpresa, no aportando una respuesta adecuada a la emoción de pensamiento. | Reconoció todas las emociones complejas y justificó tres de ellas: interés, aburrimiento y sorpresa, no aportando una respuesta adecuada a la emoción de pensamiento. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 14-18) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 19-26) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 28-34) | Comprendió los conceptos de mentira y mentira piadosa, realizando la tarea con ayuda, sin fallos. Comprendió la ironía y realizó la tarea sin ayuda y sin fallos. | Comprendió los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda, sin cometer fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 36-38) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 39-42) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (b)-CD, páginas 44-52) | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. |

- **Valoraciones finales con respecto al segundo curso**

Tras la realización de la evaluación final y una vez evaluadas las tareas efectuadas por el alumnado, quedaron determinados aquellos objetivos que se trabajarían el próximo curso. En cuanto al reconocimiento y justificación de emociones, los alumnos encontraron

la principal dificultad a la hora de identificar la emoción compleja de interés, y en relación con la justificación de estas, les resultó más complicado aportar un porqué a las emociones de interés y pensamiento. Se tuvieron en cuenta los contenidos que hasta el momento tuvieran superados los alumnos, para evitar su repetición, así como aquellos que continuaran suponiéndole un gran esfuerzo, y necesitaran ayuda para llevarlos a cabo. A lo largo del tercer curso, los alumnos realizarían historias sociales, que supondrían una mayor dificultad, para de este modo comprobar si realmente habían adquirido e interiorizado las habilidades que hasta el momento constaban como superadas.

### 6.4.3. Tercer curso

#### 6.4.3.1. 1ª etapa: planificación

Tras el establecimiento de las propuestas de mejora acordadas por el equipo de trabajo en el marco del último seminario de investigación acción al término del segundo curso, la planificación de la acción del tercer curso, se basó en efectuar todas aquellas modificaciones estipuladas para el desarrollo del mismo. En el seminario de trabajo de comienzo del presente curso celebrado con la asistencia de los padres, la docente y el equipo de investigación, se les entregó los dos cuestionarios denominados "cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales" y "cuestionario valorativo de habilidades de relación social", para que realizaran la evaluación inicial del tercer curso. Se les proporcionó, una devolución de los resultados obtenidos tras los materiales dados en la evaluación final del segundo curso, para que fueran trabajados en las vacaciones de verano que habían sido devueltos al equipo universitario, y les proporcionamos nuevas actividades que se trabajarían a lo largo del tercer curso a modo de historias sociales y tituladas "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014) siendo diseñadas la mayoría de ellas con temáticas solicitadas por las familias y la docente y que tenían relación con temáticas de interés para estos alumnos. En el momento en el que realizamos los nuevos materiales didácticos de historias sociales, advertimos que los padres no tenían demasiado claro el modo en el que tenían que actuar para su puesta en práctica, y sobre todo, cuando algún chico no sabía dar contestación a algún apartado, tenían dudas sobre si debían ayudarlo o dejarlo solo aunque se equivocara. Por ello, se le entregó tanto a las familias como a la docente el tercer cuadernillo de trabajo (ver Anexo I c), especificando en él una serie de pautas de realización de dichas historias. Este documento incorporaba unos apartados en los que se enunciaba cuál era la

metodología idónea para trabajar las historias sociales, pautas para su realización, los pasos que deberían seguir para que tuviera lugar el trabajo de forma correcta y similar a como se desarrollaba en el centro educativo, concretamente en el aula abierta con el investigador universitario. Además, cada uno de esos pasos se fueron ilustrando, para que resultara más sencillo, con una de las historias incluida en los materiales. También se incorporó una tabla de evaluación de las historias emocionales y sociales, que constaba de una serie de ítems que, serían rellenados por el docente, familiar o alumno-tutor que acompañara a dicho alumno, con el fin de recoger distintos parámetros de valoración de las respuestas del alumno ante las diversas cuestiones planteadas en dichas historias. Por otro lado, también, servían de referencia para plantear numerosas cuestiones que debía formular el adulto que acompañara al alumno, dado que eran fundamentales en una historia, y que por tanto, se tenían que recoger las respuestas que aportara dicho sujeto, ante una nueva situación o historia emocional y social que se planteara en cualquier acontecimiento de su vida cotidiana.

- **Planificación de la acción**

Con los resultados de la evaluación final del curso anterior se llevó a cabo un estudio exhaustivo con la finalidad de establecer los objetivos para la realización de la siguiente etapa. También hubo un cambio en los materiales didácticos a trabajar, como venimos comentando, debido a que las tareas se incorporarían en historias sociales. Los dos miembros del equipo investigador universitario, fueron quienes acordaron las actividades que en el proceso de enseñanza-aprendizaje precisaría cada alumno, tras la recogida de sugerencias del resto de familias y docente.

En este curso, volvieron a coincidir el tipo de actividades que se implementarían en el aula abierta siendo, de nuevo, las mismas para cada alumno. Las tareas seleccionadas, junto con los objetivos se indican a continuación en la tabla siguiente:

Tabla 29
*Tareas y objetivos del 3er curso de investigación*

| TAREAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo). | ◊ Comprender que ante una situación se pueden sentir dos emociones básicas distintas.<br>◊ Comprender que ante dos situaciones diferentes se puede sentir la misma emoción.<br>◊ Ampliar la justificación de la elección de las emociones. Intentar la incorporación de mayores elementos que amplíen las respuestas. |

| | |
|---|---|
| | ◊ Generalizar esta tarea a otros contextos.<br>◊ Imaginar y plasmar situaciones similares a las vividas por los personajes de las actividades. |
| Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento). | ◊ Comprender que ante una situación se pueden sentir dos emociones complejas distintas.<br>◊ Comprender que ante dos situaciones diferentes se puede sentir la misma emoción.<br>◊ Ampliar la justificación a la elección de las emociones, mediante la inclusión de elementos que enriquezcan las respuestas.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos.<br>◊ Imaginar y plasmar situaciones similares a las vividas por los personajes de las actividades. |
| Juicios de emoción basados en deseos | ◊ Ampliar las justificaciones a la elección de las situaciones.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos. |
| Juicios de emoción basados en creencias | ◊ Identificar las emociones que pueden sentirse ante una situación de creencias.<br>◊ Ampliar las justificaciones a la elección de las situaciones.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos. |
| Historias de comunicación metafórica. | ◊ Responder adecuadamente y cada vez con menos ayuda a las cuestiones planteadas relacionadas con los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa. |
| Creencia falsa de contenido inesperado | ◊ Realizar de manera autónoma las actividades de creencia falsa de contenido inesperado.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos. |
| Creencia falsa de localización inesperada | ◊ Realizar de manera autónoma las actividades de creencia falsa de localización inesperada.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos. |
| Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos. | ◊ Elegir la opción correcta, en primer lugar, ante un conflicto a resolver.<br>◊ Justificar el motivo de la elección de la opción seleccionada.<br>◊ Generalizar esta tarea a otros contextos. |

### 6.4.3.2. 2ª etapa: acción

Aquellas actividades indicadas en la fase anterior, fueron las escogidas para llevarlas a cabo con los alumnos en el ámbito familiar y en el aula abierta, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer y último curso de intervención.

✡ **Procedimiento seguido para la realización de las tareas propuestas**

Este procedimiento siguió el cauce delimitado el primer y segundo curso, no introduciendo demasiados elementos distractores o extraños, para evitar crear situaciones muy novedosas en los alumnos.

- **Tareas desempeñadas por el investigador en el aula abierta**

La labor ejercida a lo largo del tercer curso fue bastante similar a la desempeñada en cursos anteriores, sobre todo en el segundo. Continuó apoyando y ayudando a los alumnos en las dudas o dificultades que manifestaran o en cualquier otro empleo. Se siguió haciendo hincapié en las actividades en las que se trabajaban los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, resultando algo más sencillo que en cursos anteriores, aunque continuaban teniendo dificultades para ellos.

- **Tareas desempeñadas por la docente en el aula abierta**

La mayoría de las actividades realizadas en el aula abierta, eran similares e iban continuando de un curso a otro, pues no se trataban de tareas que quedaran aprendidas en un curso y ya se olvidaran de ellas, sino que correspondían a aspectos de su vida cotidiana que era preciso que continuaran desarrollándose continuamente. Por este motivo, en este apartado únicamente indicaremos aquellas que supusieran una novedad en este curso.

1) *Lecturas en la biblioteca*: una vez realizadas estas lecturas, se intentaba que reflejaran en un dibujo qué habían comprendido y qué les hizo sentir.
2) *Taller de música*: además de que ampliaran su repertorio musical, el objetivo buscado con esta actividad, es que tuvieran el conocimiento de que las canciones están relacionadas con emociones. En otras ocasiones se les solicitaba que identificaran la canción que estaban escuchando con una emoción.
3) *Formamos parte del coro*: se creó en el centro educativo un coro al que asistían alumnos escolarizados en aulas ordinarias. Algunos alumnos del aula abierta también quisieron formar parte de este proyecto, acudiendo a los ensayos con el resto de compañeros.

*Figura 31.* Alumnado del aula abierta ensayando en el coro junto con sus compañeros del IES.

- **Tareas desempeñadas por las familias en el hogar**

Los padres continuaron con el trabajo al que se comprometieron cuando se les planteó el proyecto y se les solicitó que fueran agentes participantes. Las tareas que debían desempeñar en esta ocasión con sus hijos constaban de una serie de historias sociales, que contenían un planteamiento algo diferente al de los anteriores materiales didácticos.

### 6.4.3.3. 3ª etapa: evaluación-reflexión

El propósito de esta etapa fue la realización de una valoración de las decisiones planteadas e implementadas a lo largo del tercer curso, y de los resultados obtenidos hasta el momento de su ejecución. Tras la conclusión de la etapa de reflexión, se procedió a efectuar la evaluación final del tercer curso de intervención.

Se organizó una reunión entre las familias, la docente de los alumnos y el equipo investigador universitario, donde se repartieron unos documentos en los que se detallaban los resultados obtenidos a lo largo del proceso de intervención educativa, para observar los avances efectuados por los alumnos. Estos documentos, se acompañaron de los cuestionarios otorgados en el curso anterior, para que evaluaran el proceso final.

La decisión sobre con qué contenidos se realizaría la evaluación final, se tomó teniendo en cuenta los resultados provenientes de las actividades desarrolladas en la fase de evaluación inicial y en la de enseñanza-aprendizaje.

- **Evaluación final**

Con esta evaluación final, se visualizaron los avances de los alumnos conseguidos tras el proceso de intervención educativa y aquellos que no se pudieron alcanzar. Todo ello se pudo conseguir gracias a las diversas actividades efectuadas en el hogar y en el aula

abierta. La siguiente tabla, muestra las habilidades superadas por los alumnos hasta este momento y aquellas no logradas.

Tabla 30

*Evaluación final con el material didáctico (3er curso de investigación)*

| **EVALUACIÓN FINAL TERCER CURSO** | | |
|---|---|---|
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIALES DIDÁCTICOS)** | **ALUMNO 1** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-29) | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-79/91-120) | Consiguió reconocer tres emociones complejas: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, siendo estas tres las justificadas también. | Reconoció todas las emociones complejas, aunque no justificó la emoción de interés. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 39-67) | Reconoció y justificó una de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones presentadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 69-89/91-120) | Comprendió el concepto de mentira piadosa pero no logró responder a la tarea, precisando ayuda. Comprendió los conceptos de ironía y mentira y realizó la tarea con ayuda, aunque existieron fallos. | Comprendió el concepto de mentira piadosa pero no logró responder a la tarea, precisando ayuda. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea con ayuda, aunque existieron fallos. Comprendió el concepto de mentira y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |

| | | |
|---|---|---|
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta pero no la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-120) | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 2** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-29) | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-79/91-120) | Reconoció todas las emociones complejas pero no justificó la emoción de pensamiento. | Reconoció y justificó todas las emociones complejas. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 39-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 69-89/91-120) | Comprendió el concepto de mentira piadosa pero no logró responder a la tarea, necesitando ayuda. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea con ayuda, aunque con fallos. Comprendió el concepto de mentira y realizó la tarea con ayuda y sin fallos. | Comprendió el concepto de mentira piadosa pero no logró responder a la tarea, necesitando ayuda. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea con ayuda, aunque con fallos. Comprendió el concepto de mentira y realizó la tarea con ayuda y sin fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |

| | | |
|---|---|---|
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-120) | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y además la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 3** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)** (Anexo VIII(c)-CD, páginas 5-29) | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-79-91-120) | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones complejas. | Reconoció y justificó correctamente todas las emociones complejas. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones presentadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 39-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones presentadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 69-89/91-120) | Comprendió los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda, aunque se produjeron fallos. | Comprendió los conceptos de mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda, aunque se produjeron fallos. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |

| | | |
|---|---|---|
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-120) | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. |
| **ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES (MATERIAL DIDÁCTICO)** | **ALUMNO 4** | |
| | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA ABIERTA** | **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL HOGAR** |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-29) | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. | Reconoció y justificó todas las emociones básicas. |
| **Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones complejas: sorpresa, aburrimiento, interés y, pensamiento)**. (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-79/91-120) | Reconoció y justificó todas las emociones complejas. | Reconoció y justificó todas las emociones complejas. |
| **Juicios de emoción basados en deseos** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 31-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Juicios de emoción basados en creencias** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 39-67) | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. | Reconoció y justificó dos de las situaciones planteadas. |
| **Historias de comunicación metafórica** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 69-89/91-120) | Comprendió los conceptos de mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea sin ayuda y sin fallos. | Comprendió los conceptos de mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda y sin cometer fallos. Comprendió el concepto de ironía y realizó la tarea sin ayuda y sin fallos. |
| **Creencia falsa de contenido inesperado** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Creencia falsa de localización inesperada** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 91-120) | Eligió la alternativa correcta y la justificó. | Eligió la alternativa correcta y la justificó. |
| **Juicios de emoción basados en la resolución de conflictos.** (Anexo VIII (c)-CD, páginas 5-120) | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. | Eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. |

#### 6.4.3.4. Abandono del campo

Siendo conscientes de que para observar avances y mejoras en los alumnos no podíamos realizar un proceso de intervención de unas pocas semanas, ni siquiera de varios meses, nuestro proyecto de intervención educativa en el aula abierta, tuvo una duración de tres cursos, como hemos venido especificando, ya que consideramos que era un tiempo prudencial para demostrar la eficacia del diseño metodológico empleado. Una vez concluido este tiempo, decidimos que había llegado la hora de abandonar el campo, pues creímos que contábamos con suficientes datos como para dar comienzo a la siguiente fase, la de análisis e interpretación de los resultados.

A pesar de que la etapa de recogida de datos finalizara, el grupo de investigación universitario continuó yendo al aula abierta, para seguir implementando con los alumnos objeto de investigación de esta tesis las actividades que aún no hubieran conseguido, y para comenzar con los nuevos alumnos que se incorporaban al aula abierta el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. La continuidad en el centro nos permitió valorar si los alumnos mantenían los aprendizajes una vez transcurrido esa fase de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo así la captación de la interiorización y generalización del aprendizaje.

# PARTE III.

# RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

# CAPÍTULO 7

# ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

# INTRODUCCIÓN

Los resultados presentados deben interpretarse como aquellos logros obtenidos por los alumnos participantes en la investigación, pues no pretendemos generalizar que estos serán alcanzados por todos los alumnos con TEA, debido a que cada uno de ellos posee unas características y aptitudes diferentes, y en función de ellas y del contexto en el que se desenvuelvan, su desarrollo seguirá una velocidad u otra.

Queremos subrayar que no se pretendió considerar este proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emociones y sociales, únicamente como un programa en el que al alumnado se le establecían una serie de actividades que debían realizarse de cara a una investigación pasajera o como una herramienta útil pero aislada del resto de enseñanzas educativas, sino como parte de un todo que queda integrado dentro del conglomerado de enseñanzas y aprendizajes. Por este motivo es por el que se llegó a considerar como una posibilidad de mejora de la calidad de vida de la persona con TEA.

A continuación, presentaremos una valoración global de los resultados obtenidos por cada alumno para cada uno de los tres cursos que duró la intervención educativa, respecto de los siguientes objetivos planteados al comienzo de la investigación. Con la finalidad de ir dando una respuesta global hemos unificado los beneficios alcanzados para cada alumno en dos bloques, en el primero recogemos los logros obtenidos y que dan respuesta a los tres primeros objetivos, y en el segundo analizamos los resultados del cuarto objetivo que da respuesta a la valoración del trabajo conjunto y la coordinación establecidas entre familias, docente y equipo investigador universitario.

## 7.1. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA REFERIDOS A LOS TRES PRIMEROS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

**Objetivo específico 1:** Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora de habilidades emocionales y sociales de los alumnos con TEA participantes en la investigación.

**Objetivo específico 2:** Comprobar que el desarrollo de dicho programa de intervención educativa mejora las habilidades sociales y ayuda a la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana del alumnado participante.

**Objetivo específico 3:** Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias.

Con la finalidad de aportar una mayor comprensión y significación a los resultados que, a continuación, se exponen, especificamos las codificaciones aparecidas a lo largo de este capítulo, que también se recogen en el Anexo VI, y que se irán utilizando a lo largo del mismo para cada uno de los alumnos que han sido objeto de investigación.

AA= Aula abierta
H= Hogar
R= Reconocimiento de emociones
J= Justificación de emociones
EI= Evaluación inicial
EF= Evaluación final

Los materiales objeto de trabajo para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales con los alumnos con TEA, y como se ha especificado en el capítulo 6, provenían de tres ámbitos principalmente: de las colecciones de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*" (Lozano y Alcaraz, 2009), de las historias sociales, denominadas *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014) y de aquellas actividades que la docente desarrollaba en el aula, en otras dependencias del centro educativo y en cualquier contexto que creyera oportuno, utilizando para ello fotos de los propios alumnos, imágenes que los discentes tenían que obtener de Internet o cualquier otro material que ella considerara adecuado para trabajar estas disciplinas, que fueron especificados en el capítulo de metodología y que también se mencionarán en este.

A continuación, se explicitarán los resultados que cada alumno obtuvo en cada curso para todas las tareas trabajadas tanto en el aula abierta, con la docente y con el investigador universitario, como en el hogar con su familia, además de los datos recopilados con el resto de instrumentos de recogida de información en todos los ámbitos en los que se utilizaron. La estructura de los apartados establecida seguirá la misma línea a lo largo de cada curso con todo el alumnado, organizándose esta de manera individual para cada uno de los sujetos de investigación.

# ALUMNO 1

## 7.1.1. 1ER CURSO

### 7.1.1.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

A continuación, se irá haciendo mención a los avances en las distintas tareas a través de las que se evaluaron las competencias emocionales y sociales del alumno en el primer año de intervención educativa:

### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

En la siguiente tabla, se exponen las calificaciones otorgadas a las actividades que forman parte de la tarea *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 5-24, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 31
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| **Evaluación final** | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |

Como se observa en la tabla 31, el alumno presentaba numerosas dificultades en la realización de la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica referidas a las emociones básicas*, pues en la evaluación inicial y concretamente en el contexto escolar del aula abierta, el alumno cometió dos fallos en el reconocimiento de las emociones básicas de tristeza y enfado. En cuanto a la justificación de dichas emociones, solo lo hizo respecto de la alegría, aportando, únicamente, una pequeña explicación sobre la emoción sentida sin especificar el motivo de esa expresión emocional, como indica el ejemplo siguiente obtenido en el entorno escolar:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Javi cuando se va de vacaciones a la playa? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Se siente alegre porque está alegre"*

Al realizar esta tarea en el hogar, solo cometió un error ante el reconocimiento de la emoción de enfado, teniendo más dificultades para justificar las emociones reconocidas, pues como ocurrió en el aula abierta, únicamente justificó la relativa a la alegría. En cambio, tras el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula abierta, el alumno reconoció, adecuadamente, tres de las cuatro emociones básicas presentadas, equivocándose al identificar la emoción de enfado, justificando solo dos de estas emociones: alegría y tristeza. Sin embargo, en el hogar reconoció tres emociones básicas, fallando al identificar la emoción de miedo, y llegando a justificar las emociones de alegría y tristeza. Como podemos comprobar, se equivoca en el reconocimiento de las emociones básicas de enfado (aula) y miedo (hogar), y consigue justificar en ambos contextos las emociones de alegría y tristeza, resultando este el aspecto más dificultoso de la actividad.

En la misma tarea, *juicios de emoción basados en una situación específica*, pero en este caso con *emociones complejas*, al comienzo de la intervención educativa, el alumno, en el aula abierta, no consiguió reconocer ni justificar ninguna emoción compleja, mientras que en el hogar, identificó correctamente la emoción de sorpresa, aunque no pudo justificarla. Este reconocimiento aumentó en la evaluación final, donde en el aula abierta, el alumno identificó la emoción de sorpresa, pero no la justificó, y en el hogar fueron dos las emociones reconocidas: sorpresa y pensamiento, aportando un porqué a la emoción de sorpresa, como observamos a continuación:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Rosana cuando le pinchan en el brazo sin esperarlo? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Se siente sorprendida porque no lo esperaba"*

Con relación a las actividades de *juicios de emoción basados en deseos y en creencias,* comprobamos que en ambas el alumno mejoró tras la intervención educativa en los dos ámbitos, puesto que en las dos tareas, consiguió un incremento del reconocimiento de las situaciones planteadas, ya que en la primera actividad *(deseos),* hubo un pequeño avance en los dos entornos. La tarea referida a *creencias* obtuvo una menor puntuación debido a que era más complicada para el alumno, aunque también existió un mayor número de situaciones identificadas tal y como se contempla en la siguiente figura 32, que presenta los resultados obtenidos en las tareas que formaban parte de la atribución de emociones, mostrando que las puntuaciones de la evaluación final fueron siempre superiores a las conseguidas en la evaluación inicial.

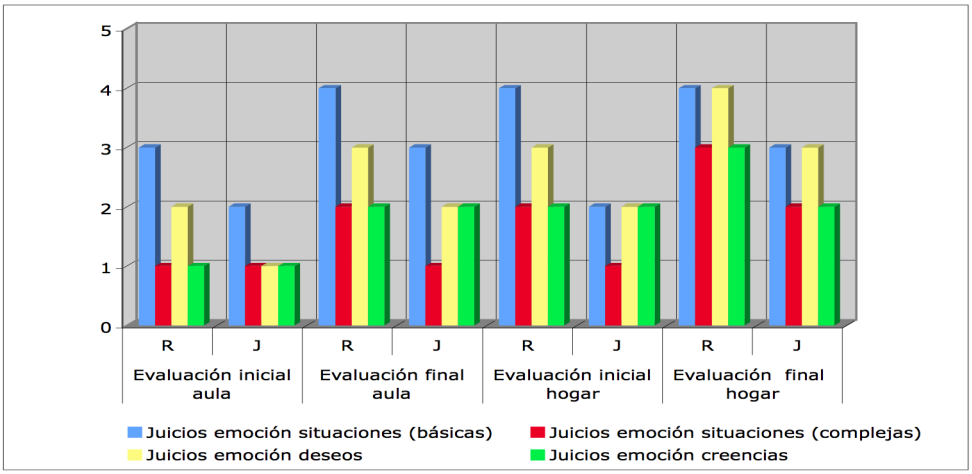



*Figura 32.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.

Otro aspecto que se contempla en esta figura es que la valoración alcanzada en el reconocimiento de emociones o de situaciones donde estas tienen lugar, es mayor que aquella lograda en la justificación, por ser un apartado más dificultoso que el de la identificación. De todas estas actividades, hubo una en la que los avances fueron menores, *juicios de emoción basados en creencias*, pues tal y como apuntamos anteriormente, este tipo de tareas presentan una mayor dificultad. También puede observarse en dicha figura, que las valoraciones obtenidas en el contexto familiar fueron, en general, superiores a las conseguidas en el ámbito escolar, pudiendo estar ocasionado porque cuando se trabajaron en el hogar, el alumno ya conocía las tareas, puesto que las había desarrollado en el aula abierta con anterioridad.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla 32, indica los resultados alcanzados en las tres actividades contenidas en la tarea de *Historias de comunicación metafórica* referidas a la comprensión de la ironía, la mentira y la mentira piadosa (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 26-28, para analizar las tareas y Anexo VI para comprobar los valores otorgados):

Tabla 32
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.*

| | ALUMNO 1 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Evaluación final** | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |

Se presenta al alumno una situación en la que debido a una trama previa, uno de los personajes dice una ironía, mentira o mentira piadosa al otro personaje (véase Anexo VII para observar ejemplos de estas tareas).

El alumno no comprendió ninguno de los tres conceptos en el aula abierta, y en el hogar entendió algún aspecto de la ironía y la mentira. Ante la pregunta del ejemplo de ironía, el chico respondió: "*no le dará ningún perrito, porque no quiere regalar ningún perro".* Por lo tanto, comprendió que aunque Andrés respondió que sí le iba a dar un perro, no era cierta esa contestación.

En el ejemplo referido a la mentira, se le preguntó si era verdad que el móvil estaba sin batería, respondiendo que no, significando que sabía que no era cierto lo que el personaje de la historia le había dicho a su hermana. Sin embargo, al preguntarle el motivo por el que había dicho una mentira, no supo responder.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las tareas valoradas en esta ocasión fueron dos: creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada (véase el Anexo VIII (a) en CD, páginas 30-36). Quedan indicadas en la siguiente tabla las puntuaciones conseguidas en las actividades incluidas en la tarea *Atribución de creencias y predicción de la acción* como hemos comentado anteriormente y cuya valoración queda recogida en el Anexo VI:

Tabla 33
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.*

| | ALUMNO 1 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 2 | 1 | 2 |
| **Evaluación final** | 3 | 3 | 2 | 3 |

La valoración inicial obtenida en la tarea de *creencia falsa de contenido inesperado,* no fue muy elevada, debido a que el alumno no la superó tal y como observamos en sus respuestas:

**Actividad (contenido inesperado):** Alberto ha comprado una caja de zapatos. Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa. La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una broma a Alberto. Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Alberto que hay en la caja de zapatos?*
*Respuesta del alumno: "un gato"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Alberto que hay un gato?*
*Respuesta del alumno: "porque hay un gato".*

Conviene aclarar que ante una pregunta tan "obvia" para cualquier persona con desarrollo típico, hay un trasfondo complicado, pues una persona que no tenga desarrollada la teoría de la mente, contestaría que Alberto piensa que hay un gato en la caja, ya que esa persona sí ha visto el cambio de objeto, al igual que le ocurrió al alumno, no siendo capaz de ponerse en el lugar de la otra persona, y deducir que esta no ha visto el cambio de los zapatos por el gato. Tras la intervención educativa, el discente consiguió responder que en la caja había "zapatos", aunque esta contestación no fue elegida en primer lugar, sino que tras intentar explicar al alumno en varias ocasiones los procesos pormenorizados, llegó, entonces, a contestar correctamente.

Los resultados obtenidos para la tarea de *creencia falsa de localización inesperada*, en el aula abierta fueron reducidos, pues en la evaluación inicial el alumno no pudo responder a la tarea, debido a que no la comprendía. En la evaluación final esta puntuación aumentó ya que comenzaba a comprenderla y aportó respuestas, aunque estas no fuesen, siempre, correctas. Por el contrario, en el hogar el avance fue mayor. Mostramos a continuación las respuestas ofertadas en la tarea desarrollada en casa:

> **Actividad (localización inesperada):** *Silvia tiene un cochecito. Aquí hay dos cajas: una con lunares y otra con rayas. Silvia pone su cochecito en la caja con rayas y se va a jugar. Le gastamos una broma a Silvia y ponemos el cochecito de la caja con rayas en la de lunares.*
> *Pregunta: ¿Dónde cree Silvia que está su cochecito escondido?*
> *Respuesta del alumno: "en la caja de rayas"*
> *Pregunta: ¿Por qué cree Silvia que está el cochecito en la caja con rayas?*
> *Respuesta del alumno: "porque estaba en la caja de rayas".*

En esta ocasión, el alumno se puso en el lugar del protagonista de la actividad, y no se dejó guiar por el conocimiento que él tenía del cambio producido, sino que respondió adecuadamente, pues Silvia tenía la percepción de que su cochecito estaba en la caja de rayas, ya que ella lo puso ahí. Pero comprobamos que no hay más explicaciones justificativas añadidas que maticen el proceso.

En esta ocasión, el alumno se puso en el lugar del protagonista de la actividad, y no se dejó guiar por el conocimiento que él tenía del cambio producido, sino que respondió adecuadamente, pues Silvia tenía la percepción de que su cochecito estaba en la caja de rayas, ya que ella lo puso ahí. Pero comprobamos que no hay más explicaciones justificativas añadidas que maticen el proceso.

En esta actividad lo que sucedió fue que al realizarla en el hogar, tras haber sido efectuada previamente en el ámbito escolar, los resultados fueron más satisfactorios y correctos. Precisamente esta es una de las pretensiones de esta investigación, es decir, que el trabajo de una actividad llevada a cabo en el entorno escolar, propicie que la siguiente ocasión en la que se implemente, en el contexto familiar, tengan lugar avances y se impulse la existencia de generalizaciones.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La tabla 34, muestra las puntuaciones obtenidas ante la realización de las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación y grados de valoración en Anexo VI y las tareas en el Anexo VIII (a) en CD, páginas 38-49):

Tabla 34
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.*

| | ALUMNO 1 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 2 |
| **Evaluación final** | 2 | 3 |

Al comienzo (evaluación inicial, curso 2012-2013), en el contexto escolar, al alumno le fue bastante complicado resolverla, porque no consiguió comprender la tarea y escogió las opciones al azar. En el hogar, sí comprendió la actividad, aunque no fue capaz de resolver la tarea de forma adecuada, al igual que le ocurrió en la evaluación final llevada a cabo en el aula abierta. Cuando realizó de nuevo esta tarea en casa, no escogió las opciones correctas a los conflictos planteados en primer lugar, sino que eligió algunas opciones incorrectas previamente.

A modo de conclusión de los resultados obtenidos este primer curso con los materiales didácticos, y como se aprecia en la figura siguiente 33, podemos afirmar que los avances conseguidos por el alumno en el primer curso con el programa de intervención utilizando los materiales indicados anteriormente, fueron notables en la mayoría de las tareas evaluadas, siendo las actividades referidas a la *atribución de emociones* aquellas en las que los logros fueron más evidentes, ya que como podemos observar en la figura 33, los avances en el aula abierta y en el hogar fueron bastante significativos.

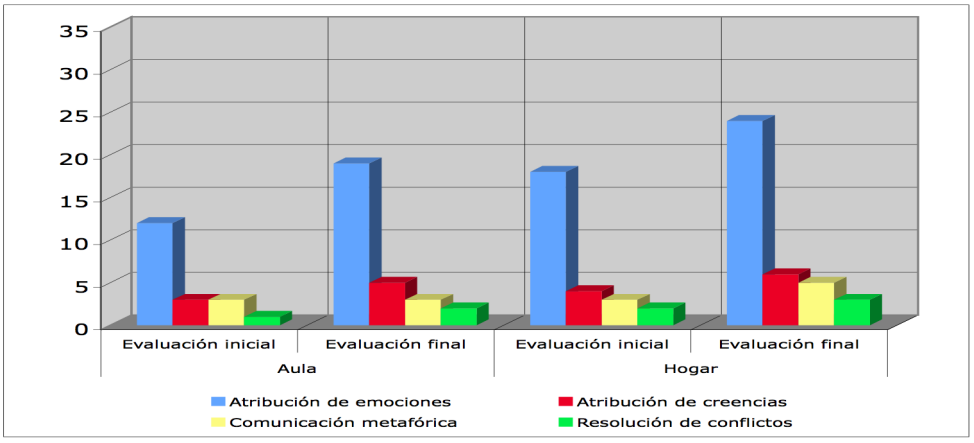



*Figura 33.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso

Las tareas de *atribución de creencias* también experimentaron una evolución, aunque en esta ocasión fue en menor medida, estando ocasionado este hecho por la complejidad de las tareas. Conviene destacar que no existió una progresión en todas las actividades efectuadas, puesto que las *historias de comunicación metafórica* obtuvieron en el entorno escolar la misma valoración en la evaluación inicial y en la final, pues la dificultad de las mismas era muy elevada y el alumno no consiguió comprenderlas, por lo que, se estimó oportuno seguir trabajando todas estas competencias a lo largo del siguiente curso. En el hogar sí que se apreció un pequeño cambio como se precisa en la figura anterior.

Por último, en las tareas relativas a la *resolución de conflictos*, el alumno evolucionó positivamente, aunque de forma lenta, pues tanto en el aula abierta como en el hogar, las valoraciones de la primera evaluación a la última variaron brevemente, pudiendo deberse a que el alumno no estuviese acostumbrado a realizar este tipo de actividad.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Todas las habilidades mencionadas hasta el momento, no se trabajaban exclusivamente cuando el investigador universitario acudía al aula o cuando los alumnos desarrollaban las actividades en el hogar, sino que eran ***practicadas, a diario en el aula abierta con la docente***, pues aprovechaba el máximo de situaciones para que los alumnos se habituaran a utilizarlas. A continuación, exponemos algunos ejemplos de esos medios usados para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales durante el primer curso:

1) *Relato del fin de semana*: por lo general, a este alumno le resultaba complicada esta actividad por su gran timidez y porque le costaba comentar aquello que había realizado durante el fin de semana. Él prefería escuchar a sus compañeros, pues se le notaba incómodo cuando era su turno. Esta actividad desarrollaba la habilidad social de compartir con los demás experiencias vividas en otros contextos.
2) *Vemos películas*: era preciso hacerle las preguntas de forma directa, porque si se lanzaba una cuestión en general para que respondieran de forma voluntaria, él nunca tenía esa iniciativa. De este modo, se fomentaba una mayor iniciativa por parte del alumno.
3) *Realización de excursiones:* la expresión que solía mostrar en las fotos era de inexpresividad. En algún momento esbozaba una media sonrisa, pero eran escasas esas circunstancias. Cuando tenía que contestar cual era la emoción expresada por sus compañeros en las imágenes, verbalizaba, sobre todo, *alegría, tristeza y enfado*,

utilizando escasamente las emociones complejas, como *sorpresa,* en alguna ocasión, y aportando justificaciones muy sencillas como: *"está alegre, triste…, porque se encuentra así"*. En gran medida, esta tarea ayudaba al reconocimiento emocional.

4) *Trabajos de plástica (dibujos, modelado...):* prácticamente en todas las ocasiones, expresaba sentimientos de alegría, *"me pongo alegre cuando hago un regalo para mamá, para mi hermana…".* La expresión de emociones era desarrollada a lo largo de esta actividad. Una de estas actividades iniciales fue identificar en diferentes caras las emociones que expresaban, justificándolas también, y después, hacer un dibujo que tenía que manifestar cómo se sentía el alumno y posteriormente escribir ese estado emocional y justificarlo. Adjuntamos un ejemplo de esta tarea:

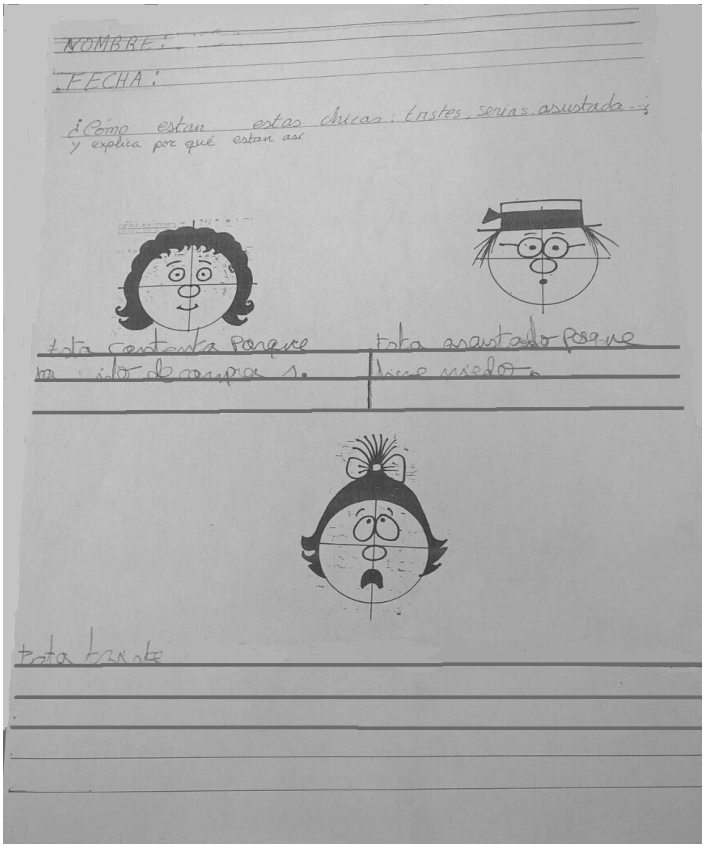



*Figura 34.* Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 1

En primer lugar nominó la emoción alegría, siendo su justificación: "está contenta porque ha ido de compras".

En el segundo dibujó consideró que estaba asustado, porque tenía miedo.

En último lugar, seleccionó la emoción de tristeza, no justificándolo en esta ocasión.

Al tener que dibujarse él, se dibujó alegre, y la justificación que aportó fue: "porque he ido a Inglés".

5) *Celebración de los cumpleaños:* al chico no le hacían especial ilusión este tipo de celebraciones, pues se sentía abrumado al haber más jaleo de lo habitual, música, aplausos…, que hacían que saliera de su rutina y se encontrara algo desubicado. La interacción con los compañeros era fomentada con este tipo de celebraciones.

*Figura 35.* Ejemplo de un dibujo realizado por el alumno 1, como parte de una actividad

6) Los viernes, *hacían un repaso de las actividades realizadas durante la semana*. Precisaba que se le hiciera hincapié en que argumentara más sus respuestas, porque no se esforzaba en conseguir este objetivo, pues respondía a todo pero de manera sencilla y terminaba lo antes posible. Se procuraba que aportara una mayor justificación a sus respuestas, pues era uno de sus principales hándicap.

Todas estas actuaciones favorecían e impulsaban las actividades que de manera estructurada y delimitada realizaban los alumnos con los materiales diseñados para ese fin, pues ellos sin ser conscientes de su práctica diaria, conseguían interiorizarlas de un modo más sencillo, que si únicamente las trabajaran en momentos puntuales.

### 7.1.1.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La tabla presentada a continuación, muestra los valores que tanto la docente como los padres otorgaron al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del primer curso. Diversas actividades implementadas con los alumnos, se encontraban estrechamente relacionadas con numerosos ítems presentes en este cuestionario, por lo que pretendimos conocer si la valoración otorgada a dos

instrumentos diferentes, pero que medían la misma habilidad, conseguían una puntuación similar o no. Brevemente, comentaremos algunos ítems en los que existieron avances, debido al aumento de puntuación existente entre ambas evaluaciones referidas a este primer curso, estando estos ítems sombreados en color para facilitar su visualización.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 35
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2012-2013 (1er curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 2. Sonríe cuando el otro sonríe | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Nunca | Casi nunca | Casi nunca | A veces |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere. | Siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito"). | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Nunca | Casi nunca | Casi nunca | Casi nunca |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 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 que 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? | Casi nunca | Casi nunca | Nunca | Casi nunca |
| 26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |

Como podemos apreciar son bastante cuantiosos los ítems en los que la docente y los padres del alumno indicaron una mayor puntuación en la evaluación final con respecto a la inicial. Por el contrario, no existe demasiada similitud entre las habilidades destacadas con mejora en un contexto y otro, debido a que solo en tres ítems, números 10, 11 y 18, coincidieron, aunque como matizaremos, a continuación, son de gran importancia.

La docente se decantó en mayor medida por resaltar ítems que hacían mención a aspectos propios del chico, como el tipo de emociones que siente o si las verbaliza, mientras que su familia se inclinó por destacar aquellas preguntas referidas a actos de emulación, como sonreír cuando otra persona sonríe o imitar comportamientos realizados por los demás.

Pero, resulta de gran interés comprobar que los ítems donde existe un avance tanto por parte de la docente como por la familia, reflejan también los avances recogidos a través de los materiales didácticos utilizados en el programa de intervención, que hemos analizado anteriormente y que mostramos a continuación. Previa a la presentación de la tabla 36, indicaremos la relación existente entre los valores con los que ambos instrumentos fueron evaluados, siendo traducidos los relativos a los materiales con la codificación referente al cuestionario, para una mayor sencillez de su interpretación:

| *Grados de valoración otorgados al cuestionario:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 36

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 1 en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas" | 3 | 4 | 4 | 4 |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Nunca | Casi nunca | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 1 | 2 | 2 | 3 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 2 | 3 | 2 | 3 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona | Nunca | Casi nunca | Casi nunca | Casi nunca |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 1 | 1 | 1 | 2 |
| **LOS DESEOS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** ítem 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. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en deseos". | 2 | 3 | 3 | 4 |

Ambos instrumentos coinciden en que hubieron avances en las habilidades evaluadas, debido al incremento existente en la evaluación final con respecto a la inicial, por parte de los dos contextos, en la mayoría de aspectos. Incluso en dos tareas, las valoraciones concedidas fueron idénticas tanto en el cuestionario como en los materiales, siendo estas el *reconocimiento de emociones complejas* y los *juicios de emoción basados en deseos*.

### 7.1.1.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información procedente de las respuestas de la familia y la docente recogidas en las entrevistas (E), los seminarios de trabajo (S) y aquella obtenida mediante el método de observación participante por el investigador universitario en el aula abierta y plasmada en el instrumento de diario de campo (DI), muestran, por lo general, una progresión en ciertas habilidades no adquiridas previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques que a modo de dimensiones mostramos a continuación.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI, ha sido:

E.D. A1, C1= Entrevista, docente, alumno 1, curso 1
E.P1, C1= Entrevista, padre, alumno 1, curso 1
D.I., C1= Diario del investigador, curso 1
S.M1, C1= Seminario, madre, alumno 1, curso 1

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, se produjo una mejora de actitudes, aunque estas tuvieron lugar de forma lenta. A pesar de que ambos entrevistados reconocieron la presencia de una mejora en las actitudes del alumno, coincidieron en que dichos avances se produjeron de manera pausada, pero destacando siempre la connotación positiva de la existencia de evolución ascendente, tal y como podemos contemplar en sus apreciaciones:

> *"Sí he visto avances. No ha sido algo espectacular pero sí he notado un progreso, pues empezó desde el reconocimiento de las propias emociones, hasta darle voz y palabra a esas emociones que él siente. Se da cuenta de que existe una causa que provoca esa sensación de esa emoción"* (E.D. A1, C1).

> *"He visto avances pero estos tuvieron lugar muy levemente. El contacto diario con mi hijo hace que no seamos conscientes de la existencia de mejoras en sus actitudes y en la adquisición de nuevas habilidades"* (E.P1, C1).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Aunque los derroteros acentuados por la docente y los padres eran distintos, pues la primera se centraba más en logros hacia los demás, y los segundos, en ganancias personales, todos ellos, como podemos apreciar por sus comentarios, formaban parte de habilidades necesarias para la mejora de su futuro próximo:

> *"Tuvo lugar tanto una mejora y ampliación de las habilidades que tenía desde el inicio, como la adquisición de nuevas con las que a priori no contaba. Por ejemplo, el reconocimiento de emociones en él y en los demás así como la justificación de estas"* (D.I., C1, 20-05-2013).

> *"Sí he visto que ha logrado y mejorado ciertas habilidades. Además, no se da cuenta únicamente de lo que le sucede a él sino, también, de lo que les pasa al resto de sus compañeros. Identifica si los otros están de un modo u otro y te pregunta porqué se sienten así"* (E.D. A1, C1).

> *"Las habilidades que ha adquirido, han aumentado su grado de autonomía. Antes no quería salir nunca de casa, ni sacar a pasear a los perros, ni siquiera asomarse a la puerta. Actualmente, es capaz de salir él solo con la bicicleta, va a comprar el pan, a jugar con el balón, etc"* (S.M1, C1).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

En esta dimensión, no hubieron tantas coincidencias como en las anteriores, pues fue la docente la que captó mejor este ámbito, ya que por los comentarios del contexto familiar, la generalización sería una de las asignaturas aún pendientes de interiorizar del alumno, tal y como se precisa en los siguientes comentarios y respuestas aportadas:

> *"Me he dado cuenta de cómo lo va generalizando y lo va aplicando y verbalizando en situaciones de contextos normalizados, no sólo en el espacio en el que se trabajan esos contenidos de manera explícita y con la actividad que trabajáis de forma estructurada"* (E.D. A1, C1).

> *"Mi hijo es muy hermético. Apenas habla en casa, no le gusta contarnos lo que ha hecho en clase y por ese motivo nos cuesta saber si ha mejorado en cuanto a la generalización de aprendizajes. Intentamos forzar un poco su hermetismo, con el fin de que exprese lo realizado en clase, cómo se ha sentido ante alguna situación experimentada, pero no es dado a manifestar sus emociones. A nosotros nos gustaría que nos contara lo que han hecho en clase, si ha ocurrido alguna anécdota. Por ejemplo ante la pregunta de ¿qué tal en el instituto?, responde: bien, y a continuación me dice: y ahora cállate, ahora no me hables que tengo mucho calor y hasta que no lleguemos a casa no pienso hablar"* (S.M1, C1).

> *"No es nada sencillo para el alumno mostrar generalizaciones, ni las expresa espontáneamente. Únicamente si le preguntas directamente, en alguna ocasión puede dar contestación, pero no es lo habitual"* (D.I., C1, 27-05-2013).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Para los entrevistados, los avances ocurridos en el chico, se encontraban muy relacionados con el trabajo realizado a través de los materiales didácticos diseñados para

la enseñanza de habilidades emocionales y sociales y que se habían implementado en el programa de intervención, siendo sus opiniones concordantes, pues ambos otorgaron a los materiales un gran valor, considerándolos como pieza clave para el aprendizaje del chico.

> *"Considero que los materiales resultaron fundamentales para la adquisición de habilidades emocionales y sociales, porque aunque en un principio habían unos materiales iniciales y más generales, se fueron adaptando y readaptando"* (E.D. A1, C1).
>
> *"Me parece que los materiales fueron muy buenos para el aprendizaje de aquellas carencias mostradas por mi hijo, pues sin un material que trabaje de modo específico aquello de lo que carecen estos chicos, es muy complicado que consigan aprenderlo"* (E.P1, C1).

Los materiales didácticos también fueron trabajados a través de las TIC, como ya comentamos en el apartado de instrumentos, perteneciente al capítulo de metodología. Estas permitían una mayor interacción del alumno, pues le estimulaba el hecho de que tuvieran audio, imágenes con movimiento, además del interés innato de las personas con TEA hacia las nuevas tecnologías. Este hecho no solo lo captamos al observar el comportamiento del alumno con este material, sino que, además, se le preguntó directamente a su familia y a la tutora en una entrevista, siendo estas sus contestaciones ante la cuestión planteada, plasmándose a continuación:

> **¿Cómo cree que se motiva más el alumno/hijo para hacer una actividad, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué cree esto?**
>
> *"Siempre conjugando diferentes materiales, pues se refuerza al chico con diferentes métodos de aprendizaje. Pero los soportes interactivos son más dinámicos y pueden contener ayudas necesarias para mi hijo"* (Padre).
> *"Conjugando ambos materiales. Ellos tienden a reducir y a limitar todo lo que utilizan, por lo que nosotros tenemos que abrirles hacia el mundo y una vez que ellos lo conocen y lo experimentan aceptan esos cambios y ese uso de recursos diferente"* (Docente).

Tanto el padre del alumno, que fue a quien se le realizó la entrevista, como la docente estaban de acuerdo en que es necesario conjugar el uso de materiales impresos e interactivos, para una mayor motivación del chico, porque de este modo se produce un mayor enriquecimiento de los aprendizajes del mismo.

***A modo de resumen de este primer año de investigación,*** podemos afirmar que los progresos observados en el alumno, fueron vislumbrados desde todos los instrumentos de recogida de información empleados. Además, en todos ellos aparecen habilidades adquiridas coincidentes. Por ejemplo, desde los materiales didácticos comprobamos que el alumno incrementó el número de *emociones reconocidas y también la justificación* a las mismas, siendo dos de los aspectos resaltados por la docente en la

entrevista. Al analizar los ítems que padres y tutora destacaron como aquellos en los que el chico había progresado, vemos que los ítems 10, 11 y 18 se corresponden con el *reconocimiento y la justificación de emociones*, por lo que desde cualquier instrumento de obtención de datos existe unanimidad en manifestar estos avances.

## 7.1.2. 2º CURSO

### 7.1.2.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Seguidamente, se indicarán los progresos que tuvieron lugar en el alumno a lo largo de este segundo curso, con las diversas tareas que se implementaron para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales de dicho sujeto:

### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

En la tabla indicada a continuación, se observan las calificaciones obtenidas por el alumno en las actividades pertenecientes a la tarea de *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 5-26, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 37
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | A A | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| **Evaluación final** | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |

En este segundo curso, existieron avances en la mayoría de las actividades planteadas.

Con relación a la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica, con emociones básicas*, el alumno mejoró en el reconocimiento y en la justificación de los estados emocionales, siendo capaz, en ambos contextos, de reconocer en la evaluación

final, todas las emociones básicas, y justificar tres de ellas, siendo la emoción de interés aquella que se le resistió. En la justificación existió un progreso, pues en esta ocasión las respuestas aportaban más detalles, como puede observarse en la siguiente secuencia:

*Pregunta*: ¿Cómo se siente Elena cuando su perrito está muy enfermo? *¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Triste porque se le ha roto una pata y no puede jugar con él"*

Al realizar la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones complejas*, en el aula abierta, el alumno pasó de reconocer una emoción (evaluación inicial) a dos emociones (evaluación final), siendo estas sorpresa y pensamiento, incorporando en las actividades en el hogar la identificación de la emoción de aburrimiento. Fue al final del curso 2013-2014, cuando justificó diversas emociones reconocidas, sorpresa en el aula y sorpresa y aburrimiento en el hogar, y sus respuestas tenían una justificación más compleja, por ejemplo:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Puki cuando lleva mucho tiempo acostado sin poder salir a jugar con otros perros?¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Aburrido, porque se ha roto una pata y no puede andar y jugar"*

Se puede apreciar por este ejemplo, un aumento en la comprensión adquirida por el alumno, ya que no solo explicó el motivo por el que estaba aburrido el personaje dado que no podía jugar, sino que, también, indicó la causa, se había roto una pata.

La realización de las tareas de *juicios de emoción basados en deseos,* continuó mejorando, aunque desde el inicio le resultó más sencillo identificar correctamente las emociones del primer caso (consigue lo que quiere), teniendo más dificultad para elegir adecuadamente la segunda situación (no consigue lo que quiere). Sin embargo, en la evaluación final de este segundo curso, en el hogar, ya captaba ambas circunstancias, mejorando las justificaciones que expresaba.

Algo similar sucedió con las actividades de *juicios de emoción basados en creencias,* aunque en menor medida, ya que se trataba de una tarea más costosa, pudiendo observarse en las calificaciones detalladas en la tabla 37*.* Aún así, se produjeron avances, siendo estos más elevados en el ámbito familiar.

En este curso, los progresos continuaron en la línea del anterior, es decir, siguió habiendo mayores puntuaciones en el reconocimiento de emociones o de situaciones que en su justificación, aunque este aspecto en las actividades de *juicios de emoción basados en situaciones* mejoró en cuanto a una mayor descripción.

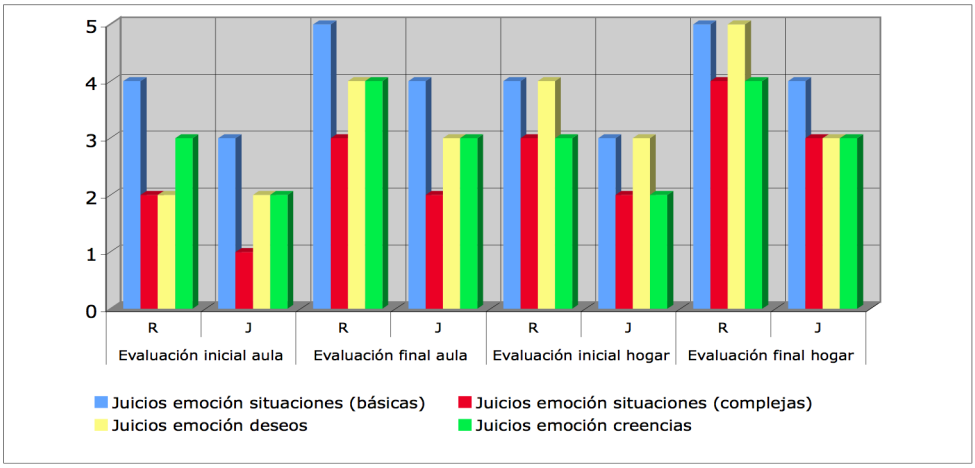



*Figura 36.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso.

La *actividad de juicios de emoción basados en creencias*, prosiguió siendo la más costosa para el alumno. Aún así, en todas las actuaciones desarrolladas se produjeron avances desde la evaluación inicial hasta la final.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

En la tabla 38, se recogen los resultados referidos a la comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 28-34, para observar las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 38
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 1 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| **Evaluación final** | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 |

Como observamos en el primer curso que estas tareas les resultaban sumamente complicadas al alumnado, se decidió que se fueran acompañando además de las ilustraciones que les servían de ayuda, de ejemplificaciones con los compañeros, así como de pequeñas dramatizaciones por parte del adulto que le acompañara en su realización, para facilitar su comprensión. Esto conllevó a un mayor entendimiento de los conceptos, logrando en la evaluación final en el aula abierta comprender la ironía y la mentira,

aunque no efectuó la tarea, y en el hogar, comprendió también ambos conceptos, pero además, pudo realizar la tarea aunque con ayuda. En el ejemplo referido a la mentira, se notó bastante bien el avance, pues en el curso anterior sabía que Clara le había dicho una mentira a su hermana, pero no pudo responder el motivo. Sin embargo, en esta ocasión contestó: *"no es verdad lo que le dijo a su hermana. No le dejó el móvil porque no quería dejárselo".*

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las dos actividades pertenecientes a esta tarea fueron: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (véase el Anexo VIII (b) en CD, páginas 36-42, para acceder a las actividades y Anexo VI para contemplar las codificaciones). La tabla expuesta a continuación, muestra las puntuaciones conseguidas en ambas actividades:

Tabla 39
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 1 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 3 | 4 |

En la tarea de *creencia falsa de contenido inesperado,* en la evaluación final el alumno consiguió elegir la opción correcta a la primera, siendo un aspecto no logrado en la evaluación inicial, ocurriendo esto en los dos entornos en los que se trabajó la actividad. A continuación se muestra un ejemplo de esta actividad:

> **Actividad (contenido inesperado):** Lucía ha comprado para cenar una pizza. Lucía se va a jugar y deja la pizza encima de la mesa. La hermana de Lucía ha sacado la pizza y ha metido un collar y dos pendientes para gastarle una broma. Ahora viene Lucía, ya ha terminado de jugar.
> *Pregunta: ¿Qué piensa Lucía que hay en la caja de pizza?*
> *Respuesta del alumno: "una pizza"*
> *Pregunta:¿Por qué piensa Lucía que hay una pizza?*
> *Respuesta del alumno: "porque lo que hay en la caja de pizza es una pizza que compró".*

Además de que el alumno respondió en primer lugar la opción correcta, es decir, había una pizza en la caja, también aportó una mayor justificación, indicando que Lucía había comprado la pizza.

Los resultados conseguidos en la tarea de *creencia falsa de localización inesperada*, también sufrieron avances, aunque como indicamos en el primer curso, en el aula abierta

fueron más reducidos que en el hogar, pudiendo deberse a un mayor conocimiento de la actividad cuando fue trabajada en casa. Las respuestas concedidas a esta tarea en el entorno familiar fueron:

> **Actividad (localización inesperada):** *Carlos tiene una pelota. Aquí hay dos sacos: una con círculos y otro liso.* Carlos pone su pelota en el saco con círculos y se va a jugar. *Le gastamos una broma a Carlos y ponemos la pelota del saco de círculos al liso.*
> *Pregunta: ¿Dónde cree Carlos que está su pelota escondido?*
> *Respuesta del alumno: "en el saco de círculos"*
> *Pregunta: ¿Por qué cree Carlos que está la pelota en el saco de círculos?*
> *Respuesta del alumno: "porque él lo puso ahí".*

El chico respondió correctamente a las preguntas establecidas, y tal y como realizó en la anterior actividad, indicó el motivo por el que el personaje sabía que su objeto estaba en el saco de círculos, *"porque él lo puso ahí".*

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla, 40, encontramos las valoraciones referentes a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y acceder a las tareas en el Anexo VIII (b) en CD, páginas 44-52):

Tabla 40
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 1 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 3 | 4 |

A partir del segundo trimestre del curso 2013-2014, la elección de las respuestas correctas se ampliaron, a pesar de que en el centro educativo, no siempre eran elegidas en primer lugar. En casa hubo un mayor avance, siendo capaz de escoger la opción correcta en primer lugar pero sin justificar aún su elección.

Tras comentar los avances acaecidos a lo largo de este segundo curso con los materiales didácticos, enunciaremos que continuaron destacando las actividades referidas a la *atribución de emociones,* como aquellas en las que existió un mayor progreso, como se observa en la figura siguiente, número 37. Sin embargo, esto no significa que no se hubieran producido mejoras en el resto de tareas, ya que en todas ellas la valoración otorgada en la evaluación final fue superior a la atribuida en la inicial.

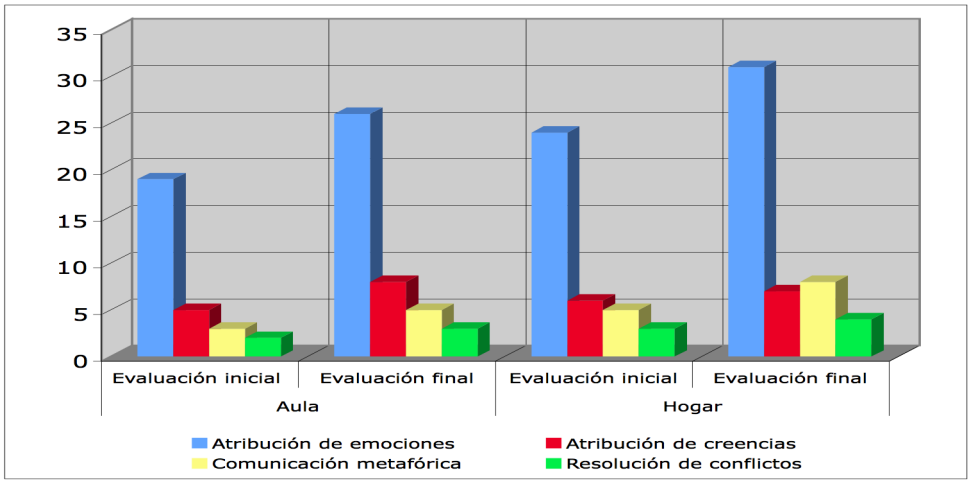



*Figura 37.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso

Esto supuso una mayor comprensión de las actividades y una mejor realización de ellas, ya que incluso en las *historias de comunicación metafórica,* que en el primer curso apenas se percibió avance, existió en este segundo curso.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Tal y como expresamos en los resultados del primer curso, la docente trabajaba con los alumnos numerosas habilidades emocionales y sociales, integrándolas prácticamente en todas las tareas a desarrollar en este ámbito. Algunas de ellas eran las mismas que las realizadas en el curso anterior, pero que volveremos a indicar para observar los avances acontecidos:

1) *Contamos el fin de semana*: en contraposición con su actitud inicial, en este curso consiguió vencer algo más su timidez, y poder contar con más soltura sus actividades de fin de semana. Con esta tarea, el alumno logró compartir con los demás, en mayor medida, aquello que vivenció y desarrolló en contextos distintos del escolar.
2) *Reproducción de películas y documentales*: aún le costaba comentar la película visualizada de forma espontánea y le era complicado tener iniciativa, pero aportaba respuestas adecuadas cuando se le preguntaba. Debido a que la habilidad social de tener iniciativa no estaba tan desarrollada como el alumno necesita, se siguió haciendo hincapié en esta actividad.
3) *Recordamos las fechas importantes*: participaba en la realización de manualidades efectuadas para regalar a los familiares en cumpleaños, día de la madre o del

padre, etc. Se mostraba colaborativo y contento en estos talleres, agradándole compartir actividades con otros chicos en el aula.

4) *Hacemos salidas fuera del instituto:* cada vez se mostraba más predispuesto a asistir a estas salidas, pues le satisfacía compartir momentos con sus compañeros, mostrando un mayor agrado por realizar excursiones con otros chicos.
5) *Adornamos el aula abierta:* en esta ocasión, el chico se sentía más a gusto por llevar a cabo estas habilidades con sus compañeros, desarrollando así habilidades sociales como estar acompañado por sus compañeros o querer compartir actividades con otros chicos en el aula.
6) *Celebración de los cumpleaños*: seguía sin apetecerle demasiado celebrar este acontecimiento, aunque no se imponía a participar. Esta actividad favorecía que el chico compartiera intereses con sus compañeros y que se produjera reciprocidad entre ellos.
7) *Trabajamos muchas asignaturas:* este alumno salía en ciertos momentos para compartir con sus compañeros del aula de referencia asignaturas distintas a las existentes en el aula abierta, apeteciéndole mucho este momento. Además del aprendizaje propio de las asignaturas, se fomentaba que el alumno se relacionara con un mayor número de compañeros y con otros docentes del centro, y que realizara actividades similares a las de ellos.
8) Una actividad bastante interesante que la docente realizó con cada alumno fue la siguiente, denominada *situación sorpresa*:

> **Actividad:** Imagínate que subes tú solo a clase de plástica y cuando llegas no hay nadie.
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Enfadado, porque no hay nadie*
> *Pregunta: ¿Qué harías después de ver que está la puerta cerrada y no hay nadie?*
> *Respuesta del alumno: Volver a mi clase*
>
> Después de lo que te ha pasado y 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.
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Triste, porque no han venido*
> *Pregunta: ¿Qué harías?*
> *Respuesta del alumno: Estar aburrido. Le diría a Maribel que llamara por teléfono.*

Con las respuestas aportadas por el alumno, observamos que se atribuye emociones básicas correctas, que las justifica, y que además, es capaz de solventar el conflicto narrado en la actividad.

El desarrollo de estas actividades fomentaba y favorecía una mayor adquisición de las competencias sociales y emocionales en cualquier ámbito, es decir, fomentaba la existencia de generalizaciones.

## 7.1.2.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración que la docente y los padres concedieron al cuestionario de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del segundo curso, puede observarse en la tabla expuesta seguidamente, número 41. Además, se incorporarán explicaciones sobre los ítems en los que se produjeron avances y si estos fueron coincidentes o no en ambos contextos de intervención.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 41
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | Casi nunca |
| 9. Expresa emociones de forma espontánea. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito"). | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |

Es posible contemplar en la anterior tabla, que los ítems en los que docente y familia consideraron que había existido avance son numerosos, en concreto, los ítems, 11, 15, 17, 18, 19, 20 y 21. Además, se puede apreciar que en la mayoría de ellos el valor otorgado por los dos entornos es el mismo.

En el primer curso resaltamos que los ítems donde existía un avance tanto por parte de la docente como de la familia reflejan también los avances recogidos a través de los materiales didácticos utilizados en el programa de intervención. En esta ocasión, se incrementó el número de preguntas relacionadas con los materiales en las que había habido avance, siendo estos los ítems 19, relativo a la *justificación de emociones complejas*, el 20, referente a los *juicios de emoción basados en deseos* y el 21, *juicios de emoción basados en creencias*. A continuación, exponemos aquellas preguntas del cuestionario en las que se valoraban aspectos medidos con los materiales, y en los que se observó progreso en los dos ámbitos de trabajo:

El progreso existente en el ítem 11 referido a si el alumno reconoce emociones como interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento, coincide con los avances en la tarea trabajada en clase de *juicios de emoción basados en una situación específica* relacionada con las emociones complejas. En el ítem 18, que alude a la justificación de emociones básicas, también tuvo lugar un avance, consiguiendo la misma valoración en los dos instrumentos que estamos comentando, los materiales y el cuestionario. El ítem 19 que valora la justificación de emociones complejas, interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento, obtuvo en el entorno escolar una puntuación más elevada en el cuestionario que aquella conseguida con los materiales didácticos. Las preguntas del cuestionario número 20, relacionada con la tarea de *juicios de emoción basados en deseos*, y la 21, referida a la tarea de *juicios de emoción basados en creencias*, mostraron en su valoración la presencia de avances, aunque esta fue idéntica en el cuestionario, no ocurriendo esto en los materiales, donde el progreso fue mayor en el contexto familiar.

### o Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 42
*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 1 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 8. Acepta un no por respuesta. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | A veces | Casi nunca | A veces |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto ocular con la otra persona. | Casi nunca | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 15c. Imita a sus compañeros sin interactuar. | A veces | A veces | Casi nunca | A veces |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17. (docente) Se relaciona con otros docentes y adultos del centro<br>17. (familia) Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia. | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| 21. Le gusta conocer gente nueva. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |

En esta ocasión, comprobamos avances muy significativos referidos a las habilidades de interrelación, sobre todo en el plano familiar, pero que también coinciden como logros en el contexto escolar. Conviene destacar que el alumno ya comenzó en este curso a utilizar normas de cortesía, a pedir ayuda y a iniciar una conversación con personas conocidas y desconocidas. También tuvieron lugar progresos en cuanto a las habilidades emocionales evaluadas en este cuestionario, relativas al reconocimiento, expresión y justificación de emociones básicas y complejas. Estos ítems obtuvieron semejanzas, en cuanto a sus valoraciones, tanto en los avances obtenidos con los materiales didácticos, como en los resultados procedentes del cuestionario de habilidades emocionales y sociales, donde se recogen estos mismos aspectos.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 43
*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 1 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23a: Reconoce emociones básicas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | **4** | **5** | **4** | **5** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 2 | 3 | 3 | 4 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 3 | 4 | 3 | 4 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 1 | 2 | 2 | 3 |

La tabla 43, muestra las semejanzas y diferencias existentes entre las valoraciones procedentes de tres instrumentos de recogida de información, los materiales didácticos y los dos cuestionarios, hacia la misma habilidad a lo largo del segundo curso. Las valoraciones recibidas por parte de los tres instrumentos mantenían bastante similitud entre ellas, siendo el *reconocimiento de emociones complejas* el que obtuvo la misma valoración de los diferentes instrumentos.

### 7.1.2.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

Todos aquellos datos recopilados de diversos instrumentos como fueron las entrevistas (E), los seminarios de trabajo (S) y el diario de campo (DI), manifiestan la presencia de mejoras en ciertas habilidades no contempladas en el alumno a priori. Esta información, se configuró en torno a varias dimensiones.

Mostramos la codificación utilizada, que puede observarse en el capítulo anterior y que se recoge en el Anexo VI, con el objetivo de facilitar la lectura de esta información.

E.D. A1, C2= Entrevista, docente, alumno 1, curso 2
E.P1, C2= Entrevista, padre, alumno 1, curso 2
D.I., C2= Diario del investigador, curso 2
S.M1, C2= Seminario, madre, alumno 1, curso 2
S.D.A1, C2= Seminario, docente, alumno 1, curso 2

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

En este segundo curso, continuaron observándose cambios positivos en cuanto a la actitud del alumno, pues prefería estar acompañado en más ocasiones, consiguiendo incluso iniciar conversaciones o pedir ayuda, es decir, mostrar actitudes más activas.

> *"Tanto en el aula abierta como en el recreo está rodeado de compañeros con quienes comienza a compartir intereses y juegos. Su actitud es menos hermética"* (S.D., A1, C2).

> *"Al realizar un análisis de la actitud de mi hijo desde los inicios hasta ahora, llegamos a la conclusión de que son más evidentes estos avances"* (S.M1, C2).

> *"Estaba más comunicativo, pues iniciaba conversaciones con sus compañeros, no esperando a que fueran ellos siempre los que se le acercaran y dieran el paso"* (D.I., C2, 5-03-2014).

Estas mejoras podemos comprobar que también se contemplan en los resultados del cuestionario anterior referido a las habilidades intersubjetivas.

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Las habilidades obtenidas al inicio y las observadas en este segundo curso, se han ampliado o han mejorado en ciertos aspectos.

> *"Puedo explicarle tareas más complejas y capta la esencia de ellas, realizándolas correctamente en la mayoría de ocasiones. Además, las tareas escolares les son más sencillas y le cuesta menos comenzar a realizarlas"* (S.D., A1, C2).

> *"Continúa efectuando independientemente ciertas tareas como ir a comprar cosas que yo necesito. También consigue salir con los compañeros de ocio, siendo más autónomo en las actividades que desarrollan"* (S.M1, C2).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

Es un aspecto nada sencillo de adquirir, pero se van atisbando pequeños detalles que revelan la presencia de generalizaciones, sobre todo observable en el aula abierta cuando realiza las actividades.

> *"Aporta respuestas que antes no podía ni imaginar, poniéndose él como protagonista de esas contestaciones e indicando que a él también le sucedió algo parecido a tal compañero o aquel protagonista de las tareas desempeñadas en clase"* (E.D. A1, C2).

> *"Continuamos intentando romper su hermetismo pero nos es difícil, puesto que para él nunca es el momento adecuado para contarnos lo que le ha sucedido en el instituto"* (E.P1, C2).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

- Los materiales didácticos tuvieron un papel principal para que los discentes consiguieran muchas de las habilidades con las que cuentan hasta este momento, pues narraban escenas vividas por los chicos que les atraen.

> *"Sin lugar a dudas que los materiales didácticos tuvieron mucho que ver con la adquisición de actitudes y competencias en el alumno. Además, en muchas ocasiones se veía reflejado en los personajes y aumentaba la motivación"* (E.D. A1, C2).

> *"Los materiales aportaban estrategias y resolución de conflictos muy importantes, que supusieron en mi hijo un gran descubrimiento y una gran ayuda"* (E.P1, C2).

El uso de las TIC siguió utilizándose, porque cualquier medio que ayudara al aprendizaje de estas competencias era bienvenido, y debía ser disfrutado. Cuando el alumno podía trabajar en el ordenador, no lo relacionaba con los deberes o tareas de clase, sino como un juego más, por lo que se motivaba siempre que se le anunciaba que realizaría las tareas mediante este instrumento.

***Como conclusión de este segundo curso de investigación,*** atestiguamos que aquellas habilidades emocionales y sociales conseguidas hasta el momento por el alumno, destacan en los incrementos de puntuaciones de los ítems presentes en los cuestionarios de habilidades sociales y en los datos obtenidos por la tutora y la familia en las reuniones establecidas a lo largo del curso y en las entrevistas efectuadas. Los dos entornos estaban convencidos de que algunas de las competencias interiorizadas por el chico fueron ser capaz de pedir ayuda cuando la necesitaba, iniciar una conversación y no esperar a que fuera la otra persona quien le preguntara y además, comprender instrucciones más complejas y llevarlas a cabo correctamente.

## 7.1.3. 3ER CURSO

### 7.1.3.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

A lo largo de este curso se incorporaron nuevos materiales, concretamente, nuevas historias tituladas *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014) a los materiales didácticos con los que se venía trabajando. Las nuevas historias eran mucho más complejas, por las dificultades añadidas de resolución de conflictos y su relación con los estados emocionales, conllevando esto que el reconocimiento y la justificación de dichas emociones básicas y complejas así como los

juicios de emoción desde este nuevo planteamiento, que, a su vez, ayuda a la personalización de las historias, haya supuesto más dificultad para el alumno.

En los siguientes apartados, se muestran los avances correspondientes a las competencias emocionales y sociales del alumno, que tuvieron lugar gracias a la realización de las distintas tareas utilizadas para evaluar ese aprendizaje a lo largo del tercer año de intervención educativa:

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La siguiente tabla muestra las calificaciones otorgadas al alumno en las actividades relativas a la *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 44
*Comparación de resultados de las tareas final de atribución de emociones realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | A A | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 |

En el tercer y último curso, ciertas actividades obtuvieron la máxima valoración, quedando superadas, mientras que otras no llegaron a ese máximo, por existir algún aspecto no conseguido aún.

La actividad *juicios de emoción basados en una situación específica* referida a, *emociones básicas,* en el anterior curso ya contaba con una valoración muy positiva. En este curso se utilizaron las historias sociales, que suponían un nivel mayor de complejidad en la tarea y el alumno fue capaz de reconocer y justificar todas las emociones básicas en los dos contextos de intervención. Además, amplió las justificaciones e incorporó generalizaciones en ellas, como puede observarse en esta escena recogida en el ámbito familiar:

> *Pregunta*: ¿Cómo se sentirá Jaime al darse cuenta que le han gastado una broma? *¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Alegre porque se lo pasa bien cuando sus amigos le hacen bromas, pero a mí no me gustan y no me pongo contento"*

La tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones complejas*, obtuvo su máximo avance en el hogar, donde reconoció todas las emociones, aunque no justificó la emoción de interés. En el aula abierta, consiguió reconocer tres emociones complejas: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, siendo estas tres las justificadas también. Una de las respuestas aportadas en una actividad realizada en el aula abierta es la siguiente:

*Pregunta: ¿Cómo se sentirá Susana al darse cuenta que su madre ha descubierto que ha cogido las galletas? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Sorprendida, porque no esperaba que se diera cuenta de que había cogido las galletas"*

La respuesta aportada es correcta y además introduce el motivo por el que el personaje sentía esa emoción.

Aquello que le resultó más complicado al alumno en las tareas de *juicios de emoción basados en deseos,* fue la justificación de la elección de la situación, ya que en los dos entornos reconoció correctamente las situaciones presentadas. Ejemplo:

*Pregunta: ¿Cómo se sintió Ana al ver que la chaqueta que tanto le gustaba le quedaba pequeña?, ¿por qué?*
*Respuesta del alumno: "Triste, porque le gustaba mucho".*
*Pregunta: ¿Cómo te sentiste tú cuando te pasó algo parecido a lo que le sucedió a Ana?, ¿por qué?*
*Respuesta del alumno: "Triste, porque me gustaba mi chaqueta y me estaba pequeña".*

Puede verse cómo ante una situación sucedida a un personaje y una parecida que le ocurrió a él, identificaba una misma emoción, pues en ambos casos la chaqueta no era de su talla y, por lo tanto, se sentían del mismo modo y lograba empatizar con el personaje de la historia.

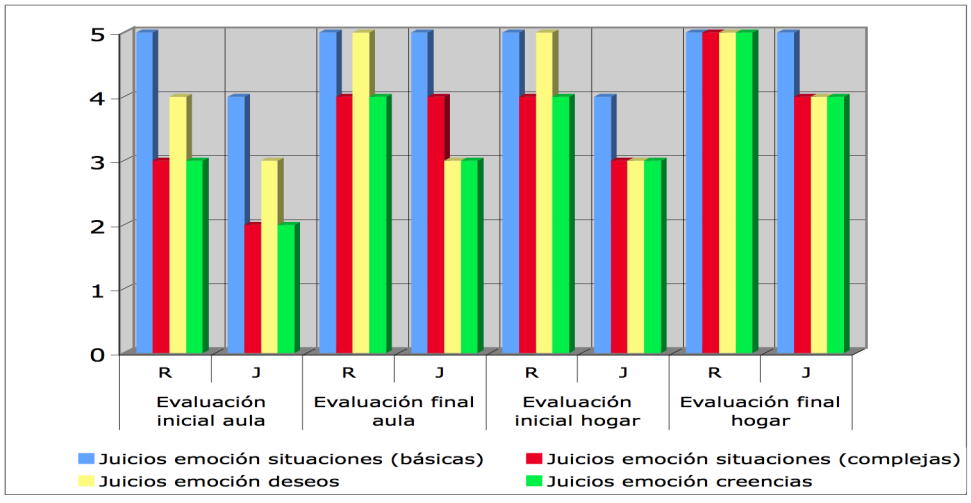



*Figura 38.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso

En las actividades de *juicios de emoción basados en creencias,* en el hogar sí logró reconocer las situaciones existentes, no sucediendo esto en el entorno escolar, puesto que una de ellas no fue identificada correctamente, como puede observarse en la figura 38.

Los aspectos que tras el proceso de enseñanza-aprendizaje de este curso continuaron resistiéndose al alumno, fueron sobre todo la justificación de las tareas referidas a *juicios de emoción basados en deseos* y *juicios de emoción basados en creencias*, pues fue donde el alumno obtuvo valoraciones más reducidas.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla expuesta posteriormente, número 45, muestra las valoraciones obtenidas en las actividades de comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 69-89/91-120, para observar las actividades y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 45
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 1 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| **Evaluación final** | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 |

En este último curso, se produjeron progresos en aquellas situaciones en las que en los cursos anteriores las valoraciones eran reducidas, como sucedió, sobre todo, con las actividades realizadas en el aula abierta. En el hogar, se vieron avances en el concepto de mentira, no ocurriendo en los otros dos conceptos. A pesar de ello, fue preciso ofrecerle ayuda pues se trataba de actividades de gran dificultad.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las actividades que en esta ocasión se valorarán y comentarán, corresponden a la tarea de *atribución de creencias y predicción de la acción* (véase el Anexo VIII (c) en CD, páginas 91-120, donde se indican las tareas y Anexo VI para acceder a la codificación).

Tabla 46
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 1 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 3 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 4 | 5 |

En la evaluación final de este curso, la actividad de *creencia falsa de contenido inesperado,* consiguió en ambos ámbitos la máxima puntuación, quedando superada, al igual que sucedió con la actividad de *creencia falsa de localización inesperada* en el ámbito del hogar. Por el contrario, en el aula abierta esta última actividad no pudo realizarla de forma totalmente correcta, pues no logró justificar el motivo de la elección de una de las situaciones.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 47, se indican las valoraciones relativas a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y actividades en el Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120):

Tabla 47
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 1 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 1 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 |

Se produjo un gran avance en esta tarea, mayoritariamente en las actividades desarrolladas en el aula abierta, donde progresó de tal manera que elegía las opciones adecuadas en primera ocasión. En el hogar también consiguió la máxima valoración, debido a que reconocía adecuadamente las opciones correctas en todas las actividades desarrolladas. En este momento, se puede indicar que hubo progreso en todas las actividades realizadas a lo largo de este curso, pues como se observa en la figura 39, se produjo un incremento de la puntuación conseguida en la evaluación final al compararla con la lograda en la evaluación final, suponiendo este hecho la presencia de avances a lo largo de este curso.

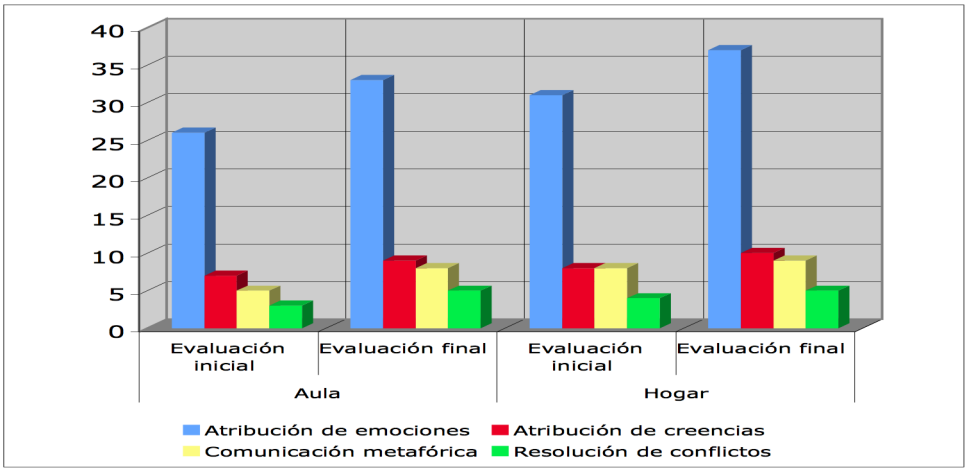



*Figura 39.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso

A pesar de que en este curso se produjera un cambio en los materiales didácticos, implementando en él las historias sociales, el alumno continuó avanzando en la adquisición de nuevas habilidades emocionales y sociales, aplicando las diversas estrategias que hasta el momento había estado adquiriendo.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Como se mencionó en los cursos anteriores, la docente desarrollaba diversas habilidades emocionales y sociales, formando parte de actividades realizadas en el aula abierta, otras dependencias del centro educativo, en el exterior de estas y en cualquier contexto en el que fuera posible llevarlas a cabo. A continuación exponemos algunos ejemplos de las actuaciones que la docente incorporó a las efectuadas en los cursos anteriores:

1) *Lecturas en la biblioteca*: siempre que el alumno pudiera leer libros de la temática que a él le interesara, se mostraba dispuesto a realizar la actividad, resultándole además divertida. Esto le facilitaba el desarrollo de habilidades básicas de relación social.
2) *Taller de música*: otra actividad con la que disfrutaba mucho era todo lo relacionado con la música, donde mostraba su faceta más artística. El que esta actividad se llevara a cabo de manera grupal, favorecía las relaciones del alumno con sus compañeros de aula.
3) *Formamos parte del coro*: le resultaba satisfactorio pertenecer a esta actividad, pues le posibilitaba el tener contacto con otros compañeros del centro educativo, desarrollando su interacción social.

Cada vez se encontraba más integrado en las diversas actividades y le parecía divertido participar en ellas, significando que sus habilidades emocionales y sociales se estaban ampliando y que fuera del ámbito en el que se programaba su enseñanza, era capaz de manifestar esas competencias.

## 7.1.3.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La tabla que se muestra a continuación, contiene la valoración concedida al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del tercer curso por la docente y los padres del alumno. Varias actividades realizadas por los alumnos, estaban vinculadas con ciertos ítems presentes en este cuestionario, por lo que quisimos conocer si la valoración otorgada a dos instrumentos distintos, pero que medían la misma habilidad, lograban una puntuación similar o no. Pasaremos a explicar aquellos ítems en los que se produjeron avances, debido al aumento de puntuación existente entre ambas evaluaciones referidas a este tercer y último curso, estando estos ítems sombreados en color para facilitar su visualización.

### ○ Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 48

*Comparación entre los resultados de avance del alumno 1 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2014-2015 (*3er* curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 9. Expresa emociones de forma espontánea. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |

Los ítems en los que en esta ocasión coincidieron la familia y la docente del alumno que habían experimentado avances, fueron 11, 18, 19 y 21, siendo la mayoría de ellos coincidentes también en cuanto a la valoración otorgada. Resaltar que todos ellos evaluaban aspectos muy relacionados con aquellos valorados con los materiales didácticos.

Los ítems que consideraban competencias evaluadas con los materiales, y en los que existió avance en los dos contextos efectuados fueron los siguientes:

El avance producido en el ítem 11, que hacía alusión a si el alumno reconocía emociones complejas, interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento, coincide con los avances en la tarea trabajada en clase de *juicios de emoción basados en una situación específica*. En el ítem 18, referido a la *justificación de emociones básicas*, se produjeron progresos tanto cuando se trabajó con los materiales, como cuando fue cumplimentado el cuestionario. El ítem 19, relativo a la *justificación de emociones complejas*, interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento, obtuvo en el entorno escolar una puntuación más elevada en el cuestionario que aquella conseguida con los materiales didácticos. La pregunta del cuestionario número 21, relacionada con la tarea de *juicios de emoción basados en creencias*, mostraron en su valoración la presencia de avances, siendo valorados de manera idéntica en el cuestionario y en los materiales en los dos ámbitos.

Han sido diversos los ítems en los que el alumno ha aumentado su valoración curso tras curso, significando esto que a lo largo de ellos fue adquiriendo nuevas habilidades emocionales y sociales o poniendo en práctica aquellas que ya tenía conseguidas pero que le costaba expresar o realizar.

### o Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 49

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 1 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2014-2015 (*3er* curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 3. Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 8. Acepta un no por respuesta. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 11. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | Casi nunca | Casi nunca | Casi nunca | A veces |
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 21. Le gusta conocer gente nueva. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

Como se ha podido percibir en la tabla anterior (49), en ciertas habilidades en las que en el curso anterior tuvieron lugar avances, también se continuaron en este curso, como es el caso de los ítems 1, 2, 8, 9, 23, 24 y 25, siendo, además, similar la puntuación otorgada por la familia y por la docente, por lo que todos los agentes participantes consideraron que los progresos producidos habían tenido lugar de forma parecida.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que se evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales, y que podemos apreciar para mayor comprensión en el Anexo VI:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 50

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 1 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas de forma espontánea. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales**: "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 2 | 4 | 3 | 4 |

La tabla, 50, expone las distintas valoraciones que recibieron una serie de habilidades desde tres instrumentos de recogida de información, los materiales didácticos y los dos cuestionarios, a lo largo del tercer curso. En general, advertimos una mayor concordancia con aquellos valores procedentes de los materiales y el cuestionario de habilidades emocionales y sociales, produciéndose, también, más coincidencias ante la evaluación del *reconocimiento de emociones básicas*, donde a todos los instrumentos se les concedió la máxima puntuación.

Como se puede apreciar en la tabla 51, que contempla ítems del cuestionario de relación social, existen avances en las habilidades emocionales y de relación social a lo largo de estos dos últimos cursos en el contexto escolar y/o en el familiar.

Tabla 51

*Avances del alumno 1 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social)*

| | DOCENTE | | | FAMILIAS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 8. Acepta un no por respuesta. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto ocular con la otra persona. | Casi nunca | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Casi siempre |
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Casi siempre |
| 21. Le gusta conocer gente nueva. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |

## 7.1.3.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las contestaciones aportadas por la familia y la docente en las entrevistas que se les hicieron (E), los seminarios de trabajo (S) y la procedente de la observación del investigador universitario en el aula abierta y reflejada en el diario de campo (DI), revelan la existencia de avances en diversas habilidades no adquiridas previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques mostrados a continuación.

Los resultados obtenidos tras analizar la información cualitativa procedente de las entrevistas realizadas a la familia del alumno y a su docente, revelan la presencia de avances en la adquisición, por parte del chico, de ciertas habilidades emocionales y sociales.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI ha sido:

E.D. A1, C3= Entrevista, docente, alumno 1, curso 3
E.P1, C3= Entrevista, padre, alumno 1, curso 3
D.I., C3= Diario del investigador, curso 3
S.M1, C3= Seminario, madre, alumno 1, curso 3

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

La evolución del alumno con respecto al curso anterior, siguió en nivel ascendente, debido a que no solo se mantuvieron las habilidades obtenidas en el segundo curso, sino que hubieron otras nuevas que el alumno adquirió.

> *"He observado grandes cambos del segundo al tercer curso, a pesar de que cada día sus actitudes están más controladas y es más difícil captar los progresos. Aún así, su comportamiento es muy bueno, teniendo un mayor autocontrol de su carácter y aceptando cuando algo que quiere hacer le es denegado"* (S.D., A1, C3).

> *"A pesar de que no ha sido un chico agresivo, en ocasiones mostraba un carácter rebelde, de no querer atender a lo que su padre y yo le decíamos. En ese aspecto, si ha mejorado, llegando incluso a pedir perdón cuando no actúa correctamente"* (S.M1, C3).

> *"Tiene más iniciativa y en varias ocasiones, nada más entrar yo al aula, se ha levantado de la silla y ha dicho: "voy a trabajar con Sarai"* (D.I., C3, 15-04-2015).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Aquellas habilidades que a lo largo de los cursos anteriores ha ido adquiriendo, se han interiorizado, pasando a formar parte de sus destrezas, desplegándolas con menos dificultad cada vez.

> *"Ha aumentado en autonomía, siendo este un elemento fundamental para estos chicos y en madurez, dejando que veamos esas nuevas habilidades, como un mayor control del dinero, la orientación, etc."* (E.D. A1, C3).

> *"Al principio era un chico más solitario, pero cada vez le apetece más compartir momentos con su familia o con amigos, necesitando menos el apoyo de los monitores o nuestra supervisión"* (E.P1, C3).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

Continúa alcanzando mayor nivel de generalizaciones, pues ya consigue pensar si lo que trabajamos lo ha vivenciado, aportando datos significativos.

> *"Hablando de lo realizado el fin de semana, un compañero indicó lo que había hecho, contestando él: pero yo no lo he hecho este finde, sino que lo hice hace tiempo. En esos pequeños detalles es donde vislumbramos las mejoras"* (E.D. A1, C3).

> *"Cuando viene algún amigo a casa sí que oímos que le cuenta ciertas cosas que le han sucedido en el instituto. Le es más fácil decírselo a él que a nosotros, pero al menos lo comparte"* (E.P1, C3).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Los materiales didácticos fueron incorporando cada vez actividades con un mayor nivel de dificultad, existiendo esto por el avance observado en el alumno.

> *"Los materiales didácticos incorporaban tácticas que los alumnos necesitaban poner en práctica y que ni a sus padres ni a mí se nos habían ocurrido tratar. Se notaba el gran análisis que el equipo de la Universidad había realizado de las necesidades de cada alumno, porque sus materiales prácticamente las cubrían todas"* (E.D. A1, C3).

> *"El que estos materiales no tuvieran una estructura cerrada, sino que en cualquier momento pudieran admitir ideas que los padres tuviéramos o cualquier tema que la tutora propusiera, ofrecía a los chicos un aprendizaje muy amplio"* (E.P1, C3).

De igual manera, estas enseñanzas continuaban desarrollándose por otros medios, como por ejemplo, las nuevas tecnologías, puesto que fueron trabajadas en esta ocasión a través de una página web donde estaban integradas diversas historias sociales diseñadas e implementadas durante este curso.

***Los avances que el alumno ha experimentado a lo largo de este tercer curso***, se pudieron contemplar desde todos los instrumentos de recogida de información utilizados. Por ejemplo, en primer lugar explicamos que con los materiales, habían existido mejoras en todas las actividades evaluadas. Al analizar los cuestionarios, reflejamos que aquellos ítems que se encontraban relacionados con actividades plasmadas en los materiales, habían obtenido, en su mayoría, una valoración similar a la concedida con este instrumento, por lo que también se destacan mejoras para este instrumento. Al examinar las respuestas aportadas en las entrevistas y en los seminarios de trabajo, comprobamos que coincidían con diversos ítems presentes en el cuestionario de habilidades de relación social que habían experimentado progresos, como por ejemplo, un aumento de la iniciativa, el ser capaz de aceptar un no por respuesta y disculparse ante actitudes incorrectas.

## A modo de resumen: resultados finales del *ALUMNO 1* a lo largo de los tres cursos de intervención educativa

Los avances experimentados por este alumno, se fueron observando a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación educativa. Trataremos, a continuación, de destacar los logros más significativos respectando el proceso experimentado.

Así, con relación al primer objetivo de investigación relativo a *Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora de habilidades emocionales y sociales de los alumnos con TEA participantes en la investigación,* hemos comprobado que con relación a las competencias emocionales, al reconocimiento y expresión de emociones, y concretamente entre las *emociones básicas*, aquella que menos dificultad le supuso y que desde el inicio fue capaz de reconocer y justificar, fue la emoción de alegría. Sin embargo, tras los tres cursos de intervención educativa, consiguió identificar y justificar todos los estados emocionales básicos. Las *emociones complejas* le supusieron una gran complicación, debido a que al inicio de la intervención no podía reconocer ni justificar ninguna de estas emociones. Tras el proceso de intervención educativa realizado en los tres cursos, en uno de los ámbitos de trabajo, en el familiar, reconoció todas las emociones complejas aunque la de interés no la pudo justificar.

Concretamente, en cuanto a la comprensión de las actividades de *juicios de emoción basados en deseos y creencias*, mejoró notablemente, aunque en la primera, deseos, no pudo justificar correctamente todas las situaciones, y en la segunda, creencias, hubo incluso una situación que no consiguió reconocer, y por consiguiente, tampoco justificar.

Las *historias de comunicación metafórica*, también le conllevaron una gran dificultad, ya que partió de no entender ninguno de los tres conceptos trabajados en esta tarea: ironía, mentira y mentira piadosa. Tras una ardua labor con él a lo largo de los tres cursos del proceso, al finalizar la última etapa, consiguió una cierta comprensión de los conceptos de ironía y mentira, siendo este último el que mejor captó.

Las actividades comprendidas en la tarea de atribución de creencias, siendo estas la *creencia falsa de contenido inesperado* y la *creencia falsa de localización inesperada*, comenzaron por no ser superadas por el alumno cuando empezó a trabajarlas en el primer curso, siendo siempre la *creencia falsa de contenido inesperado,* la actividad más sencilla de responder. Este hecho tuvo lugar desde el inicio del primer curso hasta el final del tercero, ya que en este momento, la actividad de *creencia falsa de contenido inesperado,* quedó superada en ambos ámbitos de intervención, mientras que la tarea de *creencia falsa de localización inesperada,* en el aula abierta no pudo realizarla totalmente correcta, pues no logró justificar el motivo de la elección de una de las situaciones.

A pesar de que, como hemos ido viendo a lo largo de los tres cursos, este alumno progresó a lo largo de ellos en los dos ámbitos de intervención, en el hogar estos avances fueron superiores que los logrados en el contexto escolar, como puede observarse en la siguiente figura, 40, procediendo estos resultados de los datos obtenidos con los materiales didácticos implementados de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009), realizados en los dos entornos en los que se implementaron a lo largo de los dos primeros cursos, e *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), llevados a cabo en el último curso. Además, se puede contemplar que desde la evaluación inicial del primer curso hasta la evaluación final del último, los resultados siguieron una línea ascendente, por lo que el alumno mejoró en las respuestas aportadas a las actividades efectuadas, encontrándose entre los avances todo tipo de aspectos relativos a las emociones. Además, consiguió realizar adecuadamente actividades de resolución de conflictos, así como comenzó a comprender el significado de conceptos como la ironía, la mentira y la mentira piadosa.

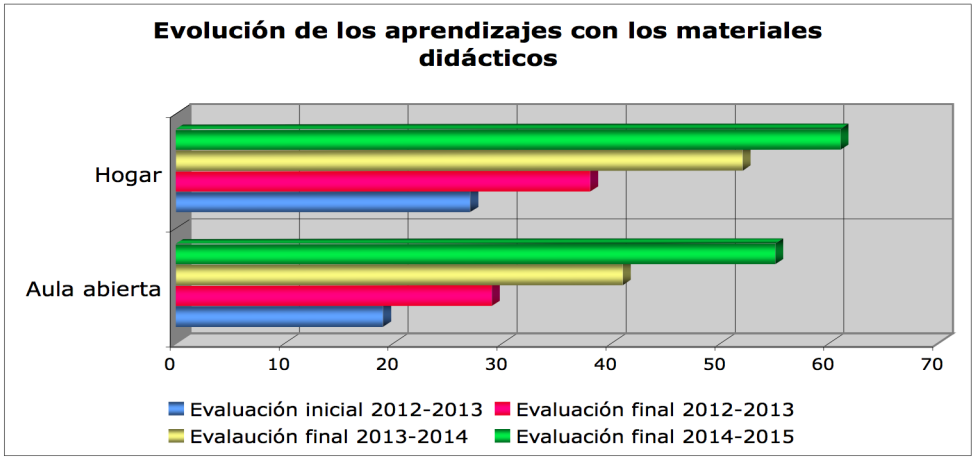



*Figura 40*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos

Por otro lado, los cuestionarios, que fueron cumplimentados por los padres y la tutora del aula abierta del alumno, al inicio y final de cada curso, manifestaron los progresos que el chico tuvo en competencia emocional, tanto en el reconocimiento y justificación de las emociones, como también a la hora de expresar sus propios estados emocionales. La figura 41, muestra las valoraciones que la familia y la docente del alumno concedieron al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales a lo largo de los distintos cursos que duró la intervención educativa. Es posible ver en la figura que los valores otorgados por los dos agentes participantes fueron bastante similares, por lo que ambos tenían una visión aproximada de los avances que el chico iba consiguiendo. Además, tanto para la docente como para la familia, las habilidades emocionales y sociales que tenía el alumno al finalizar la investigación eran superiores que aquellas con las que contaba al inicio, como por ejemplo el ser capaz de reconocer, justificar y expresar emociones básicas y complejas, de mirar lo que otras personas hacen e imitar esos actos, así como una amplia serie de competencias sociales y emocionales, siendo esto un aspecto positivo.

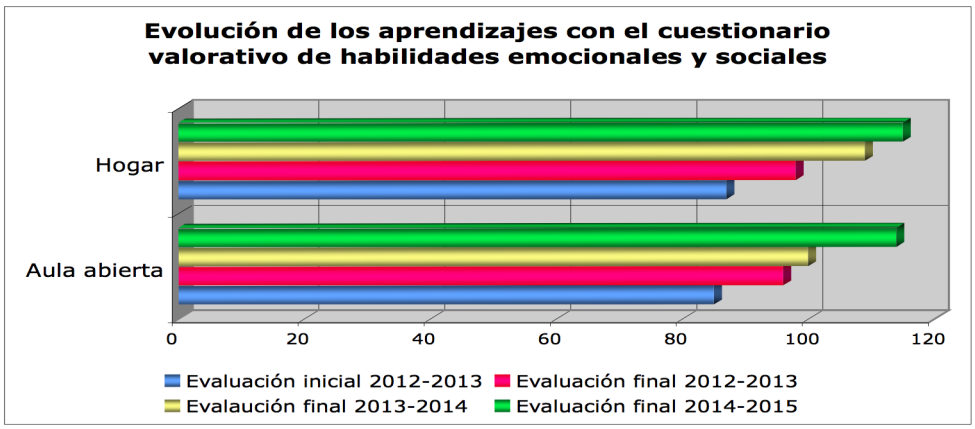



*Figura 41*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Con relación al objetivo 2 referido a *Comprobar que el desarrollo de dicho programa de intervención educativa mejora las habilidades sociales y ayuda a la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana del alumnado participante,* hemos comprobado que ante la realización de las actividades referidas a la *resolución de conflictos*, al comienzo al alumno le fue bastante complicado resolverlas, porque al trabajarlas por primera vez, no consiguió comprender la tarea al completo, escogiendo las opciones al azar o no eligiendo las opciones correctas a los conflictos planteados en primer lugar. Al final de la intervención realizada con el alumno, el chico progresó de tal manera que elegía las opciones adecuadas en primer lugar, reconociendo adecuadamente las opciones correctas en todas las actividades desarrolladas. Esta última actividad era la que más relacionada estaba con las habilidades sociales, siendo numerosas las competencias adquiridas en este ámbito.

Eran diversas las habilidades sociales que al inicio de la intervención educativa el alumno no realizaba *casi nunca*, como por ejemplo, ser capaz de saludar al llegar a un sitio o despedirse al marcharse, pedir ayuda, iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas, prestar atención a las instrucciones que se le daban y llevarlas a cabo correctamente o gustarle conocer gente nueva. Por el contrario, tras concluir el periodo de enseñanza-aprendizaje, pudo efectuar estas competencias mucho más a menudo, en *casi todas* las ocasiones.

Hubieron otras habilidades de relación social que el alumno, al inicio del programa de intervención, desarrollaba *a veces*, tales como sonreír cuando otra persona sonríe, imitar comportamientos realizados por los demás o pedir cooperar al ver a un grupo de niños jugando, pudiendo realizarlas *siempre* al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los tres cursos.

Otras competencias en las que se observó avance pero no a tan gran escala como las anteriores, fueron aceptar un no por respuesta ante algo que él quería efectuar o relacionarse con adultos, ya que en esta ocasión, el chico pasó de llevarlas a cabo *a veces* a efectuarlas *casi siempre*.

Aunque el cuestionario cuyos resultados vienen presentados en la figura posterior, 42, incorporaba ítem relacionados con habilidades emocionales, principalmente se basaba en las competencias sociales. En este caso, los resultados provienen del segundo y tercer curso. En el contexto escolar, no se produjo un gran cambio en los datos conseguidos a lo largo del segundo curso, es decir, entre la evaluación inicial y final. Sin embargo, del segundo curso al tercero, los progresos fueron mayores en este ámbito, por lo que las habilidades con las que contaba en ese momento el chico eran bastante superiores a las que tenía en un principio.

Por el contrario, en el hogar, los valores concedidos fueron más homogéneos, existiendo de la evaluación inicial a la final del segundo curso un avance considerable, y sucediendo lo mismo desde esa evaluación final, curso 2013-2014, a la siguiente, 2014-2015.

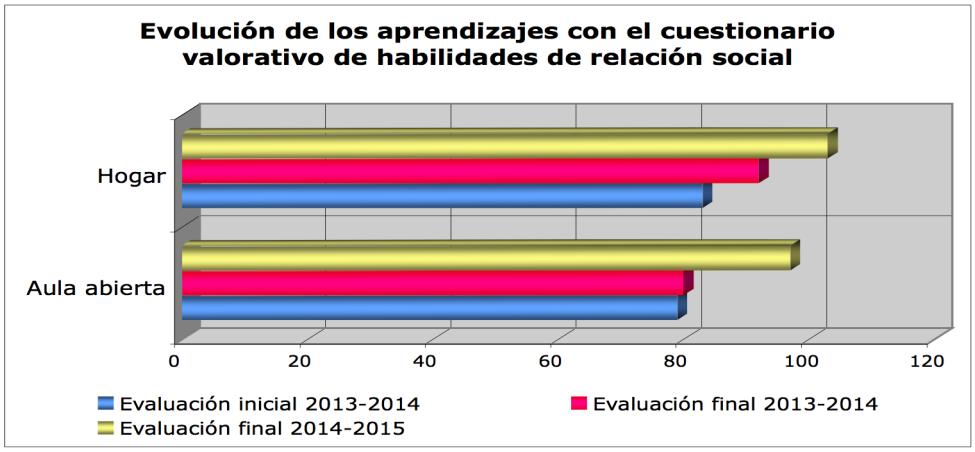



*Figura 42*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Por último y respecto al tercer objetivo referido a *Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias,* comprobamos que, tanto la docente como la familia aportan datos sobre los beneficios que un material sistemático ha aportado al alumno, para conseguir dichas habilidades. Los relatos y citas textuales recopilados de las entrevistas y de los seminarios y que hemos recogido anteriormente así lo muestran. Por otra parte, conviene destacar que los cuadernillos entregados a la familia en los seminarios de trabajo fueron muy valorados por los padres, en la medida que sirvieron de análisis del trabajo de campo que se debía hacer en casa y en el aula abierta, antes de realizarse con sus hijos en el contexto del hogar y en el centro, lo que ayudó a su comprensión al tiempo que clarificó cualquier duda que surgiese al respecto.

La familia expresó el siguiente comentario con respecto a los beneficios que supuso para ellos la concesión de estos cuadernillos:

*"Los cuadernillos nos aportaron una serie de pautas a seguir con mi hijo y ejemplos de actividades para que pudiéramos trabajar con él las mismas enseñanzas que se trabajaban con los materiales que nos entregaban en las reuniones pero con otras situaciones que pudiéramos crear nosotros dependiendo de cosas que le sucedieran a mi hijo"* (S.M1, C3).

# ALUMNO 2

## 7.1.4. 1ER CURSO

### 7.1.4.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Posteriormente, se expondrán y comentarán los avances experimentados por el alumno 2 con relación a competencias emocionales y sociales, a lo largo del primer curso de intervención educativa, utilizando para ello diversas actividades destinadas a ese fin:

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

En la tabla indicada a continuación, se observan las calificaciones obtenidas por el alumno en las actividades pertenecientes a la tarea *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 5-24, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 52
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |

Con relación a la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones básicas*, el alumno reconoció en la evaluación inicial realizada en el ámbito escolar dos emociones básicas: alegría y tristeza, justificando además ambas emociones. Sin embargo, finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno reconoció y justificó tres emociones en el aula abierta: alegría, tristeza y enfado. En el entorno familiar, al inicio, consiguió reconocer hasta tres emociones: alegría, tristeza y miedo, pero justificando solo las dos primeras.

El tipo de justificación aportada era muy similar a la pregunta formulada, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Javi cuando se va de vacaciones a la playa?¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Alegre, porque le gustan mucho las vacaciones"*

La evaluación efectuada al final del curso, evidenció el reconocimiento en el hogar de todas las emociones básicas, aunque no justificó la emoción de enfado.

En la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, con *emociones complejas*, al inicio, el alumno, en el aula abierta, solo logró reconocer y justificar una emoción, aburrimiento, mientras que en el hogar, reconoció la de sorpresa y aburrimiento, aunque a la hora de aportar la justificación, solo consiguió responder en la emoción de sorpresa. Tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, al realizar la valoración de la evaluación final, se observó que el alumno reconocía dos emociones complejas en el aula: sorpresa y pensamiento, justificando únicamente la primera de ellas. En el entorno familiar, fueron tres los estados emocionales reconocidos: sorpresa, aburrimiento y pensamiento, pudiendo dar una justificación a dos de ellas: sorpresa y aburrimiento, aunque fueron contestaciones similares a la cuestión preguntada, como mostramos a continuación:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Puki cuando lleva mucho tiempo acostado sin poder salir a jugar con otros perros? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Aburrido, porque lleva una pata rota y no puede jugar con los perros"*

En las actividades de *juicios de emoción basados en deseos y en creencias*, se produjeron avances, debido a que tras la intervención educativa, en el aula abierta pasó de reconocer una situación a hacerlo en dos ocasiones, y en el hogar, el avance se produjo de la identificación de dos a tres situaciones. A pesar de que la valoración obtenida en el apartado de justificación fue algo menor, también tuvieron lugar progresos.

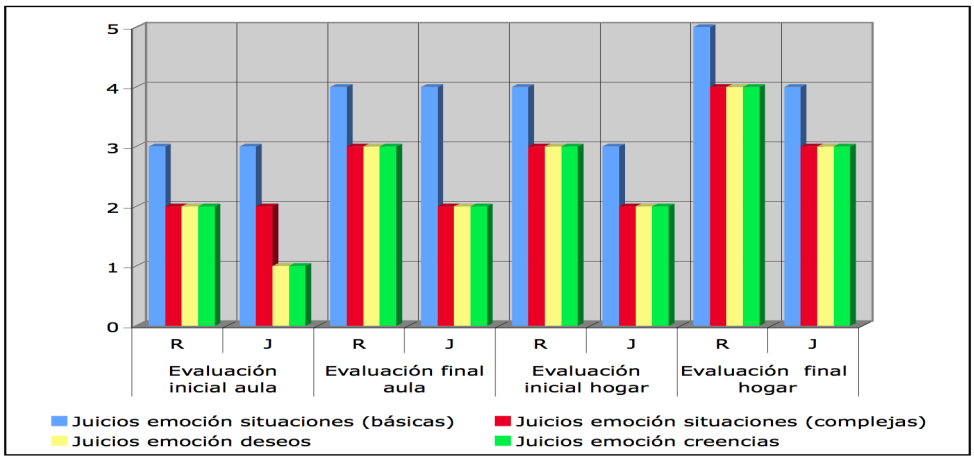



*Figura 43.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.

La figura 43, muestra las valoraciones otorgadas por ambos entornos a las tareas pertenecientes a la atribución de emociones, pudiendo observar los avances acaecidos al comparar las puntuaciones de la evaluación final con las logradas en la evaluación inicial, siendo estas inferiores.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

En la tabla 53, se recogen los resultados referidos a la comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 26-28, para examinar las tareas y Anexo VI para comprobar los valores otorgados):

Tabla 53
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Evaluación final** | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |

En la evaluación inicial, el chico no pudo realizar las actividades pues no entendió ninguno de los tres conceptos. En la evaluación final, consiguió comprender el concepto de mentira, en el aula abierta y en el hogar, siendo la única actividad de la que tenemos respuesta, estando esta realizada en el aula abierta:

> **Actividad:** Eva y su hermana Clara están en casa y Clara está jugando con su móvil pero a Eva también le apetece jugar con él, por lo que le dice a su hermana que se lo deje. A Clara no le gusta que le cojan el móvil y se inventa una excusa, por lo que responde a su hermana: no puedo dejártelo porque se ha quedado sin batería.
> *Pregunta: ¿Es verdad lo que dice Clara?*
> *Respuesta del alumno: No.* (no pudo explicar el motivo).

En este ejemplo, puede comprobarse que al menos el alumno percibió que Clara no le dijo la verdad a su hermana, aunque no pudo desarrollar el motivo que le llevó a ello.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las actividades que en esta ocasión se valorarán y comentarán, corresponden a la tarea de *atribución de creencias y predicción de la acción* (véase el Anexo VIII (a) en CD, páginas 30-36, para acceder a las actividades y Anexo VI para observar la codificación).

Tabla 54
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 2 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Evaluación final** | 3 | 3 | 3 | 3 |

En la evaluación inicial del primer curso, ambas actividades comenzaron a ser comprendidas por el alumno, aunque no logró en ninguna de ellas elegir la respuesta adecuada. Por el contrario, en la evaluación final, las valoraciones aumentaron debido a la presencia de avances en las dos actividades, aunque necesitó ayuda y varios intentos para elegir la respuesta correcta, aportando las siguientes respuestas, contempladas en los materiales efectuados en el aula abierta:

**Actividad (contenido inesperado):** Alberto ha comprado una caja de zapatos. Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa. La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una broma a Alberto. Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Alberto que hay en la caja de zapatos?*
*Respuesta del alumno: "un gato"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Alberto que hay un gato?*
*Respuesta del alumno: "porque en la caja hay un gato".*

**Actividad (localización inesperada):** *Silvia tiene un cochecito. Aquí hay dos cajas: una con lunares y otra con rayas. Silvia pone su cochecito en la caja con rayas y se va a jugar. Le gastamos una broma a Silvia y ponemos el cochecito de la caja con rayas en la de lunares.*
*Pregunta: ¿Dónde cree Silvia que está su cochecito escondido?*
*Respuesta del alumno: "en la caja de rayas"*
*Pregunta: ¿Por qué cree Silvia que está el cochecito en la caja con rayas?*
*Respuesta del alumno: "porque el cochecito estaba en la caja de rayas".*

Para este alumno, las dos actividades tuvieron prácticamente la misma dificultad, pues las resolvió de forma muy similar, como se contempla en estos ejemplos y en la tabla 54.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La tabla 55, muestra las puntuaciones obtenidas ante la realización de las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y tareas en el Anexo VIII (a) en CD, páginas 38-49):

Tabla 55
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 2 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 3 | 4 |

La tarea *juicios de emoción basados en la resolución de conflictos*, se inició en el ámbito escolar con una pequeña comprensión por parte del alumno de en qué consistía la actividad aunque no la pudo efectuar de modo correcto. En este momento, en el hogar ya conseguía elegir la opción correcta aunque no en primer lugar, sucediendo esto mismo en el aula abierta en la evaluación final. Sin embargo, en esta evaluación al llevarla a cabo en el contexto familiar, el alumno pudo elegir la opción correcta en primer lugar aunque no justificarla.

La siguiente figura, 44, expone todas las tareas realizadas por el alumno a lo largo del primer curso, así como los avances existentes en cada una en las dos evaluaciones realizadas.

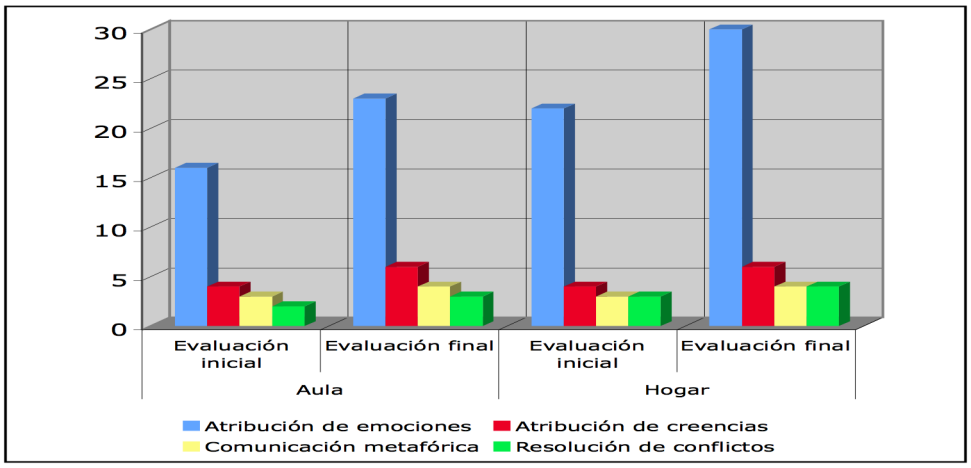



*Figura 44.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso

Al observar esta figura 44, podemos manifestar que los progresos adquiridos por el alumno en el primer curso con los materiales didácticos, fueron significativos en todas las tareas evaluadas, a excepción de aquella referida a las *historias de comunicación metafórica*, siendo esta la que le supuso una mayor complicación.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

En el aula abierta, el tiempo que los alumnos estaban con la tutora no lo dedicaban exclusivamente a desarrollar un temario lleno de asignaturas, sino que las actividades realizadas eran variadas, estando presente prácticamente en todas ellas las habilidades emocionales y sociales, tal y como se muestra a continuación:

1) *Relato del fin de semana*: le costaba desarrollar verbalmente todo lo que había realizado en su tiempo de ocio, sobre todo debido a que tenía problemas a la hora de expresar los verbos en su tiempo correcto o confundía el orden de los elementos de las oraciones. A través de esta actividad, el alumno podía compartir con sus compañeros aquello que había realizado en otros contextos.
2) *Vemos películas*: esta actividad le encantaba, más aún si la temática desarrollada se encontraba entre sus intereses, que solían ser reducidos. El hecho de que las películas visualizadas pertenecieran a distintos géneros, ofrecía al alumno unos mayores conocimientos, que podían repercutir en que en sus conversaciones pudiera utilizar diferentes temáticas, no centrándose en la misma.
3) *Realización de excursiones:* era una de las actividades con las que más disfrutaba, pues le permitía compartir momentos con muchos compañeros y eso le gustaba.
4) *Trabajos de plástica (dibujos, modelado...):* no se le daban especialmente bien los trabajos manuales. Sin embargo, le posibilitaba que pudiera mostrar a través del dibujo o la actividad que realizara, numerosas expresiones emocionales de un modo lúdico.
5) *Celebración de los cumpleaños:* prefería que la fiesta fuera para otra persona, pues no le gustaba sentirse protagonista, sino que prefería un segundo plano, pero era muy generoso con sus compañeros en esos momentos. El tipo de habilidad social fomentada por esta tarea, era la capacidad de adaptarse a los juegos y/o actividades que otros están realizando.
6) Los viernes, *hacían un repaso de las actividades realizadas durante la semana*. Prefería ser un participante más pasivo que activo, porque como hemos comentado anteriormente, le era complicado verbalizar correctamente, suponiendo que le tuvieran que estar corrigiendo lo que no realizaba bien, no aceptando siempre esto con agrado. Justamente, este aspecto favorecía, entre otros, aquello que no le agradaba al alumno, es decir, que le corrigieran, aceptando de este modo sus errores.

A base de desarrollar con mucha frecuencia este tipo de interacciones y competencias, el alumno conseguía interiorizar poco a poco todas ellas, o al menos la gran mayoría de una manera sutil, sin que prácticamente se diera cuenta de que estaba aprendiéndolas.

## 7.1.4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración que la docente y los padres concedieron al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final de este primer curso, puede observarse en la tabla expuesta seguidamente, 56. Además, se incorporarán explicaciones sobre los ítems en los que produjeron avances y si estos fueron coincidentes o no en ambos contextos de intervención.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 56
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2012-2013 (*1er* curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 1. Responde ante un estímulo. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| 16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |

La tabla anterior muestra la presencia de numerosos ítems en los que existen avances en el alumno para los dos agentes participantes que lo cumplimentaron, siendo estos los ítems 5, 10, 11, 16, 18, 19, 20 y 24. A excepción de los ítems 5 y 16, los demás están relacionados con tareas pertenecientes a los materiales, mostrando a continuación si la valoración otorgada a los ítems del cuestionario es o no similar a la concedida a los materiales:

El progreso existente en el ítem 10 relacionado con el reconocimiento de emociones básicas, coincide con los avances en la tarea trabajada en clase de *juicios de emoción basados en una situación específica* relacionada con las emociones básicas. En el ítem 11, que alude al *reconocimiento de emociones complejas*, también se produjeron avances, consiguiendo la misma valoración en los dos instrumentos que estamos comentando, los materiales y el cuestionario. El ítem 18 que valora la *justificación de emociones como alegría, tristeza, enfado y miedo*, consiguió una valoración idéntica en ambos instrumentos y desde los dos ámbitos de intervención. La *justificación de las emociones de interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento*, estaban ubicadas en el ítem 19 y desarrollaron el mismo progreso en el cuestionario y en la tarea presente en los materiales didácticos. La actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, obtuvo en el entorno escolar con los materiales una menor puntuación que al ser evaluada en el cuestionario en ese ámbito. Sin embargo, se valoró del mismo modo en el ámbito familiar, por parte de los dos instrumentos utilizados. La pregunta del cuestionario número 24, referida a la actividad de *creencia falsa de localización inesperada*, mostró la presencia de avances de manera idéntica en el cuestionario y en los materiales, en los dos ámbitos en los que se realizaron.

Diversos ítems que reflejaban por sus valoraciones la presencia de avances, manifestados por los dos contextos, muestran los progresos recogidos mediante los materiales didácticos implementados en el programa de intervención, que hemos analizado anteriormente y que posteriormente expondremos. A continuación, mostramos la relación existente entre los valores con los que ambos instrumentos fueron evaluados, siendo traducidos los relativos a los materiales con la codificación referente al cuestionario, para que se puedan interpretar más fácilmente:

| *Grados de valoración otorgados al cuestionario:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 57

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 2 en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 3 | 4 | 4 | 5 |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales**: Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 2 | 3 | 3 | 4 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 3 | 4 | 3 | 4 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 2 | 2 | 2 | 3 |
| **LOS DESEOS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en deseos". | 2 | 3 | 3 | 4 |
| **CREENCIA FALSA** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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? | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Creencia falsa de localización inesperada". | 2 | 3 | 2 | 3 |

Analizando las valoraciones concedidas por los dos instrumentos incorporados en la tabla anterior, observamos la existencia de avances en las habilidades evaluadas, ya que tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, los valores obtenidos fueron superiores. Además, ambos instrumentos valoran de forma similar las habilidades señaladas, ya que en cuatro de ellas, las puntuaciones indicadas fueron coincidentes, siendo estas el *reconocimiento de emociones básicas y complejas, justificación de emociones básicas* y la actividad de *creencia falsa de localización inesperada*.

## 7.1.4.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

Los datos obtenidos de las respuestas de la familia y la docente procedente de las entrevistas (E), los seminarios de trabajo (S) y aquella lograda mediante la observación del investigador universitario en el aula abierta y plasmada en el diario de campo (DI), muestran, por lo general, la presencia de avances en diversas habilidades que el alumno no tenía conseguidas hasta ese momento. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques, que exponemos a modo de dimensiones.

Con el objetivo de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, ya especificada en el anterior capítulo y que puede observarse en el Anexo VI, ha sido la siguiente:

E.D. A2, C1= Entrevista, docente, alumno 2, curso 1
E.M2, C1= Entrevista, madre, alumno 2, curso 1
D.I., C1= Diario del investigador, curso 1
S.M2, C1= Seminario, madre, alumno 2, curso 1

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

A pesar de no producirse, en ocasiones, un progreso lineal y ascendente, lo fundamental es que de una manera u otra, con mayor o menor velocidad, este se lleve a cabo, ocurriendo así en este caso.

> *"Ha sido capaz de ser consciente de situaciones que a él le pasaban y que no sabía ni qué eran ni porqué se producían. Además, se volvió mucho más extrovertido tanto con personas conocidas, sobre todo, pero también con aquellas desconocidas, con quienes era capaz al menos de saludar aunque no iniciara una conversación como tal, si el interlocutor no realizaba esta acción"* (E.D. A2, C1).

> *"Sigue evolucionando aunque ha tenido fases de parar y de retroceso. Aunque sí observamos esa mejora, en ciertos momentos parecía que tenía lugar una especie de estancamiento, pero después volvía a retomar la evolución"* (E.M2, C1).

> *"Intenta controlar sus impulsos, pues no suele aceptar demasiado bien las correcciones que le hacemos, pero cada vez se autocontrola más"* (D.I., C1, 18-03-2013).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

A pesar de que las nuevas habilidades conseguidas por el alumno, destacadas por su madre y por la docente, se referían a distintas facetas, ambas evidenciaron que se mostraban satisfechas por los logros del chico.

> *"Por supuesto que a día de hoy las habilidades con las que cuenta son superiores a las que tenía antes de comenzar este proceso. Por ejemplo, el darse cuenta de que a alguna persona le pasaba algo y preguntar cómo se sentía esa persona o la contención de sus impulsos ante ciertas situaciones que le ponían muy nervioso y le producían ansiedad"* (E.D. A2, C1).

> *"Busca a los padres para que le ayuden a estudiar. Cuando está en el ordenador pero sabe que tiene que estudiar, se lo deja y nos busca. Necesita en menor medida nuestras indicaciones cuando tiene una obligación como la de estudiar o la de hacer tareas, pues sabe que es su trabajo, y además, se esfuerza por realizarlo lo mejor posible ya que no quiere obtener peores notas que el resto de sus compañeros"* (E.M2, C1).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

Volvieron a producirse coincidencias en esta dimensión en el relato del logro de generalizaciones, aspecto al que tanto prestamos atención por su importancia. Los tres agentes participantes evidenciaron que en los dos ámbitos se desarrolló esta faceta.

> *"Han tenido lugar generalizaciones. El modo mediante el que lo he observado ha sido con los contenidos que va adquiriendo en el centro. Al llegar a casa manifiesta más cómo se siente y los padres están más pendientes de este aspecto"* (E.D. A2, C1).

> *"Esta muy pendiente de mí, en cuanto estoy preocupada me lo nota y me pregunta si me pasa algo. Sin embargo, con las demás personas de casa no lo hace, ni siquiera con su padre, actúa como si le dieran igual. Además, es capaz de relacionar la emoción que siento en un momento determinado con la que sintió algún compañero del instituto"* (S.M2, C1).

> *"Al trabajar las actividades, pone ciertos ejemplos de situaciones que le pasaron a él o a alguien que él conoce y que son similares a las que el personaje del material que estamos trabajando"* (D.I., C1, 20-05-2013).

- *Bloque 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Un aspecto resaltado por los entrevistados, fue la eficacia obtenida con los materiales didácticos, ya que eran materiales que mostraban situaciones que ellos podrían vivir.

> *"Estos materiales narran situaciones reales y cotidianas que los chicos pueden encontrarse fácilmente a lo largo de su vida y esto repercute positivamente sobre ellos"* (E.D. A2, C1).

> *"Creo que los materiales han resultados muy efectivos, pues a lo largo de este curso hemos visto cómo conseguía solucionar algunas situaciones que al principio no entendía."* (E.M2, C1).

Otro método de aprendizaje que a este alumno en concreto le fascinaba, porque era un enamorado de los ordenadores, eran las actividades realizadas con las TIC, indicadas en el apartado de instrumentos, perteneciente al capítulo de metodología. A lo largo de este curso, pasaba horas enteras "jugando", con el CD-ROM de *Aprende con Zapo* en casa, pues tal y como su madre expresó en uno de los seminarios: *"no necesita de nuestra ayuda para pasar los primeros niveles, sino que se lo poníamos y él solo las trabajaba, hasta que llegaba al último nivel que le resultaba más complicado, donde recibía la ayuda de su hermana"* (S.M2, C1).

Como quisimos asegurarnos de la opinión de las familias y la docente ante cual creían que era el método o instrumento más idóneo para motivar a su hijo, en una de las entrevistas se incorporó la siguiente pregunta:

> **¿Cómo cree que se motiva más el alumno/hijo para hacer una actividad, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué cree esto?**
>
> *"A través del soporte interactivo, pues es el instrumento que más le llega. Porque con material en papel, él necesita una explicación, no se pone en el lugar de los demás, le cuesta entender los cambios. Sin embargo, utilizando el ordenador o la tablet, parece que lo comprende todo mejor y es más autónomo. Por ejemplo, el CD interactivo de Aprende con Zapo ha ayudado mucho a mi hijo. Le ha servido de mucha ayuda"* (Madre).
>
> *"Yo apuesto siempre que puedo por combinar diferentes materiales, pues considero que los aprendizajes se enriquecen más. Sin embargo, es cierto que aunque no hay que dejar de lado los instrumentos más tradicionales, este alumno en concreto aprende más rápidamente con el ordenador, siendo, además, el encargado de poner las películas cuando yo no estoy en el aula, debido al gran manejo que tiene sobre él"* (Docente).

En esta ocasión, tanto la madre del alumno como la docente, se decantaban en mayor medida por la utilización de herramientas interactivas como el soporte que más despertaba el interés y la motivación del chico, facilitando, además, su aprendizaje.

***A modo de síntesis de este primer año de investigación,*** podemos ratificar que en el alumno tuvieron lugar avances, siendo captados por todos los instrumentos de recogida de información utilizados y analizados hasta este momento. Desde los materiales didácticos, se contempló que el chico había conseguido reconocer y justificar un mayor número de emociones, pero esto no se recogió únicamente desde este instrumento, sino que también en los cuestionarios se percibió este progreso, ya que los ítems del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, 10, 11, 18 y 19 se corresponden con el reconocimiento y la justificación de emociones. En el ítem 7 (te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado), existieron avances en el ámbito escolar, que fue corroborado por un comentario realizado por la docente en la entrevista, pues expresó que preguntaba cómo se sentía alguien cuando se daba cuenta de que algo le pasaba a esa persona.

Por lo tanto, podemos manifestar que todos los instrumentos analizados, nos informaron de la existencia de avances por parte del alumno en todos ellos, aportando mayor credibilidad a las respuestas obtenidas con cada herramienta individualmente.

## 7.1.5. 2º CURSO

### 7.1.5.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Este apartado, comenzará mediante la exposición de los progresos acaecidos en el alumno a lo largo de este segundo curso, mediante las diversas tareas que se realizaron en distintos contextos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales:

### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La siguiente tabla muestra las calificaciones otorgadas al alumno en las actividades relativas a la *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 5-26, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 58
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| **Evaluación final** | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 |

La presencia de mejoras en este segundo curso fueron evidentes, tal y como puede observarse en la tabla 58. En la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones básicas*, el alumno consiguió la máxima valoración en todos los aspectos a excepción de la justificación de emociones básicas en el aula abierta, debido a que no justificó la emoción de miedo. Por el contrario, el tipo de justificación aportada fue más correcta que la establecida en el curso anterior, como muestra el siguiente ejemplo:

*Pregunta*: *¿Cómo se siente José cuando alguien rompe su televisor a propósito? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Enfadado, porque le han roto la tele y eso está mal"*

En la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, referida a *emociones complejas*, el alumno, en el aula abierta, después del proceso de enseñanza-

aprendizaje reconoció tres emociones: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, aunque la emoción de aburrimiento no logró justificarla. En el hogar, reconoció todas las emociones, fallando ante la justificación de la emoción de pensamiento. Cuando tuvo que justificar estas emociones, una de las respuestas aportadas en el hogar fue la siguiente:

> *Pregunta*: *¿Cómo se siente Puki cuando lleva mucho tiempo acostado sin poder salir a jugar con otros perros*? *¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Aburrido, porque lleva tiempo curándose la patita, y no puede jugar con sus amigos perros"*

En las actividades de *juicios de emoción basados en deseos,* se produjeron avances en el reconocimiento y en la justificación de todas las situaciones identificadas. Se puede observar en la siguiente imagen, donde exponemos la respuesta que el alumno escribió con relación a esta actividad.

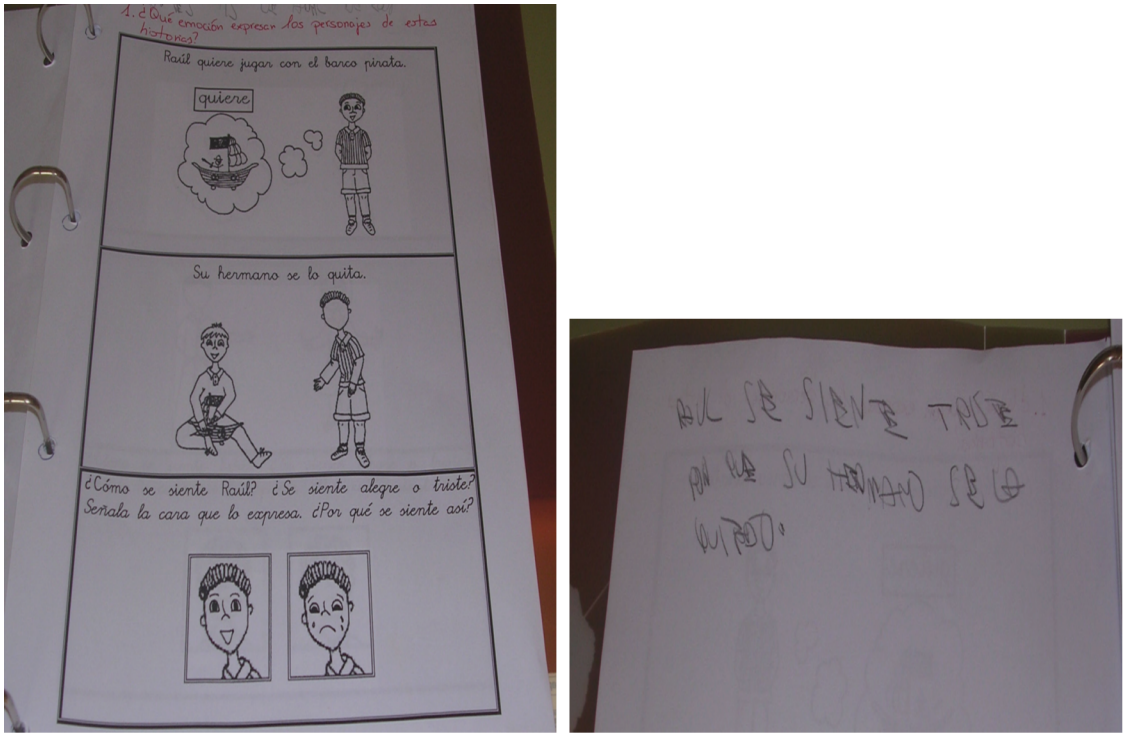



*Figura 45.* Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 2

La emoción seleccionada, "*tristeza*", y la justificación aportada, *"Raúl se siente triste porque su hermano se lo ha roto",* eran correctas, por lo que comprendió adecuadamente la situación planteada.

No ocurrió de esta forma en la siguiente actividad, *juicios de emoción basados en creencias,* en el contexto escolar, en la justificación de las tres situaciones reconocidas. Sin embargo, en el ámbito familiar, se produjeron progresos tanto en el reconocimiento como en la justificación de las diversas situaciones.

La figura 46, mostrada a continuación, refleja las valoraciones logradas por el alumno en las tareas que formaban parte de la atribución de emociones, expresando que los valores de la evaluación final fueron siempre superiores a los conseguidos en la evaluación inicial.

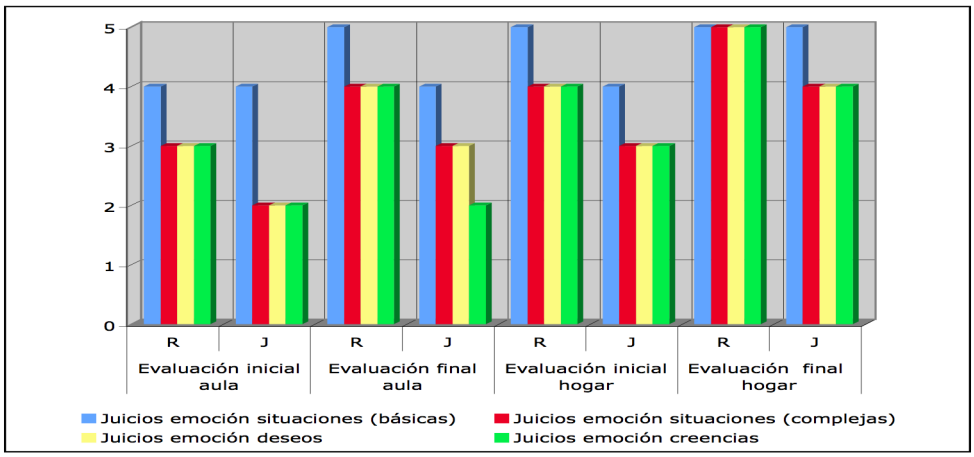



*Figura 46.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso.

También es posible contemplar, que la valoración obtenida con relación al reconocimiento de emociones o de situaciones, es superior a la conseguida en la justificación, por tratarse de un aspecto más complicado que el de reconocimiento. Los valores logrados en las actividades de *Juicios de emoción basados en situaciones, con emociones complejas,* los *juicios de emoción basados en deseos y los relativos a las creencias*, lograron puntuaciones muy similares en los dos entornos, aunque los conseguidos en el contexto familiar fueron, en general, superiores a los obtenidos en el ámbito escolar.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla 59, indica los resultados logrados en las tres actividades contenidas en la tarea de *Historias de comunicación metafórica* referidas a la comprensión de la ironía, la mentira y la mentira piadosa (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 28-34, para analizar las tareas y Anexo VI para acceder a los valores otorgados):

Tabla 59
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| **Evaluación final** | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |

Como en el primer curso se comprobó la gran dificultad que suponía al alumno estas tareas, se creyó conveniente acompañarlas de ejemplificaciones con los compañeros, o con pequeñas dramatizaciones realizadas por el adulto que acompañara al chico cuando las efectuara. Esto supuso un gran avance para facilitar su comprensión, y un mayor entendimiento de los conceptos, plasmado en los resultados de la tabla anterior nº 59. El alumno fue capaz en la evaluación final del aula abierta de comprender la ironía, aunque no pudo dar contestación, y la mentira, consiguiendo realizar la tarea, aunque con ayuda y teniendo algún fallo. En el hogar, obtuvo los mismos avances que en el aula abierta en estos dos conceptos, logrando también comprender la mentira piadosa, aunque sin contestarla. Exponemos las respuestas del alumno a la actividad de mentira efectuada en el aula abierta:

> **Actividad:** Eva y su hermana Clara están en casa y Clara está jugando con su móvil pero a Eva también le apetece jugar con él, por lo que le dice a su hermana que se lo deje. A Clara no le gusta que le cojan el móvil y se inventa una excusa, por lo que responde a su hermana: no puedo dejártelo porque se ha quedado sin batería.
> *Pregunta: ¿Es verdad lo que dice Clara?*
> *Respuesta del alumno: No. Le dijo una mentira a su hermana, porque el móvil sí tenía batería*

En la evaluación final de este curso ya pudo aportar una justificación a esta actividad.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las tareas valoradas en esta ocasión fueron dos: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (véase el Anexo VIII (b) en CD, páginas 36-42, que recoge las actividades y Anexo VI que especifica la codificación). Quedan indicadas en la siguiente tabla las puntuaciones conseguidas en las actividades incluidas en la tarea *Atribución de creencias y predicción de la acción*:

Tabla 60
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 2 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 4 | 4 |

En la tarea de *creencia falsa de contenido inesperado,* en la evaluación final el alumno consiguió elegir la opción correcta en primer lugar, aunque la justificación aportada no fuera muy explícita, siendo un aspecto no logrado en la evaluación inicial,

ocurriendo esto en los dos entornos en los que se trabajó la actividad. A continuación mostramos las respuestas de esta actividad:

> **Actividad (contenido inesperado):** Lucía ha comprado para cenar una pizza. Lucía se va a jugar y deja la pizza encima de la mesa. La hermana de Lucía ha sacado la pizza y ha metido un collar y dos pendientes para gastarle una broma. Ahora viene Lucía, ya ha terminado de jugar.
> *Pregunta: ¿Qué piensa Lucía que hay en la caja de pizza?*
> *Respuesta del alumno: "piensa que hay una pizza dentro de la caja"*
> *Pregunta:¿Por qué piensa Lucía que hay una pizza?*
> *Respuesta del alumno: "porque la puso (la pizza)".*

Aunque en el ejemplo anterior no exista una justificación muy desarrollada, la contestación del alumno fue correcta y coherente.

Los resultados conseguidos en la evaluación final con la tarea de *creencia falsa de localización inesperada*, también sufrieron avances, consiguiendo en los dos contextos en los que se realizó la misma valoración, al igual que sucedió en la evaluación inicial. Las contestaciones que el alumno dio a una de estas actividades fueron las siguientes:

> **Actividad (localización inesperada):** *Carlos tiene una pelota. Aquí hay dos sacos: una con círculos y otro liso.* Carlos pone su pelota en el saco con círculos y se va a jugar. *Le gastamos una broma a Carlos y ponemos la pelota del saco de círculos al liso.*
> *Pregunta: ¿Dónde cree Carlos que está su pelota escondido?*
> *Respuesta del alumno: "en el saco con círculos"*
> *Pregunta: ¿Por qué cree Carlos que está la pelota en el saco de círculos?*
> *Respuesta del alumno: "porque él la ha metido".*

El alumno dio una correcta contestación a las preguntas realizadas, y además, indicó el motivo por el que el personaje sabía que su objeto estaba en el saco de círculos, *"porque él la ha metido".*

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La siguiente tabla número 61, reúne las valoraciones relativas a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y actividades en el Anexo VIII (b) en CD, páginas 44-52):

Tabla 61
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 2 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 4 |
| **Evaluación final** | 4 | 5 |

A partir del segundo trimestre del curso 2013-2014, la elección de las respuestas correctas se ampliaron, y el alumno comenzó a justificar las opciones elegidas adecuadamente en el hogar. En el aula abierta, aún no se produjeron estas justificaciones pero sí la elección fue correcta.

Una vez finalizado el discurso sobre los avances acontecidos en el segundo curso con los materiales didácticos, enunciaremos que se presenció progreso en la totalidad de las tareas, adquiriendo en la evaluación final valoraciones superiores a las establecidas al inicio.

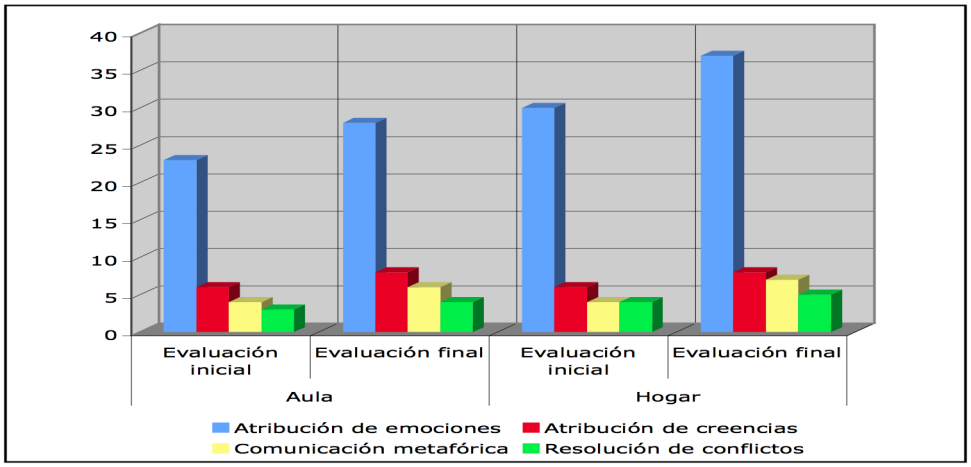



*Figura 47.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso

Como se observa en la figura 47, las valoraciones más elevadas se consiguieron en las actividades referidas a la *atribución de emociones,* pero el resto de actividades también ampliaron las puntuaciones, suponiendo un avance a nivel general.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Como mostramos en el primer curso, el alumno también trabajaba las habilidades emocionales y sociales, fuera del "horario establecido" para esta tarea. La tutora del aula abierta era la encargada de ello. Quedan expuestas a continuación estas actividades:

1) *Contamos el fin de semana*: en este momento, se encontraba más cómodo al efectuar esta actividad, pues se iba acostumbrando a su realización. Esta actividad impulsaba al alumno a que compartiera con sus compañeros los momentos disfrutados en contextos distintos del escolar.
2) *Reproducción de películas y documentales*: esta actividad era una de las que más le gustaban, aunque continuaba siendo rígido a la amplitud temática. El hecho de mostrarle otro tipo de películas, favorecía que en las conversaciones mantenidas

con sus amigos o familia, pudiera utilizar diferentes temáticas, no centrándose en la misma, debido a que se ampliaría su rango de conocimientos.

3) *Recordamos las fechas importantes*: no era muy propenso a las celebraciones ni a la realización de manualidades, mostrando escasamente sus habilidades en estos quehaceres.
4) *Hacemos salidas fuera del instituto:* las excursiones sí que le apetecían, porque además de visitar lugares, le permitían interaccionar con otros alumnos del centro.
5) *Adornamos el aula abierta:* le ocurría como cuando tenía que hacer manualidades, que no le atraía especialmente, y si hubiera sido por él, no habría ni participado. Por ello, el que realizara estas tareas junto con sus compañeros, le incitaba a que se adaptara a las actividades que otros estaban realizando.
6) *Celebración de los cumpleaños*: compartía ese día con sus compañeros, pero se mostraba impasible ante un día que a algunos de los integrantes del aula les hacía especial ilusión. Con estas celebraciones, se estimulaba al chico a que le agradara compartir actividades con sus compañeros en el aula.
7) *Trabajamos muchas asignaturas:* asistía a la asignatura de cultura clásica con su grupo de referencia, y al volver al aula abierta, contaba lo que había aprendido ese día. Además de la adquisición de nuevos conocimientos, estas salidas del aula abierta, provocaban que el alumno ampliara su relación con nuevos compañeros y docentes del centro, y que compartiera con sus compañeros del aula abierta, las experiencias vividas durante esas clases.
8) Una actividad muy importante que la docente se inventó y llevó a cabo con cada alumno fue la siguiente, denominada *situación sorpresa*:

> **Actividad:** Imagínate que te toca inglés con Lourdes, subes a su clase, pero está cerrada y no hay nadie.
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Triste, porque está cerrada, no hay nadie.*
> *Pregunta: ¿Qué harías?*
> *Respuesta del alumno: Me volvería a clase al aula abierta.*
>
> *Imagínate que te vas a los cines Thader con tus hermanas y a la salida hay mucha gente y te pierdes de ellas.*
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Triste y asustado.*
> *Pregunta: ¿Qué harías?*
> *Respuesta del alumno: Buscaría a un guardia porque mis hermanas se han perdido*

Es importante analizar bien estas respuestas por los matices que se pueden obtener. En primer lugar, el chico consiguió atribuirse dos emociones básicas diferentes, estando esto correcto. Sin embargo, en la respuesta que aportó en último lugar, según él las que se han perdido son sus hermanas. Aquí pueden visualizarse los problemas de este

alumno a la hora de expresarse, ya que quizá a lo que se refirió fue a que él se había perdido pero no lo supo verbalizar correctamente.

El desempeño de estas actividades facilitaba al alumno la adquisición de las competencias sociales y emocionales que específicamente se trabajaban cuando el investigador universitario acudía al aula abierta semanalmente, pudiendo percibir que estos aspectos se habían estado trabajando a lo largo de esa semana.

## 7.1.5.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración establecida por la docente y los padres al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del segundo curso, mostró la presencia de mejoras en diversas habilidades evaluadas en este instrumento.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 62

*Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 2. Sonríe cuando el otro sonríe | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 9. Expresa emociones de forma espontánea. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 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) | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

La anterior tabla 62, señala aquellos ítems en los que docente y familia consideraron que había existido una mejora con respecto al primer curso. Los ítems coincidentes por parte de estos dos agentes participantes en cuanto a la presencia de avances fueron 11, 13, 18, 19, 21 y 24. Además, se puede apreciar que en la mayoría de ellos el valor otorgado por los dos entornos es el mismo.

## o Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 63

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 2 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 7. Acepta sus errores. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 8. Acepta un no por respuesta. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | A veces | Casi nunca | A veces |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto ocular con la otra persona. | Casi nunca | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 13. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | A veces | Casi siempre | Casi nunca | Casi siempre |
| 17. (docente) Se relaciona con otros docentes y adultos del centro<br>17. (familia) Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 18. Se adapta ante juegos y/o actividades que otros están realizando. | Casi nunca | Casi nunca | Casi nunca | A veces |
| 20. Muestra agrado por realizar actividades con otros niños en el parque, reuniones familiares o con amigos. | A veces | A veces | Casi nunca | A veces |
| 21. Le gusta conocer gente nueva. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

En esta área, más relativa a habilidades sociales, se produjeron avances importantes en numerosos aspectos, obteniendo una mayor valoración en ellos por parte del contexto escolar, no significando esto que en el familiar los progresos no se

produjeran, sino que simplemente la puntuación concedida por la familia fue menor. Conviene señalar que la utilización de normas de cortesía era más frecuente, al igual que ocurría con el ítem destinado a pedir ayuda, reconocer sus equivocaciones y aceptar negativas, que obtuvieron la misma valoración en los dos entornos. En un mayor número de ocasiones conseguía iniciar una conversación con personas conocidas y desconocidas, al igual que casi siempre prestaba atención cuando se le explicaban unas instrucciones que debía seguir y las ponía en práctica correctamente.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que se evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 64

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 2 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23a: Reconoce emociones básicas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | **4** | **5** | **5** | **5** |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 4 | 5 |

En la anterior tabla, 64, se indican las valoraciones aportadas por la familia y la docente a tres instrumentos de recogida de información, los materiales didácticos y los dos cuestionarios, hacia la misma habilidad a lo largo del segundo curso. El ítem que

obtuvo unas valoraciones más parecidas en los tres instrumentos por parte de los dos contextos fue el relativo al *reconocimiento de emociones básicas.*

### 7.1.5.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las contestaciones aportadas por la familia y la docente en las entrevistas que se les hicieron (E), los seminarios de trabajo (S) y la procedente de la observación del investigador universitario en el aula abierta y reflejada en el diario de campo (DI), revelan la existencia de avances en diversas habilidades no adquiridas previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques mostrados a continuación.

Los resultados obtenidos tras analizar la información cualitativa procedente de las entrevistas realizadas a la familia del alumno y a su docente, los comentarios recogidos en los seminarios de trabajo y lo observado por el investigador universitario, revelan la presencia de avances en la adquisición por parte del chico de ciertas habilidades emocionales y sociales.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI ha sido:

E.D. A2, C2= Entrevista, docente, alumno 2, curso 2
E.M2, C2= Entrevista, madre, alumno 2, curso 2
D.I., C2= Diario del investigador, curso 2
S.M2, C2= Seminario, madre, alumno 2, curso 2

Tras analizar las respuestas que la docente y la familia del alumno nos procuraron en la entrevista realizada y en los seminarios, encontramos semejanzas en la información proporcionada por ambos participantes, ya que los dos estimaron que tanto los materiales como el trabajo colaborativo desempeñado, repercutió de forma muy positiva sobre el alumno. Los bloques en los que se organizaron estos datos fueron los siguientes:

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

La docente y la madre del alumno, coincidieron en que ciertas actitudes del mismo habían mejorado y se habían ampliado, aunque la respuesta de la docente mostraba una actitud más positiva, reflejando una mayor evolución en el alumno.

> *"Anteriormente le costaba aceptar las negativas, pues le producían un gran enfado. Además, ahora cuando algo no le sale bien es capaz de pedirnos ayuda"* (E.D. A2, C2).

> *"Cada día disfruta más con otros chicos en casa o en otro sitio, y consigue jugar a lo que ellos prefieran, no imponiendo sus preferencias a las de los demás"* (E.M2, C2).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Desde ambos ámbitos, nos manifestaron una concordancia con sus criterios sobre si se produjo esa adquisición de habilidades tan deseada, siendo sus declaraciones muy positivas.

> *"Cuando establece una conversación con compañeros del aula abierta, sigue las normas establecidas, es decir, cede el turno a los demás, respetando cuando ellos hablan"* (E.D. A2, C2).

> *"Entabla conversaciones con personas que no son de la familia o que no son amigos muy conocidos. Por ejemplo, cuando me ayuda en la compra, al llegar al supermercado, saluda a las cajeras o a los otros trabajadores, o yo se digo que les pregunte dónde está tal cosa y lo hace bien"* (E.M2, C2).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

En este caso, resultó sencillo, como reveló la docente y la madre del alumno, visualizar la existencia de generalizaciones en el chico, ya que tras el trabajo en el aula de habilidades emocionales y sociales, las manifestaba en el hogar y viceversa, logrando una de las mayores dificultades para ellos y uno de los objetivos pretendidos.

> *"La existencia de generalizaciones fueron cada vez más evidentes, ya que incluso el chico decía: esto lo aprendí en casa cuando hice los deberes con mamá"* (S.D., A2, C2).

> *"Nos cuenta cosas que ha realizado en el instituto, lo que ha aprendido y además, muchos de esos nuevos conocimientos, los observamos en casa después"* (S.M2, C2).

- *Bloque 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

En este bloque, se puede observar la existencia de declaraciones simultáneas vinculadas a los beneficios producidos por los materiales didácticos utilizados, haciendo especial hincapié en su personalización a cada situación.

> *"Considero que los materiales didácticos produjeron numerosos beneficios en el alumno, porque son historias que reflejan peculiaridades propias de estos alumnos y dificultades a las que tendrían que dar solución"* (E.D. A2, C2).

> *"Estos materiales son muy completos, porque contemplan muchas situaciones distintas, muchos personajes y las relaciones existentes entre esos personajes, que hacen que mi hijo muchas veces las relacione con lo que pasa en casa"* (E.M2, C2).

Este era uno de los alumnos al que más le gustaban las nuevas tecnologías, y siempre que tenía tiempo libre lo empleaba en el ordenador, por lo que consideramos adecuado que trabajara en este medio las actividades que llevábamos al aula, así como que también pudiera efectuarlas en su casa.

***Los avances que el alumno ha experimentado a lo largo del segundo curso***, se comprobaron por la existencia de nuevas competencias emocionales y sociales, observadas en todos los instrumentos con los que se evaluó, existiendo concordancia en este aspecto. La presencia de coincidencias en cuanto a habilidades emocionales la abordamos anteriormente, por lo que en esta ocasión destacaremos qué habilidades sociales adquirió el alumno y si estas fueron observadas por el cuestionario y por los comentarios provenientes de las entrevistas y los seminarios. En el cuestionario valorativo de habilidades de relación social se destacaron conductas que habían mejorado, como el aceptar un no por respuesta, prestar atención cuando se le daban instrucciones o ser menos estricto a la hora de interrelacionarse con sus amigos o primos, siendo actitudes señaladas en la información más subjetiva desarrollada en las entrevistas y las reuniones planificadas. Otros datos plasmados en estos instrumentos y presentes en el cuestionario fueron prestar interés a lo que los compañeros le transmitían, que se sintiera alegre y le gustara conocer a otras personas, aunque no fueran muy cercanas y ser capaz de relacionarse con ellas.

## 7.1.6. 3ER CURSO

### 7.1.6.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Los materiales didácticos que durante este curso se implementaron en el aula abierta y en el hogar fueron unas historias emocionales y sociales denominadas *"Ilusiónate con Tachín",* que eran más complicadas que las actividades que hasta el momento trabajaban los alumnos, porque eran diversos los aspectos que cada una de ellas integraba. A continuación, se irá haciendo mención a los avances, ocurridos en el alumno, en las distintas tareas a través de las se evaluaron sus competencias emocionales y sociales en el tercer curso de intervención educativa:

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

En la siguiente tabla, quedan expresadas las valoraciones otorgadas al alumno en las actividades relativas a la *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 65
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial en el aula abierta y en casa en el 3er curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 |

Para los *juicios de emoción basados en una situación específica referido a emociones básicas,* la evaluación inicial y final del último curso (2014-2015), se realizó con historias sociales, obteniendo el alumno la máxima puntuación en los dos contextos, pues no solo respondió adecuadamente a la emoción demandada tras la situación, sino que, además, justificó el motivo de la emoción elegida. A continuación mostramos este ejemplo recogido de la actividad realizada en el aula abierta:

*Pregunta*: *Ana se prueba la chaqueta y se da cuenta que le queda pequeña y empieza a llorar. ¿Cómo se sentirá ahora Ana? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Triste porque le quedaba pequeña la chaquetilla y no le cabía"*

En las actividades de *juicios de emoción basados en una situación específica, con emociones complejas,* al término de este proceso, evaluación final del curso 2014-2015, el alumno consiguió reconocer todas las emociones y justificarlas también en el ámbito familiar, no sucediendo este aspecto totalmente en el aula abierta, donde no justificó la emoción de pensamiento. Exponemos uno de estos ejemplos, en este caso procedente del ámbito familiar:

*Pregunta*: *Ana no se esperaba que su madre descubriera que había cogido las galletas, entonces, ¿qué emoción sentirá Ana al darse cuenta que su madre la ha descubierto?*
*Respuesta del alumno: "Sorprendida, porque Ana no pensaba que su madre la iba a descubrir".*

La evolución desarrollada por el alumno con relación a las respuestas indicadas en las actividades de *juicios de emoción basados en deseos,* fue en progreso curso tras curso, consiguiendo en este último, reconocer todas las situaciones planteadas y obtener la máxima valoración. Con relación a la justificación, no pudo aportarla en la totalidad de situaciones, no respondiendo a una de ellas tanto en el hogar como en el aula.

En la tarea de *juicios de emoción basados en creencias,* en los dos entornos reconoció las cuatro situaciones, mientras que en el contexto escolar, justificó dos de las tres situaciones reconocidas, y en el ámbito familiar, fueron tres las situaciones justificadas, como se puede contemplar en la tabla 65.

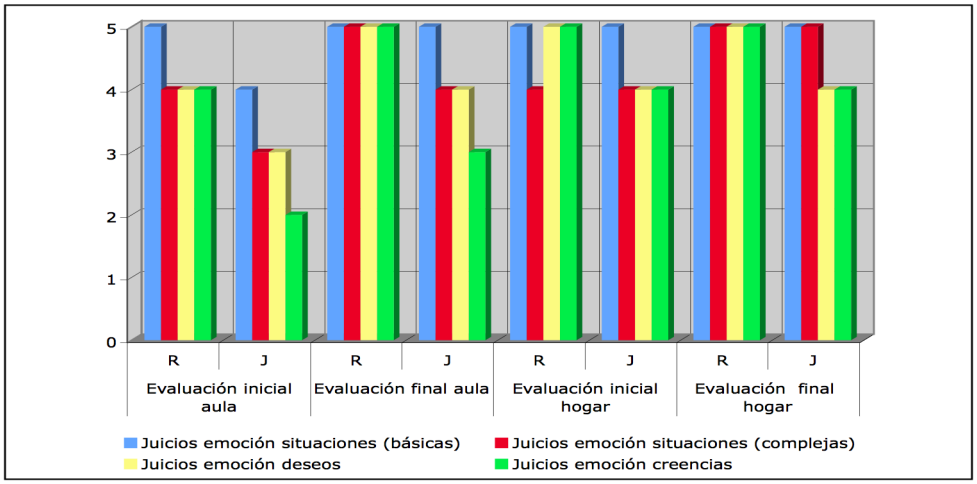



*Figura 48.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso.

Los aspectos que hasta este momento, siguieron resultando complicados para el alumno, fueron sobre todo la justificación de las tareas relativas a juicios de emoción basados en deseos, y más aún la justificación en las actividades referentes a los juicios de emoción basados en creencias, encontrándose en esta tarea las valoraciones menos elevadas.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla que comentaremos a continuación, número 66, destaca los resultados conseguidos por el alumno en la realización de las actividades de comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 69-89/91-120, para observar las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 66
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en casa en el 3er curso*

| | ALUMNO 2 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| **Evaluación final** | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 |

En esta ocasión, el alumno consiguió comprender aún más los conceptos desarrollados en esta tarea, a pesar de que necesitara ayuda para realizarla. Lo que más le costó entender fue, como sucedió desde el principio, la mentira piadosa, por lo que será un aspecto a tener en cuenta en próximas intervenciones. A continuación, mostramos una de las respuestas expresadas por el alumno en el hogar ante una escena en la que un personaje (Irene) no quiere dejar dinero a otro (Manuel):

*Pregunta de Manuel a Irene: ¿Me darías 3 euros para comprarme algo más para comer?*
*Irene piensa: No quiero darle dinero porque no quiero gastármelo todo. Pero Irene le contesta a Manuel: A mí tampoco me queda dinero*
*Pregunta: ¿Es verdad lo que dice Irene? No*
*Pregunta: ¿Por qué crees que Irene ha mentido a su primo?*
*Respuesta del alumno: "Porque no quiere dejárselo, ella le ha mentido, no le quiere dejar dinero".*

En esta contestación puede verse que el alumno comprendió el concepto de mentira y respondió correctamente a las preguntas presentes en la actividad, aunque se le aportó algo de ayuda.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Los resultados presentados a continuación, corresponden a la tarea de *atribución de creencias y predicción de la acción* (véase el Anexo VIII (c) en CD, páginas 91-120, que recoge las actividades y Anexo VI que muestra la codificación).

Tabla 67
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en casa en el 3er curso*

| | ALUMNO 2 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 |

Los aspectos que en la evaluación inicial de este curso aún no se habían conseguido, fueron adquiridos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en la evaluación final pudo obtener la máxima valoración en las dos actividades.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 68, quedan presentadas las valoraciones relativas a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y actividades en el Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120):

Tabla 68
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 2 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 2 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 5 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 |

En esta tarea se produjo un cambio bastante considerable, sobre todo en el aula abierta, ya que el chico pasó de elegir la opción correcta en primer lugar, aunque sin justificar su elección a identificar a la primera la opción correcta y además emitir justificaciones.

La siguiente figura, presenta la evolución producida a lo largo de este curso con todas las tareas desempeñadas por el alumno, pudiendo observarse la existencia de progresos en todas ellas.

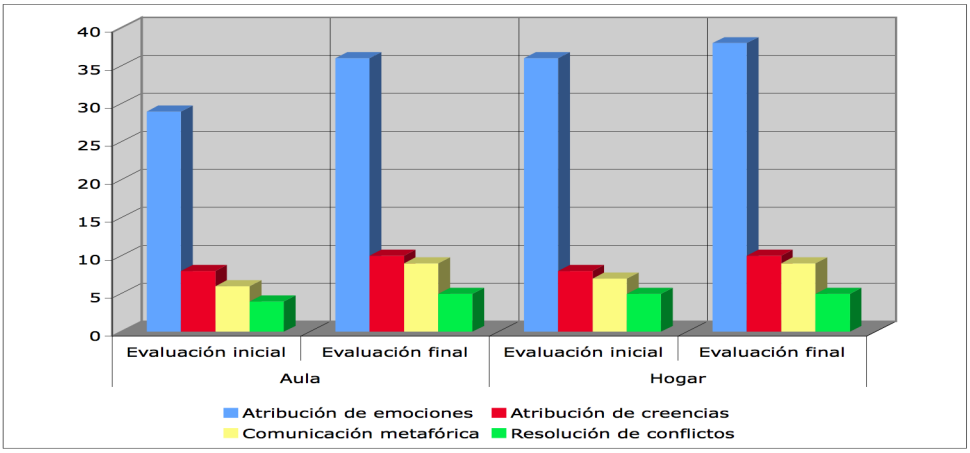



*Figura 49.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso

En general, los valores obtenidos en el ámbito familiar fueron superiores a los logrados en el centro educativo, pudiendo deberse este hecho a que el primer lugar donde los alumnos comenzaron a familiarizarse con los materiales fue el centro educativo, por lo que cuando entregamos las tareas a los padres para que las trabajaran en casa, ya las conocían y ciertas dudas pudieron quedar resueltas. A pesar de todo lo comentado, obtuvimos lo pretendido, que era que el alumno adquiriese nuevas habilidades y competencias emocionales y sociales.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Al igual que comentamos en los cursos que precedieron a este último, la tutora del aula abierta era quien incorporaba en todas las tareas que pudiera, aspectos relacionados con las habilidades emocionales y sociales, pues aunque ella ya conocía de antemano que eran habilidades costosas para el alumnado con TEA y que era fundamental que las adquirieran, a raíz de introducir en el aula en la que ella trabajaba este tipo de proyectos específicos de esas habilidades, era aún más consciente de la importancia que suponía para los menores. A continuación mostraremos diversos ejemplos de las actividades efectuadas por la docente:

1) *Lecturas en la biblioteca*: además de los libros que pudieran leerse en clase, a este alumno le fascinaban los cómic manga. Es más, siempre estaba hablando de ellos, de sus personajes y lo relataba todo como si lo viviese él.
2) *Taller de música*: le gustaba abrir youtube y buscar en él las canciones que fueran de su interés. De este modo, además de incrementar su interés por la música, continuaba desarrollando conocimientos sobre las TIC.
3) *Formamos parte del coro*: este alumno prefería ir más a su "ritmo" que estar supeditado a las indicaciones establecidas en el coro, pero aún así, le agradaba asistir. Esta actividad le permitía tener contacto con otros compañeros del centro educativo y desarrollar habilidades de interacción social.

Este apartado, sobre las actividades desarrolladas por la tutora del aula, muestran que el chico cada vez tenía una actitud más flexible, y que a pesar de que no le encantaran ciertas actividades, las realizaba sin rechistar y sin oponerse, disfrutando incluso.

## 7.1.6.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La siguiente tabla 69, presenta la valoración otorgada al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del tercer curso por parte de la docente y de los padres del alumno. Mencionaremos aquellos ítems en los que tuvieron lugar avances, debido al aumento de puntuación existente entre ambas evaluaciones referidas a este tercer y último curso, estando estos ítems sombreados en color para facilitar su visualización.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 69

*Comparación entre los resultados de avance del alumno 2 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2014-2015 (*3er* curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 7. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 9. Expresa emociones de forma espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

La anterior tabla 69, señala aquellos ítems en los que docente y familia consideraron que había existido una mejora con respecto al anterior curso. Los ítems coincidentes por parte de estos dos agentes participantes en cuanto a la presencia de avances fueron 9, 19, 20 y 24, obteniendo prácticamente todos ellos la máxima puntuación en la evaluación final de este curso, por lo que el alumno había conseguido esas habilidades.

## ○ Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 70

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 2 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2014-2015 (3er curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 3. Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 7. Acepta sus errores. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 11. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| 13. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 15. Se relaciona, de forma espontánea, con los compañeros del centro educativo durante el recreo. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 18. Se adapta ante juegos y/o actividades que otros están realizando. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

Muchas de estas habilidades, habían comenzado a adquirirse o a desarrollarse en mayor medida en el curso anterior, y en el presente, continuaban progresando, siendo estas por ejemplo, el saludar al llegar a algún sitio, aceptar sus errores, mantener una conversación con otras personas, mostrar interés por lo que otros le cuentan o adaptarse a las actividades de los demás.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 71
*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 2 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso*

| | E.I AA | E.F. A.A. | E.I. H. | E.F. H |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 4 | 5 | 5 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 4 | 5 |

El progreso efectuado este alumno en cuanto a sus habilidades de interrelación, puede advertirse en la tabla 71, donde se especifican todos los ítems que familia y docente consideraron que realizaba en un número mayor de ocasiones. En esta ocasión, el instrumento que evaluó más positivamente las habilidades presentes en dicha tabla fue el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales. A pesar de que solo fueron coincidentes las valoraciones establecidas a la habilidad de *reconocer emociones básicas*, la diferencia existente entre el resto de puntuaciones fue mínima.

La siguiente tabla 72, muestra los ítems del cuestionario de relación social, en los que el alumno mejoró, referidos a competencias emocionales y sociales durante los dos últimos cursos, ocurriendo esto en el entorno familiar y/o en el escolar.

Tabla 72
*Avances del alumno 2 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social)*

| | DOCENTE | | | FAMILIAS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | A veces | Casi siempre | Siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 7. Acepta sus errores. | A veces | Casi siempre | Siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 13. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | A veces | Casi siempre |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | A veces | Casi siempre | Siempre | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
| 23. Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 24. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 25. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |

## 7.1.6.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las contestaciones aportadas por la familia y la docente en las entrevistas que se les hicieron (E), los seminarios de trabajo (S) y la procedente de la observación del investigador universitario en el aula abierta y reflejada en el diario de campo (DI), destacan los progresos que el alumno realizó en determinadas habilidades con las que no contaba previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques que a continuación presentaremos.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI ha sido:

E.D. A2, C3= Entrevista, docente, alumno 2, curso 3
E.M2, C3= Entrevista, madre, alumno 2, curso 3
D.I., C3= Diario del investigador, curso 3
S.M2, C3= Seminario, madre, alumno 2, curso 3

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Como se ha podido observar en la anterior tabla 71, las actitudes que al final del curso anterior habían avanzando, aún más lo habían hecho en este curso.

> *"Cada vez se muestra más responsable, más maduro, y es él quien cuando en clase algún compañero no se porta como debe, le reprende y dice: ahora hay que portarse bien pues no es hora de jugar o hacer tonterías"* (S.D., A2, C3).

> *"En general, no tenemos problemas de comportamiento con él, pues en casa o cuando salimos juntos nunca nos ha puesto en evidencia por malas actitudes"* (S.M2, C3).

> *"No le gusta nada que en horas de clase el resto de chicos estén armando jaleo o jugando, le pone muy nervioso, pero es cierto que en esos momentos le decimos que se relaje, que no pasa nada porque sus compañeros en algún momento "haciendo tonterías", como él las califica, e intenta tranquilizarse"* (D.I., C3, 11-02-2015).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

En este curso, había conseguido multitud de habilidades sociales o las tenía adquiridas pero no las había desplegado hasta ahora. Esto puede comprobarse con los comentarios redactados a continuación:

> *"Se encontraba más desinhibido, relacionándose muy bien con sus compañeros, con adultos que trabajan en el centro y sobre todo con las chicas que le gustan, pues en el recreo le gusta pasar tiempo con ellas"* (E.D. A2, C3).

> *"Me quedé asombrada cuando fuimos a una convención de cómic manga que a él le gustan mucho, y se puso hablar con gente que nunca había visto. Pidieron un voluntario para que jugara con otro chico y él se levantó y dijo que él quería jugar Algo que nos sorprendió a mi hija y a mí fue que hicieron una competición de cartas y quedó el décimo, por delante de un buen amigo suyo sin autismo. Estaba en su salsa, hablando con todo el mundo, incluso con gente mayor que él y que no conocía. El motivo es que estaba implicado en un tema que le interesaba mucho, siendo mucho más sociable de lo que es normalmente"* (E.M2, C3).

> *"Este curso estaba como desconocido, positivamente. Al entrar yo al aula estaba muy pendiente de mí, de que no necesitara nada, incluso decía: yo ayudo a Sarai. Me preguntaba por aspectos de mi vida, se interesaba mucho por mis cosas, realizándome cuestiones sobre cómo eran mis alumnos en la Universidad, opinando sobre las historias sociales que escribíamos, manteniendo con él una conversación de adultos, que realmente era en lo que se había convertido ya"* (D.I., C3, 13-05-2015).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

El nivel de generalizaciones alcanzado es cada vez mayor, relatando él en el aula ejemplos ocurridos en su día a día.

> *"En este curso era más sencillo apreciar las generalizaciones, porque el chico está más hablador, interactúa muchísimo más con las personas que nos relacionamos con él y esto hace que se contemplen mejor"* (E.D. A2, C3).

> *"Al inicio era conmigo con quien más se relacionaba de la familia, pero ahora con su padre y sus hermanas habla más, y les dice: hoy en el aula abierta he aprendido esto, y la profe me dice que hago mejor lo otro"* (E.M2, C3).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Un aspecto resaltado por los entrevistados, fue la eficacia obtenida con los materiales didácticos y que estos se fueran personalizando y ajustando a las

singularidades de los chicos, consiguiendo con ello ese trabajo personalizado tan necesario.

> *"Son historias diseñadas a las características que cada uno de los alumnos tenían, puesto que hay historias que reflejan los problemas que los alumnos han tenido en casa o en el centro, pudiendo sentirse identificados con los personajes de las historias sociales"* (E.D. A2, C3).

> *"Una de las ventajas de estos materiales y que, por ello creo que ayudaron a mi hijo, fue porque si en algún momento nos encontrábamos con alguna situación que no sabíamos solucionar, lo comentábamos en las reuniones o se lo decíamos a la docente y ella se lo transmitía al equipo de la Universidad y diseñaban historias específicas para ese problema y eso nos ayudaba mucho a todos"* (E.M2, C3).

Como se indicó anteriormente, a este alumno le encantaba todo aquello que estuviera relacionado con las nuevas tecnologías, por lo que algunas de las tareas que realizaba en el aula y en el hogar eran en este formato.

***A modo de síntesis del tercer curso de investigación,*** podemos ratificar que todos los progresos que este alumno ha ido experimentado en este curso, han sido recogidos desde todos los instrumentos de recogida de información evaluados en este capítulo. Este hecho ha quedado demostrado al analizar y redactar las valoraciones presentes en todos ellos, y al evidenciar la relación existente entre las habilidades aprendidas con los materiales, y aquellas que estaban presentes, sobre todo en el cuestionario de habilidades emocionales y sociales. Las competencias evaluadas en el cuestionario de habilidades de relación social, coincidían con los comentarios provenientes de las entrevistas y los seminarios, tal y como hemos redactado en el apartado relativo a ambos instrumentos.

A pesar de que en todos los cursos evaluados, observamos coincidencias en los resultados conseguidos en los diferentes instrumentos de recogida de información, en este último curso, fueron numerosos los aspectos que concordaron, pero en especial aquellos que provenían de los cuestionarios de habilidades sociales y la información cualitativa que la docente y la familia manifestó en las entrevistas y en los seminarios de trabajo. En concreto, el alumno avanzó en habilidades como compartir intereses con los demás, preferir la compañía de familia y amigos y además, con los iguales expresar acontecimientos sucedidos en otros ámbitos. Se incrementó su autonomía y su iniciativa, así como su autocontrol y pedir disculpas en aquellos casos en los que no actuaba correctamente.

## A modo de resumen: resultados finales del *ALUMNO 2* a lo largo de los tres cursos de intervención educativa

Los progresos acontecidos en este alumno tuvieron lugar a lo largo de todo el proceso de intervención educativa, o lo que es lo mismo, en los tres cursos de duración de

dicho proceso. A continuación, señalaremos los avances más representativos relativos al programa desarrollado.

Referente al primer objetivo de investigación concerniente a *Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora de habilidades emocionales y sociales de los alumnos con TEA participantes en la investigación,* hemos verificado que con relación a las competencias emocionales, al reconocimiento y expresión de emociones, y de forma más precisa, en relación con las *emociones básicas*, no consiguió reconocer todas las existentes, aunque en la evaluación inicial del primer curso, en el ámbito familiar identificó tres de estas emociones, fallando en la emoción de miedo, y justificando únicamente la alegría y la tristeza. Tras el proceso de intervención educativa, cuya duración fue de tres cursos, identificó y justificó todos los estados emocionales básicos. Al plantearle el trabajo con *emociones complejas,* en la evaluación inicial en el aula abierta, solo logró reconocer y justificar una emoción, aburrimiento, mientras que en el hogar, reconoció la emoción de sorpresa y aburrimiento, aportando la justificación solo a la emoción de sorpresa. Tras el periodo de implementación de los materiales diseñados para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, el alumno consiguió reconocer todas las emociones complejas y justificarlas también en el ámbito familiar, no sucediendo este aspecto totalmente en el aula abierta, donde no justificó la emoción de pensamiento.

En las actividades de *juicios de emoción basados en deseos*, el alumno progresó, debido a que al principio en el aula abierta reconoció solo una situación, sucediendo esto en el hogar en dos ocasiones. Sin embargo, en el tercer curso, consiguió reconocer todas las situaciones planteadas y obtener la máxima valoración en los dos ámbitos, aunque la justificación no pudo aportarla en la totalidad de situaciones, no respondiendo a una de ellas tanto en el hogar como en el aula.

En la tarea de *juicios de emoción basados en creencias,* en la evaluación inicial del primer curso, en el aula abierta identificó una situación, y en el hogar, reconoció dos situaciones. En el último curso, en los dos entornos reconoció las cuatro situaciones, mientras que en el contexto escolar, justificó dos de las tres situaciones reconocidas, siendo en el ámbito familiar tres las situaciones justificadas.

Las *historias de comunicación metafórica*, le supusieron una gran complejidad, pues en la evaluación inicial del primer curso el chico no pudo realizar las actividades pues no entendió ninguno de los tres conceptos incluidos en esta tarea: ironía, mentira y mentira piadosa. El concepto de mentira fue el que más comprendió al finalizar el proceso de intervención, siendo el de mentira piadosa el más costoso para él.

Las actividades incluidas en la tarea de atribución de creencias, *creencia falsa de contenido inesperado* y *creencia falsa de localización inesperada*, comenzaron a ser

comprendidas por el alumno en la evaluación inicial del primer curso, aunque no logró en ninguna de ellas elegir la respuesta adecuada. En el tercer curso, el chico consiguió superar ambas actividades, realizándolas adecuadamente y de forma autónoma.

Mediante la figura 50, mostramos los diferentes resultados obtenidos por el alumno con respecto a los materiales didácticos de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009), implementados en los dos entornos a lo largo de los dos primeros cursos, e *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), llevados a cabo en el último curso. En general, los valores logrados fueron positivos, aunque en el hogar fueron superiores que los alcanzados en el aula abierta. Las mejoras tuvieron lugar sobre todo en actividades de reconocimiento y justificación de emociones y situaciones de deseo y creencia, debido a que consiguió superarlas, al igual que ocurrió con las actividades de resolución de conflictos. A pesar de que no alcanzó la máxima valoración en las actividades de comunicación metafórica, sí que pudo captar su esencia y realizar ciertas tareas de forma correcta aunque necesitara ayuda, pero esto ya supuso un gran progreso.

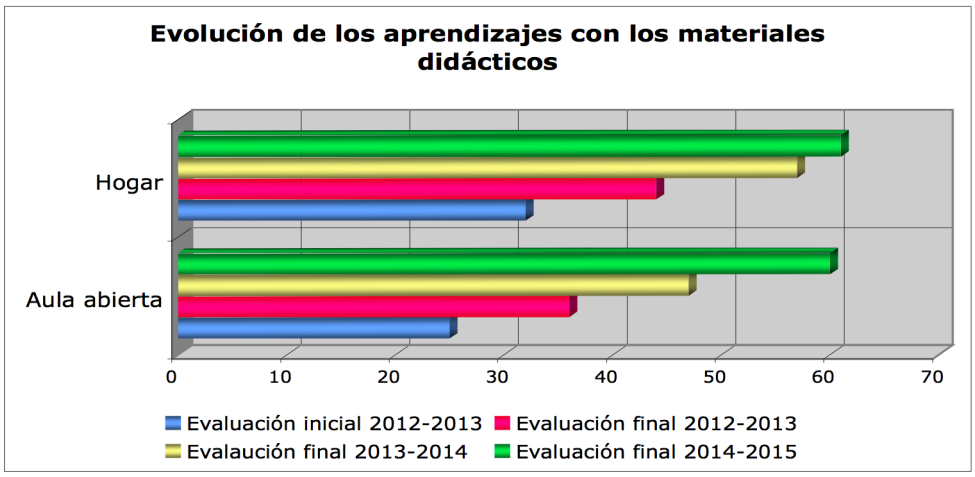



*Figura 50*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos

Los resultados obtenidos con aquellos ítems de los cuestionarios que fueron cumplimentados por los padres y la tutora del aula abierta, relativos a habilidades emocionales, mostraron la presencia de avances en este aspecto, tanto en el reconocimiento, en la justificación y la expresión de los estados emocionales.

Las valoraciones presentadas en la figura 51, relativas a los resultados obtenidos en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, habiendo sido cumplimentado por la docente y la familia de este usuario, presentaron una mayor distancia en el primer curso, acortándose esta cada vez más a medida que avanzaba el alumno. Ambos entornos consideraron que existieron avances con relación a las

habilidades emocionales, donde logró no solo reconocer y justificar emociones, sino también expresarlas de manera espontánea o sentir una determinada emoción ante una situación generadora de ese estado emocional. Con respecto a las habilidades sociales contempladas en este cuestionario, comenzó a solicitar en más ocasiones cooperar ante un juego, mirar lo que el resto de personas hacen con los objetos e incluso fue capaz de devolver la sonrisa cuando alguien le sonreía.

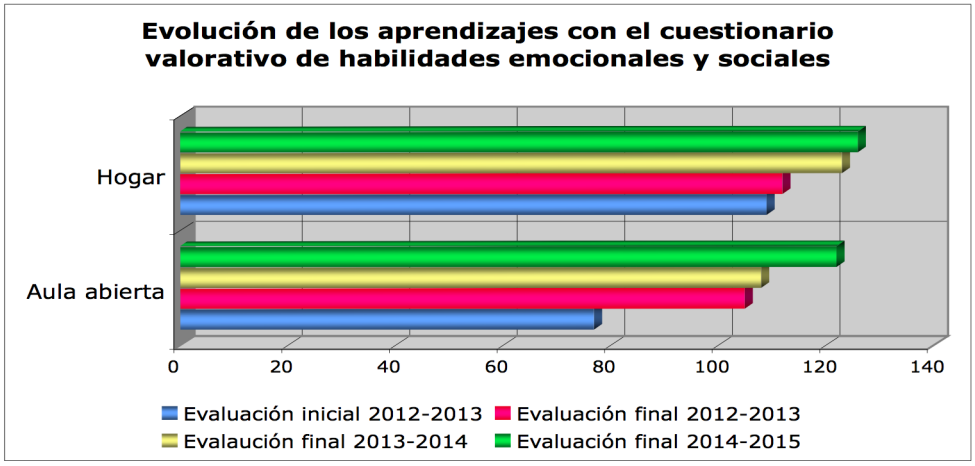



*Figura 51.* Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Respecto al objetivo 2 referido a *Comprobar que el desarrollo de dicho programa de intervención educativa mejora las habilidades sociales y ayuda a la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana del alumnado participante,* hemos constatado que ante la realización de las actividades relativas a la *resolución de conflictos*, se inició en el ámbito escolar con una pequeña comprensión por parte del alumno de en qué consistía la actividad aunque no la pudo efectuar de modo correcto. En este momento, en el hogar ya conseguía elegir la opción correcta aunque no en primer lugar. Al llegar al final del tercer curso, en el aula abierta, la tarea quedó superada pues el alumno consiguió identificar a la primera la opción correcta y además emitir justificaciones.

Con relación a las habilidades sociales adquiridas por el alumno, fueron múltiples los aspectos en los que existió un avance importante, ya que el chico pasó de *no realizar estas acciones en la mayoría de ocasiones* a desempeñarlas *casi siempre*. Estas habilidades fueron las siguientes: mirar lo que los demás hacen con los objetos, pedir ayuda cuando lo necesita, aceptar sus errores, que le respondieran con negativas y prestar atención a las instrucciones indicadas por otras personas y llevarlas a cabo correctamente. Hubo otras habilidades que al final del proceso logró desarrollar *siempre*, en todas las ocasiones en las que era necesario, como saludar al llegar a algún sitio, sin que se lo indiquen y mostrar interés por lo que otros dicen.

El cuestionario cuyos resultados se exponen en la figura posterior, 52, incorporaba

esencialmente ítems relacionados con habilidades sociales, a pesar de que algunos de ellos eran relativos a competencias emocionales. En esa figura, es fácilmente observable que las valoraciones conseguidas en el cuestionario valorativo de relación social, cumplimentado por la familia y la tutora del alumno, son muy similares. Algunas de las habilidades sociales que el alumno incorporó con mayor frecuencia en sus rutinas fueron saludar al llegar a un sitio y despedirse al marcharse, mostrar interés por lo que otros dicen, aceptar sus errores o mantener conversaciones, tanto con conocidos como con personas desconocidas.

Como hemos indicado en el párrafo anterior, con este cuestionario también se valoraban habilidades emocionales, como el reconocimiento, justificación y expresión de estados emocionales, presentando el alumno progresos en todas ellas, coincidiendo por tanto, con la evaluación realizada con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y con los materiales didácticos.

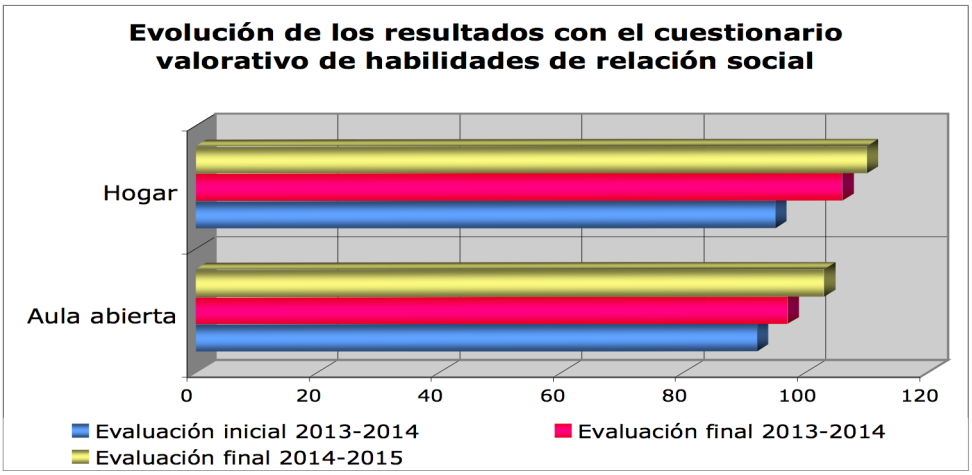



*Figura 52*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Con relación al tercer objetivo referido a *Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias,* comprobamos que, tanto por parte de la familia como por la docente, indicaban información positiva sobre los beneficios de la existencia de un material sistemático, el cual ha sido útil para que el alumno consiguiera las habilidades evaluadas. Aquellos comentarios que estos dos agentes participantes expresaron en las respuestas aportadas a las entrevistas efectuadas, y aquellos recogidos en los seminarios de trabajo, dieron constancia de este hecho. La familia valoró que el contar con los cuadernillos, diseñados por el equipo de investigación universitario, le había servido de gran ayuda, sobre todo para poder tener ellos una visión más clarificadora de que la metodología a seguir con sus hijos era la adecuada.

La madre de este alumno, que era quien asistía a los seminarios de trabajo, mostró agradecimiento por la ayuda que le supusieron los distintos cuadernillos que le otorgamos, como se observa a continuación:

*"Sobre todo cuando nos dieron las historias sociales, yo estaba muy perdida porque me parecían más complicadas de trabajar que las otras actividades. No sabía muy bien si tenía que ayudarlo o dejarlo que lo hiciera solo, por lo que nos fue de mucha ayuda, porque así mi marido y mis hijas también podían ayudarle si lo necesitaba"* (S.M2, C3).

# ALUMNO 3

## 7.1.7. 1ER CURSO

### 7.1.7.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Este apartado, comenzará con la exposición de las mejoras acaecidas en el alumno a lo largo del primer curso, mediante las diversas tareas que se realizaron en distintos contextos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales:

### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La tabla presentada a continuación, contiene las valoraciones concedidas a las actividades realizadas por el alumno, pertenecientes a la tarea de *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 5-24, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 73
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |

Como se observa en la anterior tabla 73, en la evaluación inicial desarrollada en el aula abierta, conforme a la actividad de *juicios de emoción basados en una situación específica, relativa a emociones básicas,* el alumno reconoció y justificó dos emociones, no consiguiendo realizar estas acciones con las emociones de miedo y tristeza. Al realizar esta tarea en el hogar, solo tuvo un fallo, ante el reconocimiento de la emoción de miedo. En cambio, tras el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula abierta, el alumno reconoció adecuadamente tres de las cuatro emociones básicas presentadas, equivocándose al identificar la emoción de miedo, pudiendo en el hogar reconocer todas las emociones aunque solo justificó tres de ellas. El tipo de justificación aportada era bastante sencilla, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

*Pregunta: ¿Cómo se siente José cuando alguien rompe su televisor a propósito?¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Enfadado, porque le han roto la tele"*

En la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, con *emociones complejas*, al comienzo de la intervención educativa, el alumno, en el aula abierta, reconoció y justificó la emoción de sorpresa, mientras que en el hogar, identificó las emociones de sorpresa y pensamiento. Este reconocimiento aumentó en la evaluación final, donde en el aula abierta, el alumno identificó y justificó las emociones de sorpresa y aburrimiento, y en el hogar reconoció tres emociones: sorpresa, pensamiento y aburrimiento, aunque solo pudo justificar las dos primeras. A continuación, presentamos un ejemplo de esta actividad realizada en el aula abierta:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Rosana cuando le pinchan en el brazo sin esperarlo? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Sorprendida, porque no se esperaba la inyección"*

La actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, también mejoró tras la intervención educativa en los dos ámbitos, pues incrementó el número de situaciones reconocidas, aunque este fue mayor en el hogar tanto en la evaluación inicial como en la final.

En la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* sucedió algo parecido a lo ocurrido en la tarea anterior, de deseos, pues la valoración conseguida en el contexto escolar fue la misma, aunque esta distó en el ámbito familiar, obteniendo en esta ocasión una menor puntuación.

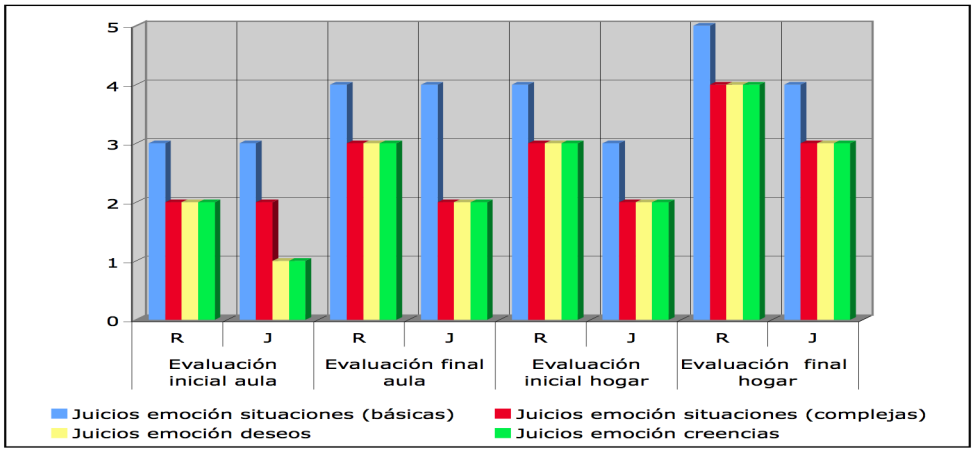



*Figura 53.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso.

La anterior figura 53, representa las valoraciones obtenidas por el alumno en la realización de dichas tareas en el aula abierta y en el hogar. En ella, puede visualizarse la existencia de avances en la mayor parte de los aspectos evaluados en cada actividad.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

Los resultados relativos a la comprensión de los conceptos de *ironía, mentira y mentira piadosa*, se recogen en la tabla expuesta a continuación (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 26-28, para observar las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 74
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Evaluación final** | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |

Este alumno, en la evaluación inicial, no consiguió realizar las actividades debido a que no comprendió ninguno de los tres conceptos. En la evaluación final, consiguió comprender el concepto de ironía y mentira piadosa, en el hogar, como mostramos en este ejemplo:

> **Actividad:** Mario invita a su amiga Laura al cine. Mario le dice a Laura: ¡ya verás qué película más bonita, seguro que te gusta mucho. Pero mientras ven la película, Laura piensa: "qué película más aburrida, no me estoy divirtiendo".
> Mario le pregunta a su amiga: Laura, ¿te lo estás pasando bien? Y ella contesta: sí, la película ha sido muy entretenida.
> *Pregunta: ¿Es verdad que Laura se lo está pasando bien en el cine?*

*Respuesta del alumno: No.*
*Pregunta: ¿Por qué dice eso Laura?*
*Respuesta del alumno: porque es mentira.*

Este ejemplo muestra que el alumno sabía que Laura no decía la verdad a su amigo, pero a la hora de justificarlo, no fue correcto lo que expresó.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

La siguiente tabla, 75, muestra las puntuaciones concedidas a las actividades correspondientes a la tarea de *atribución de creencias y predicción de la acción* (véase el Anexo VIII (a) en CD, páginas 30-36, donde se indican las actividades y Anexo VI para contemplar las codificaciones).

Tabla 75
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 3 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 3 | 4 | 3 | 4 |

En la evaluación inicial del primer curso, ambas actividades, en el aula abierta, comenzaron a ser comprendidas por el alumno, pero no consiguió aportar la respuesta adecuada. Por el contrario, en este contexto, en la evaluación final, las valoraciones aumentaron debido a la presencia de avances en las dos actividades, aunque necesitó ayuda y varios intentos para elegir la respuesta correcta. Sin embargo, en el medio familiar, su comprensión fue mayor, siendo capaz en la evaluación final de elegir la opción correcta en primer lugar pero no justificarla. Un ejemplo de las actividades desarrolladas en el hogar se muestra a continuación:

**Actividad (contenido inesperado):** Alberto ha comprado una caja de zapatos. Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa. La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una broma a Alberto. Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Alberto que hay en la caja de zapatos?*
*Respuesta del alumno: "zapatos"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Alberto que hay un gato?*
*Respuesta del alumno: "no es un gato".*
**Actividad (localización inesperada):** *Silvia tiene un cochecito. Aquí hay dos cajas: una con lunares y otra con rayas. Silvia pone su cochecito en la caja con rayas y se va a jugar. Le gastamos una broma a Silvia y ponemos el cochecito de la caja con rayas en la de lunares.*
*Pregunta: ¿Dónde cree Silvia que está su cochecito escondido?*
*Respuesta del alumno: "en la caja de rayas"*
*Pregunta: ¿Por qué cree Silvia que está el cochecito en la caja con rayas?*
*Respuesta del alumno: "porque el cochecito estaba en la caja de rayas".*

La complejidad de estas actividades fue para este alumno similar, pues las resolvió de una manera muy parecida, como puede verse en estos ejemplos y en la tabla 75.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La tabla 76, muestra las puntuaciones obtenidas ante la realización de las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y tareas en el Anexo VIII (a) en CD, páginas 38-49):

Tabla 76
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 3 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 3 | 4 |

La tarea *juicios de emoción basados en la resolución de conflictos*, comenzó en el aula abierta con una pequeña comprensión por parte del alumno de en qué consistía la actividad pero no pudo realizarla correctamente. Sin embargo, en el contexto familiar ya conseguía elegir la opción correcta aunque no en primer lugar, sucediendo esto mismo en el aula abierta en la evaluación final. En el hogar, en la evaluación final, el alumno eligió la opción correcta en primer lugar a pesar de que no la justificó.

La figura 54, muestra las valoraciones obtenidas por el alumno a lo largo del primer curso, y los progresos existentes en todas ellas.

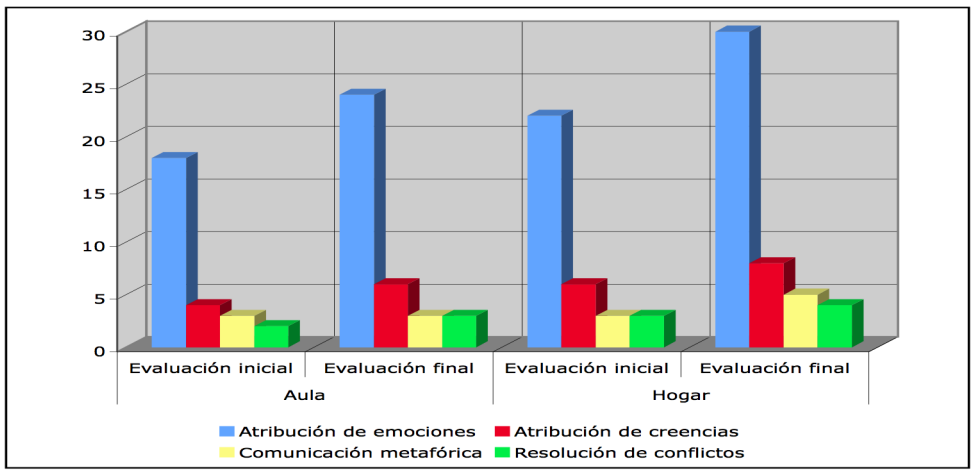



*Figura 54.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso

Todas las tareas efectuadas por el alumno experimentaron avances, menos las relativas a las *historias de comunicación metafórica*, cuando tuvieron lugar en el aula abierta, pues obtuvo la misma valoración en la evaluación inicial y en la final en este entorno.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Las habilidades que estamos mencionando no eran de forma exclusiva tarea del investigador universitario, sino que como estamos viendo, cualquier adulto que compartiera tiempo con el alumno, podía y además, debía seguir con esta faena. Por supuesto, uno de los adultos que más tiempo pasaba con el chico, a excepción de su familia, era la docente del aula abierta, quien practicaba con él y con el resto del alumnado con TEA, estas competencias. A continuación, exponemos algunos ejemplos de esos medios usados para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales a lo largo del primer curso:

1) *Relato del fin de semana*: debido a que a este alumno le encantaba hablar y relatar todo lo que hacía, aunque en ocasiones fuese más fantasía que realidad, esta actividad no le suponía ningún tipo de problema o apuro.
2) *Vemos películas*: a pesar de que le gustaba esta actividad, sus gustos cinematográficos eran algo infantiles, pues prefería las películas de dibujos animados, que no siempre interesaban a sus compañeros. Por este motivo, el incitarle a que aceptase ver otro tipo de películas favorecía que pudiera compartir momentos en el aula con sus compañeros.
3) *Realización de excursiones:* era el primero en apuntarse y en recordar a diario que el día X harían una excursión. Disfrutaba mucho en ellas, realizando, de esta forma, actividades similares a las de sus compañeros.
4) *Trabajos de plástica (dibujos, modelado...):* aunque no eran las manualidades su especialidad, disfrutaba en su realización y le gustaba fijarse en las que sus compañeros habían efectuado, por lo que imitaba lo que ellos realizaban.
5) *Celebración de los cumpleaños:* se mostraba encantado en estas celebraciones, tanto si eran para él como para cualquier otra persona, participando de forma activa en los juegos o actividades planificadas.
6) Los viernes, *hacían un repaso de las actividades realizadas durante la semana*. Pedía el turno para ser el primero, cogiendo la palabra y costándole soltarla. Se lo pasaba bien en la mayoría de las actividades y lo demostraba con sus palabras.

Esta era una base importante, para que el alumno no considerara el trabajo de las emociones como algo aislado, que solo se trabajaba una vez por semana, sino que se diera cuenta de que las emociones y las habilidades sociales estaban presentes en muchas situaciones y con muchos colectivos.

## 7.1.7.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración concedida por la docente y la familia del alumno al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, en la evaluación inicial y final del primer curso, se recoge en la siguiente tabla 77, así como breves comentarios sobre los ítems en los que tuvieron lugar progresos.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 77

*Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según de familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2012-2013 (1er curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere. | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| 16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 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) (Tarea: *"Adivina dónde se esconde").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 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?) (Tarea: *"Si lo veo lo sé").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |

La tabla expuesta anteriormente 77, expone aquellos ítems en los que, para la docente y la familia, se produjeron mejoras en el alumno, siendo estos los ítems 10, 11, 16, 18, 19, 20, 21 y 24. A excepción del ítem 16, el resto se encuentran vinculados con tareas de los materiales didácticos, mostrando a continuación si la valoración estipulada a los ítems del cuestionario tiene o no coincidencias con aquella establecida a los materiales:

El ítem 10, relativo al reconocimiento de emociones básicas, obtuvo la misma puntuación que aquella conseguida en la tarea referente a los *juicios de emoción basados en una situación específica* relacionada con las emociones básicas. El ítem 11, basado en el *reconocimiento de emociones complejas*, experimentó progresos, obteniendo una valoración idéntica en los dos instrumentos que estamos relatando, los materiales y el cuestionario, sucediendo este mismo hecho en el ítem 18 y 19, referidos a la *justificación de emociones básicas y complejas*, respectivamente. Por el contrario, en las siguientes actividades los resultados fueron más dispares, pues la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, obtuvo en el entorno familiar con los materiales una mayor puntuación que al ser evaluada en el cuestionario en ese ámbito, obteniendo la misma puntuación en el contexto escolar, por parte de los dos instrumentos utilizados. Algo similar sucedió con el ítem 21, relativo a los *juicios de emoción basados en creencias,* logrando en el hogar con el cuestionario una mayor puntuación que la conseguida con los materiales. La pregunta 24, referida a la *actividad de creencia falsa de localización inesperada*, mostró la presencia de avances de manera idéntica en el cuestionario y en los materiales, en los dos ámbitos en los que se intervino.

A continuación, mostramos la relación existente entre los valores con los que ambos instrumentos fueron evaluados, siendo traducidos los relativos a los materiales con la codificación referente al cuestionario, para que se puedan interpretar más fácilmente:

| *Grados de valoración otorgados al cuestionario:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 78
*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 3 en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso*

| | E.I AA | E.F. A.A. | E.I. H. | E.F. H |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **LOS DESEOS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en deseos". | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **LAS CREENCIAS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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). | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en creencias". | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **CREENCIA FALSA** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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? | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **Tarea de los materiales:** "Creencia falsa de localización inesperada". | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |

Ambos instrumentos coinciden en que hubieron avances en las habilidades evaluadas, debido al incremento existente en la evaluación final con respecto a la inicial, por parte de los dos contextos en la mayoría de aspectos. En la mayoría de habilidades evaluadas, las valoraciones otorgadas fueron idénticas en el cuestionario y en los materiales, siendo estas el *reconocimiento y justificación de emociones básicas y complejas.*

## 7.1.7.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

Todos aquellos datos recopilados de diversos instrumentos como fueron las entrevistas (E), los seminarios de trabajo (S) y el diario de campo (DI) en el que se reflejaron las conductas observadas por el investigador universitario en el aula abierta, manifiestan la presencia de mejoras en ciertas habilidades no contempladas en el alumno a priori. Esta información, se configuró en torno a varias dimensiones.

Mostramos la codificación utilizada, que puede observarse en el capítulo anterior y que se recoge en el Anexo VI, con el objetivo de facilitar la lectura de esta información.

E.D. A3, C1= Entrevista, docente, alumno 3, curso 1
E.P3, C1= Entrevista, padre, alumno 3, curso 1
D.I., C1= Diario del investigador, curso 1
S.P3, C1= Seminario, padre, alumno 3, curso 1
S.D.A3, C1=Seminario, docente, alumno 3, curso 1

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Las contestaciones fueron coincidentes en varios aspectos. En primer lugar, en que hubieron mejoras en el alumno, siendo esto indiscutible para ellos, y en segundo lugar, en la no fugacidad de los progresos.

> *"Los avances han sido patentes, aunque en ciertos momentos no tan espectaculares como nos hubiera gustado. Pudimos observar cómo tanto con personas conocidas, como también con desconocidas, conseguía iniciar una cierta conversación aunque después no la continuara o siguiera a "lo suyo""* (E.D. A3, C1).

> *"El cambio es más que evidente. El progreso no se aprecia de hoy a mañana pero hemos visto la evolución. Nos tenemos que plantear esto como una carrera de fondo, pues si los objetivos que nos planteamos son a corto plazo, nos podemos frustrar, ya que no se conseguirán"* (E.P3, C1).

> *"Se produjeron mejoras en las actitudes del alumno. Sobre todo, cabría resaltar un aumento de la concentración y mayor independencia en las actividades realizadas"* (D.I., C1, 27-05-2013).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Es fácilmente observable que en los dos entornos, hogar y centro educativo, el desarrollo de nuevas habilidades fue visible, materializándose en menor necesidad de ayuda y una mayor interacción con su contexto cercano.

> *"Ha ampliado conocimientos, conceptos y una serie de habilidades que al inicio no tenía adquiridas, y que teníamos que estar recordándole de forma continua para que las realizara"* (E.D. A3, C1).

> *"Hemos comprobado la existencia de nuevas habilidades, debido a su comportamiento en situaciones de la vida cotidiana, siendo más evidente en las relaciones interpersonales uno a uno. Este comportamiento está mucho más "normalizado", teniendo muchas menos dificultades a la hora de interactuar y de comunicarse con el resto de las personas de su alrededor"* (E.P3, C1).

> *"Aunque no es totalmente autónomo y en ciertos momentos hay que seguir refrescándole la memoria, sí que tiene interiorizadas algunas pautas a seguir y que ya realiza de forma mecánica"* (D.I., C1, 13-05-2013).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

Ambas contestaciones se corresponden y destacan esa verbalización de lo sucedido en un contexto diferente al que se encontraba en el momento de sus declaraciones, corroborando de este modo la presencia de generalizaciones en el alumno.

> *"Cuenta cómo se sintió él el fin de semana cuando fue con sus padres a tal sitio y le sucedió un acontecimiento. Además, no necesita que le preguntes demasiado, pues cuando él quiere expresar aquello que vivió y cómo se sintió él e incluso cómo se sintieron el resto de personas que lo acompañaban, lo relata espontáneamente"* (S.D.A3, C1).

> *"Por ejemplo, ahora reconoce la expresión de una emoción en el rostro de sus familiares y de sus compañeros de aula, y además de reconocerla, la verbaliza y casi en el 100% de las ocasiones esta emoción que él identifica se corresponde con la realidad"* (S.P3, C1).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Tanto la docente como el padre del alumno, consideraron que los materiales didácticos trabajados con el chico, habían sido una parte fundamental para sus avances, pues a través de ellos había podido conseguir herramientas fundamentales para su día a día.

> *"Sí han producido beneficios, pues contar con unos materiales que se han ido adaptando a las dificultades manifestadas por el alumno, es muy positivo, porque sino hubiera sido muy difícil para mí trabajar determinadas situaciones con él, ya que los recursos con los que cuento son tan limitados que proceden de mi experiencia profesional y de aquello que me voy inventando y creando sobre la marcha"* (E.D. A3, C1).

> *"Opino que han resultado eficaces en cualquier área que requiera un entrenamiento previo en simulación antes de ponerlas a prueba en el mundo real, pues de este modo es posible comprobar si resultaría o no eficaz en los chicos y modificarlo en caso de que no resultara todo lo positivo que se quisiera"* (E.P3, C1).

Las nuevas tecnologías no le fascinaban especialmente, pero si le daban una actividad para que la llevara a cabo en el ordenador, la desarrollaba perfectamente, sin necesidad de ayuda. El grupo de investigación universitario, consideró que era útil que las tareas se realizaran también a través de este medio, siendo este el motivo por el que se

implementaron actividades cuyo medio era el ordenador tal y como mencionamos en el capítulo de metodología, pero también quisimos recoger la opinión de las familias y la tutora del aula abierta, ante este hecho, como se muestra a continuación:

> **¿Cómo cree que se motiva más el alumno/hijo para hacer una actividad, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué cree esto?**
>
> *"Conjugando ambos formatos. Porque cada uno requiere la implicación de habilidades diferentes (escribir a mano, observar una animación), y ese mismo aprendizaje desde perspectivas distintas se comprende y generaliza mejor"* (Padre).
> *"En un primer momento creo que es importante utilizar un medio más dinámico e interactivo, porque hace que el alumno se enganche y se motive muchísimo a aprender este tipo de conceptos, poniéndose a trabajar con mucho entusiasmo. En un segundo momento, cuando pasan esa fase de motivación y de inicio de interés por estos temas, el material impreso es importante para ir progresando en los contenidos a un nivel superior"* (Docente).

Ambos entrevistados tenían una opinión similar, pues consideraron más beneficioso el conjugar los dos materiales, expresando, además, las bondades de cada uno de ellos.

***Como conclusión de este primer curso de investigación,*** atestiguamos que aquellas habilidades emocionales y sociales conseguidas hasta el momento por el alumno, destacan en los incrementos de puntuaciones de los ítems presentes en los cuestionarios de habilidades sociales y en los datos obtenidos por la tutora y la familia en las reuniones establecidas a lo largo del curso y en las entrevistas efectuadas. Todos los instrumentos de recogida de información comentados hasta el momento, manifiestan la presencia de progresos en el alumno a través del primer curso. Además, en todos ellos aparecen habilidades adquiridas coincidentes. Mediante los materiales didácticos, se pudo corroborar que el número de emociones reconocidas y justificadas por el alumno aumentó, estando presente este aspecto en el cuestionario de habilidades emocionales y sociales.

## 7.1.8. 2º CURSO

### 7.1.8.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En los siguientes apartados, se presenta la evolución del alumno a lo largo del segundo año de intervención educativa, relativo a las competencias emocionales y sociales del mismo, que tuvieron lugar gracias a la realización de las distintas tareas utilizadas para evaluar ese aprendizaje:

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La tabla indicada a continuación, contiene las calificaciones obtenidas por el alumno en las actividades pertenecientes a la tarea *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 5-26, donde pueden observarse las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 79
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 |

En este curso, el alumno avanzó en la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones básicas*, pues en los dos ámbitos reconoció y justificó todas las emociones. Además, a la hora de aportar la justificación, también se observaron cambios, debido a la existencia de explicaciones más completas, como la siguiente realizada en el hogar:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Sara cuando es de noche?¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Asustada, porque no le gusta la noche. Está oscuro y le da miedo"*

Al efectuar la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones complejas*, en el aula abierta, el alumno pasó de reconocer dos emociones: sorpresa y aburrimiento (evaluación inicial) a tres emociones: sorpresa, aburrimiento y pensamiento (evaluación final), justificándolas también. En el hogar, identificó la totalidad de las emociones, aunque no justificó correctamente la de interés. Las justificaciones aportadas en este curso también fueron muy apropiadas, como observamos en una respuesta dada en el aula abierta:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Violeta cuando intenta decidirse por una fruta?¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Pensativa, porque no sabe qué fruta comerse"*

Con estos dos ejemplos, podemos comprobar el progreso del alumno a la hora de dar una explicación, así como que su comprensión de la actividad fue mayor.

La realización de las tareas de *juicios de emoción basados en deseos,* fue progresando, pudiendo observarse estos avances en la tabla 79, ya que el chico pasó de reconocer las dos situaciones, en la evaluación inicial, a reconocer ambas y justificar una de ellas, en el aula abierta, en la evaluación final. En el hogar, al principio identificaba y justificaba una situación, consiguiendo al final de este curso, reconocer y justificar las dos situaciones.

En las actividades de *juicios de emoción basados en creencias,* en la evaluación inicial en los dos entornos reconoció las dos situaciones, pero en la final, logró reconocer y justificar ambas situaciones, produciéndose también en los dos ámbitos.

En la siguiente figura 55, es posible visualizar las valoraciones de todas las tareas realizadas por el alumno en el aula abierta y en el hogar. A través de ella, se observa de modo sencillo, los avances experimentados en cada actividad.

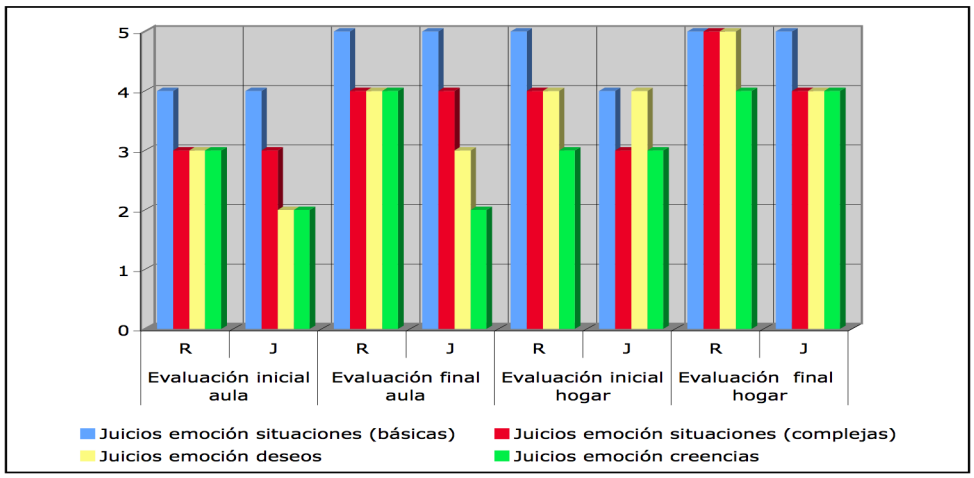



*Figura 55.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso

La actividad de *juicios de emoción basados en situaciones, con emociones básicas,* consiguieron la máxima puntuación debido a que todas las emociones fueron reconocidas y justificadas. La segunda actividad realizada por el alumno correctamente, fue la misma que la que acabamos de mencionar, pero utilizando *emociones complejas*. Le siguió en complejidad la tarea de *juicios de emoción basados en deseos* y por último, la actividad más complicada para el chico fue la de *juicios de emoción basados en creencias,* obteniendo por ello una menor valoración.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla 80, indica los resultados alcanzados en las tres actividades contenidas en la tarea de *Historias de comunicación metafórica* referidas a la comprensión de la ironía, la mentira y la mentira piadosa (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 28-34, para acceder a las tareas y Anexo VI para examinar los valores otorgados):

Tabla 80
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| **Evaluación final** | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |

En el aula abierta, en la evaluación final, el alumno pudo comprender los tres conceptos pero no logrando responder a la tarea. En el hogar, mejoró con respecto a los resultados de la evaluación inicial, pudiendo comprender los conceptos de ironía y mentira piadosa, y realizar la tarea con ayuda. Lo que más costoso le resultó en este entorno fue efectuar la tarea relativa a la mentira. Indicamos un ejemplo de las respuestas de la actividad de ironía:

> **Actividad:** Javier ha decidido ir a casa de su amigo Andrés porque la perra de este ha tenido tres perritos. A Andrés le gustan mucho los perros y por ello piensa: "no pienso regalar ningún perrito".
> Javier le pregunta a Andrés: "¿me regalas un perrito?".
> Andrés le contesta: "sí, claro. Justo es lo que estaba pensando en este momento".
> *Pregunta: ¿Le dará Andrés algún perrito a su amigo Javier?*
> *Respuesta: No.*
> *Pregunta: ¿Por qué crees eso?*
> *Respuesta: Porque no quiere regalárselo. Se quiere quedar todos los perritos.*

El alumno comprendió que aunque Andrés contestó que sí le daría un perrito, esa respuesta no era cierta, sino que se trataba de una ironía, por lo que significaba justo lo contrario.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las dos actividades pertenecientes a esta tarea fueron: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (véase el Anexo VIII (b) en CD, páginas 36-42, que incorpora las tareas y Anexo VI que incluye las codificaciones). La tabla expuesta a continuación, muestra las puntuaciones conseguidas en ambas actividades:

Tabla 81
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | **ALUMNO 3** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN** | | | |
| | **Creencia falsa de contenido inesperado** | | **Creencia falsa de localización inesperada** | |
| | **A.A** | **H** | **AA** | **H** |
| **Evaluación inicial** | 3 | 4 | 3 | 4 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 4 | 5 |

Se produjo un hecho curioso en la actividad de *creencia falsa de contenido inesperado*, realizada en el hogar, debido a que las respuestas aportadas en la evaluación final fueron prácticamente idénticas a las expresadas en la evaluación inicial, por lo que no advertimos avances en esa tarea y ese contexto. Al realizarla en el aula abierta, sí se observaron cambios, por lo que su valoración ascendió. La tarea de *creencia falsa de localización inesperada*, fue realizada en los dos contexto de forma más correcta que al inicio, por lo que también se apreciaron progresos, como queda expresado en la anterior tabla 81. Indicamos dos ejemplos para que pueda apreciarse lo comentado:

**Actividad (contenido inesperado):** Lucía ha comprado para cenar una pizza. Lucía se va a jugar y deja la pizza encima de la mesa. La hermana de Lucía ha sacado la pizza y ha metido un collar y dos pendientes para gastarle una broma. Ahora viene Lucía, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Lucía que hay en la caja de pizza?*
*Respuesta del alumno: "una pizza"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Lucía que hay una pizza?*
*Respuesta del alumno: "porque no ha visto que su hermana lo cambió".*

**Actividad (localización inesperada):** *Carlos tiene una pelota. Aquí hay dos sacos: una con círculos y otro liso.* Carlos pone su pelota en el saco con círculos y se va a jugar. *Le gastamos una broma a Carlos y ponemos la pelota del saco de círculos al liso.*
*Pregunta: ¿Dónde cree Carlos que está su pelota escondido?*
*Respuesta del alumno: "en el saco con círculos"*
*Pregunta: ¿Por qué cree Carlos que está la pelota en el saco de círculos?*
*Respuesta del alumno: "Porque no ha visto que la hemos cambiado".*

El avance en ambas actividades, puede advertirse por las respuestas del alumno, que incluso fue capaz de explicar el motivo por el que los dos protagonistas no sabían ese cambio, *"porque no ha visto que su hermana lo cambió" y "porque no había visto que la hemos cambiado",* siendo sumamente interesantes estas contestaciones. La familia aportó un dato con relación a esta tarea: *"las tareas de creencia falsa las domina bien, pues su hermana le hacía pruebas, con bolas, escondiéndoselas a modo de juego. A través de esta actividad observamos que hubo mejora en este aspecto".*

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 82, es posible observar las valoraciones otorgadas a las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y tareas en el Anexo VIII (b) en CD, páginas 44-52):

Tabla 82
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 3 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 4 |
| **Evaluación final** | 4 | 5 |

A partir del segundo trimestre del curso 2013-2014, la elección de las respuestas correctas se ampliaron, y el alumno comenzó a justificar las opciones elegidas adecuadamente en el hogar. En el aula abierta, aún no se produjeron estas justificaciones pero sí la elección fue correcta.

Tras relatar los avances acaecidos a lo largo de este segundo curso con los materiales didácticos, indicaremos que siguieron sobresaliendo las actividades referidas a la *atribución de emociones,* como aquellas en las que el avance fue superior, como se observa en la siguiente figura 56.

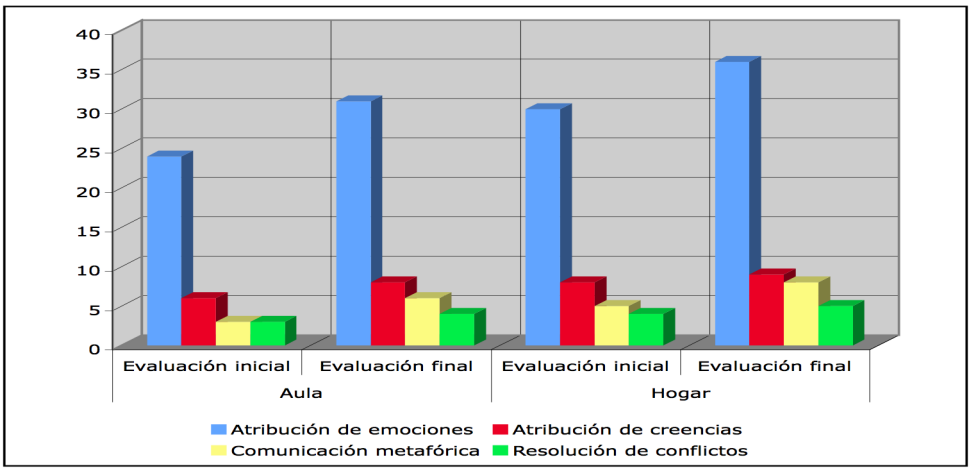



*Figura 56.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso

La actividad de *creencia falsa de contenido inesperado* en el hogar, no varió de puntuación, pero en el resto de tareas se produjeron mejoras, existiendo estas incluso en las actividades de *historias de comunicación metafórica,* donde en el primer curso apenas se percibió avance.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

En el primer curso se indicó que el alumnado desarrollaba las habilidades emocionales y sociales en diversas actividades establecidas por la tutora del aula abierta, y que ello suponía beneficios en el alumnado. A continuación expondremos las tareas que durante el segundo curso se elaboraron:

1) *Contamos el fin de semana*: continuó con la actitud del curso anterior, e incluso se potenció, porque cada vez tenía más historias y anécdotas por contar, utilizando en sus conversaciones diferentes temáticas.
2) *Reproducción de películas y documentales*: no le suponía ningún esfuerzo el comentar la película visualizada, eso sí, cuando estaba atento a lo sucedido en ella, porque en alguna ocasión desconectaba y no se empapaba del argumento. Si en estos momentos se le daba un toque de atención, aceptaba el error cometido y pedía disculpas. Por otra parte, se utilizaban las películas para que expresaran o indicaran las emociones que la película le había hecho sentir o aquellas que habían manifestado los protagonistas.

m.b.

AULA ABIERTA Maribel Bernabeu Guerrero

CELEBRAMOS HALLOWEEN

PELÍCULA "Frankenweenie"



m.b.

AULA ABIERTA Maribel Bernabeu Guerrero

Durante el caos, la perrita de Elsa Van Helsing, es agarrada por el Sr. Bigotes y llevada al molino de viento de la ciudad. Elsa la sigue.

La gente del pueblo culpa a Sparky por la desaparición de la niña y lo persiguen hasta el molino de viento, donde el alcalde por accidente incendia el molino.

Víctor y Sparky entran en el molino de viento que estaba ardiendo para rescatar a Elsa, logrando salvarla, pero el gato vampiro ataca a Víctor y lo deja inconsciente en el interior del molino.

Sparky rescata a Víctor, pero el perro es arrastrado hacia el interior por el Sr. Bigotes.

Ambos animales mueren; el gato vampiro cuando una estaca de madera se desprende del molino y lo atraviesa, y Sparky cuando el molino se derrumba.

Para recompensar a Sparky por su valentía, la gente del pueblo se reúne para revivir a Sparky con baterías de sus autos, y lo reaniman solo a él, una vez más.

Al final Sparky y Persephone logran encontrarse y juntan sus narices, simbolizando un beso.

Contesta a las siguientes preguntas:

1ª Escribe las emociones que has sentido al ver la película (Miedo, alegría, diversión, nerviosismo, tristeza, sorpresa, etc)y explica por qué

Sentí miedo cuando vi al gato vampiro que se llama el Sr. Bigotes. También sentí tristeza cuando se murió Sparky porque la lo atropelló un coche y se murió.

*Figura 57.* Ejemplo de una actividad realizada por el alumno 3

Como vemos en la figura 57, tras la visualización de esta película se le hizo una cuestión preguntando al alumno por las emociones que sintió al verla, siendo su respuesta la siguiente: *"sentí miedo cuando vi al gato que se llama el señor don Bigote, y también sentí tristeza cuando se murió Sparky porque lo atropelló un coche y se murió".*

3) *Recordamos las fechas importantes*: todo lo que estuviera relacionado con una fiesta o evento, le resultaba agradable, gustándole compartir actividades con otros chicos en el aula.
4) *Hacemos salidas fuera del instituto:* le era indiferente el destino de la salida, porque lo que le importaba era participar en actividades diferentes, disfrutando con todas ellas, compartiendo de este modo intereses con sus compañeros.
5) *Adornamos el aula abierta:* solía pedir algo de ayuda porque no era muy hábil en la ejecución de manualidades. Sin embargo, esa limitación favorecía la habilidad social de solicitar ayuda.
6) *Celebración de los cumpleaños*: su risa era casi permanente en estos eventos, donde además, intentaba que sus compañeros también lo pasaran bien como él.
7) *Trabajamos muchas asignaturas:* las matemáticas le gustaban mucho y además, se le daban genial, por lo que aunque en el aula abierta se trataba esta asignatura, acudía a matemáticas con su grupo de referencia, para ampliar conceptos, beneficiando, también, la relación con otros compañeros del centro.
8) Una actividad bastante interesante que la docente realizó con cada alumno fue la siguiente, denominada *situación sorpresa*:

> **Actividad:** Imagínate que cuando llegas a tu casa, abres la puerta y ves a tu hermana con la cabeza metida en el mueble del salón y mirando hacia abajo.
> *Pregunta: ¿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 se pueda hacer daño.*

Con este alumno vemos que no eligió ninguna de las emociones básicas o complejas que hemos estado trabajando a lo largo de estos años, sino que escogió preocupado, dando síntomas de un sentimiento emocional más profundo. Sin embargo, en la primera pregunta que va destinada a la obtención de una respuesta de resolución de conflictos, no respondió como se esperaba, ya que no dio ninguna solución.

## 7.1.82. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración otorgada por la docente y los padres al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del segundo curso, quedan recogidas en la siguiente tabla 83. Además, se incorporarán explicaciones sobre los ítems en los que produjeron avances y si estos fueron coincidentes o no en ambos contextos de intervención.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 83

*Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

La tabla expuesta anteriormente, 83, muestra los ítems en los que las valoraciones atribuidas por la docente y la familia, manifiestan la presencia de avances en el alumno en ciertas habilidades, respondiendo estos a los ítems 11, 15, 18, 19, 20 y 24. A excepción del ítem 15, el resto de preguntas tienen relación con ciertas tareas de los materiales

didácticos, por lo que realizaremos un análisis para comprobar si la valoración estipulada a los ítems del cuestionario coincide o no con la establecida a los materiales:

Los ítems 11, basado en el *reconocimiento de emociones complejas*, el 18, relacionado con la *justificación de emociones básicas*, y el 19, referidos a la *justificación de emociones complejas*, consiguieron la misma valoración en los dos instrumentos, cuestionario y materiales y en los dos contextos, escuela y hogar. Sin embargo, el ítem 20, referido a la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, obtuvo en el entorno familiar con los materiales la misma puntuación que al ser evaluada en el cuestionario en ese ámbito, pero en el contexto escolar, la puntuación conseguida con los materiales fue mayor a la establecida en el cuestionario. Y por último, el ítem 24, referido a la *actividad de creencia falsa de localización inesperada*, mostró en el entorno familiar, una valoración superior con los materiales en ambas evaluaciones, siendo, por el contrario, la puntuación obtenida en el aula abierta la misma para los dos instrumentos y en los dos contextos en los que se intervino.

### o Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 84
*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 3 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 8. Acepta un no por respuesta. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | A veces | Casi nunca | A veces |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto ocular con la otra persona. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| 14. Presta atención a las instrucciones y las lleva a cabo correctamente. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 17. (docente) Se relaciona con otros docentes y adultos del centro<br>17. (familia) Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia. | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| 21. Le gusta conocer gente nueva. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

A pesar de que la docente y la familia consideraron que los avances en cuanto a las las habilidades sociales conseguidas por el alumno o utilizadas con más frecuencia existieron, apenas hubo concordancia entre las que un ámbito y otro creyeron que se había producido ese progreso, siendo estas únicamente las habilidades establecidas en los ítems 1, *cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida* y 2, *es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita*.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 85
*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 3 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23a: Reconoce emociones básicas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | **4** | **5** | **5** | **5** |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas. Emociones complejas". | 3 | 4 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas. Emociones básicas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 3 | 4 |

La tabla 85, expuesta anteriormente, indica las valoraciones que los padres y la tutora del alumno establecieron a tres instrumentos de recogida de información, siendo estos los materiales didácticos y los dos cuestionarios, hacia las habilidades presentes en dicha tabla a lo largo del segundo curso. La *justificación de emociones básicas y complejas,* fueron evaluadas del mismo modo por los tres instrumentos por los que fueron evaluadas. La única habilidad en la que distó un poco más la valoración, fue en el *reconocimiento de emociones complejas,* que si bien es cierto que compartió puntuación en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y en los materiales, consiguió una menor estimación en el cuestionario valorativo de relación social.

### 7.1.8.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las contestaciones aportadas por la familia y la docente en las entrevistas que se les hicieron (E), los seminarios de trabajo (S) y la procedente de la observación del investigador universitario en el aula abierta y reflejada en el diario de campo (DI), destacan los progresos que el alumno realizó en determinadas habilidades con las que no contaba previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques que a continuación presentaremos.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI ha sido:

E.D. A3, C2= Entrevista, docente, alumno 3, curso 2
E.P3, C2= Entrevista, padre, alumno 3, curso 2
D.I., C2= Diario del investigador, curso 2
S.P3, C2= Seminario, padre, alumno 3, curso 2
S.D.A3, C2=Seminario, docente, alumno 3, curso 2

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Las actitudes en las que el alumno mejoró hacían alusión, sobre todo, a la conducta del chico, como se observa en los siguientes comentarios.

> *"Aunque este alumno nunca ha mostrado una actitud rebelde o de contestar a los adultos, pues es un chico muy noble, han existido cambios en su conducta ante la negativa a algo que quería realizar. No es que antes no la aceptara, sino que le decíamos que no y contestaba: "vale", pero hacía lo que quería, y sin embargo, ahora respeta más esa negativa"* (E.D. A3, C2).

> *"Es más extrovertido y le agrada compartir espacio y juego con otros chicos de su edad. Por ejemplo, se lo pasa en grande cuando asiste al ocio"* (E.P3, C2).

> *"He observado cambios en cuanto a su actitud ante el trabajo establecido, debido a que ha controlado las risas que antes dejaba escapar sin motivo aparente, efectuando las tarea de forma más rápida y concentrado en lo que hace"* (D.I., C2, 9-04-2014).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

A pesar de que contaba con un gran número de habilidades al inicio del proceso, estas fueron incrementando y consolidándose a medida que avanzaba este proyecto conjunto.

> *"El número de veces que tenemos que repetirle las indicaciones ha disminuido, pues nos presta más atención y lleva a cabo la tarea encargada correctamente"* (E.D. A3, C2).

> *"A la hora de mantener una conversación con cualquier persona, no se corta y la mantiene como cualquier otra persona que no tuviera su problema, es cada vez más sociable"* (E.P3, C2).

> *"En este momento, cuando se le presenta una actividad para que la desarrolle, conoce todos los pasos que debe realizar y en muy pocas ocasiones hay que repetirle el orden de las tareas"* (D.I., C2, 14-05-2014).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

No solo consiguió realizar generalizaciones cuando se le pedían, sino que de forma espontánea nos las indicaba al leer en las actividades alguna situación que le recordaba a algo que había experimentado de manera similar.

> *"Es frecuente que relate anécdotas que le suceden fuera del centro. También cuenta todo lo que su padre le va enseñando en casa"* (S.D.A3, C2).

> *"Manifiesta en casa los conocimientos que ha aprendido ese día en el aula abierta o en la clase de matemáticas a la que asiste y donde aprende y disfruta mucho porque le encanta todo lo que tenga que ver con los números"* (S.P3, C2).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Los entrevistados indicaron la existencia de una relación directa entre las mejoras acaecidas en el chico, y la implementación de los materiales didácticos diseñados para ese fin.

> *"El contar con unos materiales tan personalizados, que incluso pueden tener los nombres de los chicos del aula y pueden retratar sus comportamientos en diferentes contextos o situaciones que ellos viven, hacen que a los alumnos les sea más sencillo identificar las situaciones que en ellas se cuentan y resolverlas"* (E.D. A3, C2).

> *"Me parece muy interesante el poder tener este tipo de materiales, porque veo que mi hijo cuando realiza en casa las actividades, se implica más porque se ve reflejado en algunas de las circunstancias por las que pasan los protagonistas de este material"* (E.P3, C2).

En el curso anterior, preguntamos a la familia del alumno y a su docente cómo consideraban ellos que el chico se motivaba más, si mediante las TIC, con materiales impresos o conjugando los dos formatos, y ambos se decantaron por la última opción. En esta ocasión, quisimos saber también la opinión del alumno, aunque no fue muy esclarecedora, porque contestó que le gustaba trabajar de las dos maneras. No sabemos si realmente su respuesta era acorde con la de la docente y familia, o simplemente, como hemos relatado anteriormente, no es capaz de decantarse y todo le parece bien.

***A modo de resumen de este segundo año de investigación,*** podemos afirmar que los progresos acaecidos en el alumno, se demostraron por distintas vías, como fueron los resultados logrados con la realización de las actividades de los materiales didácticos, y las valoraciones establecidas en los cuestionarios. También se observaban estos avances gracias a la información aportada por la tutora y la familia en los distintos seminarios en los que participaron y en las entrevistas realizadas. Los dos entornos coincidieron en que algunas de las competencias asimiladas por el chico fueron que era capaz de pedir ayuda cuando la necesitaba, y que tenía iniciativa para al llegar a algún lugar saludar.

## 7.1.9. 3ER CURSO

### 7.1.9.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

La correcta resolución de muchas de las actividades propuestas en los cursos anteriores, conllevó la necesidad de diseñar para el alumnado tareas más difíciles y que combinaran distintos aspectos. Por ello, a lo largo de este curso se incorporaron nuevas historias emocionales y sociales denominadas *"Ilusiónate con Tachín"*, que eran mucho más complejas que las anteriores por las dificultades añadidas de resolución de conflictos y su relación con los estados emocionales. Estaban dirigidas al reconocimiento y la justificación de dichas emociones básicas y complejas así como los juicios de emoción desde este nuevo planteamiento que ayuda a la personalización de las historias, haya conllevado más dificultad para el alumno.

Seguidamente, se indicarán los progresos que tuvieron lugar en el alumno a lo largo del tercer curso, con las diversas tareas que se implementaron para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales de dicho sujeto:

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La siguiente tabla muestra las calificaciones otorgadas al alumno en las actividades relativas a la *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120, para ir a las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 86
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |

En esta ocasión, en la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones básicas*, el avance existente radicaba en el tipo de justificación aportada por el alumno, porque al inicio de este curso, ya consiguió reconocer y justificar en los dos contextos todas las emociones. Sin embargo, las justificaciones incluían personalizaciones y generalizaciones, como veremos a continuación:

> **Actividad**: Jaime y su padre van paseando por el monte cuando de repente oyen un ruido muy extraño.
> *Pregunta: ¿Cómo se sentirá Jaime al oír ese ruido? ¿Por qué se sentirá así?*
> *Respuesta del alumno: Asustado, porque no se esperaba oír ese ruido. Yo también me asusto cuando oigo un ruido que no esperaba.*

En la evaluación final de este curso en la tarea *juicios de emoción basados en una situación específica*, *con emociones complejas*, en los dos contextos el alumno pudo reconocer y justificar todas las emociones complejas aportando, además, buenas explicaciones, como se observa en el siguiente ejemplo:

> *Pregunta: Ana empieza a buscar por la tienda alguna chaqueta igual que la suya pero de una talla más grande pues le interesa encontrarla. ¿Cómo se sentirá Ana? ¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Pensativa, porque está pensando qué chaqueta le va a quedar bien. Yo también pienso las cosas cuando voy a comprar porque si no nos están bien hay que ir otra vez a la tienda"*

Los dos ejemplos, muestran la existencia de generalizaciones en el alumno, porque narró cómo se sentía él ante esas situaciones o cómo reaccionaba para solucionar el problema. La valoración conseguida por el chico ante la realización de la tarea de *juicios*

*de emoción basados en deseos*, fue la máxima tanto cuando se efectuó en el aula como cuando se llevó a cabo en el hogar, existiendo solo un aspecto en el que la puntuación fue menor, debido a que valoramos el tipo de justificación. Lo mismo sucedió en la tarea de *juicios de emoción basados en creencias,* pues el alumno reconoció y justificó las dos situaciones presentadas, pero en el aula abierta las justificaciones fueron bastante simples.

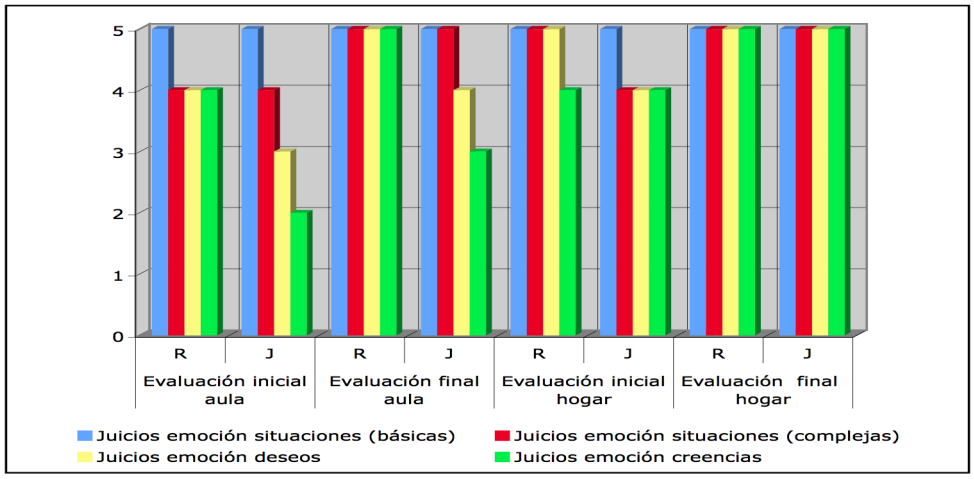



*Figura 58.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso

Como puede observarse en la anterior figura 58, fueron numerosas las actividades que obtuvieron valoraciones bastante elevadas. Aquellas en las que la puntuación fue menor, formaban parte, en general, de las tareas realizadas en el ámbito escolar, y hacían referencia a la justificación de emociones o situaciones.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

En la tabla 87, se recogen los resultados referidos a la comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 69-89/91-120, para visualizar las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 87
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| **Evaluación final** | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |

El concepto más comprendido por el alumno en esta tarea, fue la ironía, ya que en el aula abierta, en la evaluación final, ya consiguió comprender el concepto y realizar la tarea aunque con ayuda, y existiendo algún fallo, y en el hogar, logró llevarla a cabo sin errores. Los otros dos conceptos, mentira y mentira piadosa, obtuvieron la misma valoración en los dos ámbitos, significando con esta puntuación que hubieron errores al efectuar estas actividades:

> **Actividad:** Marcos y Alejandra están paseando por el parque cuando se encuentran con una gran rosa. A Alejandra le encantan las flores y se acerca para olerla. Sin embargo a Marcos no le interesan nada las flores.
> Pregunta de Alejandra a Marcos: "¿Quieres oler la rosa?"
> Marcos piensa: "No me apetece oler la rosa".
> Pero Marcos responde: "Es lo que más me apetece en este momento".
> *Pregunta: ¿Es verdad que a Marcos le apetecía mucho oler la rosa? ¿Por qué Marcos ha dado esa contestación a Alejandra?*
> *Respuesta del alumno: "No le apetecía olerla. Le ha dicho eso a Alejandra para que ella no se sintiera mal".*

El alumno fue capaz de darse cuenta de que en la ironía lo que se piensa es diferente de lo que se dice. Entendió que aunque Marcos dijo que sí le apetecía oler la rosa, lo que él realmente quería hacer era lo que pensó: que no le apetecía.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las tareas valoradas en esta ocasión fueron dos: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (ver codificación en el Anexo VI y las actividades en el Anexo VIII (c) en CD, páginas 91-120). Quedan indicadas en la siguiente tabla las puntuaciones conseguidas en las actividades incluidas en la tarea de *Atribución de creencias y predicción de la acción*:

Tabla 88
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 3 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 4 | 5 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 |

Ambas tareas lograron la valoración más elevada que puede otorgarse, debido a que el chico eligió en todas las actividades la opción correcta en primer lugar y además, justificó su elección.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 89, quedan presentadas las valoraciones relativas a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y tareas en el Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120):

Tabla 89
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 3 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 3 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 5 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 |

Esta actividad quedó superada, debido a la valoración que puede verse en la anterior tabla 89, que expresa que el chico escogía las alternativas correctas siempre a la primera, y que justificaba sus elecciones.

En este momento, se puede indicar que hubo progreso en todas las actividades realizadas a lo largo de este curso, a excepción del *reconocimiento de emociones básicas* en ambos entornos, y *reconocimiento de las situaciones que causaban deseos*, en el contexto familiar, debido a que ya habían alcanzado su valoración más elevada, como se observó en la tabla anterior 89.

Finalizaremos el apartado destinado al análisis de los resultados procedentes de implementar los materiales didácticos, manifestando que los progresos acaecidos en este curso, fueron más cualitativos que cuantitativos, pues se encontraban en pequeños detalles como la amplitud de las justificaciones.

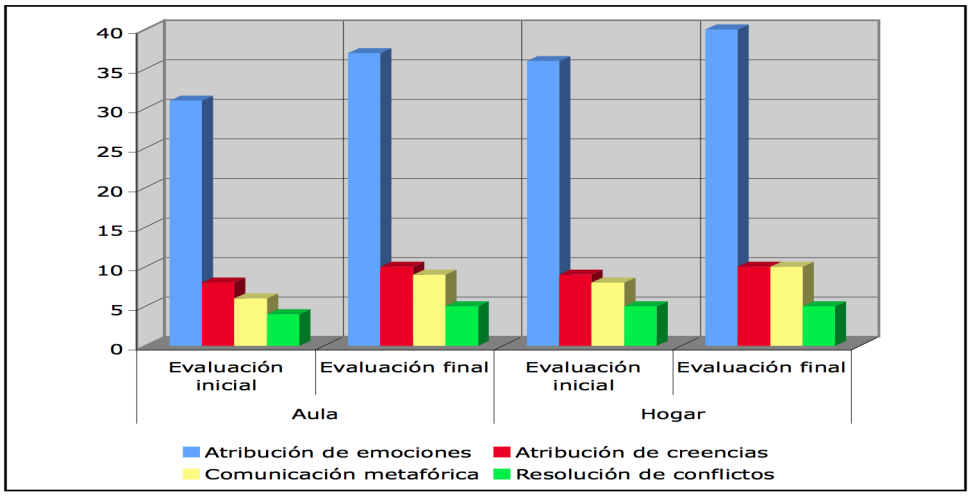



*Figura 59.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso

Como puede observarse en la figura 59, los valores obtenidos en el ámbito familiar fueron superiores a los logrados en el centro educativo, en la evaluación inicial de todas las tareas, debido a que en la evaluación final los resultados eran bastante similares, ya que la mayoría de ellas al finalizar este curso quedaron superadas para el alumno.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

A lo largo de este relato, hemos ido indicando las distintas actividades que la docente desarrollaba con el alumno con TEA, con el objetivo de que trabajara las habilidades emocionales y sociales en diversos contextos y a través de diferentes medios. A continuación exponemos algunas de estas actuaciones:

1) *Lecturas en la biblioteca*: como lo que le gustaba era realizar todo tipo de actividades y aprender cosas nuevas, pues era muy curioso, la lectura le ayudaba a dejarse llevar por su imaginación y construir en su mente historias que después relataría.
2) *Taller de música*: la música era otra de sus aficiones, pero le gustaba compartirla con otros compañeros, prefiriendo escucharla acompañado. De este modo, compartía intereses con sus iguales.
3) *Formamos parte del coro*: debido a que le gustaba la música y compartir actividades con otros compañeros, esta era la actividad perfecta para él, pues reunía dos de sus intereses.

Siempre le pareció interesante participar en todo tipo de actividades y situaciones que se recrearan, por lo que no existió demasiado cambio en este sentido, pues su actitud fue en la mayoría de las ocasiones alegre, vital e inquieta.

Además, se trataba de un alumno muy imaginativo, que disfrutaba mucho contando relatos que le sucedían a él o que se inventaba. Por este motivo, la docente le instó a que escribiera una historia en la que tenían que aparecer diferentes personajes, expresando cada uno una emoción diferente y anotando, además, el motivo por el que sentía esa emoción. Podemos visualizar en la figura posterior, que todos los requisitos solicitados por la docente se cumplieron, debido a que asignó estados emocionales distintos a cada sujeto y añadió una justificación de porqué los expresaban.

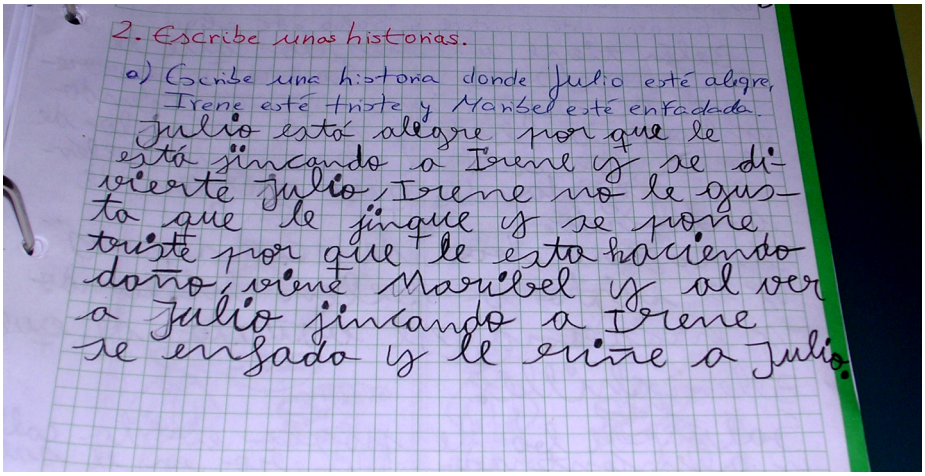



*Figura 60.* Ejemplo de una historia relatada por el alumno 3

El desarrollo de estas actividades ayudaba a favorecer una mayor adquisición de las competencias sociales y emocionales en cualquier ámbito, por lo que fomentaba la existencia de generalizaciones.

## 7.1.9.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

En la siguiente tabla, quedan expuestas las valoraciones que la docente y los padres del alumno atribuyeron al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del tercer y último curso. Diversas actividades efectuadas por el alumno, estaban relacionadas con ciertos ítems que forman parte de este cuestionario. Por ello, pretendimos saber si la valoración concedida a dos instrumentos distintos, pero que medían la misma habilidad, obtenían una puntuación similar o no. A continuación, explicaremos aquellos ítems en los que tuvieron lugar avances, estando estos ítems sombreados en color para facilitar su visualización.

### ○ Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 90
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 3 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2014-2015 (3er curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 14. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

Los ítems en los que se produjeron progresos por parte de la familia y la docente del alumno, fueron los 14, 19, 20, 21 y 24, habiendo, además, concedido la misma valoración desde los dos entornos. Resaltar que excepto el ítem 14, los demás evaluaban aspectos muy relacionados con aquellos valorados con los materiales didácticos.

Los ítems que consideraban competencias evaluadas con los materiales, y en los que existió avance en los dos contextos efectuados fueron los siguientes:

El ítem 19, referido a la *justificación de emociones complejas*, interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento, fue valorado por los dos contextos con la máxima puntuación tanto en el cuestionario como en los materiales didácticos. La tarea de *juicios de emoción basados en deseos*, estaba relacionada con el ítem 20, obteniendo también idéntica valoración en los dos instrumentos y ámbitos. A la pregunta del cuestionario número 21, relacionada con la tarea de *juicios de emoción basados en creencias*, le sucedió lo mismo que a las dos anteriores, habiendo obtenido la misma valoración en el cuestionario y en los materiales en los dos entornos. El único aspecto que consiguió en el cuestionario cumplimentado en el hogar una puntuación menor que la obtenida con los materiales, fue el evaluado con el ítem 24, relacionado con la tarea de *creencia falsa de localización inesperada*.

### o Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 91

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 3 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2014-2015 (3er curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **6**. Comparte los juguetes u otras pertenencias. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8. Acepta un no por respuesta. | Casi siempre | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 17. (docente) Se relaciona con otros docentes y adultos del centro<br>17. (familia) Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

A excepción de dos ítems, 6 y el 19, los demás ya formaron parte del curso pasado, donde el alumno comenzó a desarrollar esas habilidades. Sin embargo, hubieron dos competencias que aún el chico no mostraba con frecuencia, sobre todo en el contexto escolar, pero que a lo largo de este curso pudieron observarse bastante a menudo, haciendo referencia a compartir juguetes u otros objetos que le pertenecían al alumno y que le apeteciese compartir actividades con sus compañeros en el aula, realizando ambas en el centro educativo a menudo al final de este curso. El núcleo familiar, consideró que estas dos habilidades eran desempeñadas por el chico en más ocasiones, ya que valoraron que en la evaluación final, era capaz de ponerlas en práctica casi siempre. En los ítem del cuestionario relacionados con las habilidades emocionales, también existieron avances con respecto al curso anterior, siendo el alumno capaz de desarrollar esos aspectos casi siempre o siempre en la evaluación final de este curso.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 91

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 3 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso*

| | E.I AA | E.F. A.A. | E.I. H. | E.F. H |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas. Emociones complejas". | 4 | 5 | 5 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 4 | 5 | 4 | 5 |

En la anterior tabla, 91, se expone las distintas valoraciones otorgadas a una misma habilidad, para analizar las diferencias existentes al ser evaluadas por distintos instrumentos. En este caso, las similitudes fueron evidentes, debido a que el *reconocimiento de emociones básicas* y la *justificación de emociones básicas y complejas,* fue valorada del mismo modo por los tres instrumentos, mientras que el *reconocimiento de emociones complejas*, solo distó en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social, al que se le concedió una menor puntuación, con relación al resto de instrumentos que evaluaron exactamente igual dicha habilidad.

La tabla 92, refleja aquellas habilidades emocionales y sociales en las que se observó avance, en el ámbito escolar y/o en el familiar, a lo largo de los dos últimos cursos de intervención educativa.

Tabla 92

*Avances del alumno 3 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social)*

| | DOCENTE | | | FAMILIAS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 8. Acepta un no por respuesta. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |
| 9b y d. Mantiene una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |

## 7.1.9.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las respuestas que la familia y la docente aportaron en las entrevistas efectuadas (E), los seminarios de trabajo en los que participaron (S) y la observación del investigador universitario en el aula abierta y plasmada en el diario de campo (DI), muestran la existencia de los progresos en el alumno, en determinadas habilidades no adquiridas anteriormente. Estos datos, se encuentran estructurados en cuatro varios bloques que a continuación presentaremos.

Con el objetivo de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, mostrada en el capítulo anterior y que se encuentra en el Anexo VI fue la siguiente:

E.D. A3, C3= Entrevista, docente, alumno 3, curso 3
E.P3, C3= Entrevista, padre, alumno 3, curso 3
D.I., C3= Diario del investigador, curso 3
S.P3, C3= Seminario, padre, alumno 3, curso 3
S.D.A3, C3= Seminario, docente, alumno 3, curso 3

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

La actitud de este alumno no requería grandes cambios, pues se trataba de un chico que no se metía en problemas y cuya conducta era envidiable, siendo muy respetuoso con todo el mundo y mostrando una gran educación.

> *"Continuó mostrándose tal y como era, reeducando los pequeños matices que aún faltaban por pulir, tratándose de situaciones puntuales, como por ejemplo, que prestara una mayor atención cuando alguien se dirigía a él para que realizara algo"* (E.D. A3, C3).

> *"Lo encuentro más generoso con sus amigos o primos cuando van a casa, pues observo que les presta sus cosas, o que cuando sacan al perro, no le importa que lo lleven los demás"* (E.P3, C3).

> *"En este curso, hay poco que comentar sobre la conducta del chico, porque considero que la mayoría de errores que cometía los va superando, por lo que en este aspecto no se le puede pedir mucho más"* (D.I., C3, 13-05-2015).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Las habilidades que adquiría durante un curso, en general, las continuaba utilizando al siguiente, normalmente en mayor medida, por lo que continuaba avanzando en este aspecto.

> *"Conforme observamos que el número de sus habilidad aumenta, le pedimos mayores responsabilidades, y generalmente las cumple de forma correcta"* (E.D. A3, C3).

> *"En casa se le asignan más tareas a medida que realiza bien las que se le asignaron anteriormente, y si vemos que alguna es demasiado elevada para su nivel, intentamos esperar a que él nos confirme si puede o si no, que nos pida ayuda"* (E.P3, C3).

> *"Además de realizar las tareas siguiendo todos sus pasos y con mayor coherencia, se presta voluntario para comenzar a trabajar él, y cuando termina me pregunta: ¿ahora con quién vas a trabajar?, indicándole al compañero que yo le he dicho que se prepare para trabajar conmigo"* (D.I., C3, 20-05-2015).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

En este alumno en concreto, resultaba sencillo apreciar las generalizaciones, porque ponía muchos ejemplos de aquello que le había sucedido a él, o a alguien que conocía.

> *"Cuando me reúno con el padre o tenemos un encuentro a la salida del IES, él me cuenta que el chico manifiesta más en casa sus emociones o que ha sabido resolver alguna dificultad que tenía."* (S.D.A3, C3).

> *"Al observar que expresa más cómo se siente, incluso diciéndonos porqué se ha sentido así, o nos pregunta a nosotros a menudo, hemos optado por señalar, siempre que nos acordemos, las emociones que estamos sintiendo, y que sean estas algo más difíciles, como la decepción, la vergüenza, el asco, que consideramos que también forman parte de él"* (S.P3, C3).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

El padre de este alumno, que fue el entrevistado y además quien acudía a los seminarios, y la docente, destacaron que la confianza depositada sobre los materiales didácticos era tal, que incluso nos hacían peticiones para que diseñáramos nuevas historias sociales.

> *"A raíz de tener estos materiales, me es muy sencillo tratar cualquier conflicto, porque sé que puedo pedir al equipo de la Universidad que escriban una historia social que incorpore una situación concreta y ellos lo realizan. Esto lo hago porque veo que mediante ellas es más fácil conseguir una solución"* (E.D. A3, C3).

> *"Vimos tan importantes las nuevas historias sociales que mi hijo realizaba, que al asistir a las reuniones que las personas que llevaban el proyecto convocaban, los padres solicitábamos historias con otros temas que aún no se hubieran desarrollado"* (E.P3, C3).

Cuando en este curso le presentamos la página web donde trabajaría ciertos días las historias sociales para ir combinando diversos medios, le recordó al CD-ROM de *Aprende con Zapo*, que tanto había realizado, tanto en el aula abierta como en el hogar, resultándole divertido, ya que interactuaba con el personaje como si fuera alguien que le hablaba a él directamente.

***A modo de síntesis de este tercer año de investigación,*** podemos ratificar que los progresos experimentados por el alumno a lo largo de este curso, se vislumbraron en los resultados obtenidos con todos los instrumentos de recogida de información empleados en estos apartados. Los materiales didácticos resultaron exitosos, debido a que al examinar los datos obtenidos en la evaluación final de este curso, es posible observar que excepto en la justificación de las actividades de *juicios de emoción basados en deseos y en creencias*, el resto de tareas consiguieron la máxima valoración, significando que el alumno las había superado. En cuanto a los cuestionarios, reflejamos que aquellos ítems vinculados con actividades incorporadas en los materiales, habían logrado, en su mayoría, una valoración prácticamente idéntica a la concedida con este instrumento, por lo que también se produjeron avances con él. Al analizar las respuestas obtenidas en las entrevistas y los comentarios de los seminarios y las reflexiones expresadas en el diario del investigador universitario, comprobamos que coincidían con diversos ítems presentes en el cuestionario de habilidades de relación social que habían experimentado progresos, como por ejemplo, el compartir pertenencias con sus iguales, el incremento de su iniciativa, sobre todo en el aula, y el pedir ayuda cuando no es capaz de realizar alguna actividad.

## A modo de resumen: resultados finales del *ALUMNO 3* a lo largo de los tres cursos de intervención educativa

Los avances que tuvieron lugar en este alumno, se realizaron progresivamente a medida que avanzaban los cursos, a pesar de que desde el primero de ellos comenzaran a observarse dichas mejoras. Seguidamente, acentuaremos los logros más relevantes del proceso estudiado.

Con relación al primer objetivo de investigación referente a *Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora de habilidades emocionales y sociales de los alumnos con TEA participantes en la investigación,*

se constató que en materia de competencias emocionales, aludiendo en este caso al reconocimiento y expresión de emociones, refiriéndonos en este momento a las *emociones básicas*, dio como resultado el reconocimiento y justificación de dos emociones, en el aula abierta, miedo y tristeza, y la existencia de un fallo, ante el reconocimiento de la emoción de miedo, en el hogar. Al acabar el proceso de intervención educativa realizado a lo largo de los tres cursos, el chico pudo identificar y justificar todas las emociones básicas. Cuando llegó el turno de trabajar las *emociones complejas,* al comienzo de la intervención educativa, el alumno, en el aula abierta, reconoció y justificó la emoción de sorpresa, mientras que en el hogar, identificó las emociones de sorpresa y pensamiento. Después de un trabajo continuado a lo largo de tres cursos con los materiales didácticos, en los dos contextos el alumno pudo reconocer y justificar todas las emociones complejas, llegando incluso a generalizar los aprendizajes.

La tarea de *juicios de emoción basados en deseos*, también mejoró tras la intervención educativa en los dos ámbitos, pues incrementó el número de situaciones reconocidas, aunque este fue mayor en el hogar tanto en la evaluación inicial del primer curso como en la final del tercero.

En la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* sucedió algo parecido a lo ocurrido en la tarea anterior, de deseos, pues la valoración conseguida en el contexto escolar fue la misma, aunque esta distó en el ámbito familiar, obteniendo en esta ocasión una menor puntuación. En cambio, en el tercer curso, el alumno reconoció la totalidad de situaciones planteadas en esta actividad, aunque no ocurrió esto en la justificación de ellas.

En cuanto a las *historias de comunicación metafórica*, al inicio no consiguió comprender ningún concepto trabajado en la actividad, siendo estos la ironía, mentira y mentira piadosa. Por consiguiente, fue necesario un minucioso trabajo con estos aspectos, hasta lograr lo sucedido al término del tercer curso, donde el alumno consiguió comprender el concepto de ironía y realizar la tarea con ayuda, y la existencia de algún fallo, mientras que en el hogar, logró llevarla a cabo sin errores. Los otros dos conceptos, mentira y mentira piadosa, obtuvieron la misma valoración en los dos ámbitos, significando con esta puntuación que hubieron errores al efectuar estas actividades.

Las actividades pertenecientes a la tarea de atribución de creencias, *creencia falsa de contenido inesperado* y *creencia falsa de localización inesperada*, en la evaluación inicial del primer curso, ambas actividades, en el aula abierta, comenzaron a ser comprendidas por el alumno, pero no consiguió aportar la respuesta adecuada, sin embargo, en el hogar su comprensión fue mayor.

Los resultados logrados por el alumno en las diferentes actividades incorporadas en los materiales didácticos e implementadas en el contexto escolar y familiar, *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009), en los dos cursos iniciales, e *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), implementados en el último curso, se encuentran reflejados en la siguiente figura 61. Fue sobre todo en los primeros cursos donde la valoración obtenida en los diferentes entornos era más dispar, pues en el último curso las puntuaciones logradas fueron muy similares, habiendo una visión más optimista por parte del ambiente familiar, donde los valores conseguidos por el alumno se incrementaron en mayor medida que los concedidos en el aula abierta. Aún así, el chico superó la mayor parte de las actividades desarrolladas, siendo la justificación de situaciones generadas por deseos y creencias y las historias de comunicación metafórica, aquellas en las que no pudo lograr la máxima puntuación, por no estar conseguidas, pero a pesar de esto, en cada curso logró una valoración superior a la alcanzada en el anterior, observando aquí los avances existentes.

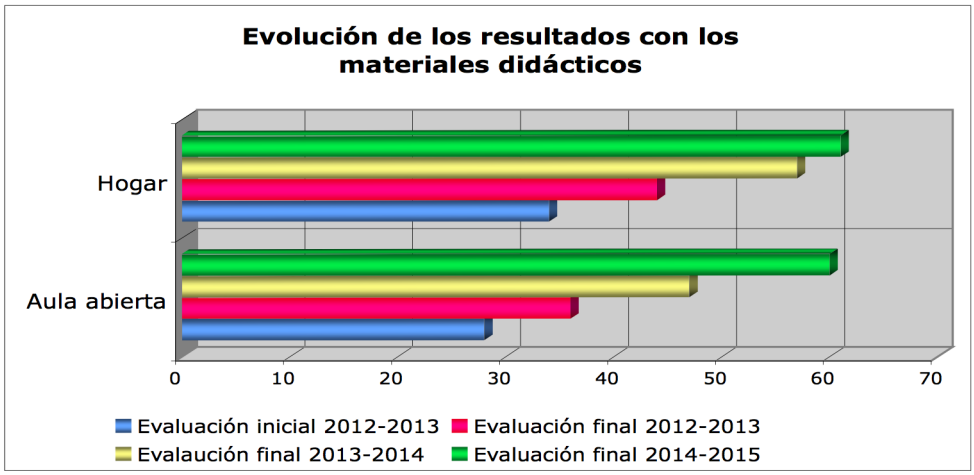



*Figura 61*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos

Al analizar los resultados, relativos a habilidades emocionales, procedentes de las respuestas que la familia y la tutora del aula abierta aportaron a los cuestionarios, se observó la existencia de una gran evolución.

La figura 62, es la encargada de representar las habilidades emocionales y sociales, aunque en mayor medida las primeras, que el alumno en los tres cursos pudo adquirir, estando representados los ítems que las evaluaban en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales. Aunque el hogar continuó siendo el que expresaba valoraciones superiores, en esta ocasión, la diferencia de valores fue mínima, significando que los dos coincidían en los avances que iban observando en el chico. Los principales

progresos se centraban en el reconocimiento de emociones, así como en su justificación, y manifestación tanto de manera espontánea, como su expresión correcta en función de una situación que generaba ese estado emocional. Sin embargo, las habilidades sociales presentes en el cuestionario no sufrieron grandes cambios, siendo aquella en la que las mejoras fueron más visibles el pedir cooperar en juegos.

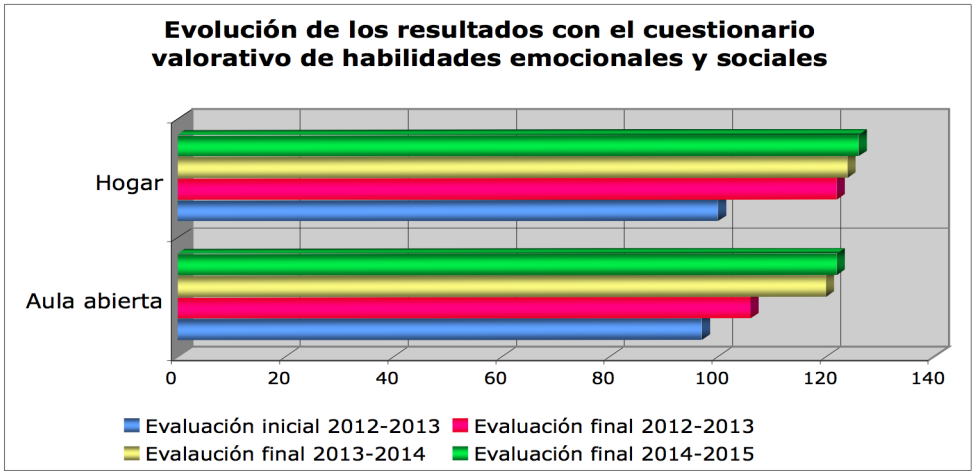



*Figura 62*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

En cuanto al objetivo 2, que se centraba en *Comprobar que el desarrollo de dicho programa de intervención educativa mejora las habilidades sociales y ayuda a la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana del alumnado participante,* se ha evidenciado que ante la realización de las actividades de *resolución de conflictos*, en el ámbito escolar tuvo lugar al inicio una pequeña comprensión por parte del alumno de en qué consistía la actividad pero no pudo realizarla correctamente. En este momento, en el hogar ya conseguía elegir la opción correcta aunque no en primer lugar. Al llegar al final del tercer curso, en el aula abierta, la tarea quedó superada pues el alumno consiguió identificar a la primera la opción correcta y además emitir justificaciones.

En cuanto a las habilidades sociales que el alumno consiguió o amplió el número de ocasiones en las que las utilizaba, fueron las siguientes: ante un grupo de niños jugando pide cooperar, es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita, es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas, comparte los juguetes u otras pertenencias, le agrada compartir actividades con otros niños en el aula. Todas ellas al inicio de la intervención educativa no las efectuaba *casi nunca* y al concluir, *casi siempre* las llevaba a cabo. La tarea indicada a continuación, cuando llega a algún sitio saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida, tampoco la utilizaba *casi nunca* al comienzo de este proceso, consiguiendo al finalizar realizar esta acción *siempre*.

Aunque la mayor parte de los ítems que formaban parte del cuestionario, cuyos resultados vienen presentados en la figura posterior, 63, estaban relacionados con habilidades sociales, existían algunos que hacían referencia a competencias emocionales. En esta ocasión, los progresos existentes a lo largo de los dos cursos en los que se cumplimentó el cuestionario valorativo de habilidades de relación social, fueron bastante parecidos en los dos entornos en los que se entregaron. Las habilidades sociales en las que el alumno avanzó a lo largo de este espacio de duración fueron utilizar las normas de cortesía, es decir saludar y despedirse, pedir ayuda, aceptar negativas, iniciar y mantener conversaciones con personas conocidas y desconocidas, relacionarse con adultos y agradarle conocer a gente nueva. En las habilidades emocionales valoradas con este instrumento, también obtuvieron avances, al igual que sucedió con el anterior cuestionario y con los materiales didácticos.

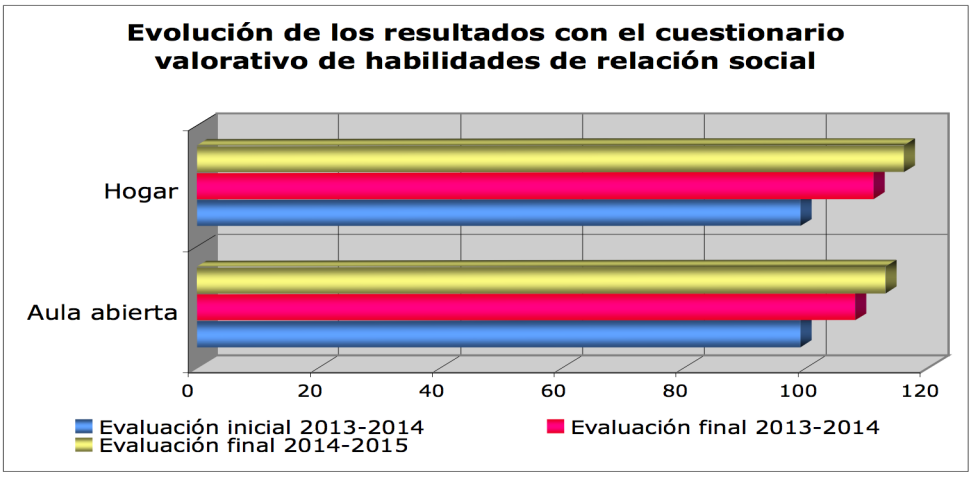



*Figura 63.* Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Para concluir este resumen, nombraremos los progresos experimentados por el alumno con respecto al tercer objetivo referido a *Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias.* En este aspecto, pudimos verificar que los datos concedidos por la docente y la familia aportan información relevante relativa a los beneficios proporcionados al alumno debido al trabajo con materiales adaptados a sus características y necesidades, habiéndoles servido de ayuda para la adquisición de las habilidades emocionales y sociales. El segundo aspecto valorado en este objetivo, quedó cubierto, ya que así lo manifestaron la familia y la docente en las respuestas concedidas a las entrevistas y en los seminarios de trabajo. Otra faceta que pretendíamos conocer era si los cuadernillos que se les entregó a la familia en los seminarios de trabajo, les fueron útiles, y cumplieron el fin con el que se planificaron.

En este caso, fue el padre el que nos trasladó su versión acerca de lo que le había

supuesto el poder contar con ciertas pautas y estrategias que le facilitaran a ayudar a su hijo con las actividades a implementar, siendo aquello que nos comentó lo siguiente:

*"Los cuadernillos nos dieron la posibilidad de poder contar con herramientas que nos instruyeran en el método más adecuado de ayudar a cualquier chico con estas características, y en concreto, hablando de mi hijo, generalmente realiza las actividades él solo sin problema, pero de este modo sabemos hasta qué punto podemos mediante ciertas técnicas favorecer la mejora de su aprendizaje"* (S.P3, C2).

## ALUMNO 4

### 7.1.10. 1ER CURSO

### 7.1.10.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Posteriormente, se expondrán y comentarán los avances experimentados por el alumno con relación a competencias emocionales y sociales, a lo largo del primer curso de intervención educativa, utilizando para ello diversas actividades destinadas a ese fin:

#### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La tabla presentada a continuación, contiene las valoraciones concedidas a las actividades realizadas por el alumno, pertenecientes a la tarea de *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 5-24, donde se indican las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 93
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |

Desde el inicio, curso 2012-2013, le resultó bastante sencillo *identificar emociones básicas* y desarrollar su posterior justificación, pues únicamente se equivocó en la evaluación inicial en los dos contextos al reconocer la emoción de miedo.

Pero fue a partir de la segunda mitad del curso 2012-2013 cuando comenzó a efectuar de manera adecuada y sin equivocaciones el reconocimiento de todas las emociones básicas, sin necesidad de ayuda o explicación. El tipo de justificación aportada era bastante adecuada, como puede observarse en el siguiente ejemplo indicado en el hogar:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Juan cuando su hermana lo lleva al zoológico? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Alegre, porque le gustan mucho los animales".*

Cuando se le presentó al alumno la actividad *juicios de emoción basados en una situación específica, en este caso con emociones complejas,* le supuso un poco más de dificultad, pues tal y como muestran las puntuaciones, sobre todo en el primer curso, hubieron numerosos errores, pues existían ciertas emociones complejas que no fueron sencillas de identificar para el alumno, como fue el caso del interés y el aburrimiento en la evaluación inicial en el centro escolar, y en casa el pensamiento. A partir de la evaluación final, reconocía de modo correcto las emociones complejas planteadas, excepto la de interés que continuaba sin identificar. Un ejemplo de las respuestas que el alumno expresó a lo largo de este curso en el aula abierta fue la expuesta a continuación:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Consuelo cuando sin esperarlo aparece un perro? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Sorprendida, porque aparece su perro".*

Al realizar la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, se produjeron avances, desde la evaluación inicial, donde en los dos ámbitos reconoció las dos situaciones, consiguiendo tras la intervención educativa, reconocer y justificar una de las situaciones.

En la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* sucedió algo similar a lo ocurrido en la tarea anterior, de deseos, ya que el alumno obtuvo la misma valoración en los dos contextos, reconociendo dos de las situaciones planteadas.

La figura 64, muestra qué valoraciones consiguió el alumno al efectuar las tareas relativas a la atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar. Al comparar los resultados existentes en la evaluación inicial y los presentes tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede llegar a la conclusión de que sí se produjeron avances en todas las actividades.

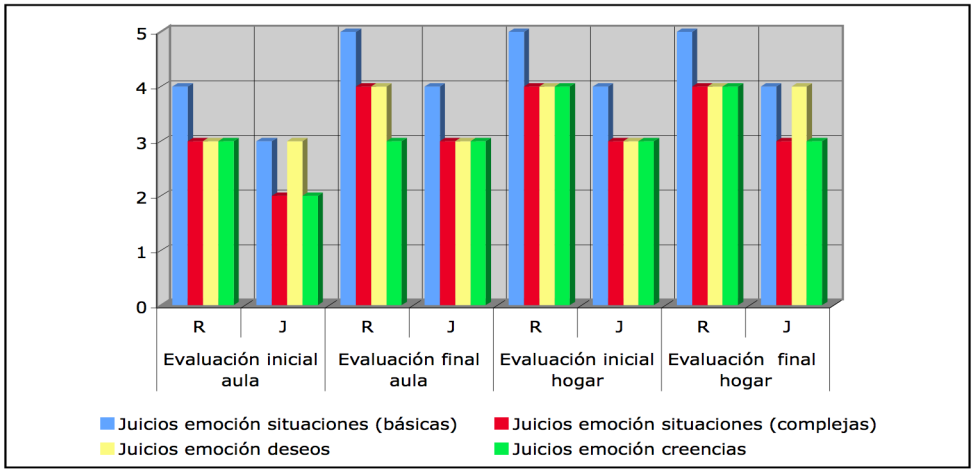



*Figura 64.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso

A pesar de que en este caso, los valores otorgados por parte de los dos ámbitos a las actividades fueron bastante parecidos, continuamos observando puntuaciones más elevadas en el hogar.

La actividad que consiguió mayores valores fue la de *juicios de emoción basados en situaciones, empleando emociones básicas,* pues esta tarea le resultó bastante sencilla al alumno. Sin embargo, el resto de las actividades fueron evaluadas del mismo modo, en la evaluación final en el aula abierta y en el hogar, pues en la evaluación inicial los resultados no eran tan coincidentes.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

En la tabla 94, se recogen los resultados referidos a la comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (a) en CD, páginas 26-28, para visualizar las tareas y Anexo VI para comprobar los valores otorgados):

Tabla 94
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Este alumno, en la evaluación inicial, comprendió los tres conceptos, ironía, mentira y mentira piadosa en los dos ambientes, consiguiendo incluso realizar la tarea.

Exponemos un ejemplo de esta tarea relativa a la mentira piadosa:

**Actividad:** El padre de Ana le ha hecho una tarta con mucho cariño. Ana la prueba pero no la gusta la tarta.
*Pregunta: ¿Qué le ha contestado Ana a su padre cuando le ha preguntado que si le había gustado la tarta que había hecho?*
*Respuesta del alumno: Sí, mucho.*
*Pregunta: ¿Es verdad que le había gustado la tarta a Ana?*
*Respuesta del alumno: no*
*Pregunta: ¿Por qué dice eso Ana?*
*Respuesta del alumno: Porque su padre la ha hecho con mucho cariño y le ha dicho que le había gustado.*

En este ejemplo, se muestra que el alumno sabía que Ana no decía la verdad a su padre, justificando correctamente el motivo por el que le había dicho esa mentira piadosa.

Incorporamos otro ejemplo realizado por el alumno relativo, en este caso, a la ironía y que evidencia la comprensión del alumno hacia este concepto:

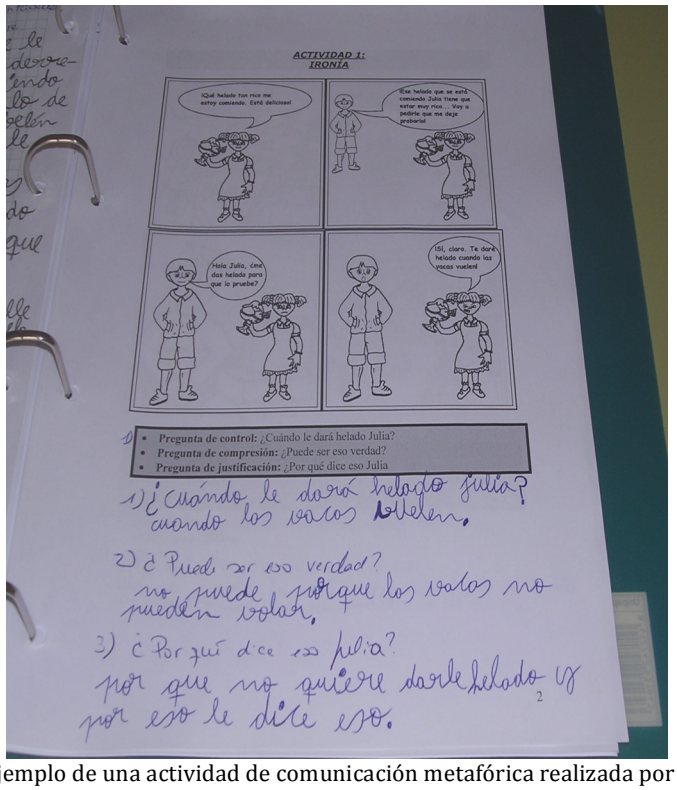



*Figura 65.* Ejemplo de una actividad de comunicación metafórica realizada por el alumno 4

Esta actividad relata una historia en la que una niña se come un helado y su amigo le pregunta si le da helado. La respuesta de la niña es: "sí claro, te daré helado cuando las vacas vuelen". Son tres las preguntas dirigidas al alumno:
*1) ¿Cuándo le dará helado Julia?*
*Respuesta del alumno:* cuando las vacas vuelen.

*2) ¿Puede ser eso verdad?*
*Respuesta del alumno:* no puede, porque las vacas no pueden volar.

*3) ¿Por qué dice eso Julia?*
*Respuesta del alumno:* porque no quiere darle helado, y por eso le dice eso.

Sus respuestas revelan que el chico comprendió el concepto de ironía, ya que respondió correctamente a las tres cuestiones planteadas.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las tareas valoradas en esta ocasión fueron dos: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (véase el Anexo VIII (a) en CD, páginas 30-36, que contiene las actividades y Anexo VI para contemplar la codificación). Quedan indicadas en la siguiente tabla las puntuaciones conseguidas en las actividades incluidas en la tarea "Atribución de creencias y predicción de la acción":

Tabla 95
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 4 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 | 4 | 4 |

En la tarea de *creencia falsa de contenido inesperado,* en la evaluación final el alumno escogió la opción correcta en primer lugar, aunque la justificación que aportó no fue demasiado extensa, ocurriendo esto en los dos entornos en los que se trabajó la actividad. A continuación mostramos las respuestas de esta actividad:

**Actividad (contenido inesperado):** Alberto ha comprado una caja de zapatos. Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa. La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una broma a Alberto. Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Alberto que hay en la caja de zapatos?*
*Respuesta del alumno: "Alberto piensa que hay zapatos"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Alberto que hay un gato?*
*Respuesta del alumno: "no piensa que hay un gato, sino zapatos".*

A pesar de que, como se puede observar en el anterior ejemplo, el alumno no indicó una justificación muy desarrollada, su contestación fue correcta y coherente.

La tarea de *creencia falsa de localización inesperada*, en la evaluación final consiguió en los dos entornos realizarla de manera similar, siendo el motivo por el que las valoraciones concedidas fueron las mismas en los dos contextos. Las contestaciones que el alumno expresó en esta actividad fueron las siguientes:

**Actividad (localización inesperada):** *Silvia tiene un cochecito. Aquí hay dos cajas: una con lunares y otra con rayas. Silvia pone su cochecito en la caja con rayas y se va a jugar. Le gastamos una broma a Silvia y ponemos el cochecito de la caja con rayas en la de lunares.*
*Pregunta: ¿Dónde cree Silvia que está su cochecito escondido?*
*Respuesta del alumno: "El cochecito cree que está en la caja de rayas"*
*Pregunta: ¿Por qué cree Silvia que está el cochecito en la caja con rayas?*
*Respuesta del alumno: "porque ella lo puso ahí"*

El alumno indicó respuestas correctas a las preguntas realizadas, y además, manifestó el motivo por el que el personaje sabía que su objeto estaba en el saco de círculos, *"porque él la puso ahí"*.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La tabla número 96, muestra las puntuaciones obtenidas ante la realización de las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y ejemplos de tareas en el Anexo VIII (a) en CD, páginas 38-49):

Tabla 96
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 1er curso*

| | ALUMNO 4 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 3 | 3 |
| **Evaluación final** | 4 | 4 |

En la tarea *juicios de emoción basados en la resolución de conflictos*, tanto en el aula abierta como en el hogar, en la evaluación inicial, el chico eligió la opción correcta pero no en primer lugar. Cuando se le realizó la siguiente evaluación, ya pudo elegir la opción correcta en primer lugar pero no justificarla.

La figura posterior 66, muestra los progresos que a lo largo de este curso tuvo lugar en el alumno con los materiales didácticos. En la mayor parte de las actividades se produjeron avances, por lo que el alumno a través de este primer curso, adquirió nuevos conocimientos en todos los aspectos evaluados.

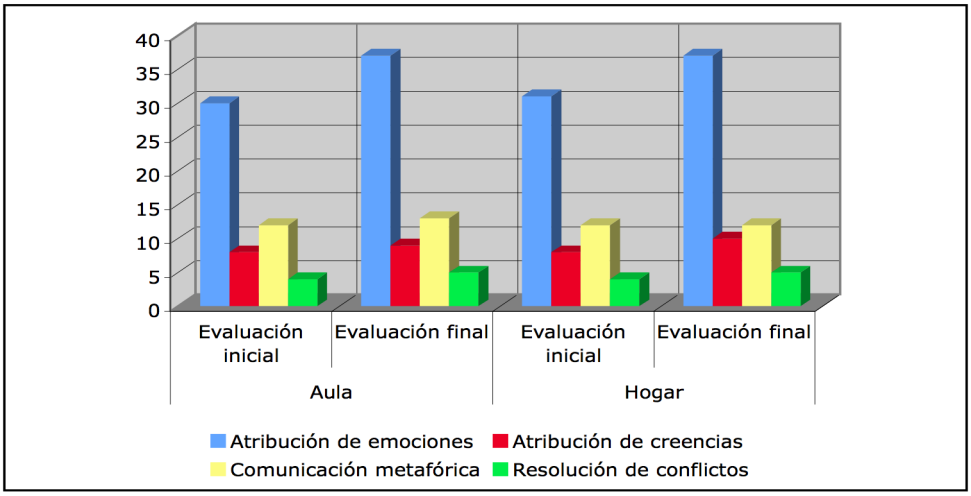



*Figura 66.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 1er curso

Las únicas actividades que mantuvieron la valoración otorgada al inicio fueron *los juicios de emoción basados en una situación específica con emociones complejas,* en el hogar, la justificación de las situaciones de *juicios de emoción basados en deseos en el entorno escolar,* y la justificación de las situaciones de *juicios de emoción basados en creencias en el ámbito familiar.*

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

La mayor parte de las habilidades de las que hemos hablado hasta el momento, no eran trabajadas únicamente en el aula abierta o el hogar, sino que gracias a la iniciativa e imaginación de la tutora, eran desarrolladas en múltiples contextos y con diversas metodologías, como mostramos a continuación:

1) *Relato del fin de semana*: este alumno no era demasiado locuaz, costándole enseñar todo su potencial, debido a que era muy tímido y el hablar en público no era una de sus fortalezas. Esta actividad favorecía el desarrollo de la habilidad social de compartir con los demás experiencias vividas en otros contextos.
2) *Vemos películas*: en este caso sí que disfrutaba, teniendo preferencia por algún género en concreto pero no mostrando desagrado cuando la película no se encontraba entre sus favoritas, repercutiendo en que al tener un mayor conocimiento sobre otros géneros cinematográficos, esto aumentara sus intereses.
3) *Realización de excursiones:* al principio se mostraba algo reacio a asistir a las excursiones, pues las situaciones novedosas y salir de su rutina diaria le producían bastante ansiedad, pero después se lo pasaba en grande, mostrando agrado por realizar con otros chicos excursiones.
4) *Trabajos de plástica (dibujos, modelado...):* le parecía interesante participar en estas actividades aunque no era demasiado hábil para efectuarlas, por lo que solía fijarse en cómo lo hacían sus compañeros, imitando la ejecución.
5) *Celebración de los cumpleaños:* las celebraciones sí le agradaban, y aunque cuando él era el protagonista intentaba ocupar un segundo plano, disfrutaba compartiendo actividades con los compañeros.
6) Los viernes, *hacían un repaso de las actividades realizadas durante la semana*. Era preciso animarle a que participara y comentara sus actividades preferidas, fomentando que tuviera una mayor iniciativa y una actitud más activa.

El que durante toda la semana se estuvieran trabajando las habilidades en las que el alumno mostraba más inseguridad o que le costaba más desplegar, producía que se facilitara el trabajo del investigador universitario y el de la familia cuando ayudaban a sus

hijos a efectuar las tareas que les entregábamos. Además, muchas de estas actividades eran divertidas y desarrollaban aspectos que se encontraban imbricados con los objetivos propuestos.

## 7.1.10.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La docente y la familia del alumno cumplimentaron el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, al inicio del proceso, en la evaluación inicial y al finalizarlo, evaluación final del primer curso, como puede observarse en la tabla 97, expuesta seguidamente.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 97
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2012-2013 (1er curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| 16. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 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) (Tarea: *"Adivina dónde se esconde").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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?) (Tarea: *"Si lo veo lo sé").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

En esta ocasión, fueron bastante numerosos los ítems en los que la docente y la familia consideraron la presencia de avances, siendo estos los ítems 5, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24. A excepción de los ítems 5, 16, 22 y 23, el resto estaban vinculados con tareas pertenecientes a los materiales, que el alumno había efectuado, mostrando si la valoración concedida a los ítems del cuestionario era parecida a la establecida a los materiales:

Los avances existentes en el ítem 10 relativo al *reconocimiento de emociones básicas,* se corresponden con las mejoras acaecidas en la tarea de *juicios de emoción basados en una situación específica,* referida a las emociones básicas. En el ítem 11, que hace mención al *reconocimiento de emociones complejas*, también tuvo lugar una evolución, logrando la misma valoración en los dos instrumentos que estamos comentando, en el aula abierta, no ocurriendo esto en el hogar, donde en la evaluación final del cuestionario no se produjeron mejoras. El ítem 18, que se corresponde con la *justificación de emociones como alegría, tristeza, enfado y miedo*, consiguió una valoración idéntica en ambos instrumentos y desde los dos ámbitos de intervención. La *justificación de las emociones complejas*, estaban relacionadas con el ítem 19, desarrollando el mismo progreso en el cuestionario y en la tarea presente en los materiales didácticos en el ámbito escolar. La actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, representada por el ítem 20, el 21, relativo a *juicios de emoción basados en creencias*, y el número 24, referido a la *actividad de localización inesperada*, mostraron la presencia de avances de manera idéntica en el cuestionario y en los materiales, en los dos contextos de intervención.

A pesar de que en esta ocasión, los ítems donde se produjo un avance por parte de el entorno escolar y del familiar, fueran cuantiosos, la mayoría de ellos eran referidos a actividades realizadas con los materiales didácticos, quedando estos reflejados en los dos instrumentos.

Antes de mostrar la tabla 98, indicaremos la relación existente entre los valores con los que ambos instrumentos fueron evaluados, siendo traducidos los relativos a los materiales con la codificación referente al cuestionario, para una mayor sencillez de su interpretación:

| *Grados de valoración otorgados a los cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 98

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 4 en los materiales didácticos y en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 1er curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas" | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas" | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| **LOS DESEOS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en deseos". | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **LAS CREENCIAS PROVOCAN EMOCIONES** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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) | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en creencias". | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **CREENCIA FALSA** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 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? | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Creencia falsa de localización inesperada". | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

Tras analizar las valoraciones concedidas por los dos instrumentos incorporados en la tabla anterior, observamos la existencia de avances en las habilidades evaluadas, ya

que tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, los valores obtenidos fueron superiores. Además, ambos instrumentos valoran de forma similar las habilidades señaladas, ya que en cinco de ellas, las puntuaciones indicadas fueron coincidentes, siendo estas el *reconocimiento y justificación de emociones básicas, los juicios de emoción basados en deseos y creencias* y la actividad de *creencia falsa de localización inesperada*.

### 7.1.10.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

Para seguir completando información acerca de las posibles mejoras realizadas por este alumno, continuamos examinando las contestaciones conseguidas en la entrevista realizada a la docente y a la familia del alumno (E), los datos obtenidos en los seminarios de trabajo (S) y la lograda a través de la observación del investigador universitario en el aula abierta e incorporada en el diario de campo (DI). Las consideraciones de la presencia de progresos fueron comunes, así como que estos provenían, entre otras cosas, del trabajo colaborativo ejercido, influyendo de forma incipiente en el alumno.

Con el objetivo de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, ya especificada en el anterior capítulo y que puede observarse en el Anexo VI, ha sido la siguiente:

E.D. A4, C1= Entrevista, docente, alumno 4, curso 1
E.M4, C1= Entrevista, madre, alumno 4 curso 1
D.I., C1= Diario del investigador, curso 1
S.M4, C1= Seminario, madre, alumno 4, curso 1
S.D.A4, C1= Seminario, docente, alumno 4, curso 1

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

La mejora de actitudes por parte del alumno era más que evidente, tal y como se pudo constatar con los comentarios provenientes de la docente, de los padres y del investigador universitario.

> *"Ha mejorado bastante con relación a este aspecto. Al principio era más tozudo y menos permisivo y le costaba más aceptar y acatar ciertas conductas que debía realizar y no eran de su agrado"* (S.D.A4, C1).

> *"Hemos ido viendo cómo en casa se preocupaba más por lo que nos pasaba a los que formamos su familia y cómo nos afectaban esas situaciones. Han disminuido algunas actitudes agresivas que mostraba sobre todo conmigo y malas contestaciones que me daba"* (S.M4, C1).

> *"Conmigo nunca mostró una conducta inadecuada, pero los progresos los he advertido porque se ha acercado más a mí. Al inicio, cuando iba a trabajar conmigo apenas me miraba, sino que efectuaba sus tareas y solo preguntaba en caso de duda. Ahora, ya interactúa más conmigo. Por ejemplo, un día le dijo a la auxiliar del aula abierta: "dile a Sarai que venga a*

> *ver los volcanes" y ella le contestó: "díselo tú mismo", por lo que me llamó y estuvimos juntos viendo vídeos de esta temática"* (D.I., C1, 18-02-2013).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Hubo cambios en las habilidades adquiridas, pues tal y como expresó la docente, estas tuvieron lugar en el logro de una mayor independencia para la realización de ciertas tareas.

> *"A pesar de que su nivel inicial era bastante elevado, los cambios se produjeron, pudiendo hacer mención a un mayor nivel de independencia en sus desplazamientos, por ejemplo"* (S.D.A4, C1).

> *"Aunque a lo largo de este tiempo hemos visto cómo ponía en práctica todo lo que iba adquiriendo, hace poco, en la muerte de mi padre, no se separaba de nosotros, como comprobando que estuviéramos bien, pues notaba que era un día triste"* (S.M4, C1).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

De nuevo existe una estrecha relación entre la información revelada por parte de los dos ámbitos, ya que reflejaron que aquello que adquiría en el centro educativo, por ejemplo, lo trasladaba al resto de entornos en los que se relacionaba, como eran en este caso, el hogar y el grupo de ocio.

> *"Cuando se encontraba en un entorno que no fuera el centro educativo, utilizaba las herramientas que adquiría en el aula para solventar los problemas que le fueran surgiendo"* (E.D. A4, C1).

> *"Todo lo que trabajaba en el aula abierta relacionado con emociones, lo trasladaba a casa y al grupo de ocio al que iba los fines de semana, y por lo que nos decía la tutora, también se producía en el sentido contrario"* (E.M4, C1).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

Los materiales resultaron muy útiles tanto para la docente como para la madre y así lo reflejaron, además de indicar que en cualquier ámbito deberían desarrollarse, puesto que no son materiales que se ciñan a un aspecto didáctico concreto, sino que en ellos se trabajan multitud de situaciones que pueden encontrarse en su día a día.

> *"Son materiales muy realistas, que parten de las necesidades concretas de estos alumnos y se adaptan a su nivel de comprensión y edad cronológica. Esto favoreció que avanzaran progresivamente en estos aprendizajes, a través de unos materiales adecuados tanto para trabajar en el centro como en casa, en asociaciones, etc…"* (E.D. A4, C1).

> *"Para mi entender, los materiales han tenido un efecto muy bueno con mi hijo, y creo que deberían utilizarse algunos parecidos con estos chicos desde que son pequeños, porque al llegar a edades más adultas en las que necesitan más saber controlar emociones, lo tendrían más afianzado."* (E.M4, C1).

Cuando a este alumno se le dejaba en el aula abierta tiempo libre para que lo dedicara a lo que más le gustara, el 90% de las ocasiones, lo empleaba a realizar aquello que le apeteciera en el ordenador, buscar música, imágenes de algún tema interesante para él, etc. Este fue uno de los motivos por el que creímos preciso el empleo de las nuevas tecnologías, por lo que se introdujeron actividades para realizar a través de este medio, como se manifestó en el apartado de instrumentos, perteneciente al capítulo de metodología, porque además de las aportaciones que recibiría, disfrutaría con su ejecución. El grupo de investigación universitario, creyó significativo recoger la opinión de las familias y la docente sobre su utilización académica, expresando lo siguiente:

> **¿Cómo cree que se motiva más el alumno/hijo para hacer una actividad, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué cree esto?**
>
> *"De las dos maneras. Creo que las ventajas de un formato se unen a las del otro y así puede aprender de una forma más fácil y mejor"* (Madre).
> *"Estoy a favor de que se enseñe un mismo concepto desde distintas visiones porque al final el proceso se enriquece con lo que todas aportan. Dicho esto, considero que es más significativo la presencia de los dos formatos, ya que son compatibles"* (Docente).

La opinión mostrada por los dos entrevistados era parecida, ya que ambos apostaban por la presencia de los dos formatos, ya que esto enriquecería los aprendizajes.

***Los avances que el alumno ha experimentado a lo largo de este primer curso***, se pudieron contemplar desde los diferentes instrumentos de recogida de información y de enseñanza-aprendizaje utilizados, donde se observaron los avances que el alumno desarrolló a lo largo del primer curso. Cuando analizamos los resultados procedentes de los materiales didácticos, advertimos que el chico lograba, en mayor medida, reconocer y justificar nuevas emociones y situaciones. Sin embargo, este hecho no fue recogido únicamente por medio de los materiales, sino que al observar las valoraciones que los padres y la docente establecieron en el cuestionario, también advertimos la presencia de progresos en el aspecto más emocional, debido a que los ítems 10, 11, 18 y 19 se corresponden con el reconocimiento y la justificación de emociones, y los ítems 20, 21 y 24, están relacionados con el reconocimiento y justificación de situaciones emocionales. Por todo lo comentado hasta el momento, es posible expresar que todos los instrumentos analizados, revelaron la existencia de avances por parte del alumno en todos ellos,

confirmando la autenticidad de los resultados obtenidos de forma individual con cada herramienta destinada a la evaluación.

## 7.1.11. 2º CURSO

### 7.1.11.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

A continuación, se irán mencionando los avances en las distintas tareas a través de las que se evaluaron las competencias emocionales y sociales del alumno en el segundo año de intervención educativa:

### A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La tabla presentada a continuación, contiene las valoraciones concedidas a las actividades realizadas por el alumno, pertenecientes a la tarea *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 5-26, para acceder a las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 99
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |

En la actividad de *juicios de emoción basados en una situación específica, relativa a emociones básicas,* al realizar la evaluación final, el alumno consiguió reconocer y justificar todas las emociones, independientemente del contexto en el que efectuara la tarea. Además, las justificaciones indicadas habían mejorado, siendo más completas las respuestas expresadas, como mostramos a continuación:

> *Pregunta: ¿Cómo se siente Lidia cuando unos niños le ponen la zancadilla y se le cae la manzana al suelo? ¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Enfadada, porque los niños malos le han puesto la zancadilla, por eso está enfadada".*

Al efectuar la actividad de *juicios de emoción basados en una situación específica, con emociones complejas,* el alumno avanzó, y pasó de reconocer tres emociones y justificar dos en la evaluación inicial, a reconocerlas todas y justificar tres de ellas, no aportando una respuesta adecuada a la emoción de pensamiento. Un ejemplo de las respuestas que el alumno expresó a lo largo de este curso en el hogar fue la siguiente:

*Pregunta: ¿Cómo se siente Yolanda cuando está muy atenta viendo la araña? ¿Por qué?*
*Respuesta del alumno: "Interesada porque está mirando lo que hace la araña".*

Al realizar la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, los progresos consiguieron que el alumno obtuviera la valoración más elevada en los dos contextos en la evaluación final, ya que consiguió reconocer y justificar las dos situaciones presentadas en la actividad.

Lo mismo sucedió con la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* ya que el alumno fue valorado con la máxima valoración en los dos entornos, reconociendo las cuatro situaciones planteadas.

En la figura 67, es posible advertir que la mayor parte de las valoraciones logradas por el alumno en el segundo curso, incrementaron en la evaluación final con respecto a la inicial, y además estos valores fueron bastante elevados, habiendo conseguido en diversas actividades la máxima puntuación que se podía otorgar.

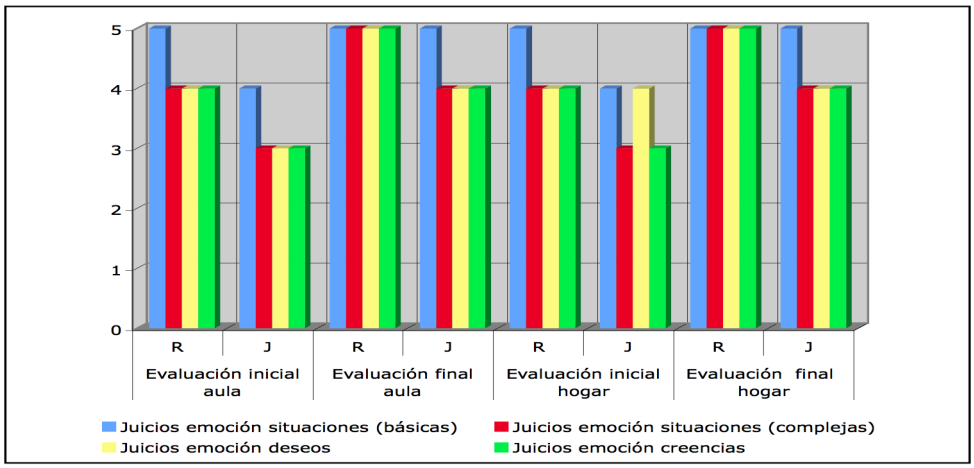



*Figura 67.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso.

Esto se consiguió en la tarea de *juicios de emoción basados en situaciones, utilizando emociones básicas,* y en las otras tres actividades aunque solo con relación al reconocimiento de emociones y situaciones. En cuanto a las justificaciones aportadas, obtuvieron una menor valoración en las actividades de *juicios de emoción basados en situaciones, con emociones complejas, juicios de emoción basados en deseos y en creencias.*

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

La tabla expuesta posteriormente, 100, muestra las valoraciones obtenidas en las actividades de comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (b) en CD, páginas 28-34, para observar las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 100
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Cuando el alumno efectuó estas actividades en la evaluación final del segundo curso, no tuvieron lugar grandes avances debido a que la complejidad de la tarea era muy elevada, y le resultó bastante difícil realizarla sin ayuda. Únicamente consiguió efectuar de manera autónoma y sin fallos la actividad dirigida a la ironía en el aula abierta. El resto continuaron con la misma valoración que obtuvieron en la evaluación inicial. Mostramos un ejemplo de esta tarea relativa a la ironía realizada en el aula abierta:

**Actividad:** Julia y su amigo han quedado para pasear. Cuando se ven, el amigo de Julia se da cuenta de que la chica se está comiendo un helado, por lo que piensa: "Ese helado que se está comiendo Julia tiene que estar muy rico… voy a pedirle que me deje probarlo".
*Pregunta del chico a Julia: Hola Julia, ¿me das helado para que lo pruebe?*
*Respuesta de Julia: Sí, claro. Te daré cuando las vacas vuelen.*
*Pregunta: ¿Cuándo le dará helado Julia?*
*Respuesta del alumno: Cuando las vacas vuelen.*
*Pregunta: ¿Puede ser eso verdad?*
*Respuesta del alumno: No.*
*Pregunta: ¿Por qué dice eso Julia?*
*Respuesta del alumno: porque como las vacas no vuelan, no le dará helado nunca.*

El ejemplo anterior, resultaba bastante complicado para este alumnado, pero sin embargo, este chico comprendió lo que pensaban y respondían los protagonistas, aportando justificaciones correctas.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las actividades que en esta ocasión se valorarán y comentarán, corresponden a la tarea de *atribución de creencias y predicción de la acción* (véase el Anexo VIII (b) en CD, páginas 36-42, para acceder a las actividades y Anexo VI para comprobar la codificación).

Tabla 101
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 4 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 4 | 5 |

La siguiente tarea, es la relativa a la *creencia falsa de contenido inesperado* y *creencia falsa de localización inesperada.* Ambas obtuvieron en la evaluación final en el hogar, una valoración muy elevada, por lo que el alumno eligió la opción correcta en primer lugar y además, aportó justificación. Sin embargo, en la evaluación final del aula abierta, no tuvieron lugar avances, porque en la segunda actividad, no pudo justificar su elección. A continuación mostramos las respuestas de esta actividad, realizadas en el hogar:

**Actividad (contenido inesperado):** Lucía ha comprado para cenar una pizza. Lucía se va a jugar y deja la pizza encima de la mesa. La hermana de Lucía ha sacado la pizza y ha metido un collar y dos pendientes para gastarle una broma. Ahora viene Lucía, ya ha terminado de jugar.
*Pregunta: ¿Qué piensa Lucía que hay en la caja de pizza?*
*Respuesta del alumno: "una pizza"*
*Pregunta:¿Por qué piensa Lucía que hay una pizza?*
*Respuesta del alumno: "porque no ha visto el cambio".*

**Actividad (localización inesperada):** *Carlos tiene una pelota. Aquí hay dos sacos: una con círculos y otro liso.* Carlos pone su pelota en el saco con círculos y se va a jugar. *Le gastamos una broma a Carlos y ponemos la pelota del saco de círculos al liso.*
*Pregunta: ¿Dónde cree Carlos que está su pelota escondido?*
*Respuesta del alumno: "en el saco con círculos"*
*Pregunta: ¿Por qué cree Carlos que está la pelota en el saco de círculos?*
*Respuesta del alumno: "Porque él lo ha guardado en ese saco".*

El avance en ambas actividades, puede advertirse por las respuestas del alumno, que consiguió dar una explicación de el motivo por el que los dos protagonistas no sabían ese cambio, *"porque no ha visto el cambio" y "porque él lo ha guardado en ese saco",* siendo muy correctas las dos contestaciones.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 102, es posible observar las valoraciones otorgadas a las actividades relativas a la *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y tareas en el Anexo VIII (b) en CD, páginas 44-52):

Tabla 102
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 2º curso*

| | ALUMNO 4 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 |

La tarea *juicios de emoción basados en la resolución de conflictos*, no le supuso dificultades al alumno, pues en los dos ámbitos eligió la opción correcta en primer lugar y la justificó. Tras explicar los avances producidos en el alumno en el segundo curso mediante los materiales didácticos, visualizaremos la siguiente figura, que expone los progresos en cada una de las tareas efectuadas, destacando las actividades referidas a la *atribución de emociones,* como aquellas en las que el progreso fue mayor.

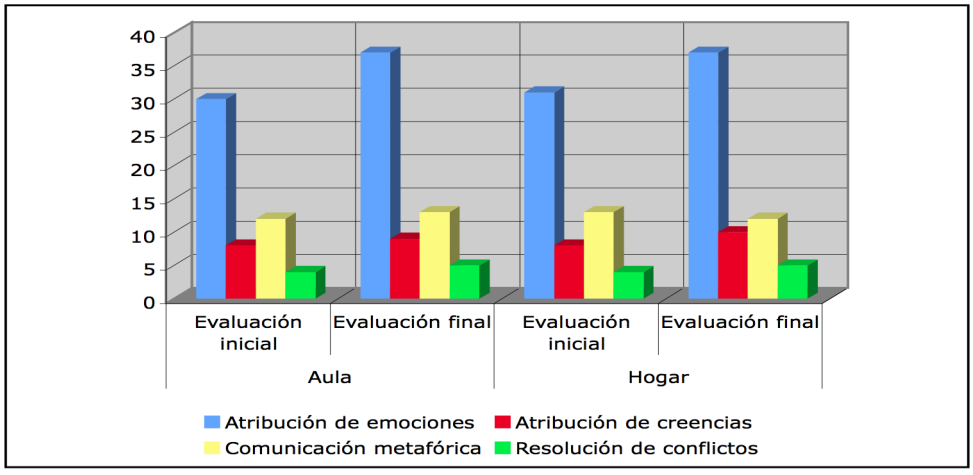



*Figura 68.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 2º curso

En esta ocasión, no se produjeron mejoras significativas en todas las actividades, puesto que en las *historias de comunicación metafórica* solo tuvo lugar un pequeño cambio en uno de los conceptos trabajados, manteniendo el resto su valoración inicial. Dentro de la tarea de atribución de creencias, la actividad de *creencia falsa de localización inesperada*, en el contexto escolar, tampoco se modificó. Sin embargo, el resto de las tareas conllevaron mejores en todas las actividades que las comprendían.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Que este alumno presentara, por lo general, un mayor nivel que sus compañeros, no significaba que se debiera trabajar menos con él o eliminar las tareas que tuviera superadas, sino que debíamos seguir planteándole actividades diferentes o que constaran

de mayor dificultad. Algunas de las desarrolladas con la docente y sus compañeros de aula y de centro educativo son las siguientes:

1) *Contamos el fin de semana*: se esforzaba por vencer su timidez y realizar la actividad lo más correctamente posible, pareciendo que la incomodidad que le producía iba disminuyendo. Por lo tanto, gracias a esta tarea, el alumno conseguiría compartir con los demás experiencias personales en diversos contextos.
2) *Reproducción de películas y documentales*: prestaba mucha atención a lo que sucedía en la película, pudiendo relatar, si se le pedía, el argumento con bastante nitidez. Esta actividad le proporcionaba un aumento de diversas temáticas que posteriormente podría utilizar en sus conversaciones.
3) *Recordamos las fechas importantes*: era el alumno de mayor edad del aula y además, el que constaba de un mayor nivel, siendo consciente de lo que sucedía a su alrededor y relatando con gran madurez lo sucedido en su entorno. Un día preparaban un acto para recordar el día internacional de la violencia de género, y realizaron corazones rojos para homenajear a cada una de las mujeres fallecidas por este tipo de violencia, y al ver estos símbolos este alumno expresó: "*vamos a celebrar el día de los enamorados, los amantes"*, pues él asociaba los corazones rojos al amor. Sin embargo, una vez que se le explicó el motivo por el que se habían realizado lo entendió perfectamente y comentó que entonces era algo triste.
4) *Hacemos salidas fuera del instituto:* cada vez se mostraba más predispuesto a asistir a estas salidas, pues le satisfacía compartir momentos con sus compañeros. La ansiedad que le producían los nuevos acontecimientos se reducía, permitiéndole disfrutar de estas actividades.
5) *Adornamos el aula abierta:* no era una actividad que le entusiasmara, pero tampoco se negaba a realizarla de la mejor manera posible, comprendiendo cada vez mejor las instrucciones que se le daban en esta tarea.
6) *Celebración de los cumpleaños*: comenzaba a sentirse más a gusto cuando el protagonista del cumpleaños era él, gustándole recibir felicitaciones y disfrutar del almuerzo o la merienda correspondiente. Esta habilidad fomentaba que el alumno compartiera intereses con sus compañeros y que se produjera reciprocidad entre ellos.
7) *Trabajamos muchas asignaturas:* debido al nivel tan elevado con el que contaba, eran diversas las asignaturas que el chico compartía con su grupo de referencia, mostrándose ilusionado al cambiar de clase y estar con nuevos compañeros,

proporcionándole un mayor número de ocasiones en las que pudieran compartir momentos con ellos.

8) Esta actividad la realizó la docente con todos los alumnos, ya que a uno de ellos le ocurrió una situación parecida y no supo cómo afrontarla. Fue denominada como *situación sorpresa*:

> **Actividad:** *Imagínate que te toca Cultura Clásica y llegas a clase de la profesora y la puerta está cerrada y no hay nadie.*
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Sorprendido*
> *Pregunta: ¿Qué harías?*
> *Respuesta del alumno: Ir al aula abierta porque no hay nadie en clase de Cultura Clásica y pasar el tiempo en el aula abierta.*
>
> *Ahora imagínate que vas al Thader con tus padres y cuando llegáis hay mucha gente y tú te entretienes en una juguetería viendo los playmobil. Cuando terminas buscas a tus padres pero no los encuentras.*
> *Pregunta: ¿Cómo te sentirías?*
> *Respuesta del alumno: Preocupado*
> *Pregunta: ¿Qué harías?*
> *Respuesta del alumno: Buscarlos o esperar en un banco hasta que lleguen.*

En esta ocasión el alumno pudo aportar una respuesta de resolución de problemas correcta. Las emociones que eligió también eran adecuadas aunque no las justificó.

El apartado anterior, que describe las actividades desarrolladas por la docente, muestran que el hermetismo con el que el chico contaba al principio, se iba disipando, produciéndole un mayor disfrute de cada tarea, al igual que ocurría con el nerviosismo que le provocaba el enfrentarse a una situación desconocida, que cada vez era menor.

## 7.1.11.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración otorgada por la docente y los padres al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del segundo curso, quedan recogidas en la siguiente tabla, 103. Además, se incorporarán explicaciones sobre los ítems en los que produjeron avances y si estos fueron coincidentes o no en ambos contextos de intervención.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 103
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: "Juicios de emoción basados en una situación específica"). | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 12. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

Los ítems concordantes en cuanto a la existencia de progresos fueron los siguientes: 5, 11, 12, 13, 18, 20, y 24. A excepción de los ítems 5, 11, 12 y 13, los demás se encontraban relacionados con tareas relativas a los materiales, desarrollados por el alumno, indicando a continuación la relación existente entre la valoración concedida a los ítems del cuestionario y la establecida a los materiales:

El ítem 11, alude al *reconocimiento de emociones complejas*, observando una evolución en los dos instrumentos que analizamos, en el aula abierta y en el hogar, consiguiendo idénticas valoraciones. El ítem 18, que se corresponde con la *justificación de emociones básicas*, fue evaluado con los mismos valores en el cuestionario y en los materiales en los dos ámbitos de intervención. La actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, representada por el ítem 20, logró una valoración exacta en los dos instrumentos y en los dos entornos. Donde existió una menor puntuación fue en la actividad de *creencia falsa de localización inesperada* al desarrollarla en el aula abierta, siendo más positiva en el cuestionario por parte de la docente. En el núcleo familiar, valoraron de igual manera esta actividad, relacionada con el ítem 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?.*

## ○ Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 104

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 4 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2013-2014 (2º curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **3.** Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado | Casi nunca | A veces | A veces | Casi siempre |
| **7**. Acepta sus errores. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| 8. Acepta un no por respuesta. | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **11**. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | A veces | A veces | A veces | Casi siempre |
| **13**. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. *Durante la conversación, ¿muestra interés realizando preguntas?* | Casi nunca | A veces | Casi nunca | A veces |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula | Casi nunca | A veces | A veces | A veces |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |

Cuando la docente y la familia cumplimentaron el cuestionario que valoraba habilidades de relación social, estuvieron en consonancia prácticamente en todas las habilidades que valoraban. Ambos consideraron que el alumno usaba más frecuentemente las normas de cortesía, que se disculpaba al no comportarse adecuadamente, aceptando sus errores, que en más ocasiones iniciaba conversaciones, y además, le interesaba lo que otras personas le contaban.

A pesar de que en esta ocasión, los ítems donde se produjo un avance por parte de el entorno escolar y del familiar, fueran cuantiosos, la mayoría de ellos eran referidos a actividades realizadas con los materiales didácticos, quedando estos reflejados en los dos instrumentos.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 105

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 4 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 2º curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social**: Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 4 | 5 | 4 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 3 | 4 | 3 | 4 |

En la anterior tabla 105, se exponen las valoraciones establecidas por los padres y la docente a tres instrumentos de recogida de información, los materiales didácticos y los dos cuestionarios, hacia la misma habilidad a lo largo del segundo curso. Los ítem que obtuvieron las mismas valoraciones en los tres instrumentos por parte de los dos contextos fueron los relativos a el *reconocimiento de emociones básicas y complejas.* La *justificación de emociones básicas, s*e evaluó del mismo modo por el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y por los materiales, obteniendo una valoración superior en el cuestionario valorativo de relación social. Sin embargo, la *justificación de emociones complejas* se evaluó de distinta manera por cada uno de los instrumentos valorativos.

## 7.1.11.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

La información derivada de las contestaciones aportadas por la familia y la docente en las entrevistas que se les hicieron (E), los seminarios de trabajo (S) y la procedente de

la observación del investigador universitario en el aula abierta y reflejada en el diario de campo (DI), nos indican los progresos que el alumno realizó en determinadas habilidades con las que no contaba previamente. Estos datos, se estructuraron acorde a varios bloques que a continuación presentaremos.

Con la finalidad de clarificar la interpretación de los resultados, la codificación utilizada, que ya se especificó en el capítulo anterior y que se contempla en el Anexo VI ha sido:

E.D. A4, C2= Entrevista, docente, alumno 4, curso 2
E.M4, C2= Entrevista, madre, alumno 4 curso 2
D.I., C2= Diario del investigador, curso 2
S.M4, C2= Seminario, madre, alumno 4, curso 2
S.D.A4, C2= Seminario, docente, alumno 4, curso 2

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Las actitudes en las que el alumno mejoró se fueron clarificando gracias a los comentarios emitidos por los agentes participantes, donde existe una coincidencia explícita que hace referencia a actitudes negativas como la tozudez, la agresividad… que fueron mermando de manera progresiva.

> *"Al cometer un error, es capaz de asumirlo, porque anteriormente estaba seguro de que nunca se equivocaba y por ello no podía aceptar sus errores"* (S.D.A4, C2).

> *"Su carácter está como más dominado, pues antes cuando no conseguía lo que quería se dejaba llevar por los impulsos que en más de una vez nos han costado un disgusto en casa"* (S.M4, C2).

> *"El modo de interactuar conmigo es mejor. Además, si se equivoca y lo corrijo lo acepta mejor y asume esa equivocación"* (D.I., C2, 7-05-2014).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

La adquisición de nuevas habilidades quedó relacionada también con una mayor madurez, pues como muestra la información procedente de las entrevistas, ponía en práctica todo aquello que iba aprendiendo, preocupándose por cómo se encontraba su familia ante un acontecimiento triste.

> *"Ha sido capaz de ir explicando y justificando muchas de sus actuaciones relacionadas con habilidades emocionales y sociales que le han sucedido tanto en el centro como fuera del mismo"* (S.D.A4, C2).

> *"Un ejemplo narrado por su madre fue que el chico le preguntó: ¿por qué la abuela está triste?, ¿siempre va a estar triste? (en muchas ocasiones encuentra a la abuela llorando). Yo le contesté: la abuela está triste porque se murió su marido y después su hijo. A lo que el chico respondió: si la abuela está triste, yo también me pongo triste"* (S.M4, C2).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

El alumno cada vez mostraba más generalizaciones, y frecuentemente las expresaba de manera espontánea, sin que hubiese necesidad de preguntarle.

> *"Relaciona en muchas ocasiones distintas situaciones que surgen al trabajar las asignaturas o en talleres con experiencias personales que le ocurrieron a él"* (E.D. A4, C2).

> *"A veces estamos viendo la tele y dice: pues a mi amigo X, del aula abierta o del grupo de ocio también le pasó lo mismo que a ese chico"* (E.M4, C2).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

El consenso emergió de nuevo gracias a las declaraciones establecidas sobre los materiales, pues los agentes participantes consideraron que los materiales habían producido numerosos beneficios en el alumno, debido a su gran adaptabilidad a las características, edad, nivel de comprensión, etc., de cada alumno, significando la existencia de progresos gracias a ellos, entre otras cosas.

> *"Estos materiales me daban pistas para crear yo en alguna ocasión algo similar, sobre todo cuando me encontraba en el aula alguna situación conflictiva. Esto producía que la crisis entre el alumnado desapareciera rápidamente"* (E.D. A4, C2).

> *"A mi hijo le fueron de mucha utilidad estas actividades. Me daba cuenta de eso cuando nos las daban para que las hiciera en casa y veía como las realizaba muy bien, sin ayuda por nuestra parte"* (E.M4, C2).

El alumno continuó utilizando las TIC para la adquisición de las habilidades emocionales y sociales requeridas en este proyecto, y como comentamos en el anterior curso, era un método que le gustaba y que controlaba, considerando que era positivo su empleo.

***Como conclusión de este segundo curso de investigación,*** atestiguamos que los progresos observados en este alumno, pudieron visualizarse desde todos instrumentos de recogida de información que a lo largo de este capítulo hemos analizado. Si bien, en primer lugar, con los materiales didácticos percibimos que sobre todo los aspectos emocionales estaban superados, los avances en habilidades más sociales fueron captados mediante las actividades que la docente planificaba, los cuestionarios y las respuestas y relatos recopilados en las entrevistas y los seminarios en los que participaron las familias, la docente y el equipo de investigación universitario. En este sentido, con respecto al primer curso, fueron diversas las habilidades sociales utilizadas con más frecuencia que al inicio, correspondiendo con mejoras en estas competencias.

## 7.1.12. 3ER CURSO

### 7.1.12.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y REFERIDOS A LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En los siguientes apartados, se presenta la evolución del alumno a lo largo del tercer y último curso de intervención educativa, relativo a las competencias emocionales y sociales del mismo, que tuvieron lugar mediante la implementación de las distintas tareas utilizadas para evaluar ese aprendizaje:

A lo largo de este curso, los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales fueron nuevas historias emocionales y sociales, bajo el nombre de *"Ilusiónate con Tachín"*. La complejidad de las nuevas actividades se encontraban en la combinación de múltiples objetivos, presentes en cada una de ellas, como era el reconocimiento y justificación de distintas emociones, la resolución de conflictos y la personalización de las historias, entre otras muchas.

## A) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES.

La siguiente tabla muestra las calificaciones otorgadas al alumno en las actividades relativas a la *Atribución de emociones* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120, para visualizar las tareas y Anexo VI donde se especifican las codificaciones y valores otorgados):

Tabla 106
*Comparación de resultados de las tareas de atribución de emociones realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | RECONOCIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Juicios de emoción basados en una situación específica (básicas) | | | | Juicios de emoción basados en una situación específica (complejas) | | | | Juicios de emoción basados en deseos | | | | Juicios de emoción basados en creencias | | | |
| | AA | | H | | AA | | H | | A A | | H | | AA | | H | |
| | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J | R | J |
| **Evaluación inicial** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

La actividad realizada durante el último curso con relación a los *juicios de emoción basados en una situación específica, relativo a emociones básica,* obtuvieron la máxima valoración al ser efectuados en la evaluación final, logrando el alumno reconocer y justificar todas las emociones en los dos contextos. Las justificaciones manifestadas presentaron generalizaciones, como se observa a continuación:

> *Pregunta: ¿Cómo se siente Manuel l ver que no le queda dinero? ¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Triste, porque sin dinero no podrá comprarse algo de comer y se quedará con hambre. Yo cuando me quedo con hambre también me pongo triste como Manuel".*

Algo muy parecido sucedió ante la ejecución de la actividad de *juicios de emoción basados en una situación específica, con emociones complejas,* pues en la evaluación inicial reconoció todas las emociones pero solo justificó tres. Sin embargo, en la evaluación final, identificó y aportó el porqué a todas ellas. Mostramos una de las respuestas recogidas en el hogar, donde también se aprecian generalizaciones:

> *Pregunta: Javier no ha estudiado para el examen. Cuando empieza a leer las preguntas del examen, ¿cómo crees que se sentirá? ¿Por qué?*
> *Respuesta del alumno: "Pensativo, porque está pensando cómo responder las preguntas. Yo en los exámenes también pienso antes de escribir".*

En la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, mejoró las justificaciones que era donde más dificultad tuvo en la evaluación inicial de este curso, sucediendo lo mismo en la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* ya que aportó respuestas más correctas al reconocimiento de las situaciones presentes en la historia.

La figura 69, muestra que todas las actividades que el alumno efectuó al finalizar el tercer curso, quedaron dominadas por él, obteniendo todas ellas la máxima valoración posible.

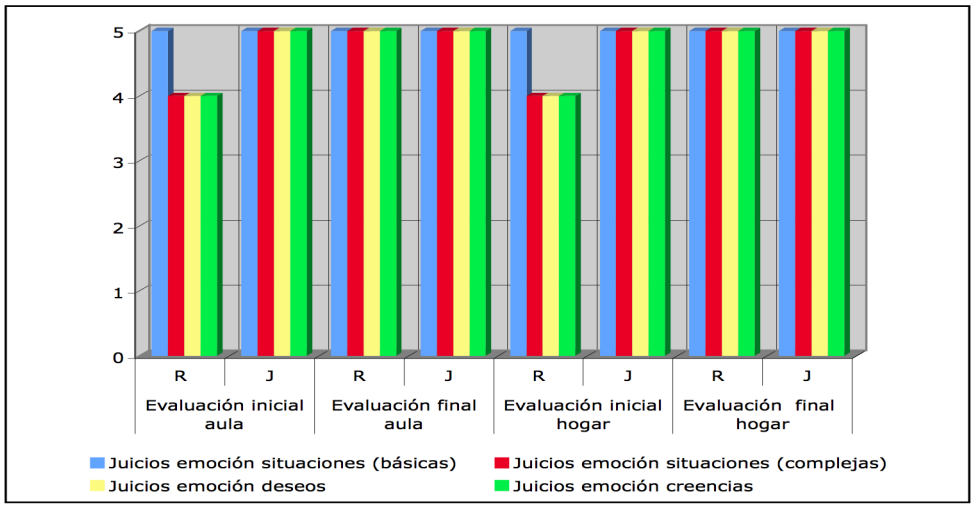



*Figura 69.* Comparación de resultados por tareas en la evaluación inicial y final con relación al reconocimiento y justificación de atribución de emociones en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso.

## B) EVALUACIÓN DE HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

En la tabla 107, se recogen los resultados referidos a la comprensión de la *ironía, la mentira y la mentira piadosa* (ver Anexo VIII (c) en CD, páginas 69-89/91-120, para acceder a las tareas y Anexo VI para analizar los valores otorgados):

Tabla 107
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a las historias de comunicación metafórica en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 4 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA. | | | | | |
| | Ironía | | Mentira | | Mentira piadosa | |
| | A.A | H | A.A | H | A.A | H |
| **Evaluación inicial** | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |

A lo largo de este curso, los avances presentados no fueron muy significativos, debido a que en el curso anterior el nivel de este alumno con respecto a la actividad de *historias de comunicación metafórica* fue muy elevado. El único cambio existente en este curso, se produjo al efectuar en el hogar la actividad de ironía, donde logró efectuarla de manera autónoma y sin fallos, como ya ocurrió anteriormente en el aula abierta. Mostramos un ejemplo de la tarea de ironía realizada en el hogar:

> **Actividad:** Manuel e Irene son primos y han quedado para ir a cenar a una hamburguesería. Al llegan al lugar donde cenarán piden una hamburguesa y se sientan a comerla. Manuel se termina muy rápido su comida y le pregunta a Irene: ¿te vas a comer toda la hamburguesa? es que me he quedado con más hambre, ¿me das un trozo?
> Irene piensa: (no quiero darle hamburguesa porque tengo hambre aún)
> Irene responde a Manuel: ¡claro, precisamente en eso estaba pensando!
> *Pregunta: ¿Le dará Irene un trozo de hamburguesa a su primo Manuel? ¿Por qué crees eso?*
> *Respuesta del alumno: No, porque no quiere darle hamburguesa a su primo porque ella también tiene hambre.*

El anterior ejemplo, destaca que el alumno comprendió lo que pensaba la chica de la actividad y lo que respondió, siendo esto lo contrario. Además, justificó correctamente el motivo por el que la chica no quería compartir su cena con su primo.

## C) EVALUACIÓN DE ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

Las dos actividades pertenecientes a esta tarea fueron: *creencia falsa de contenido inesperado y creencia falsa de localización inesperada* (véase el Anexo VIII (c) en CD, páginas 91-120, para observar las actividades y Anexo VI para contemplar la codificación). La tabla expuesta a continuación, muestra las puntuaciones conseguidas en ambas actividades:

Tabla 108
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la atribución de creencias en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 4 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN | | | |
| | Creencia falsa de contenido inesperado | | Creencia falsa de localización inesperada | |
| | A.A | H | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 5 | 5 | 4 | 5 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 | 5 | 5 |

La dos actividades relativas a la atribución de creencias, que fueron la *creencia falsa de contenido inesperado* y *creencia falsa de localización inesperada*, alcanzaron el valor más elevado en la evaluación final en los dos ámbitos.

## D) EVALUACIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la siguiente tabla 109, encontramos las valoraciones referentes a las actividades de *Resolución de conflictos* (ver codificación en Anexo VI y actividades en el Anexo VIII (c) en CD, páginas 5-120):

Tabla 109
*Comparación de resultados de las tareas realizadas por el alumno 4 en la evaluación inicial y final con relación a la resolución de conflictos en el aula abierta y en el hogar en el 3er curso*

| | ALUMNO 4 | |
|---|---|---|
| | RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | |
| | AA | H |
| **Evaluación inicial** | 5 | 5 |
| **Evaluación final** | 5 | 5 |

En esta tarea, *juicios de emoción basados en la resolución de conflictos,* no existieron avances, debido a que en su evaluación inicial ya había conseguido la puntuación más elevada, teniendo la actividad conseguida.

A excepción de la tarea de *historias de comunicación metafórica*, el resto obtuvieron en la evaluación final de este curso la máxima valoración, por lo que el alumno las comprendía y realizaba de forma correcta en este momento.

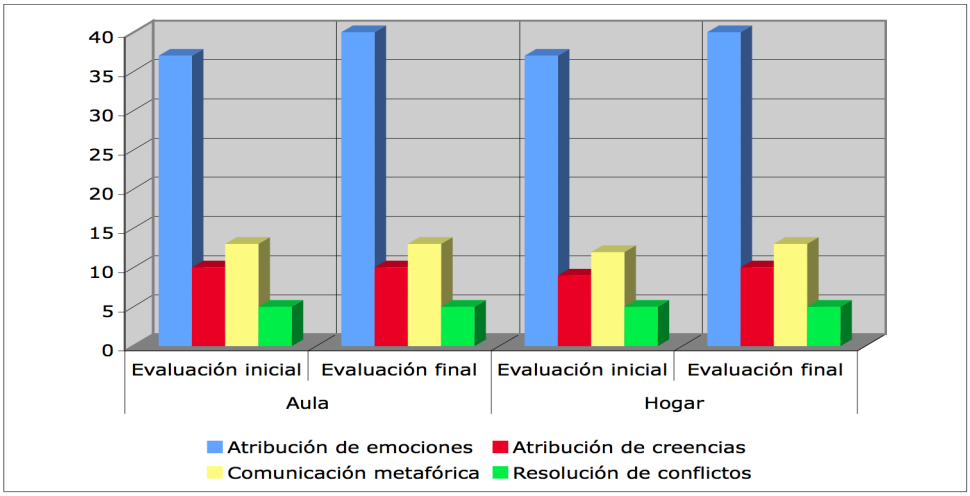



*Figura 70.* Resultados de la evaluación inicial y final en el 3er curso

Por lo tanto, las actividades que incorporan los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, serán aquellas en las que el alumno necesitará que se haga hincapié y se le refuercen, pues son las que en este momento se le resistían.

**Actividades realizadas por la docente en el centro educativo y en contextos externos.**

Las actividades novedosas que se habían incorporado en este curso, son descritas a continuación, indicando además las habilidades sociales que con ellas se incrementaban.

1) *Lecturas en la biblioteca*: se trataba de una actividad muy agradable para él, debido a que el género literario que le interesaba era compartido por varios de sus compañeros, provocando que posteriormente pudieran mantener conversaciones sobre lo que cada uno había leído.
2) *Taller de música*: lo que más le gustaba de esta actividad, es que participaba en este taller junto a sus compañeros, promoviendo que compartieran intereses y actividades.
3) *Formamos parte del coro*: al coro no solo asistían chicos del aula abierta, sino de todo el centro educativo, posibilitando que tuviera contacto con más compañeros, desarrollando su interacción social.

Cada vez manifestaba mayor agrado por participar en las diversas actividades planificadas por la docente, disfrutando, sobre todo, con poder compartir esos momentos con sus compañeros, pues prefería las actividades en grupo a las individuales, significando que sus habilidades sociales se expandían.

## 7.1.12.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

La valoración que la docente y los padres concedieron al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en la evaluación inicial y final del tercer curso, puede observarse en la tabla 110, expuesta seguidamente. Además, se incorporarán explicaciones sobre los ítems en los que produjeron avances y si estos fueron coincidentes o no en ambos contextos de intervención.

### o Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Tabla 110
*Comparación entre los resultados de avance del alumno 4 según familias y docente en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

**CURSO 2014-2015 (3er curso de la investigación)**

| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI** | **EF** | **EI** | **EF** |
| 6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos. | Casi siempre | Siempre | A veces | Casi siempre |
| 8. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | Casi siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| 26. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |

En este curso, los ítems en los que observamos progresos fueron limitados, no porque el alumno no avanzara, sino porque muchas habilidades las había conseguido en anteriores cursos o en la evaluación inicial de este. Los ítems en los que la existencia de progresos fueron coincidente en los dos ámbitos, fueron el número 6, 8, 13, 19 y 26. Resulta curioso que solo existiera un ítem que conllevara mejoras y que estuviera vinculado con los materiales, refiriéndose a la *justificación de emociones complejas*. Esto significa, que las puntuaciones otorgadas a los materiales y al cuestionario, fueron valoradas de forma muy parecida, ya que para el primer instrumento, también quedaron esas habilidades superadas.

## ○ Cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Tabla 111

*Comparación entre los logros coincidentes según familias y docente del alumno 4 en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso (valores: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre)*

| CURSO 2014-2015 (3er curso de la investigación) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | DOCENTE | | FAMILIAS | |
| ÍTEMS | EI | EF | EI | EF |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Siempre |
| **3.** Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **7**. Acepta sus errores. | A veces | Casi siempre | A veces | A veces |
| 8. Acepta un no por respuesta. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **11**. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | A veces | Casi siempre | Casi siempre | Casi siempre |
| **13**. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. *Durante la conversación, ¿muestra interés realizando preguntas?* | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. | | | | |
| a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. | | | | |
| a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | |
| a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |

Las habilidades sociales que el curso anterior comenzó a utilizar el alumno, en este curso las llevó a cabo más frecuentemente, poniendo en práctica la mayoría de ellas casi siempre o siempre. Estas habilidades continuaron haciendo referencia a usar las normas de cortesía, a disculparse y admitir los errores cometidos, a iniciar conversaciones, y prestar mayor atención a los comentarios efectuados por otras personas.

A pesar de que en esta ocasión, los ítems donde se produjo un avance por parte de el entorno escolar y del familiar, fueran cuantiosos, la mayoría de ellos eran referidos a actividades realizadas con los materiales didácticos, quedando estos reflejados en los dos instrumentos.

A continuación mostramos la relación existente entre los valores con los que evaluaron los cuestionarios, así como los grados de valoración otorgados a los materiales:

| *Grados de valoración otorgados a los dos cuestionarios:* | *Grados de valoración otorgados a los materiales:* |
|---|---|
| Nunca | 1 |
| Casi nunca | 2 |
| A veces | 3 |
| Casi siempre | 4 |
| Siempre | 5 |

Tabla 112

*Comparación entre los resultados de avance obtenidos por el alumno 4 en los materiales didácticos, el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales y el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en el 3er curso*

| | **E.I AA** | **E.F. A.A.** | **E.I. H.** | **E.F. H** |
|---|---|---|---|---|
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23a: Reconoce emociones básicas manera espontánea. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | **5** | **5** | **5** | **5** |
| **RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 11. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 23b: Reconoce emociones complejas manera espontánea. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 5 | 5 | 5 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25a: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones básicas. | Siempre | Siempre | Siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones básicas". | 5 | 5 | 5 | 5 |
| **JUSTIFICACIÓN DE EMOCIONES COMPLEJAS** | | | | |
| **Cuestionario de habilidades emocionales:** Ítem 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | Casi siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Cuestionario de habilidades de relación social:** Ítem 25b: Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones complejas. | Siempre | Siempre | Casi siempre | Siempre |
| **Tarea de los materiales:** "Juicios de emoción basados en una situación específica. Emociones complejas". | 4 | 5 | 4 | 5 |

La tabla anterior, 112, expone las distintas valoraciones que recibieron una serie de habilidades desde tres instrumentos de recogida de información, los materiales didácticos y los dos cuestionarios, en el tercer curso. En general, advertimos casi una completa concordancia valorativa por los dos contextos de intervención, debido a que a excepción de la puntuación otorgada a *la justificación de emociones complejas,* en el cuestionario valorativo de habilidades de relación social en la evaluación inicial en el ámbito escolar, el resto de habilidades consiguieron idénticas valoraciones.

Como es posible observar en la tabla 113, fueron diversos los ítems del cuestionario de relación social, en los que el alumno avanzó a través de los dos últimos cursos de intervención educativa en el contexto escolar y/o en el familiar.

Tabla 113
*Avances del alumno 4 en habilidades emocionales y de relación social en los dos últimos cursos tanto en el contexto escolar como familiar (cuestionario de relación social)*

| | DOCENTE | | | FAMILIAS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÍTEMS** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** | **EI 2º año (2013-2014)** | **EF 2º año (2013-2014)** | **EF 3er año (2014-2015)** |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Siempre |
| **3.** Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Casi siempre |
| **7**. Acepta sus errores. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | A veces |
| 8. Acepta un no por respuesta. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |
| 9a y c. Es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas. | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| **11**. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | A veces | A veces | Casi siempre | A veces | Casi siempre | Casi siempre |
| **13**. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. *Durante la conversación, ¿muestra interés realizando preguntas?* | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula | Casi nunca | A veces | Casi siempre | A veces | A veces | Casi siempre |

## 7.1.12.3. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA, SEMINARIOS DE TRABAJO Y DIARIO DE CAMPO

Todos aquellos datos recopilados de diversos instrumentos como fueron las entrevistas (E), los seminarios de trabajo (S) y la observación del investigador universitario en el aula abierta y que posteriormente se reflejó en el diario de campo (DI) para tener constancia de las conductas contempladas, manifiestan la presencia de mejoras en ciertas habilidades no contempladas en el alumno a priori. Esta información, se configuró en torno a varias dimensiones.

Mostramos la codificación utilizada, que puede observarse en el capítulo anterior y que se recoge en el Anexo VI, con el objetivo de facilitar la lectura de esta información.

E.D. A4, C3= Entrevista, docente, alumno 4, curso 3
E.M4, C3= Entrevista, madre, alumno 4 curso 3
D.I., C3= Diario del investigador, curso 3
S.M4, C3= Seminario, madre, alumno 4, curso 3
S.D.A4, C3= Seminario, docente, alumno 4, curso 3

- *Dimensión 1. Mejora de actitudes*

Mostraba actitudes mucho más adecuadas que las que manifestaba anteriormente, así como sentirse más interesado por mantener conversaciones con los demás y querer conocer aspectos sobre ellos.

> *"Las actitudes incorrectas que en cursos anteriores mostraba, habían desaparecido en su mayoría y en este momento era una dulzura tratar con él"* (S.D.A4, C3).

> *"Cuando no se porta bien y le reñimos, acepta mejor la regañina. Antes no hubiera sido posible porque hubiéramos tenido una gran discusión porque no se daba cuenta de que también hacía cosas mal"* (S.M4, C3).
>
> *"Le gustaba tener conversaciones con los adultos, aunque también con sus compañeros y le interesaba saber cosas sobre su interlocutor y en caso de tener gustos e intereses similares, compartirlos"* (D.I., C3, 13-05-2015).

- *Dimensión 2. Adquisición de habilidades*

Las nuevas habilidades, le permitían un aumento de su independencia y también el establecer interacciones diferentes, pues ya era capaz de hacer bromas a sus compañeros, así como aceptar y comprender las que le hacían a él.

> *"Comprendió el significado de las bromas y se las gastaba a sus compañeros, comentando que era una broma"* (S.D.A4, C3).
>
> *"El primer día que le dejamos salir a la calle "solo", estuvimos muy pendientes de él, vigilándolo para ver lo que hacía, cómo cruzaba la calle, etc. Incluso un día, su padre se fue detrás de él debido a que mi hijo se fue a El Corte Inglés, yendo por una calle y no apareciendo durante un buen tiempo. Sin embargo, fue capaz de llamar por teléfono a casa para avisarme de que enseguida llegaría"* (S.M4, C3).

- *Dimensión 3. Logro de generalizaciones*

El logro de este aspecto, la generalización, ya resultaba dificultoso para estos chicos en cualquier ámbito, pero en el caso de este alumno, todavía fue más allá, puesto que aquello que llegó a generalizar fueron situaciones relacionadas con el concepto de "broma", que en la mayoría de los casos ni las comprenden, ni les gustan.

> *"Empezó a gastar bromas a los compañeros del aula y después también fue gastando bromas a los compañeros del grupo de ocio al que va los viernes por la tarde o sábados"* (E.D. A4, C3).
>
> *"El monitor del grupo de ocio en alguna ocasión me preguntó dónde había aprendido mi hijo algunas respuestas o actitudes nuevas que estaba poniendo en práctica. Estas eran aprendidas en el instituto o en casa cuando hacíamos las actividades"* (E.M4, C3).

- *Dimensión 4. Beneficios en el alumno procedentes del trabajo con los materiales didácticos.*

El consenso emergió de nuevo gracias a las declaraciones establecidas sobre los materiales, pues los dos entrevistados consideraron que los materiales habían producido numerosos beneficios en el alumno, debido a su gran adaptabilidad a las características,

edad, nivel de comprensión, etc., de cada alumno, significando la existencia de progresos gracias a ellos, entre otras cosas.

> *"Debido al nivel que tenía este alumno, fue necesario que se le complicaran un poco algunas historias sociales, introduciéndole conocimientos que no controlara tanto para que pudiera seguir avanzando* (E.D. A4, C3).

> *"Además, el que a los padres nos los dejen para trabajarlos como lo hacen en el aula abierta es muy beneficioso, porque si algo no le da tiempo a hacerlo en el aula, lo podremos terminar en casa y así seguir aprendiendo"* (E.M4, C3).

Continuamos otorgándole actividades a través de otros medios, tratándose en este caso de historias sociales integradas en un power point y en una página web, para analizar qué formato le servía de más ayuda y cual de ellos le gustaba más, pues su opinión también era importante.

***Como colofón de este tercer curso de investigación***, confirmamos que los progresos manifestados por el alumno en este curso, no fueron tan espectaculares como los observados en cursos anteriores, debido a que finalizó el curso anterior con valoraciones muy elevadas, estando diversas actividades superadas, como fueron *los juicios de emoción basados en situaciones con emociones básicas, las actividades de resolución de conflictos, la creencia falsa de contenido inesperado y la creencia falsa de localización inesperada, en este caso solo en el hogar*.

En relación con sus habilidades sociales, eran coincidentes numerosas habilidades que formaban parte del cuestionario valorativo de habilidades de relación social y aquellas que las familias, la docente y el investigador universitario revelaron como avances, como por ejemplo, el aceptar sus errores, mostrar agrado por iniciar conversaciones y prestar atención a la persona con la que conversaba, mostrando interés.

## A modo de resumen: resultados finales del *ALUMNO 4* a lo largo de los tres cursos de intervención educativa

En ciertas actividades, la evolución de este alumno no fue tan sorprendente como en el resto debido a su alto nivel de partida. Aún así, los progresos acontecidos fueron numerosos, tal y como mostramos a continuación:

Por lo tanto, con relación al primer objetivo de investigación referido a *Valorar si el diseño e implementación de un programa de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora de habilidades emocionales y sociales de los alumnos con TEA participantes en la investigación,* hemos verificado que con relación a las competencias emocionales, al reconocimiento y expresión de emociones, y de manera más específica, las *emociones básicas,* el alumno únicamente se equivocó en la evaluación inicial del primer curso en los

dos contextos al reconocer la emoción de miedo. Tras el periodo de intervención educativa, en la evaluación final del tercer curso, el alumno reconoció y justificó todas las emociones básicas. Cuando se le presentó al alumno la misma actividad pero en este caso con *emociones complejas,* le supuso un poco más de dificultad, pues sobre todo en el primer curso, hubieron numerosos errores, ya que existían ciertas emociones complejas que no fueron sencillas de identificar para el alumno, como fue el caso del interés y el aburrimiento en la evaluación inicial en el centro escolar, y en casa el pensamiento. Al poner fin a la intervención educativa, el alumno consiguió reconocer y justificar todas las emociones complejas.

Al trabajar la actividad de *juicios de emoción basados en deseos*, se produjeron avances, desde la evaluación inicial, donde en los dos ámbitos reconoció las dos situaciones. Al finalizar esta etapa, el alumno superó la tarea.

En la actividad de *juicios de emoción basados en creencias,* sucedió algo similar a lo ocurrido en la tarea anterior, de deseos, ya que el alumno obtuvo la misma valoración en los dos contextos, reconociendo las dos situaciones planteadas. Al término del proceso de intervención, la tarea quedó superada.

En cuanto a las *historias de comunicación metafórica*, este alumno, en la evaluación inicial del primer curso, comprendió los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa y realizó la tarea con ayuda, aunque produciéndose ciertos fallos. Al finalizar los tres cursos de implementación de los materiales, en ambos entornos, comprendió los conceptos de mentira y mentira piadosa, realizando la tarea con ayuda y sin la existencia de fallos. Sin embargo, el concepto de ironía, fue trabajado correctamente, no cometiendo errores.

Las actividades pertenecientes a la tarea de atribución de creencias, *creencia falsa de contenido inesperado* y *creencia falsa de localización inesperada*, en la evaluación inicial del primer curso, en ambas actividades y en los dos contextos, escogió la alternativa correcta tras varios intentos, habiendo comprendido parte de las tareas. En el curso final, las dos actividades fueron superadas por el alumno.

En el caso de este alumno, las valoraciones alcanzadas con los materiales didácticos de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009), implementados en los dos entornos en los dos primeros cursos, e *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), llevados a cabo en el último curso, fueron prácticamente idénticas en el hogar y en el aula abierta. El alumno progresó en todos los cursos y en los dos ámbitos de intervención, siendo su progresión ascendente desde el inicio, como puede observarse en la figura 71. Los valores conseguidos desde la evaluación inicial del primer curso hasta la evaluación final del último, fueron muy elevados, obteniendo al término de

la intervención en todas las actividades referidas al reconocimiento y justificación de emociones y creencias y resolución de conflictos la máxima puntuación. En las únicas que no consiguió este resultado fue en las historias de comunicación metafórica, al trabajar los conceptos de mentira y mentira piadosa, pues en las actividades en las que aparecía la ironía también alcanzó la máxima valoración.

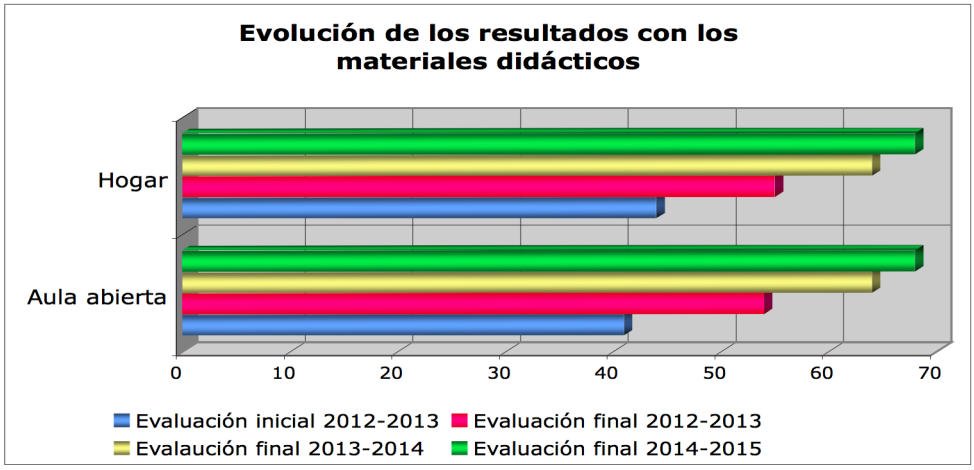



*Figura 71.* Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con los materiales didácticos

Al analizar los resultados, relativos a habilidades emocionales, procedentes de las respuestas que la familia y la tutora del aula abierta aportaron en los cuestionarios, se observó que el nivel de partida era que el alumno realizaba, en la mayoría de los casos, esas acciones *a veces* o *casi siempre*, debido a su elevada comprensión en materia emocional. Por ello, en el segundo curso ya llevaba a cabo la mayor parte de las habilidades emocionales en *todos los momentos* en los que fueran oportunos, siendo, por tanto, capaz en el último curso de reconocer, justificar y sentir *siempre* todos los estados emocionales básicos y complejos.

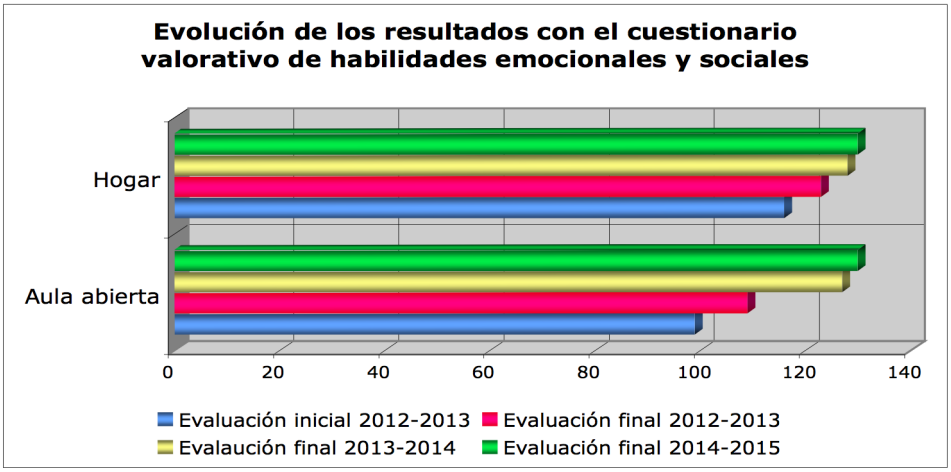



*Figura 72*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres cursos con el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

La figura 72, expone las valoraciones otorgadas por la familia y la docente del alumno al cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales, en los tres cursos que se prolongó la intervención educativa. Los valores estipulados por los dos agentes participantes, mantuvieron mucha similitud, aunque en el hogar fueron brevemente superiores en los primeros cursos, siendo esa distancia cada vez menor conforme avanzaban los cursos. Tanto la docente como la familia, consideraban que las habilidades emocionales y sociales que tenía el alumno al término de la investigación eran superiores a las que tenía al principio, estando entre ellas el reconocer, justificar y expresar emociones básicas y complejas, o sentir una determinada emoción ante una situación generadora de ese estado emocional. En relación con las competencias sociales presentes en este cuestionario, las que destacaron como avances fueron mirar lo que los demás hacen con los objetos, pedir cooperar ante un grupo de niños que están jugando o imitar los actos desarrollados por los demás.

Respecto al objetivo 2 relativo a *Comprobar que el desarrollo de dicho programa de intervención educativa mejora las habilidades sociales y ayuda a la resolución de situaciones conflictivas de la vida cotidiana del alumnado participante,* hemos constatado que al efectuar las actividades referentes a *la resolución de conflictos*, tanto en el aula abierta como en el hogar, al inicio, el chico eligió la opción correcta pero no en primer lugar. Al finalizar el periodo planeado, escogió siempre la alternativa correcta y emitió justificaciones.

A pesar de los grandes progresos que se observaron en el alumno en materia de habilidades sociales, no consiguió realizar la mayor parte de esas competencias evaluadas *en todas las ocasiones requeridas*, sucediendo esto únicamente ante mirar lo que los demás hacen con los objetos y saludar al llegar a algún sitio de forma espontánea.

El avance acaecido en el resto de conductas se basó en pasar de no efectuarlas *casi nunca* a ejecutarlas *casi siempre*, siendo las habilidades en las que existió mejoras las siguientes: se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado, acepta sus errores, acepta un no por respuesta, es capaz de iniciar una conversación con personas conocidas o desconocidas, muestra interés por lo que otros dicen, presta atención a la persona que está hablando y le agrada compartir actividades con otros niños en el aula.

El cuestionario cuyos resultados vienen presentados en la figura posterior, 73, incorpora principalmente ítems que evaluaban competencias sociales. Las habilidades que en el primer curso en el que se cumplimentó este cuestionario, 2013-2014, obtuvieron progresos, también se lograron en el siguiente curso, siendo estas el saludar y despedirse al llegar y marcharse de un lugar, aceptar sus errores y las negativas, disculpándose además cuando su comportamiento no era correcto. También aumentó el grado en el que

iniciaba conversaciones, compartiendo con los demás experiencias personales y mostrando interés por lo que le contaban las personas con las que se relacionaba, agradándole, además, compartir actividades con los demás.

En la dimensión destinada a las habilidades emocionales, en el último curso alcanzó la máxima valoración en todos los ítems, superando por tanto todos los aspectos referidos al terreno emocional que quedaban incorporados en este cuestionario.

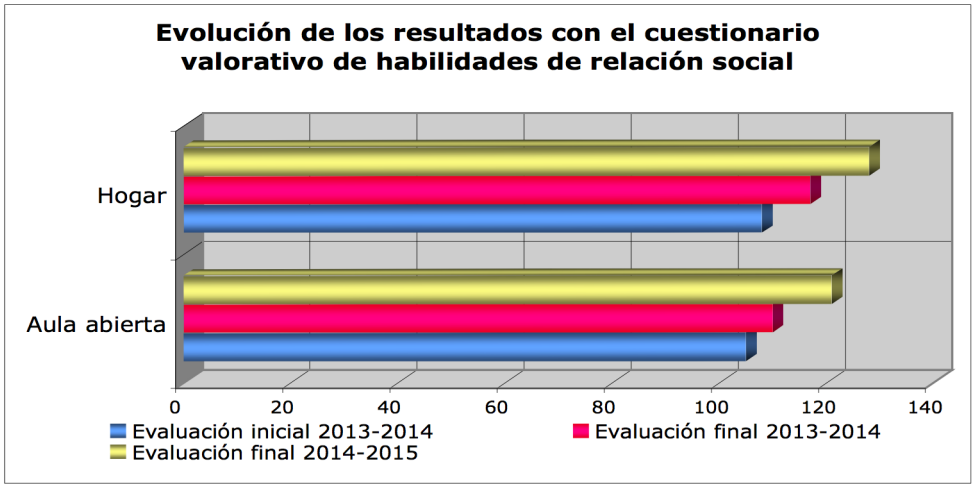



*Figura 73*. Comparación de los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos con el cuestionario valorativo de habilidades de relación social

Con relación al tercer objetivo concerniente a *Valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y de pautas y estrategias de intervención educativa dirigidos a la docente y las familias,* corroboramos que las aportaciones de la docente y de la familia, indican datos positivos sobre los beneficios de trabajar con un material metódico y adaptado al alumno, el cual fomentó la consecución de las habilidades planteadas en el programa de intervención educativa. Los comentarios emitidos en las entrevistas efectuadas, y en los seminarios de trabajo por estos dos agentes participantes, revelaron que los materiales empleados favorecieron la adquisición de dichas habilidades. La familia estimó que los cuadernillos, diseñados por el equipo de investigación universitario, habían sido de gran utilidad, debido a que les habían aportado las pautas que precisaban para saber ellos si la metodología empleada con su hijo era la adecuada.

De nuevo, la familia de este alumno comentó las facilidades que les habían aportado los cuadernillos que les habíamos otorgado, tal y como expresó la madre:

*"Al tener los cuadernillos, creamos todos los miembros de la familia, mi hija, mi marido y yo historias parecidas a las que nos daban las personas de la universidad y que a mi hijo le divertían porque las situaciones que se escribían eran cosas que nos pasaban a toda la familia"* (S.M4, C3).

## 7.2. RESULTADOS DEL OBJETIVO CUATRO: LA VALORACIÓN DEL TRABAJO CONJUNTO Y LA COORDINACIÓN ESTABLECIDAS ENTRE FAMILIAS, DOCENTE Y EQUIPO INVESTIGADOR UNIVERSITARIO EN LOS BENEFICIOS DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

**Objetivo específico 4:** Valorar la percepción y repercusión de la coordinación y el trabajo conjunto entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales al alumnado con TEA participante.

La coordinación y el trabajo conjunto entre la docente de los alumnos participantes, las familias y los miembros del equipo de investigación universitario, conllevó numerosos beneficios en cuanto a la adquisición por parte del alumnado de habilidades emocionales y sociales, ya que el llevar a cabo una metodología basada en la realización de seminarios de trabajo, un contacto continuo entre los agentes-miembros que formaron parte de la investigación y el trabajo conjunto entre todos, resultó ser un medio idóneo para el desarrollo de metodologías colaborativas.

A continuación, retomamos para cada alumno participante en la investigación, un pequeño resumen de aquellos resultados más significativos, que hemos podido retomar de distintos instrumentos de recogida de información (entrevistas, seminarios de trabajo, comentarios de la docente en el aula recogidos en el diario de campo, etc.) y que manifiestan el valor otorgado a la repercusión de la coordinación y el trabajo conjunto entre familias, docente y equipo investigador universitario en los beneficios de la enseñanza de habilidades emocionales y sociales para este alumnado con TEA.

### 7.2.1. RESULTADOS ALUMNO 1

Estos beneficios procedentes de la existencia de una unión entre los agentes participantes de la investigación, de cara a conseguir los objetivos propuestos, que eran la adquisición por parte del alumnado de habilidades emocionales y sociales, fueron expresados por la docente y la familia en las entrevistas y los seminarios de trabajo, existiendo unanimidad en las respuestas aportadas por los entrevistados a la hora de manifestar si el proceso de intervención educativa llevado a cabo de manera conjunta entre la familia y la escuela, produjo mejoras en el participante. Resulta de gran interés los siguientes comentarios expresados por la familia y la docente durante el primer curso:

> *"El trabajo conjunto ha producido beneficios en el alumno, porque cuantas más intervenciones hay en diferentes contextos es más fácil para los alumnos generalizar, debido a que cuentan con un mayor abanico de estrategias que una vez adquiridas, pueden poner en práctica*" (E.D. A1, C1).
> *"Claro que produce beneficios en el chico que nos podamos reunir los padres varias veces en el curso con la profesora del aula abierta y el equipo de la universidad, ya que todo lo que nosotros aprendamos, con respecto a cómo tratar ciertas actitudes o temas delicados, le será bueno a mi hijo"* (S.M1, C1).

En los siguientes cursos, tanto en los seminarios de trabajo realizados a lo largo de ellos como en las entrevistas efectuadas, analizamos la información recabada acerca de este tema, y que continuaron mostrando los padres y la docente, quienes consideraban positiva la existencia de una intervención conjunta, tal y como se desprende de sus palabras:

> *"A veces me es complicado reunirme con las familias para explicar métodos de trabajo que tenemos que seguir de un mismo modo, y el hecho de que desde la Universidad se concretaran estas reuniones, me facilitaba el trabajo, y por lo tanto, influía directamente en los alumnos"* (S.D. A1, C2).
> *"Creo que ha sido importante que trabajáramos a la par, porque se incide en el niño en los dos ámbitos y se le refuerza más la educación. Además, son niños que para aprender requieren simulación de situaciones y lo aprenden mejor si se les presentan las situaciones como vosotros lo hacéis, en forma de imágenes"* (E.P1, C3).

## 7.2.2. RESULTADOS ALUMNO 2

Cuando la docente y la familia del alumno tuvo que responder a la cuestión de si consideraban importante que existiera coordinación entre ellos y el equipo de investigación universitario, y más aún, si creían que el que se produjera ese trabajo conjunto contribuía a que el chico aprendiera y mejorara sus habilidades emocionales y sociales, no hubo vacilación por ningún agente participante, ya que con decisión y seguridad declararon la gran repercusión y trascendencia que suponía la existencia de esa intervención conjunta y consensuada entre los dos ámbitos principales de actuación. Existía armonía en las respuestas de los dos miembros entrevistados hacia dicha cuestión, alabando la necesidad de que todos los agentes relacionados con estos alumnos trabajaran colaborativamente.

> *"La existencia de un trabajo conjunto entre los padres, el equipo de la universidad y yo, hizo que tuvieran lugar beneficios en el alumno, porque en ocasiones en el centro se encuentra con situaciones que le producen una emoción similar a la que le produjo en casa o viceversa, y como las manifestamos y expresamos, se va dando cuenta lo que le está sucediendo y porqué le sucede"* (E.D. A2, C1).
> *"Lo que hace que existan esas mejoras es la suma de todo, trabajo en el centro, en casa, con otros profesionales externos, debido a que en el caso de mi hijo, si algo falla, se metía en el ordenador y se aislaba. Influye todo"* (S.M2, C3).

Las respuestas anteriores, provenían de la entrevista realizada a la docente, y el comentario del ámbito familiar, procedía de uno de los seminarios de trabajo al que asistió la madre de este alumno.

Sin embargo, la colaboración existente entre todos los agentes participantes no se reducía a que acudieran a los seminarios, sino que, la familia contaba con un papel protagonista en el aprendizaje y seguimiento de su hijo a lo largo de los tres cursos de duración del estudio, convirtiéndose ellos en unos "coterapeutas" más, al igual que lo era la tutora del aula abierta o el miembro del equipo de investigación universitario que asistía al aula para trabajar con el menor. Además, para que esta labor la pudieran llevar a cabo correctamente, se les habían concedido unas pautas que se encontraban insertadas en los cuadernillos diseñados para los padres y docentes y que podemos analizar detenidamente en el Anexo I.

### 7.2.3. RESULTADOS ALUMNO 3

Gran importancia fue otorgada a la intervención educativa conjunta entre los diversos contextos en los que se desarrolló el proyecto, por parte de los agentes participantes que colaboraron de manera activa en este proceso de intervención educativa.

Las ventajas proporcionadas por la presencia de un nexo entre los agentes participantes de la investigación, con la finalidad de alcanzar las metas estipuladas, pensando sobre todo en el beneficio del alumnado, quedaron reflejadas en las entrevistas efectuadas a la docente y a la familia, quienes emitieron unas respuestas establecidas en una línea similar, siendo ellas positivas, animando a que se continuara desarrollando el trabajo colaborativo. A continuación mostramos las contestaciones aportadas por la tutora del aula abierta y el padre del alumno a la pregunta de si estimaban que el proceso de intervención educativa conjunta llevado a cabo en el centro y el hogar favorecía el avance de las habilidades emocionales y sociales en el alumnado:

> *"El hecho de que el trabajo con el alumno no tuviera lugar de forma aislada con cada una de las personas que se encontraban con él cuando esta actividad tenía lugar, sino que estuviéramos unidos por varios aspectos, como son una línea común, unos objetivos que perseguimos similares, una manera de trabajar parecida, etc., consiguió que se produjeran beneficios en el chico, ya que si no existe una cierta continuidad entre lo que se trabaja en el aula abierta con lo realizado en casa, y no existen unos objetivos comunes, todo resulta mucho más complicado de conseguir"* (E.D. A3, C1).
>
> *"Estoy convencido de los beneficios que han traído a mi hijo la existencia de un trabajo entre todos los que formamos parte del entorno más cercano de él, como es en esta caso la profesora del aula abierta y nosotros, sus padres. Además, hemos trabajado de un modo estructurado, que es la mejor aproximación simplificada a lo que sucede en el mundo real. También se nos han ofrecido pautas de trabajo comunes, supervisadas e individualizadas*

*para cada una de las necesidades de nuestros hijos, que nos han ayudado a solucionar multitud de problemáticas enquistadas"* (E.P3, C2).

Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en la cantidad de beneficios derivados del trabajo conjunto entre ambos sectores, pues ahí radicó una parte del éxito del proyecto, en el establecimiento de unos objetivos comunes y en que la realización de las actividades fuera similar.

### 7.2.4. RESULTADOS ALUMNO 4

El motivo por el que tuvimos en cuenta las opiniones y valoraciones de las familias con respecto a diversos temas, y por supuesto, la razón por la que planteamos explícitamente una pregunta en la entrevista, relacionada con el objetivo al que pretendemos dar respuesta en este apartado, fue porque teníamos claro que la familia es la que mejor conoce a su hijo, y por tanto, podía aportarnos una visión bastante real de si el trabajo colaborativo había resultado satisfactorio, si consideraban que era importante o si creían que ese tipo de colaboración incidía positivamente sobre el alumno objeto de estudio. Con la docente sucedió algo parecido, pues ella era la que estaba toda la mañana junto al alumnado participante en esta investigación, y además, trabajaba con él de forma explícita o implícita las habilidades emocionales y sociales, pudiendo por ello, tener una percepción muy próxima sobre los beneficios que la coordinación entre las diferentes personas que trabajaban con el menor, tenían sobre él.

Los dos entrevistados mostraron la necesidad de un trabajo conjunto entre todos los agentes que se interrelacionaran con el chico, para el establecimiento de una coordinación y de un trabajo similar.

*"Es necesario coordinarnos, intercambiar la información con relación al alumno, planificar los pasos que vamos a ir dando con él y llevarlos a cabo en los diferentes contextos, familiar y escolar. Gracias a esto, el alumno pudo comprender y llevar a cabo adecuadamente estos aprendizajes, ya que sino lo realizamos así, es posible que actúe correctamente en un entorno, en el centro y sin embargo, no lo realice igual en casa, ya que son muy selectivos con las personas con las que actúan"* (E.D. A4, C2).

*"El hecho de que trabajemos todos en la misma línea, hace que se logre casi todo, sobre todo en el tema de las emociones porque es lo que más le cuesta. Antes no sabía expresar el porqué de sus emociones"* (E.M4, C3).

Tal y como quedó expresado en la entrevista, en ambos casos, consideraban fundamental que se trabajara con pautas comunes, que las tareas estuvieran relacionadas, pues ese sería el modo que facilitaría el aprendizaje en el alumno, ya que todas sus guías actuarían de la misma manera.

# PARTE IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

# CAPÍTULO 8

# DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

# INTRODUCCIÓN

Con esta fase, queda finalizado el proceso de investigación, no significando que el cierre de una etapa de investigación suponga el fin de la misma, porque se continuará profundizando en la temática elegida, debido a que hay muchos aspectos sin consolidar que habrá que seguir indagando y analizando, así como también por el propio interés personal que ha suscitado este estudio.

Los resultados presentados deben interpretarse como aquellos logros obtenidos por los alumnos participantes en la investigación, pues no pretendemos generalizar que estos serán alcanzados por todos los alumnos con TEA, debido a que cada uno de ellos posee unas características y aptitudes diferentes, y en función de ellas y del contexto en el que se desenvuelvan, su desarrollo seguirá una velocidad u otra.

Queremos subrayar que no se pretendió considerar este proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emociones y sociales, únicamente como un programa en el que al alumnado se le establecían una serie de actividades que debían realizarse de cara a una investigación pasajera o como una herramienta útil pero aislada del resto de enseñanzas educativas, sino como parte de un todo que queda integrado dentro del conglomerado de enseñanzas y aprendizajes. Por este motivo es por el que se llegó a considerar como una posibilidad de mejora de la calidad de vida del niño con TEA.

Tras la exposición de las principales conclusiones obtenidas, se establecerán las limitaciones de la investigación, se nombrarán las implicaciones educativas e indicarán ciertas propuestas de mejora, de modo que de cara al futuro pueda ampliarse esta investigación, pudiendo responder en mayor medida a las necesidades presentadas por los participantes, siendo en este caso alumnado con TEA, sus familias y docente. Como colofón a este capítulo, se indicarán líneas futuras de investigación, para poder ir avanzando en cuanto a los distintos aspectos relativos a esta temática estudiada.

A continuación, plasmamos las conclusiones a las que llegamos, tras analizar los resultados obtenidos en las distintas actividades trabajadas con el alumnado con TEA para cada uno de los objetivos planteados.

# 8.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA MEJORA DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEBIDO AL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

La recogida de resultados y su posterior análisis y reflexión del proceso de intervención educativa implementado, nos traslada al hecho de que los alumnos participantes mejoraron sus habilidades y capacidades de competencia emocional y social. No obstante, cabe señalar que esta investigación no se creó con el fin de que los alumnos realizaran una actividad tras otra, cuantas más mejor, sino que lo pretendido fue la adquisición de cada una de esas habilidades emocionales y sociales, objeto de las distintas actividades y tareas del programa de intervención, en aras de favorecer las estrategias que les fueran útiles en su día a día para una mejora de sus relaciones personales a lo largo de la vida.

En un primer momento, cuando se les efectuó a los alumnos la evaluación inicial, para conocer el nivel del que partía cada uno, se observó que, en general, todos los alumnos tenían dificultades en el reconocimiento emocional, siendo esta complejidad superior cuando las emociones que tenían que identificar eran complejas. Otro aspecto, que todavía les suponía un mayor problema, se encontraba en la justificación de dichas emociones, tanto básicas como complejas, una vez que estas hubieran sido reconocidas. Incluso, el impedimento no solo estaba en que reconocieran y atribuyeran emociones en los demás, sino que en ellos mismos también les constituía un obstáculo.

***La totalidad del alumnado consiguió reconocer y justificar todas las emociones básicas existentes.***

Tal y como hemos destacado a lo largo de esta tesis doctoral, iniciando este discurso en el marco teórico, no existe una persona con TEA igual que otra, y por ello, las necesidades requeridas tampoco eran idénticas.

Esta afirmación la encontramos en el alumnado participante, observando este hecho en la evaluación inicial, donde encontramos alumnos que al principio, solo reconocían un par de emociones básicas, y ninguna compleja, y uno de ellos, en concreto el alumno 4, que en este mismo momento, identificaba todas las emociones básicas y complejas. Por lo tanto, a pesar de que el diseño de esta investigación fue el mismo para todo el alumnado, en la práctica, se fue matizando e incorporando o eliminando aspectos

en función de las capacidades de los discentes. A través de este proceso de enseñanza-aprendizaje, se consiguió que todos los chicos al finalizar la intervención educativa, consiguieran reconocer todos los estados emocionales básicos y complejos, a excepción de una emoción compleja (interés) en uno de los alumnos en el ámbito escolar (alumno 1).

Con relación a las *emociones básicas*, aquella que menos dificultad les supuso y que desde el inicio todos eran capaces de reconocer y justificar, fue la emoción de alegría. Los estados emocionales básicos, donde los alumnos fallaron más en la evaluación inicial fueron, el de miedo, dado que tres de los participantes se equivocaron. Ante el reconocimiento de las emociones de enfado y tristeza, el número de equivocaciones fue similar. Estos avances no se recogieron solo de los resultados obtenidos con las actividades de los materiales didácticos del programa de intervención, sino que el resto de instrumentos de recogida de información, corroboraron esta afirmación. Los dos cuestionarios que fueron cumplimentados por los padres y la tutora del aula abierta de los alumnos, al inicio y final de cada curso, manifestaron los progresos que los chicos tuvieron en materia emocional, tanto en el reconocimiento y justificación de las emociones, como también a la hora de expresar sus propios estados emocionales. La entrevista dirigida a la docente (véase Anexo V a), reafirmó estas consecuciones, pues expresó para el alumno 1 al finalizar el primer curso de investigación con los participantes: "*empezó desde el reconocimiento de las propias emociones, hasta darle voz y palabra a esas emociones que él siente. Se da cuenta de que existe una causa que provoca esa sensación de esa emoción*" (E.D. A1, C1). Este enunciado indica que el alumno en cuestión, reconocía sus emociones, las verbalizaba y manifestaba la justificación apropiada.

También, las actividades que la tutora planteaba y que se realizaron en distintos ámbitos, fomentaban que los chicos dieran rienda suelta a sus emociones y las expresaran, como sucedía con las tareas de *realización de excursiones*, donde los alumnos las manifestaban y verbalizaban en grupo a partir de las fotografías que se les hacían, o bien cuando tenían que identificar la emoción expresada por sus compañeros en las imágenes. También, los t*rabajos de plástica* que llevaba a cabo la tutora en el aula abierta ayudaban a practicar la expresión emocional, pues como manifestó uno de los alumnos: *"me pongo alegre cuando hago un regalo para mamá, para mi hermana…"* (D.I., C1, 13-05-2013).

Tras la finalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta investigación, es decir, en la evaluación final del último curso, la totalidad del alumnado reconoció y atribuyó un motivo a todas las emociones básicas en función de una situación, tanto en el contexto escolar como en el familiar. Una apreciación esbozada por la docente, relativa al

alumno 2 fue la siguiente: *"por supuesto que a día de hoy las habilidades con las que cuenta son superiores a las que tenía antes de comenzar este proceso. Por ejemplo, el darse cuenta de que a alguna persona le pasaba algo y preguntar cómo se sentía esa persona"* (E.D. A2, C1). Este relato muestra que el alumno era consciente de que las personas se sentían de una determinada manera, y además, le interesaba conocer cual era la emoción que representaba.

Al igual que otros estudios (Baron-Cohen y Hammer, 1997; Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001), comprobamos que, antes de iniciarse el proceso de intervención educativa, los cuatro alumnos tuvieron dificultades para el reconocimiento de las emociones. Sin embargo, tras el proceso de intervención educativa, encontramos unanimidad respecto del progreso con relación a las emociones básicas, ya que todos los alumnos fueron capaces de reconocer y atribuir una causa a las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo.

A pesar de que todos los alumnos mostraron la capacidad de identificar estas emociones básicas, a la hora de explicar sus causas en función de un contexto determinado, les supuso una mayor dificultad. Esta afirmación, corrobora lo enunciado por Wright et al. (2008), quienes indicaron que los mayores problemas de las personas con TEA no provienen tanto del reconocimiento de emociones de las caras de las personas, sino que radica en el momento de elegir la explicación correcta a la emoción seleccionada. Como ya indicamos en el capítulo de metodología y, concretamente en el apartado de instrumentos, así como en el capítulo referido a resultados, las actividades de reconocimiento de emociones y las de justificación de estas, son dos capacidades distintas, porque además, el nivel de dificultad que presentan dista bastante, ya que es en la segunda fase, justificación de las emociones identificadas, donde realmente se puede corroborar el entendimiento de los alumnos hacia esa tarea, debido a que si únicamente nos quedáramos en el reconocimiento de los estados emocionales, no sería posible tener un conocimiento sólido de los aprendizajes adquiridos, pues los alumnos podrían haber escogido adecuadamente las emociones mediante el azar, sin obtener ningún tipo de enseñanza final.

### *El reconocimiento y justificación de emociones complejas supone un mayor nivel de abstracción*

Hemos apreciado una dificultad añadida cuando aquellas emociones que tenían que *reconocer eran complejas* (interés, pensamiento, sorpresa y aburrimiento), dado que la dificultad aumentaba, como se puede observar en los resultados conseguidos, debido a varios motivos. Uno de ellos, porque las emociones complejas son cognitivas, es decir, exigen un nivel de mayor abstracción que las emociones básicas, suponiendo un aumento

de dificultad tanto a la hora de dar una definición de ellas a los alumnos, como a la hora de comprenderlas por parte de ellos. Otro motivo, surgía del conocimiento y la aplicación práctica que los alumnos tenían sobre unas u otras emociones, ya que podían estar más habituados a que ante un suceso les preguntaran: "¿estás alegre o triste?", o les comentaran: "me he enfadado", pero no era tan usual que aquellas emociones que se emplearan, comúnmente en el día a día, en las conversaciones que con ellos mantenían o las que escuchaban en otras personas, hicieran referencia a interesado o aburrido, por nombrar algunas de las emociones complejas objeto de estudio.

Las emociones complejas que los alumnos identificaron más fácilmente fueron las de sorpresa y pensamiento, seguidas de la emoción de aburrimiento y por último, la más complicada para la totalidad del alumnado, ha sido la de interés, dado que fue la que reconocieron en último lugar. Precisamente, en la evaluación final del tercer curso, todos los alumnos consiguieron reconocer todas las emociones complejas, a excepción del alumno 1, que no identificó correctamente la emoción de interés.

En cuanto a la justificación de estos estados emocionales, fueron las emociones de sorpresa y aburrimiento aquellas que los alumnos, en su mayoría, justificaron con menos dificultad. Al igual que ocurrió en la fase inicial, referida al reconocimiento de emociones, en cuanto a la justificación de las mismas, al explicar el porqué una persona se siente de una determinada manera y expresa una determinada emoción, hemos comprobado que la más costosa para el alumnado sigue siendo la de interés.

***Los alumnos mejoraron sus capacidades para predecir y anticipar los comportamientos y acciones de las personas a partir de sus creencias.***

Cuando los estados emocionales, no surgían a partir de situaciones determinadas, sino que eran los *deseos* o *creencias* los que las generaban, provocaban en los alumnos una mayor dificultad, sobre todo, en el segundo caso, juicios de emoción basados en creencias. Al inicio era una o ninguna las situaciones identificadas en estas actividades, a excepción del alumno 4, que comenzó reconociendo en las dos tareas y en los dos entornos dos de estas situaciones.

El único chico que no fue capaz en la evaluación final del tercer curso de reconocer todas las situaciones, fue el alumno 1. El resto, finalizó el proceso de enseñanza-aprendizaje identificando la totalidad de las situaciones planteadas.

Uno de los principales resultados de la intervención educativa ha sido que, tras finalizar el periodo relativo al proceso de enseñanza, los alumnos mejoraron sus capacidades para predecir y anticipar los comportamientos y acciones de las personas a partir de sus creencias. Baron-Cohen (1991), evaluó la capacidad que tenían las personas

con TEA para comprender cuales eran las causas que provocan una emoción a partir de una situación cotidiana, una situación de deseo y una situación de creencia. Los resultados obtenidos en dicho estudio, revelaron que las personas con TEA que formaron parte de la investigación, no tenían muchas dificultades para la comprensión de emociones a partir de situaciones. Cuando tuvieron que reconocerlas a partir de situaciones de deseo, no había mucha diferencia entre los errores cometidos por ellos en comparación con los realizados por personas sin TEA con la misma edad mental. Pero donde se constató un rendimiento bastante más inferior en relación con los resultados obtenidos por personas con desarrollo típico y por personas con discapacidad intelectual, fue en las tareas de comprensión de emociones a partir de situaciones de creencia. Este resultado que venimos comentando de la investigación de Baron-Cohen (1991) se advirtió en la presente investigación en todos los alumnos, máxime, en aquellos tres participantes cuyo nivel era inferior, debido a que tenían más dificultad para el reconocimiento de emociones y creencias. Por consiguiente, merece la pena hacer mención a que, la diferencia entre las valoraciones conseguidas con el programa de intervención utilizando los materiales didácticos, concretamente, en las actividades relativas a situaciones de deseo en comparación con aquellas en las que se planteaba una situación de creencia, es decir, las creencias pueden causar emociones, fue significativa, sobre todo en los alumnos con unos niveles de partida más bajos. Precisamente, en este tipo de tarea es donde se ha encontrado la valoración menor en comparación con el resto de tareas referidas a la atribución de emociones.

Por consiguiente, los resultados obtenidos en esta investigación corroboran aquellos estudios que concluyeron que la comprensión de las creencias de los demás, es decir, la capacidad para anticipar aquello que el resto de personas piensan o sienten a partir del conocimiento de sus estados mentales de creencia, es una alteración propia de las personas con TEA (Golan y Baron-Cohen, 2006). Sin embargo, y gracias a los beneficios aportados por el programa de intervención educativa, llevado a cabo de modo sistemático en dos entornos naturales de la vida del alumnado, y desde la colaboración y la participación del grupo de investigación, los resultados aquí obtenidos muestran que los alumnos, objeto de estudio de esta investigación, mejoraron su rendimiento en tareas que evaluaban la comprensión de creencias. Este hallazgo se encuentra vinculado a resultados obtenidos en anteriores investigaciones (Chin y Bernard-Opitz, 2000; Hadwin et al., 1996; De la Iglesia y Olivar, 2008; López y García, 2008; Ozonoff y Miler, 1995; Peydró y Rodríguez, 2007), confirmando los beneficios aportados por un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático y explícito dirigido al alumnado con TEA, para la mejora de la comprensión de creencias.

***El programa de intervención desde un enfoque de investigación-acción participativa ha podido influir en el aprendizaje de los alumnos de tareas de creencia falsa***

Las principales necesidades que a priori, es decir, previamente al comienzo del proceso de enseñanza, manifestaron los alumnos con relación a las habilidades y capacidades que conforman la competencia emocional, se percibieron en la capacidad para atribuir una emoción a partir de una *situación de creencia falsa*. Todos los alumnos que formaron parte de esta investigación educativa, presentaron avances en esta capacidad tras el proceso de enseñanza, curso tras curso, siendo estos progresos bastante significativos en la mayoría de los alumnos, ya que, por ejemplo, el alumno 1 y 2, partieron de responder de forma incorrecta a la actividad de *creencia falsa de contenido inesperado,* no utilizando la teoría de la mente para su realización. En el tercer curso, a excepción del alumno 1, en la tarea de *creencia falsa de localización inesperada* en el aula abierta, los demás, consiguieron responder correctamente a las dos actividades y en los dos ámbitos de intervención (aula abierta del centro educativo y el hogar), obteniendo la máxima valoración.

Los resultados hallados en nuestra investigación, coinciden, inicialmente, con los conseguidos por Baron-Cohen, Leslie y Frith, (1985) quienes encontraron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestaron incorrectamente a este tipo de tareas, debido a que sólo 4 de los 20 niños autistas de alto nivel cognitivo que participaron en el experimento, pudieron otorgar una falsa creencia a Sally, mientras que los otros 16 niños respondieron a sus propias creencias, por lo que sólo el 20% fue capaz de atribuir el estado mental del otro. Indiscutiblemente, antes del proceso de enseñanza-aprendizaje del programa de intervención educativa, los alumnos presentaban ciertas dificultades que se asocian al trastorno autista, pero que se vieron superadas tras el proceso de intervención educativa. Luego, aunque los alumnos objeto de estudio presentan las mismas dificultades que otras personas con TEA ante tareas de creencia falsa, podemos considerar que es el programa de intervención desde un enfoque de investigación-acción participativa el que ha podido influir en su aprendizaje.

Además, y como hemos expuesto en el marco teórico de este trabajo, los resultados de estudios previos nos animaron a seguir en esta dirección, dado que diversas investigaciones relacionadas con la comprensión y predicción de las creencias falsas, que supone una aplicación de los efectos de la teoría de la mente, demostraron que los participantes con TEA obtuvieron resultados positivos, siendo este el caso de la investigación diseñada por Bowler y Stromm (1998); McGregor, Whiten y Blackburn

(1998b); Swettenham, Baron-Cohen, Gomez y Walsh (1996), quienes, además, de mostrar mejorías en el rendimiento en la tarea de Sally y Anne (prueba determinante de la creencia falsa de localización inesperada), señalaron la presencia de una cierta generalización para otras tareas de creencias falsas no enseñadas. Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con los señalados anteriormente, pues hemos apreciado cierta generalización para tareas de creencias falsas en contextos diferentes a los enseñados y que han sido relatadas por la tutora o los padres como hemos ido explicitando en el capítulo anterior.

No obstante, tal y como expresaron Wellman y sus colaboradores (2002), no es posible utilizar con éxito estas estrategias en todos los niños con TEA, ya que debido a las características y necesidades mostradas por cada uno, podrá ser necesaria la existencia de programas de intervención más individualizados y/o prolongados a lo largo del tiempo. Debido a este hallazgo, el programa de intervención diseñado por nosotros, fue en todo momento adaptado a las características de los alumnos participantes buscando la personalización del aprendizaje, pero, además de lo sistemático en el tiempo ha conllevado otra dimensión fundamental, y hacemos mención a que tuvo lugar en escenarios naturales (escuela y hogar) y además ha sido sistemático y llevado a cabo a lo largo de tres años de intervención desde un enfoque de investigación colaborativa, desde la participación de escuela, familia y equipo universitario.

***Es posible lograr que alumnos con TEA consigan generalizar aprendizajes***

Debido a que el nivel de este alumnado, objeto de estudio, fue avanzando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo pretendimos que aportaran una justificación a la emoción identificada en las tareas trabajadas, sino que a medida que avanzaban en ese aspecto, se les fue requiriendo tareas que comportaban más complejidad, como eran la generalización de lo aprendido y su aplicación a otros contextos, así como la personalización de las vivencias del personaje de la historia. Una vez que se comprobó que la actividad de justificación estaba dominada, se instó a los chicos a que en sus respuestas incorporaran ejemplos de vivencias personales que ayudaran a favorecer posteriormente las *generalizaciones*, es decir, que enlazaran las situaciones de los personajes de los materiales del programa de intervención con experiencias similares vividas por ellos, y que incorporaran en esas respuestas lo que les sucedió tanto a ellos como a personas que conocieran. Este hecho, se evidenció, sobre todo, a partir del segundo curso, cuando, como hemos expresado en el capítulo anterior, el alumnado incorporaba generalizaciones en sus respuestas, tal y como se ha recogido en

los resultados analizados e interpretados. Este aspecto no fue observado únicamente con las aportaciones del alumnado al trabajo de los materiales didácticos, sino que en la entrevista realizada a las familias y la docente, se percibió la presencia de estas generalizaciones, tal y como estos agentes participantes expresaron. Así retomamos el comentario de la docente en la entrevista llevada a cabo en el segundo curso respecto del alumno 1: *"aporta respuestas que antes no podía ni imaginar, poniéndose él como protagonista de esas contestaciones e indicando que a él también le sucedió algo parecido a tal compañero o a aquel protagonista de las tareas desempeñadas en clase"* (E.D. A1, C2).

El proceso de intervención educativa no se programó, únicamente, para que los alumnos adquieran una serie de capacidades nuevas, quedándose ahí su finalidad, sino que se diseñó con la intención de que su meta final fuera además, la generalización de esas habilidades a otros contextos cotidianos. La finalidad última era la aplicación de lo aprendido en un contexto a otro, como por ejemplo el hogar, en el caso de los conocimientos logrados en el centro educativo, y en aquellos obtenidos en casa, que se trasladaran hasta el aula de trabajo o a otros contextos cercanos, como las salidas de ocio, actividades extraescolares, etc.

También comprobamos que el hecho de que en un ámbito se trabajaran anteriormente unas actividades, influía positivamente en el resultado obtenido cuando ese material era efectuado en otro ámbito. Por lo general, la mayor parte de las tareas eran realizadas en primer lugar en el aula abierta, para posteriormente llevarlas a cabo en el hogar. Podemos destacar que en el entorno familiar los resultados obtenidos por los alumnos eran superiores a los conseguidos en el centro educativo, pudiendo deberse a que los chicos ya tenían un conocimiento previo de las actividades cuando eran implementadas en el hogar.

Desafortunadamente, la mayoría de las investigaciones destinadas a lograr este objetivo, es decir, que los chicos con TEA consiguieran unos conocimientos y que pudieran generalizarlos a otros entornos, fracasaron (Hadwin et al., 1996; Samella, 2004). El motivo señalado para la no consecución de ese objetivo fue que debido a las características presentadas por las personas con TEA, la generalización de estos aprendizajes era inviable. En esta misma línea, estaban las investigaciones de Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (2001) y Golan y Baron-Cohen (2006), que expresaron que a pesar de existir en los participantes mejoras en el reconocimiento de emociones y estados mentales, los métodos utilizados no favorecieron la generalización de los aprendizajes.

Pero no fueron únicamente estos autores quienes refutaban la idea de que las personas con TEA pudieran generalizar aprendizajes, ya que otras investigaciones

(Schriebman, 2000) destacaban la falta de generalización de los conocimientos aprendidos a través de técnicas conductuales.

Mostramos una total disconformidad con esta argumentación de los autores mencionados inicialmente, debido a que los resultados que hemos obtenido sostienen justamente lo contrario. Pero para que esta generalización se produjera, ¿qué nos ha diferenciado de lo ejecutado anteriormente? En concreto, en primer lugar y como venimos anotando, fue preciso aportar a los alumnos una respuesta educativa acorde con su situación y necesidades, y ofertar un adecuado enfoque de enseñanza-aprendizaje sistemático y prolongado en el tiempo (tres años de duración), en consonancia con sus características y acomodado al nivel de partida de cada alumno. Por lo tanto, para que los alumnos consigan realizar la generalización de los aprendizajes, no se le pueden proponer situaciones ajenas a su vida, en las que los chicos no relacionen lo que en ellas se indica con sus propias experiencias, sino que será necesario establecer historias relacionadas con sus vivencias, en un entorno natural, relajado y contextualizar las situaciones planteadas en ambientes reales y cercanos, donde sean capaces de vincular lo plasmado en las actividades con aquello que se encuentran en el día a día. Concretamente, en este punto de vista se encuentran también los resultados obtenidos por Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez, (2005), quienes consideran 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.

Siguiendo con esa premisa, la directora de la presente tesis en colaboración con los miembros del grupo de investigación *Comunicación*, *innovación y atención a la diversidad* de la Universidad de Murcia, han podido concluir que otros alumnos con TEA, objeto de estudio de distintos centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la región de Murcia, además de expresar mejoras en las habilidades emocionales y sociales, consiguieron incluso cierta generalización de las enseñanzas adquiridas a sus contextos cotidianos (Lozano, Alcaraz y Merino, 2013; Merino, Castillo, Motos y García, 2013; Lozano, Merino, Cerezo y Luque, 2015; Lozano, Cerezo, Merino, Luque y Castillo, 2016).

Por ello, deseamos destacar que todas las intervenciones educativas realizadas con los alumnos participantes en la presente investigación, tuvieron lugar en contextos cercanos y naturales, como fueron el aula abierta donde estaban escolarizados y su hogar, siendo, probablemente este uno de los factores de éxito de dichas generalizaciones. Además, constatamos que una de las bondades atribuibles al desarrollo de procesos de enseñanza de habilidades emocionales en contextos naturales, radicaba en la posibilidad de observar actitudes espontáneas en el alumnado de gran riqueza que posibilitaran la

modificación de su comportamiento en su entorno social. En este enfoque son numerosas las investigaciones educativas que informan de los beneficios que proporciona la interacción del niño con TEA en contextos sociales normalizados (Iovannone et al., 2003). Los beneficios de la colaboración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los dos escenarios naturales (escolar y familiar) viene avalado por estudios previos como el llevado a cabo por Dunst et al. (2001) quienes concluyeron que aquellas actividades de aprendizaje que se ofrecen a los niños en ambientes naturales tienen más probabilidades de estar asociadas a consecuencias positivas.

***La enseñanza es capaz de crear referentes a personas con TEA, de modo que les ayuden a comprender lo que supone la comunicación metafórica***

La tarea que, con diferencia, conllevó un gran problema para todos los alumnos, fue la relativa a las *historias de comunicación metafórica,* en las que nos planteamos la comprensión por parte de los alumnos participantes en la investigación de la ironía, la mentira y la mentira piadosa. A pesar de que el alumno 4, rápidamente comenzara a comprender los tres conceptos, al inicio también le resultó complicada, necesitando ayuda y cometiendo errores en su ejecución. El resto del alumnado, al inicio del primer curso, no consiguieron comprender los conceptos de ironía, mentira y mentira piadosa, ni pudieron realizar la actividad que hemos indicado en el capítulo anterior. A pesar de la ardua tarea que supuso enseñar a los alumnos estos tres conceptos, pues fue necesario modificar la metodología en diversos momentos e incluso cambiar el tipo de actividades propuestas inicialmente, al final se obtuvo una recompensa en la medida de que al término de la intervención educativa, los cuatro alumnos, lograron importantes avances. Pero no los tres conceptos fueron asimilados de manera idéntica, debido a que el alumno 1 y 2, comprendió mejor el concepto de *mentira*, siendo el de mentira piadosa el que más dificultoso les resultó; por su parte, los alumnos 3 y 4, captaron en mayor medida la *ironía*, mientras que la mentira y mentira piadosa la percibieron de igual manera, con la misma dificultad. A pesar de todos los avances conseguidos con esta tarea, salvo el alumno 4 en el concepto de ironía, en el resto de conceptos, así como los demás alumnos, no pudieron efectuar estas actividades sin que se les prestase ayuda, pues precisaban escuchar el tono de voz con el que es necesario expresar la ironía, u observar los cambios que realizábamos en la expresión facial, ya que esto les ayudaba a su comprensión.

Como hemos comentado en otros capítulos de esta investigación, los déficits que poseen las personas con TEA con relación a la teoría de la mente, están asociados a las dificultades que presentan en el reconocimiento de mentiras e ironías (Blacher y Howell, 2007). Pero, si solo nos resta el poder de la enseñanza para poder crear referentes a estas

personas, de modo tal que les ayuden a comprender lo que supone esta comunicación metafórica, es fundamental tener en cuenta el conocimiento del que parten los alumnos, dado que este no es igual en todos los casos, por contar con alumnado con diferentes edades y con características propias e individuales. Por ello, y en la presente investigación, a pesar de que podemos afirmar que todos los alumnos adquirieron habilidades emocionales y sociales, en mayor o menor medida, en función de los motivos indicados anteriormente, edad y aptitudes, aún existían al finalizar el proceso de intervención, ciertas habilidades no adquiridas hasta ese momento y que, posteriormente, deberían seguir trabajándose, en aras de que pudieran continuar su avance y que ello les llevara a una mayor independencia en ciertos sectores de su vida.

Pero como hemos indicado en varias ocasiones, las conclusiones a las que llegamos tras analizar los resultados conseguidos a lo largo de los tres cursos de intervención educativa, no proceden solo de un instrumento de recogida de información, como podrían ser los materiales didácticos, sino que fueron numerosas las vías por las que vinieron transmitidos los avances que los alumnos objeto de estudio habían experimentado. Uno de estos medios fueron todas aquellas opiniones de las familias y la docente, recogidas en las entrevistas realizadas o en los seminarios de trabajo, aportando positividad a este proceso de intervención, ya que estos agentes participantes expresaron lo siguiente:

- (Docente): *"Sí he visto que ha logrado y mejorado ciertas habilidades. Además, no se da cuenta únicamente de lo que le sucede a él sino, también, de lo que les pasa al resto de sus compañeros. Identifica si los otros están de un modo u otro y te pregunta por qué se sienten así"* (E.D. A1, C1).
- (Madre 1): *"A pesar de que no ha sido un chico agresivo, en ocasiones mostraba un carácter rebelde, de no querer atender a lo que su padre y yo le decíamos. En ese aspecto, si ha mejorado, llegando incluso a pedir perdón cuando no actúa correctamente"* (S.M1, C3).
- (Madre 2): *"Entabla conversaciones con personas que no son de la familia o que no son amigos muy conocidos. Por ejemplo, cuando me ayuda en la compra, al llegar al supermercado, saluda a las cajeras o a los otros trabajadores, o yo se digo que les pregunte dónde está tal cosa y lo hace bien"* (E.M2, C2).
- (Padre 3): *"Hemos comprobado la existencia de nuevas habilidades, debido a su comportamiento en situaciones de la vida cotidiana, siendo más evidente en las relaciones interpersonales uno a uno. Este comportamiento está mucho más "normalizado", teniendo muchas menos dificultades a la hora de interactuar y de comunicarse con el resto de las personas de su alrededor"* (E. P3, C1).
- (Madre 4): *"Aunque a lo largo de este tiempo hemos visto cómo ponía en práctica todo lo que iba adquiriendo, hace poco, en la muerte de mi padre, no se separaba de nosotros, como comprobando que estuviéramos bien, pues notaba que era un día triste"* (S.M4, C1).

Como puede apreciarse por los comentarios plasmados en líneas anteriores, todos ellos manifestaron que los chicos habían adquirido nuevas habilidades emocionales, que sus conductas habían mejorado, incluso que extrapolaban los conocimientos logrados a contextos diferentes de aquellos en los que lo habían obtenido. Destacaron numerosas competencias sociales que no eran enseñadas de manera concreta en la intervención educativa, pero que sin embargo, los aprendizajes obtenidos les habían ayudado a conseguir conductas adecuadas.

En definitiva, los resultados alcanzados nos permitieron concluir que los alumnos presentes en esta investigación mejoraron sus competencias emocionales. Sin embargo, estos avances no tuvieron lugar de igual modo en todos los alumnos, sino que los progresos estuvieron en función de los conocimientos y competencias previas con las que contaban cada uno de ellos. Por otra parte, los resultados obtenidos en los dos ámbitos de intervención no fueron idénticos, pues como hemos ido indicando a lo largo del capítulo de análisis de resultados, por lo general, en el entorno familiar los alumnos consiguieron mayores valoraciones, pudiendo deberse este hecho a que los materiales didácticos se trabajaron con anterioridad en el aula abierta.

## 8.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA MEJORA DE LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES CONFLICTIVAS DE LA VIDA COTIDIANA Y LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES

Hasta ahora, hemos desarrollado y explicado los avances presentes en el alumnado con TEA en cuanto a las habilidades emocionales, pero estas no eran las únicas competencias que este programa de intervención pretendió enseñar a los alumnos, sino que las habilidades sociales, también constituían una parte fundamental del mismo, en cuanto que existe un vínculo de unión entre el desarrollo de las habilidades emocionales y las sociales.

La educación emocional y las habilidades sociales, pueden considerarse conceptos muy relacionados entre sí, pues a pesar de que la educación emocional se centra en las emociones y en las competencias emocionales, estas se encuentran fuertemente unidas a las cogniciones y a las conductas, quedando vinculada la educación emocional con las actitudes. Las habilidades emocionales y las sociales, pueden considerarse actitudes, ya que se tratan de pautas de funcionamiento que incluyen las dimensiones cognitiva, emocional y conductual.

Son numerosas las investigaciones que, como hemos indicado en el marco teórico defienden el hecho de que la enseñanza de habilidades emocionales repercuta sobre las competencias sociales, pero para que esto se consiga hay una serie de premisas que deben tenerse en cuenta para que esa influencia de un aprendizaje sobre otro se obtenga, y que se han tenido en cuenta a lo largo de esta investigación. Por ejemplo, Ruggiere (2013) indicó que la afectación que tenían las personas con TEA en cuanto a la percepción de caras y emociones supondría dificultades para la comprensión de miradas, deseos y conductas de los demás, influyendo negativamente a la conducta social y a la empatía. Por lo tanto, el hecho de que los chicos con TEA aprendieran a percibir mejor las expresiones faciales de las personas, contribuiría a que su conducta social fuera más adecuada.

***El programa de intervención educativa debe llevarse a cabo en entornos naturales, de modo sistemático y en periodos de tiempo prolongados buscando la motivación del alumnado***

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones que apostaban porque el proceso de intervención educativa con personas con TEA se desarrollara en ambientes naturales y aquellos obtenidos en nuestro estudio, coincidimos con lo mostrado por Gómez, Sarriá, Tamarit et ál., (1996) que manifestaron que la intervención en niños con TEA requiere de un modelo educativo que, además de basarse en el principio de la estructuración, potencie la espontaneidad y proporcione oportunidades ricas y variadas al niño en su entorno social.

Consideramos, tras los resultados obtenidos en la presente investigación que el aprendizaje de estrategias de interacción social y comprensión de estados mentales debe tener lugar mediante una acción guiada en entornos naturales y motivadores para el alumno. Lo que confirma los resultados hallados por Hwang y Hughes (2000) y Klin y Volkman (2000) y Rogers (2000) quienes en sus investigaciones, también, demostraron que una intervención sobre las personas con TEA en contextos naturales mejoraba su competencia social, al tiempo que defendían la idea de que beneficiaban también las competencias socio-comunicativas de estas personas. Además, el hecho de que este tipo de procesos de enseñanza de competencias emocionales tengan lugar en contextos naturales, como la escuela y el hogar, tienen como ventaja el poder aprovechar situaciones no planificadas, sino que surgen de manera espontánea, y que brindan al alumnado ocasiones para que pueda alterar y transformar el contexto social en el que se relaciona.

Pero, además, estas intervenciones han de ser en periodos prolongados, sistemáticos y regulares como los que han tenido lugar en la presente investigación. Lo que confirma los resultados hallados por Prior, Dahlstromm y Squires (1990) y Klin y

Volkmar (2000) quienes destacan la importancia de que la intervención educativa en niños con TEA se desarrolle en períodos prolongados, sistemáticos y regulares. Además, creemos que el entusiasmo y compromiso de la docente para con la educación de su alumnado con TEA fue fundamental para el proceso.

Con relación a la motivación, cabe reseñar que el hecho de utilizar materiales didácticos en formato impreso e informático de una manera sistemática e integrada, pudo ocasionar una mayor estimulación y fomento del interés de los chicos en el desarrollo de esas actividades que trabajaban las habilidades emocionales y sociales.

Además, es fundamental comprender que la enseñanza de emociones y creencias no debe plantearse solo como el dominio de ciertas tareas, sino como el aporte de estrategias que proporcionen a los alumnos la mejora de sus habilidades sociales y, por ello, de su calidad de vida, considerando el proceso de intervención, no como una dimensión desvinculada del conjunto de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos, sino como un componente más de esta, tal y como se ha planteado a lo largo de la presente investigación en el aula abierta.

***La adquisición de competencias emocionales, como la identificación y atribución de emociones y creencias, se encuentra ligada al fomento de destrezas sociales***

Como venimos comprobando, el avance en la identificación y atribución de estados mentales, como hemos justificado en el apartado anterior, se encuentra relacionada con el fomento de destrezas sociales como, también, hemos expuesto en el capítulo de resultados. Estos datos corroboran los hallados por Frith, Happé y Siddone (1994) quienes manifestaron que la adquisición de competencias emocionales, como podían ser la identificación y atribución de emociones y creencias, se encontraba ligada al fomento de destrezas sociales. No hay duda de que el reconocimiento y la comprensión de las emociones es un aspecto elemental en la explicación de las conductas y los comportamientos de los demás y en la anticipación a esas acciones que ellos desarrollan, al igual que lo es la capacidad de atribuir creencias, es decir, la habilidad para deducir lo que otro cree a partir de una situación. Ambas capacidades se encuentran vinculadas de forma muy estrecha, debido a que para adquirir el concepto de creencia, la persona tiene que conseguir reaccionar con sus emociones a las emociones de los demás (Hamlyn, 1978) siendo este el motivo por el que en esta investigación se ha contemplado la evaluación y enseñanza de ambas capacidades.

Las personas más empáticas, es decir, aquellas que consiguen captar correctamente los sentimientos y los puntos de vista de las demás personas, son más

sociables, tienen un mayor ajuste emocional y son evaluadas mucho más positivamente por aquellos con quienes interactúan (Goleman, 2009). De ahí la propuesta de la presente investigación, que pretendía capacitar a los alumnos objeto de estudio para atribuir estados mentales, como los de emoción y creencias, y comprobar su repercusión en otros síntomas propios de estas personas con TEA referidos a la reciprocidad social.

***La ejecución de tareas de resolución de conflictos relacionadas con sus vivencias favorece el aprendizaje en ambos contextos***

La tarea diseñada en nuestra investigación para promover en el alumnado con TEA habilidades sociales, además de las referidas al desarrollo de habilidades emocionales fue la relativa a la *resolución de conflictos*, que venimos comentando en este marco empírico y que se ha desarrollado a lo largo de los tres cursos en distintas actividades, donde se otorgaban a los chicos herramientas y pautas de referencia que pudieran utilizar si se encontraban con situaciones conflictivas similares a las relatadas en los materiales.

Cuando comenzaron a desarrollar estas actividades, les supuso, en general, una gran dificultad para todos, pues como demostraron diferentes estudios, los niños con TEA tienen dificultades en estos dominios (Buon, Dupoux, Jacob, Chaste, Leboyer y Zalla, 2013; Channon, Charman, Heap, Crawford, y Rios, 2001; Montgomery, Stoesz, y McCrimmon, 2012). Como hemos comentado en el capítulo anterior, la mayoría de los alumnos participantes (alumno 1, 2 y 3) no lograban, al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, elegir la opción correcta al efectuar la actividad de resolución de conflictos. El alumno 4 al comienzo, pudo escoger la opción adecuada aunque no en primer lugar, significando esto que anteriormente había elegido opciones incorrectas. Pero pudimos comprobar finalmente, que todo el trabajo efectuado a lo largo de los tres cursos, dio resultados, puesto que en la evaluación final del tercer curso, los cuatro alumnos pudieron elegir la opción correcta en primer lugar y, además, aportar una justificación. Por tanto, la resolución de conflictos fue una tarea que tras el proceso de enseñanza conllevó múltiples progresos en todos los alumnos y en los dos entornos en los que este tipo de actividades se implementaron, escolar y familiar. La madre del alumno 4, dio fe de ello en la entrevista que se le efectuó, pues opinó lo siguiente: *"cuando se encontraba en un entorno que no fuera el centro educativo, utilizaba las herramientas que adquiría en el aula para solventar los problemas que le fueran surgiendo"* (E.D. A4, C2).

Esta declaración, confirma que los instrumentos de resolución de conflictos que se les entregaba a los alumnos no caían en saco roto, sino que al enfrentarse a una situación que les suponía un problema, conseguían recordar las opciones correctas que habían elegido en las actividades relativas a este aspecto y ponerlas en práctica, siendo esto lo que

le daba sentido al desarrollo de la investigación. Estos resultados confirman los hallados por Bauminger (2007), quien concluyó que un programa dirigido a la resolución de conflictos sociales con niños con TEA, produce un incremento de sus interacciones sociales de tipo diádica.

***Las habilidades de relación social referidas a las básicas de interacción social, las habilidades de conversación o comunicación, las de relación y aquellas relacionadas con las emociones son las más favorecidas***

La consecución de forma adecuada de la realización de actividades relativas a la resolución de conflictos, no fue la única habilidad social que el alumnado incorporó en sus conocimientos, debido a que otros instrumentos, como fueron los cuestionarios, tanto el de habilidades emocionales y sociales como el de relación social, manifestaron las diversas competencias sociales adquiridas por el alumnado.

*Habilidades básicas de interacción social*

Dentro de esta dimensión, hubieron ciertas habilidades sociales, comunes a todos los alumnos, que sufrieron avances, como por ejemplo, ser capaz de saludar al llegar a un sitio o despedirse al marcharse, y aceptar un no por respuesta ante algo que ellos querían efectuar o conseguir. Todo el alumnado objeto de estudio mejoró con relación a estos aspectos vinculados a habilidades necesarias para interactuar socialmente.

En esta área, hubo otra habilidad que a pesar de que no fue adquirida por todos los alumnos o que no se percibió avance en todos, en concreto en el alumno 4, sí se observó progreso en los otros tres discentes, siendo esta la relativa a pedir ayuda cuando lo necesitaran.

Las habilidades sociales presentes en el cuarto alumno, estaban vinculadas a la capacidad de disculparse al realizar algo de forma inadecuada y aceptar sus errores al cometer alguna equivocación, sin que ello le supusiera una gran frustración.

*Habilidades de conversación o comunicación*

Otras habilidades en las que los cuatro alumnos avanzaron de forma unánime, resultaron ser aquellas referidas a iniciar una conversación y poder compartir con los demás experiencias personales de otros contextos diferentes, siendo habilidades similares a las encontradas por el grupo de investigadores de la Universidad de California (UCLA), Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon y Mogil (2012), que llevó a cabo un seguimiento a un conjunto de jóvenes con autismo de alto funcionamiento en un programa de habilidades sociales, donde los estudiantes mostraron un mejor funcionamiento social, ampliaron su

capacidad de socializarse y hacer nuevos amigos y disminuyeron sus problemas de comportamiento.

Formando parte de esta dimensión, se encontraban competencias en las que se produjo evolución en tres alumnos (alumno 1, 2 y 3), siendo estas el mantener contacto ocular al hablar con alguien, relacionarse con adultos, sean estos amigos, familia o docentes y prestar atención a las instrucciones que alguien les proporcionaba y llevarlas a cabo correctamente.

Dentro del área relativa a las habilidades de conversación y comunicación, el cuarto alumno avanzó en el interés prestado a lo que otras personas decían, logrando no centrarse únicamente en sus propios intereses sino consiguiendo una mayor empatía con aquellas personas con las que se relacionaba.

*Habilidades de relación*

Las habilidades vinculadas a la parcela de las relaciones, no progresaron por igual en todos los sujetos de esta investigación, pues los alumnos 1, 2 y 3 ampliaron el agrado mostrado por conocer gente nueva, y sin embargo, el cuarto alumno, mostraba un mayor agrado por realizar actividades con sus iguales, venciendo poco a poco el interés por el aislamiento y la soledad por los que en momentos anteriores tenía preferencia.

Las actividades que la docente diseñaba para llevar a cabo en el aula o fuera de ella, contribuyeron, en gran medida, a que este tipo de competencias pudieran ser adquiridas por los alumnos, como por ejemplo, el compartir experiencias personales con los demás, que aceptaran sus errores, o que pudieran conocer gente nueva, entre otros.

***Se comprueba el comienzo de la generalización de los aprendizajes de un contexto a otro***

Uno de los objetivos más importantes y a la vez más complicados que nos planteamos fue conseguir la generalización de los aprendizajes, para que el alumnado no solo aprendiera ciertas habilidades en determinados ámbitos y que fuera en estos entornos donde las desarrollara y practicara, sino que el propósito fundamental era el de ayudar a estos chicos a desarrollar a través de la enseñanza de habilidades funcionales otras habilidades que les fueran prácticas para su día a día. La acción educativa dirigida a la generalización de los aprendizajes es una de las causas por las que, actualmente, la intervención con chicos con TEA utiliza unas estrategias más amplias que las propias de la teoría de la mente (Howlin, 2008), integrando destrezas y habilidades sociales y de comunicación, refiriéndonos, por ejemplo a las historias sociales de Gray (2000) quien

confiaba en la enseñanza de reglas sociales para mejorar y regular el comportamiento social en chicos con TEA.

En contraposición con los resultados desesperanzadores obtenidos en diversas investigaciones (Hadwin et al., 1996; Samella, 2004; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 2001; Golan y Baron-Cohen, 2006 y Schriebman, 2000), referidos a la generalización por parte de las personas con TEA de las competencias aprendidas a otros entornos distintos de aquellos en los que se llevó a cabo la intervención educativa, los resultados de esta investigación muestran una visión optimista, ya que desde distintos instrumentos y ámbitos apreciamos efectos positivos sobre las habilidades del alumnado objeto de intervención para la comprensión de emociones y creencias y su relación con las habilidades sociales. Estos avances percibidos por la docente, las familias y el equipo de investigación universitario, fueron advertidos en diferentes situaciones tanto en el contexto escolar como en el familiar. El modo mediante el cual se comprobó si los aprendizajes conseguidos por los alumnos en el entorno escolar se habían extrapolado a otros contextos de sus ámbitos más próximos, como por ejemplo el familiar, y viceversa, fue preguntando a los padres y a la docente de los alumnos en las entrevistas efectuadas, siendo también expresado por estos agentes participantes en los seminarios de trabajo a los que asistían. Tanto unos como otros, admitieron que el proceso de intervención educativa había sido efectivo, afirmando la presencia de generalización en los aprendizajes de los chicos.

Además, es fundamental comprender que la enseñanza de emociones y creencias no debe plantearse solo como el dominio de ciertas tareas, sino como el aporte de estrategias que proporcionen a los alumnos la mejora de sus habilidades sociales y, por ello, de su calidad de vida, considerando el proceso de intervención, no como una dimensión desvinculada del conjunto de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos, sino como un componente más de esta.

### *Los aprendizajes se mantienen en el tiempo después del periodo de enseñanza-aprendizaje*

Los resultados de los cuestionarios de evaluación de la competencia emocional y social y las informaciones cualitativas de docentes y familias, manifestaron la presencia de una mejora de la conducta social de los alumnos con TEA que participaron en la investigación una vez transcurrido el periodo de enseñanza. Además, este aspecto también lo pudimos comprobar el equipo investigador universitario, pues como se ha expresado en el capítulo referido a la metodología, una vez finalizado los tres cursos dedicados a la intervención educativa, este grupo de investigación continuó asistiendo al aula abierta y

siguió trabajando con el alumnado, pudiendo corroborar que no solo no habían desaparecido las habilidades y competencias conseguidas a lo largo del periodo de intervención, sino que seguían adquiriendo unas nuevas. Por lo que observamos, los resultados de esta investigación coinciden con los de Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon y Mogil (2012) quienes resaltaron que los resultados provenientes de su investigación, demostraban que los adolescentes con este trastorno, podían adquirir habilidades sociales y que las herramientas interiorizadas las continuaban poniendo en práctica incluso tras la finalización del programa, mejorando su calidad de vida y ayudándoles a desarrollar relaciones significativas que les permitían sentirse más cómodos a la hora de interaccionar en su entorno social.

Por todo lo mencionado hasta el momento, hemos constatado que mediante un proceso didáctico, caracterizado por ser sistemático, estructurado, natural, adaptado a las necesidades educativas específicas de cada alumno, donde además participan los docentes encargados de la intervención educativa de éstos y sus familias, es posible mejorar las competencias sociales de los alumnos con TEA, al igual que lo verificaron las investigaciones de Bonete, Molinero, Mata, Calero y Gómez-Pérez (2016), cuyo estudio promovía el desarrollo de habilidades interpersonales de resolución de problemas obteniendo por sus resultados que los participantes mejoraron significativamente en tareas de resolución de problemas sociales.

## 8.3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LOS BENEFICIOS DEL DISEÑO Y UTILIZACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL ALUMNADO Y DE PAUTAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDOS A LA DOCENTE Y LAS FAMILIAS

***Es fundamental que las aulas abiertas específicas de TEA cuenten con material concreto para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales***

Los centros educativos cuentan cada vez más con una gama mayor de recursos materiales con los que ofrecer al alumnado que se encuentra escolarizado en sus aulas posibilidades más amplias de aprendizaje. Aunque esto también ocurre en las aulas en las que se hallan alumnos con necesidades educativas especiales, encontrándose entre ellos aquellos con TEA, como es el caso del alumnado objeto de estudio de esta investigación, no es tan frecuente la presencia de material destinado a la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, pues tal y como expresó la docente en una de las entrevistas realizadas: *"yo trabajaba las emociones con los pocos recursos que tenía y con*

*lo que me iba inventando e iban surgiendo de mi experiencia. También aprovechaba cualquier tipo de situación, actuación o salida para incorporar algo sobre emociones y que ellos fueran expresando cómo se sentían y porqué se sentían así"* (E.D, C1).

En el momento en el que comenzamos esta investigación, ya existían materiales didácticos diseñados específicamente para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009) provenientes de un estudio anterior. Esta colección fue muy útil sobre todo durante los dos primeros cursos, dado que el nivel del alumnado era menor y sus competencias emocionales y sociales no eran muy elevadas, por lo que respondía a las carencias que ellos mostraban. Además, este material constaba de numerosas actividades en formato impreso, pero también incorporaba un software, que no solo resultó favorecedor para la adquisición de las habilidades no conseguidas por los alumnos hasta el momento, sino que como explicó la docente, *"les enganchó y motivó muchísimo a trabajar este tipo de conceptos y se ponían a trabajar con mucho entusiasmo"* (E.D, C1).

Tanto el material impreso como el que se encontraba en el CD-Rom, servían de evaluación inicial y final, de modo que pudiéramos corroborar los aprendizajes de los que partían los alumnos y los que alcanzaban tras el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo este proceso, también se implementaban las tareas destinadas a ello de dicha colección, siendo una de las bondades de este material el que tuvieran estas dos utilidades.

### *Los materiales informáticos aumentan el interés de las personas con TEA por la enseñanza, su autonomía y generalización de los aprendizajes*

Al igual que opinan Cheng y Ye (2010) y Pensosi (2010), consideramos que los entornos digitales e informáticos son capaces de motivar a las personas con TEA para que efectúen tareas de aprendizaje, pues los resultados conseguidos así lo muestran. La atracción que los chicos con TEA tienen por los medios informáticos es muy elevada debido a sus características de procesamiento cognitivo de la información, preferentemente visual (Lehman, 1998).

Nuestros resultados fueron coincidentes con los obtenidos por Silver y Oakes (2001) y Bölte et al (2002) quienes expresaron la existencia de resultados satisfactorios tras el empleo de programas informáticos destinados a enseñar a los niños con este trastorno a reconocer el afecto por la expresión facial.

Pero, merece destacar que la opinión positiva sobre los beneficios que había conllevado el empleo de estos materiales para los alumnos no provenía únicamente de la docente, sino que desde el ámbito familiar existió unanimidad en los comentarios aportados. En la medida que se puede acceder a todas las opiniones manifestadas por las familias en el capítulo de metodología, solo destacaremos algunas de las respuestas que los padres contestaron en las entrevistas. Entre las ofertadas coincidían en la especificidad de los materiales como un valor fundamental de cara al aprendizaje de estas habilidades, como ocurre con el comentario del padre del alumno 1.

> *"Me parece que los materiales fueron muy buenos para el aprendizaje de aquellas carencias mostradas por mi hijo, pues sin un material que trabaje de modo específico aquello de lo que carecen estos chicos, es muy complicado que consigan aprenderlo"* (E.P1, C1).

En otras ocasiones destacan de los materiales las distintas y diversas situaciones que viven los personajes, que favorece la motivación y que ayudan a la personalización por parte del alumno y su posterior generalización, como comprobamos por la respuesta de la madre del alumno 2 y del padre del alumno 3.

> *"Estos materiales son muy completos, porque contemplan muchas situaciones distintas, muchos personajes y las relaciones existentes entre esos personajes, que hacen que mi hijo muchas veces las relacione con lo que pasa en casa"* (E.M2, C2).

> *"Me parece muy interesante el poder tener este tipo de materiales, porque veo que mi hijo cuando realiza en casa las actividades, se implica más porque se ve reflejado en algunas de las circunstancias por las que pasan los protagonistas de este material"* (E.P3, C2).

En otros casos valoraban que el alumnado pudiese realizar dichas tareas de un modo autónomo y sin ayuda, dado que antes en el centro educativo había sido objeto de trabajo, como destacamos del comentario de la madre del alumno 4.

> *"A mi hijo le fueron de mucha utilidad estas actividades. Me daba cuenta de eso cuando nos las daban para que las hiciera en casa y veía como las realizaba muy bien, sin ayuda por nuestra parte"* (E.M4, C2).

Todos estos agentes participantes destacaron numerosas bondades de los materiales didácticos, aunque fueran varios los aspectos señalados, pues unos hicieron más referencia a la diversidad de situaciones que contemplaban, otros se centraron en que el chico se veía reflejado en los protagonistas de las actividades, etc.

***Las historias sociales personalizadas favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, al verse el alumnado reflejado en los personajes y en situaciones plasmados en ellas***

Lo valorado hasta el momento se encontraba dirigido a la colección de *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"*

(Lozano y Alcaraz, 2009), pero como ya relatamos, las tareas que formaban parte de este conjunto de materiales, solo se utilizaron los dos primeros cursos. En la evaluación final del segundo curso, advertimos por los resultados obtenidos, que habían situaciones que los alumnos ya tenían conseguidas, otras que no se encontraban reflejadas en estas actividades, así como demandas de las familias y la docente que era preciso solucionar. Estos son los motivos por los que se diseñaron nuevos materiales, denominados *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014). Al igual que señalamos que la colección *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009), tenía como ventaja su utilización como evaluación y proceso de enseñanza-aprendizaje, ocurría de igual modo con las historias emocionales y sociales, debido a que estas se encontraban organizadas según fueran consideradas para realizar una función u otra.

Tras la implementación en el tercer curso de las primeras historias sociales esbozadas, tanto en el aula abierta como en el hogar, percibimos que eran múltiples las temáticas que era necesario abordar, así que la mayor parte de las materias planteadas procedían de necesidades reales de los alumnos con TEA. Estas historias sociales, fueron muy bien recibidas tanto por la docente y los padres como por los alumnos, quienes en ciertos momentos fueron conscientes de que estaban dirigidas a ellos, como expresó un alumno al leer la siguiente secuencia de una historia social que estaba trabajando: "imagina que lo que se te olvida es el cepillo de dientes como a Javier, ¿qué has hecho para solucionarlo?. Ante ello, comentó: *eso no me ha pasado nunca a mí. ¿Qué es para cuando me pase?* (D.I., C3, 18-02-2015). Con esta contestación podemos comprobar cómo el alumno se ha dado cuenta de que a través de las historias sociales le estamos otorgando estrategias que puede y debe utilizar cuando se enfrente a situaciones similares a las descritas en estas historias. Por lo que no solo son los referentes que los alumnos han aprendido para utilizar en nuevas o futuras situaciones, sino que más allá de este objetivo, se le han enseñado los beneficios que pueden tener unos materiales que les ayudan a conseguir dichas habilidades, y de lo que ellos mismos son conscientes.

Una de las historias sociales solicitadas por la docente surgió de un conflicto en el aula abierta entre dos alumnos. Al leerla, uno de ellos me dijo: *"en esta historia aparecemos mi compañero y yo, ¿verdad?"* (D.I., C3, 17-12-2014). Este comentario significaba que era consciente de las conductas incorrectas que realizaban él y su compañero y por las respuestas mostró que sabía cual era el modo adecuado de actuar aunque en la práctica le resultara complicado llevarlo a cabo.

Las familias también opinaron sobre los materiales didácticos creados a lo largo del tercer curso y nos referimos a "*Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), afirmando que la ventaja primordial era el disponer de una estructura abierta, es decir, que dichas historias pudieran ampliarse en cualquier momento que ellos solicitaran que se escribiera una nueva sobre un determinado tema, siendo este aspecto destacado por los padres de los alumnos 1 y 3 y la madre del alumno 2, tal y como indican sus comentarios:

> *"El que estos materiales no tuvieran una estructura cerrada, sino que en cualquier momento pudieran admitir ideas que los padres tuviéramos o cualquier tema que la tutora propusiera, ofrecía a los chicos un aprendizaje muy amplio"* (E.P1, C3).

> *"Una de las ventajas de estos materiales y que, por ello creo que ayudaron a mi hijo, fue que si en algún momento nos encontrábamos con alguna situación que no sabíamos solucionar, lo comentábamos en las reuniones o se lo decíamos a la docente y ella se lo transmitía al equipo de la universidad y diseñaban historias específicas para ese problema y eso nos ayudaba mucho a todos"* (E.M2, C3).

> *"Vimos tan importantes las nuevas historias sociales que mi hijo realizaba, que al asistir a las reuniones que las personas que llevaban el proyecto convocaban, los padres solicitábamos historias con otros temas que aún no se hubieran desarrollado"* (E.P3, C3).

Otro detalle que estimaron fue el que a los padres se les entregaran actividades para trabajar en el hogar, y así poder continuar el proceso de aprendizaje que generalmente comenzaba en el aula abierta, como distinguimos del comentario de la madre del alumno 4.

> *"El que a los padres nos dejen los materiales para trabajarlos como lo hacen en el aula abierta es muy beneficioso, porque si algo no le da tiempo a hacerlo en el aula, lo podremos terminar en casa y así seguir aprendiendo"* (E.M4, C3).

La mayor parte de las familias remarcaron que la principal ventaja de las historias sociales era su adaptabilidad, porque se podían ir remodelando y configurando a medida de las posibilidades y necesidades de los alumnos.

Este material también tuvo una versión online e interactiva, ya que dichas historias se trasladaron a una website, donde se les proporcionaba a los alumnos mayores posibilidades de interacción, permitiendo una enseñanza más individualizada y más autónoma, debido a que todos los alumnos utilizaban el ordenador sin precisar ayuda, resultándoles también más sencillos que en formato impreso, pues se eliminaban las dificultades que tenían para la lectura y la escritura, ya que este tipo de materiales tenía integrado un procesamiento de la información prioritariamente visual y auditivo, debido a la incorporación de un modelo de comunicación multisensorial, supliendo así las posibles carencias que tuvieran los alumnos en estos aspectos. Este fue el motivo por el que se consideró que los programas informáticos podían ser facilitadores para las personas con

TEA en cuanto a la identificación y expresión de emociones, debido a las representaciones visuales y multimedia que incluyen (Iarocci, Rombough, Yager, Weeks y Chua, 2010). Los resultados hallados nos permiten corroborar las conclusiones de otros estudios destinados a la enseñanza de competencias emocionales a través de medios informáticos (Bernard-Opitz, Sriram y Nakhoda-Sapuan, 2001; Hetzroni y Tannous, 2004; Rajendran y Mitchell, 2000; Swettenham, Baron-Cohen, Gomez y Walsh, 1996). Estos autotes en sus investigaciones argumentaron que mediante el uso didáctico de estos medios, las personas con TEA podrían conseguir un reconocimiento y comprensión de *estados emocionales de un modo más sencillo.* Sin duda, el programa interactivo de Zapo y la website de Tachín han ayudado a la comprensión de estados mentales por su sencillez a la hora de la utilización, al que el alumno puede acceder en cualquier momento y el docente puede controlar sus avances aunque no esté presente con el alumno en ese preciso instante. Todo ello nos hace posicionarnos en la misma línea de pensamiento de otros estudios previos (Bölte et al, 2002; Golan y Baron-Cohen, 2006; Golan, Ashwin, Granader, McClintock, Day, Leggett y Baron-Cohen, 2010; Silver y Oakes, 2001; Moore et al,. 2005), y coincidir con ellos, pues indicaron que los medios informáticos proporcionan ayuda a estas personas con TEA a la hora del reconocimiento de emociones básicas, debido a que estas se transmiten de mejor manera mediante expresiones faciales en contraposición a las palabras (Poggi y Pelachaud, 2000), y además, esta transmisión es superior cuando el entorno en el que se muestran es multimedia-interactivo (Gepner, Deruelle y Grynfeltt, 2001).

En esta línea, también coincidimos, inicialmente con el estudio de Golan y Baron-Cohen (2006) quienes llevaron a cabo un estudio con personas con TEA, que consistió en un proceso de enseñanza aprendizaje, dirigido al reconocimiento de emociones manifestadas mediante voces y expresiones faciales, empleando como instrumento de enseñanza un soporte informático. Tras el proceso de intervención, los autores reflejaron que se promovió una mejora en el reconocimiento de emociones y estados mentales, pero que este método no favoreció la generalización de aprendizajes, siendo este un aspecto discordante con nuestros hallazgos.

Al igual que realizamos el equipo de investigación universitario en la presente investigación, el grupo de Lozano, Cerezo, Merino, Luque y Castillo (2016), diseñaron una serie de materiales educativos basados en el uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) para promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales y la resolución de conflictos en alumnado con TEA escolarizado en Educación Primaria. Sus resultados concordaron con los nuestros, pues mostraron un progreso en las habilidades emocionales y sociales de los discentes con TEA, al tiempo que se observó un aumento de la motivación de los mismos.

Mitchell, Parsons y Leonard (2006) realzaron que estas personas de cara a aprender habilidades sociales simples, les es más sencillo si para ello utilizan medios informáticos. Esta afirmación converge con lo obtenido por nosotros en el presente trabajo, ya que no tienen que esforzarse en otros aspectos requeridos por las actividades impresas, como leer y expresarse con claridad por escrito, sino que esto ya le viene dado y pueden concentrar su empeño en adquirir las habilidades planteadas en el programa que estén utilizando.

Además de facilitarles la tarea, los chicos se sentían más motivados debido a la atracción de estos medios por parte de las personas con TEA, tal y como percibimos al observar al alumnado con TEA utilizar los ordenadores y por los resultados obtenidos. Por consiguiente, coincidimos con Moore y Taylor (2000) cuando afirman que una de las razones por las que los niños con TEA se sienten cautivados por estos medios, es gracias a sus cualidades visuales y a que les brindan la oportunidad de repetir fácilmente las acciones que prefieran.

Por último, aclarar que debido a que como se especifica en el primer objetivo, y puesto que la finalidad era dar respuesta educativa a las necesidades que tenían los alumnos con TEA que participaron en la investigación con respecto al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, se diseñaron unos materiales didácticos que se pudieran adaptar a las necesidades individuales presentadas por cada uno de ellos. Creemos que este planteamiento se cumplió, pues la docente hizo especial hincapié en este aspecto en una de las respuestas otorgadas:

> *"En un principio habían unos materiales iniciales, pero estos se han ido adaptando y readaptando y habéis ido creando situaciones, historias diseñadas a peculiaridades y dificultades que cada uno de los alumnos tenían, puesto que hay historias que reflejan los problemas que los alumnos han tenido en casa o en el centro. Por tanto, contar con unos materiales que se han ido adaptando a las dificultades que ellos han ido manifestando, es muy positivo, porque sino hubiera sido muy difícil para mí trabajar determinadas situaciones con ellos"* (E.D, C3).

Una vez establecidas las conclusiones relativas a la primera parte de este objetivo, valorar los beneficios de la elaboración de materiales didácticos para el alumnado, continuaremos mencionando las consecuencias que tuvo sobre la docente y las familias la confección y concesión de pautas y estrategias de intervención educativa, que contemplamos como cuadernillos de trabajo y que fueron objeto de explicaciones y de orientaciones a lo largo de los tres cursos que duró la investigación.

***La concesión a familias y docente de pautas y estrategias de intervención educativa, supuso un menor nivel de incertidumbre y el establecimiento de una línea de enseñanza común***

La finalidad principal de los cuadernillos elaborados, era ofrecer a los padres, docentes o a cualquier otro adulto que pudiera trabajar con chicos con TEA, una serie de estrategias que les fueran útiles para poder ayudarlos a que adquirieran o desarrollaran habilidades y competencias emocionales, sociales y comunicativas, ya que son uno de los aspectos más complicados para este colectivo. También se incorporaban pautas que ejemplificaban el modo correcto de actuar con los chicos y lo que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con ellos, es decir, que estos adultos tuvieran el suficiente conocimiento sobre la metodología correcta a seguir, así como el modo de evaluar las respuestas aportadas por los chicos a los interrogantes que forman parte de las actividades planteadas.

Este tipo de formación provino de diferentes fuentes, ya que al principio fuimos los investigadores universitarios los que diseñamos un primer cuadernillo (ver anexo I a) porque observamos en los seminarios de trabajo que, fundamentalmente, las familias andaban algo perdidas en cuanto al tipo de ayuda que debían administrar a sus hijos. A pesar de que la docente contaba con una amplia experiencia en el trabajo con alumnado con TEA, dirigimos estas indicaciones también para ella y para cualquier otro docente, con el fin de que la ayuda prestada a los chicos siguiera una misma línea, evitando así que el refuerzo aplicado a los menores fuera diferente en los distintos ámbitos en los que efectuaran las actividades de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, y que por consiguiente, en vez de favorecerles les desconcertara más aún.

En primer lugar, señalamos que el diseño del primer cuadernillo surgió de la necesidad percibida por el equipo de investigación universitario, pero posteriormente fueron las mismas familias las que nos solicitaron herramientas y tácticas, porque en ciertas ocasiones se veían escasos de ellas y no sabían cómo enfocar la ayuda que sus hijos precisaban. Así fue como se creó el segundo cuadernillo, el cual estaba más enfocado a la aportación de actividades concretas que formaban parte del material didáctico *"Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009). Sin embargo, también se incorporaron otros ejemplos de tareas que los chicos podían realizar de forma sencilla, utilizando para ello fotografías, dibujos o cualquier otro recurso que fuera útil para emplearlo para el aprendizaje de estas competencias. Pero esto no finalizó aquí, debido a que como en el tercer curso se diseñaron nuevos materiales, los padres volvieron a sentirse algo abrumados, debido a que esta nueva colección requería otro tipo de metodología, por lo que a través del tercer

y último manual se les indicó los pasos a seguir para efectuar correctamente las historias sociales de los materiales didácticos, a la vez que se les orientó para que ellos mismos pudieran crear historias sociales de las situaciones con las que su hijo convivía diariamente. Otro indicador relatado en esta guía era la metodología a seguir, que no debía ser rígida ni estática, sino que debía adaptarse a las características y necesidades del usuario, y por último, se describió el modo de evaluación de las historias sociales, para que pudieran analizar sus avances o retrocesos.

El modo en el que los destinatarios de estos cuadernillos evaluaron su eficacia y utilidad fue muy positivamente, ya que en los seminarios de trabajo nos expresaban su opinión sobre estos manuales y siempre esbozaban palabras de agradecimiento, porque en diversos momentos, cuando trabajaban las actividades con sus hijos, se encontraban en un dilema sobre si les debían ayudar o dejar que los efectuaran de forma independiente. Por ello, que tuvieran plasmada la metodología correcta a seguir, les aportaba mucha seguridad porque estaban convencidos de que actuaban correctamente.

Pero este tipo de contribución no tenía solo lugar a través de estos cuadernillos, sino que en los seminarios de trabajo también se les otorgaban explicaciones sobre cómo era más adecuado que los chicos llevaran a cabo las actividades, pues en primer lugar debían realizarlas ellos solos y anotar las respuestas que consideraban correctas, pero si los padres creían que estaban equivocados o veían que los chicos no comprendían la tarea, podían explicársela o acompañarles en su realización, siendo estas segundas respuestas registradas también.

Las familias consideraron que la asistencia a los seminarios de trabajo les había favorecido también a ellos, porque habían adquirido conocimientos que creían necesarios, como indica la madre del alumno 2:

> *"Los padres no tenemos los conocimientos suficientes para llevar a cabo tal enseñanza, pues para nosotros es complejo para aprenderlo. El equipo de la universidad desde su experiencia y profesionalidad, y sobre todo vocación nos dan consejos, estrategias de intervención ante situaciones de la vida cotidiana que nosotros no tenemos o no sabemos cómo actuar para favorecer el entendimiento por parte del niño ante una historia social adversa o frustrante"* (E.M2, C3).

El padre del alumno 3 también manifestó que la creación de esos entornos de reunión habían sido favorecedores para él, pues se le aportó "*unos materiales y directrices de eficacia probada"* (E.P3, C2).

Por último, mencionar que el principal mensaje que quisimos transmitir a las familias era que más allá de las actividades que nosotros les entregábamos, existían multitud de posibilidades de que sus hijos trabajaran los estados emocionales y la resolución de conflictos cotidianos, siendo estos dos ámbitos fundamentales para los

chicos. Por ello, los padres tenían que tener claro que cualquier situación de la vida cotidiana de los menores era propicia para el aprendizaje de estas habilidades, siendo, además, más sencilla para ellos pues no tenían que imaginarse ninguna historia sino que era algo que les estaba sucediendo a ellos realmente, por lo que debían aprovechar todo este tipo de acontecimientos para ayudar a sus hijos a conseguir esas habilidades fundamentales para la relación social y la convivencia.

## 8.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA PERCEPCIÓN Y REPERCUSIÓN QUE LA COORDINACIÓN Y EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE FAMILIAS, DOCENTE Y EQUIPO INVESTIGADOR UNIVERSITARIO TUVO EN LOS BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES AL ALUMNADO CON TEA PARTICIPANTE

***El proceso de intervención educativa conjunta llevada a cabo en el centro y el hogar favoreció el avance de las habilidades emocionales y sociales en el alumnado***

En cuanto a la valoración de la repercusión que tuvo la coordinación y el trabajo conjunto entre la docente de los alumnos participantes, las familias y los miembros del equipo de investigación universitario con relación a los beneficios de la enseñanza de las habilidades emocionales y sociales a los alumnos con TEA objeto de estudio, hemos de resaltar que la metodología utilizada mediante los seminarios de trabajo y el contacto permanente entre todos los participantes han supuesto un medio fundamental para desarrollar metodologías colaborativas.

Este tipo de metodologías donde la colaboración y el trabajo conjunto es la base de su desarrollo ha sido lo más significativo que deseamos destacar, pues desde el inicio de esta investigación estaban presentes en los seminarios de trabajo, que se proyectaron como un punto de encuentro entre todos los agentes participantes, donde se manifestaban miedos, incertidumbres, soluciones presentadas a problemas surgidos, aportaciones y cualquier tipo de aspecto de interés común, pues al igual que comentaba Hortal (2011), quien afirmaba que las familias con hijos afectados por el autismo precisan mayores posibilidades de relación y comunicación con otros padres en situaciones similares, nosotros consideramos necesario el proporcionarles un espacio en el que se pudieran aclarar dudas y compartir momentos con personas que se encontraban en una situación

parecida.

Creímos importante facilitar ese entorno de confianza, debido a que las familias con hijos que presentan TEA, en muchas ocasiones se sienten perdidas, no sabiendo qué hacer con ellos (Lozano, 2010; Lozano y Alcaraz, 2011) porque se trata de un trastorno con muchas dificultades, pudiendo ocasionar que la familia se frustre si no recibe una orientación correcta tal y como comenta Hortal (2011):

> El autismo es un trastorno que altera el equilibrio familiar. Los padres van descubriendo que su hijo no evoluciona como los demás: no habla, no juega con sus hermanos o en la escuela les dicen que tiene muchos problemas. Resulta difícil para ellos aceptar que su hijo tiene un trastorno; sobrevienen muchos sentimientos y dudas que generan angustia (p. 97).

Por lo tanto, esos seminarios no solo estaban planteados para comentar los avances del alumnado con respecto a las tareas asignadas, sino que estaban abiertos a la existencia de debates, de cuestiones por parte de cualquier agente participante, y además, el equipo de investigación universitario intentaba prestar los apoyos que precisaran las familias y la docente, así como dotarles de ciertas herramientas que pudieran serles de utilidad para el día a día con los chicos.

Pero la colaboración establecida entre todos los agentes participantes no se limitaba a la asistencia a los seminarios, sino que, como hemos mencionado en capítulos anteriores, pretendimos conceder a las familias un papel protagonista en el aprendizaje y seguimiento de sus hijos a lo largo de los cursos que duró el proyecto, consiguiendo este objetivo mediante la incorporación de los padres en la enseñanza de habilidades emocionales y sociales de sus hijos, a través de los materiales didácticos que se les entregaban y de las orientaciones trabajadas en los seminarios.

Otra manera de colaborar fue cumplimentando los cuestionarios valorativos que en las reuniones se daban a las familias y a la docente, para que nos ofrecieran su punto de vista sobre cómo iban avanzando los alumnos con TEA en diferentes competencias.

Con el fin de obtener una visión más profunda y personal de qué les había supuesto este trabajo colaborativo a los participantes, y sobre todo, cómo pensaban que había repercutido en los avances de los chicos, se llevaron a cabo una serie de entrevistas en las que, entre otras cuestiones, habían varias destinadas explícitamente a esta temática. La docente expresó, que consideraba que el proceso de intervención educativa conjunta llevada a cabo en el centro y el hogar favorecía el avance de las habilidades emocionales y sociales en el alumnado. En principio, porque si no se hubiera producido ese trabajo

conjunto, los chicos se centrarían mucho en situaciones que les pasaran en el centro, y podrían pensar que solo las tendrían que resolver, identificar y vivenciar en este contexto y que en casa no era necesario, pero al trabajar conjuntamente con la familia, iban identificando las situaciones que les pasaban allí, ayudándoles esto a generalizar. También les ayudaba a que en situaciones sociales donde no estaban ni en casa ni en el centro, fueran siendo capaces de verbalizar a las personas con las que estuviesen lo que les sucedía y, de este modo, pudiesen pedir ayuda para solucionar ese tema.

Además, la docente estimó que ese proceso de intervención conjunta ayudó a las familias de los alumnos participantes, ya que los padres prestaban más atención a las emociones y sentimientos de sus hijos. Sin embargo, ya no intentaban solucionarles los problemas ni sobreprotegerlos tanto, porque empezaban a dejarles que fueran más autónomos de sus propias emociones. Otro aspecto que destacó la docente fue el hecho de que las familias de los alumnos participantes, también, tuviesen un lugar en las reuniones que se llevaban a cabo, en los seminarios de trabajo conjuntos coordinados por los miembros de la universidad, dado que estos escenarios de encuentro facilitaban narrar y contar cómo lo vivían ellos, las dudas que tenían, pudiendo ponerlo en común con los otros padres y también con los investigadores universitarios. En estas situaciones es donde las familias encuentran muchas alternativas y se les refuerzan muy positivamente, aspecto que consideraba la docente de gran interés. Por otro lado, también consideró fundamental el que se marcara un plazo para la realización de las actividades, pues así se le dedicaba un tiempo y un espacio a este apartado, no quedando como algo anecdótico. Manifestó, que a ella como docente, le había permitido darse cuenta de determinadas cosas que sucedían, a dedicarle un tiempo y un espacio más sistemático al trabajo de las emociones, a ser más consciente de la prioridad que tiene esta temática, pues el trabajo de las habilidades emocionales y sociales en estos alumnos era fundamental.

### *Es necesario acercar las familias a la escuela, para que diseñen y tracen la línea sobre la que ambos pretenden actuar*

Por lo manifestado por la tutora del aula abierta, consideramos que fueron numerosos los beneficios que la intervención educativa aportó, recayendo, además, sobre todos los participantes: alumnado, familias y docente. Los comentarios expresados por las familias respecto a esta cuestión fueron unánimes, siendo todos ellos positivos, como mostramos a continuación:

> **Familia alumno 1:** *"estoy seguro de que sí influyó en el aprendizaje de mi hijo que el proceso de intervención se realizara de manera conjunta entre nosotros, los padres, y el centro educativo, porque son niños que para aprender requieren simulación de situaciones y lo aprenden mejor si se les presentan las situaciones como vosotros lo hacéis, en forma de imágenes, y además, en varios entornos, pues se dan cuenta de que pueden aparecerle*

*situaciones parecidas en diferentes lugares y que tienen que ser capaces de solventarlas independientemente de donde surjan. Además, creo que las estrategias de intervención conjunta refuerza el aprendizaje. Personalmente, me ayudó a conseguir pautas de trabajo con mi hijo que no conocía y a compartir con otros padres experiencias parecidas"* (E.P1, C3).

**Familia alumno 2:** *"Lo que hace que existan esas mejoras es la suma de todo, lo trabajado en el centro, en casa, con otros profesionales externos, debido a que en el caso de mi hijo, si algo falla, se mete en el ordenador y se aísla. Por lo tanto, yo creo que influye todo. Además, trabajando de forma independiente no se consiguen logros y al hacer el trabajo común se han logrado las mejoras. A mí me ayudó a saber cómo trabajar con mi hijo de un modo parecido a cómo lo hacen en el aula abierta el equipo de la universidad, pues ellos saben cual es la manera correcta de trabajar. También me gustaba mucho asistir a las reuniones porque podía dar mi opinión sobre cómo veía a mi hijo, cómo actuábamos con él en circunstancias concretas y quienes las coordinaban nos decían si estaba bien cómo lo hacíamos y cómo podíamos mejorar"* (E.M2, C3).

**Familia alumno 3:** *"Los beneficios que ha tenido mi hijo derivados de la intervención conjunta han sido numerosas, como por ejemplo, aumentar las emociones que reconocía tanto en el aula abierta como en casa prácticamente a la misma vez. A los padres nos han ofrecido pautas de trabajo comunes y supervisadas, pudiendo usar con nuestros hijos unos materiales y directrices de eficacia probada. Yo también he podido dar al resto de familias alguna técnica que me funcionó con mi hijo, colaborando para el beneficio de todos"* (E.P3, C3).

**Familia alumno 4:** *"Mi opinión es que ha sido muy importante que existiera colaboración entre los padres, la profesora del aula abierta y los profesores de la universidad, porque trabajando todos en la misma línea se logra casi todo. Además, si por parte de la Universidad no hubiera habido participación, los padres no hubiéramos sabido cómo trabajar bien las actividades con nuestros hijos, y al revés igual, si nosotros o la profesora del aula abierta no hubiéramos estado, los demás no hubieran tenido muchos datos de los chicos"* (E.M4, C3).

Justamente, este último comentario expresado por parte de una de las familias, resaltaba una de las finalidades de los últimos años, acercar las familias a la escuela, para que diseñaran y trazaran la línea sobre la que pretendían actuar, pues es incoherente el buscar un mismo objetivo utilizando distintos derroteros, ya que como expresa Santos Guerra (2000) "resulta sorprendente que, buscando familias y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños, exista una distancia, un recelo y un enfrentamiento tan consistente como se observa en algunos lugares".

El motivo por el que tuvimos en cuenta las opiniones y valoraciones de las familias con respecto a diversos temas, y sobre todo, la razón por la que en diversos momentos a lo largo de numerosos capítulos hemos citado textualmente los comentarios transmitidos por los padres de los alumnos objeto de estudio, fue porque teníamos claro que la familia es la que mejor conoce a su hijo, pues tal y como afirmaban De Clercq y Peeters (2005), saben cómo el chico comprende, cómo expresa sus emociones y necesidades. Siguiendo aquellos estudios que hacen referencia a este conocimiento que los padres tienen de su hijo, señalamos el estudio de Ricks y 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, permitiéndonos valorar, de manera más profunda, los resultados de un proceso

de intervención educativa. Es por ello, que si en esta investigación no se hubiera contado con el conocimiento que el núcleo familiar tiene de su hijo, no hubiéramos alcanzado a tener una visión tan profunda y explícita ni de las necesidades que con nuestro proyecto debíamos cubrir, ni de los objetivos que finalmente se consiguieron, pues hubiera habido una parcela de conocimiento que habría estado más vacía o menos completa.

Es por ello que estimamos fundamental, al igual que lo consideran Sánchez y García (2009), 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. No se trata únicamente de hacer participe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes y Frea, 2002).

Quizá la clave en la intervención educativa en alumnos con TEA sean los procesos de interacción que se establecen entre los docentes, los contenidos de aprendizaje, el ambiente y los alumnos. En este sentido, el estudio profundo de esos procesos y su relación con el desarrollo educativo de estos alumnos es una de las principales líneas de investigación futuras. Convencidos de los beneficios proporcionados por esa interacción mencionada, quisimos avanzar un paso más incorporando la colaboración y el trabajo conjunto de los profesionales del centro educativo, la familia y la universidad, con la intencionalidad de incrementar los avances ocurridos en los alumnos gracias a la participación de los numerosos agentes implicados en el proyecto educativo. Además, se establecieron en nuestro programa de intervención educativa una serie de indicadores de calidad de los programas de intervención retomados de las sugerencias de Martos y Llorente (2013) quienes, como hemos comentado en capítulos anteriores, analizan los requisitos fundamentales que debe tener un programa para lograr avances en el alumnado con TEA. Precisamente entre todos ellos aparece la colaboración y el trabajo conjunto entre docentes y familias.

## 8.5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Consideramos importante ser conscientes de las limitaciones que han tenido lugar en esta investigación, pues en este tipo de estudios deben asumirse, más allá de que los factores que las hayan originado hayan sido internos o externos.

En cuanto a las limitaciones que se nos han presentado a lo largo del desarrollo del presente trabajo, una de ellas consiste en la modalidad de investigación elegida, siendo esta el estudio de casos, pues creímos que era el tipo de investigación más apropiada para

valorar la evolución que los alumnos iban experimentando, concretamente, cuando los sujetos de estudio eran personas con trastornos del espectro autista, y donde sabemos que no hay dos sujetos iguales dentro de dicho espectro. Más concretamente, nos decantamos por el estudio de casos múltiples, pero a pesar de ello, somos conscientes de que los resultados obtenidos no son generalizables debido a que la muestra no es representativa de la realidad de los alumnos de estas características en la región. Sin embargo, preferimos resaltar la individualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con cada alumno para favorecer la adquisición de esas habilidades y estrategias tan importantes para ellos y comprobar si podían avanzar con dicho programa de intervención desde la particularidad de cada caso. El haber comprobado esto nos anima a seguir estudiando más casos que nos ayuden a ratificar lo que concluimos en la presente investigación.

También se debe tener en cuenta que el progreso experimentado con alumnado con TEA puede no ser siempre positivo, ya que son diversos los motivos que pueden influir en un estancamiento del aprendizaje en un momento determinado o incluso una regresión por un cambio de medicación, por la etapa biológica que estén atravesando, que en el caso de los alumnos objeto de este estudio era la adolescencia, o por factores externos a ellos pero que les afecten. Es posible que estos factores, sobre todo la adolescencia haya sido un condicionante a la hora de lograr, todavía, mejores resultados.

Con respecto a la duración, consideramos que esta investigación tuvo una duración correcta, ya que se desarrolló durante tres cursos académicos, pero estimamos que este tipo de enseñanzas deberían trabajarlas los alumnos con TEA a lo largo de toda su vida, pues siempre habrá algún aspecto que necesiten aprender o alguna pauta que precisen recordar, siendo este el motivo por el que finalizado el periodo de duración del estudio, el equipo de investigación universitario, continuó asistiendo al centro educativo para trabajar habilidades emocionales y sociales tanto con los cuatro alumnos que participaron en él como con los que se habían incorporado al aula abierta posteriormente, demostrando las evaluaciones que se les hacían que siguieran aprendiendo y que aún quedaban muchas tareas por implementar, pues siempre surgían nuevas propuestas a desarrollar.

Sin embargo, este seguimiento no se pudo continuar con aquellos alumnos que finalizada su etapa en el aula abierta de Educación Secundaria en la que se centró esta investigación, fueron escolarizados en centros específicos o en Formación Profesional Básica en otros institutos de la región. A pesar de ello, nuestra intención ha sido y sigue siendo analizar si los aprendizajes adquiridos durante el periodo de escolarización en el aula abierta se mantuvieron a lo largo del tiempo, o por el contrario no los conservaban.

Esto resulta a veces complicado cuando hay que contactar con otros centros educativos que no se sienten demasiado motivados por este enfoque de investigación.

## 8.6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras observar los beneficios que la intervención educativa tuvo en el alumnado con TEA objeto de estudio de esta investigación, con relación a la adquisición de competencias emocionales y sociales, consideramos adecuado aconsejar que se efectuaran programas de intervención, similares al planificado por este equipo de investigación, dirigidos no solo a alumnado con TEA escolarizado en AAE de centros de Educación Secundaria, sino que es conveniente que se implementen con alumnos con TEA de otros niveles educativos, por ejemplo de Educación Primaria. Este es el motivo por el que, a continuación, presentamos una propuesta didáctica que pueda plantearse en distintos centros educativos en los que se encuentren escolarizados alumnos con TEA, para la adquisición y desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales.

Sin duda, toda investigación concluye con unas ***propuestas de mejora*** sobre el problema de investigación planteado, con el fin de fomentar aquellos programas que estimamos han sido o pueden resultar fundamentales para lograr los objetivos deseados de cara a este alumnado, sus familias y los futuros docentes que vayan a trabajar con este colectivo el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

Las propuestas de mejora que se indicarán a continuación, provienen de una necesidad real, de la cual fuimos testigos a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, y más concretamente en el tercero, pues fue donde se comenzaron a desarrollar los materiales didácticos de *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales*" (Lozano y otros, 2014), pues realmente el nacimiento y la temática de estas actividades, a modo de historias emocionales y sociales, surgieron de problemas aún sin resolver y de aprendizajes por adquirir, como se comprobó cuando se valoraban los resultados conseguidos por los alumnos, siendo esto comentado en los seminarios de trabajo por las familias o la docente. Por ello, si alguna bondad tiene esta propuesta es que contempla un programa de trabajo con alumnado con TEA, que ha nacido desde la demanda de los mismos padres y de la docente y desde el trabajo conjunto bajo la colaboración escuela-familia. Por ello, estamos convencidos que la aplicación para otros casos será siempre de interés dado que son propuestas que han nacido y han sido asumidas por la base, por los que viven con este alumnado y por los que quieren su avance tras analizar sus dificultades, con el objetivo de aumentar la independencia de estos chicos, así como su calidad de vida.

Así pues, se propone el diseño de un programa de intervención en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en todas las aulas abiertas específicas de alumnado con TEA de los centros educativos de la Región de Murcia, bien aquellas que escolarizan alumnos de la etapa de Educación Secundaria, como también podría ser de aplicación en aquellos centros de la etapa de Educación Primaria donde se encuentran estos alumnos integrados en aulas ordinarias con los apoyos necesarios.

Este programa educativo está dirigido a que los alumnos trabajen en el aula-clase y en el hogar unas historias emocionales y sociales, que les ayuden a la adquisición e interiorización de dichas habilidades emocionales y sociales. Por consiguiente, y en la medida que estas actividades se implementarían en dos contextos, aula abierta y hogar, la intervención educativa tendrá un carácter colaborativo entre los miembros que conforman esos ámbitos, es decir, existirá un trabajo colaborativo entre la familia y el centro educativo, contando con el apoyo del equipo universitario cuando corresponda.

Como hemos señalado al inicio de este apartado, nuestras propuestas de mejora parten, por un lado, de demandas que las familias de los alumnos y la docente nos solicitaban en los seminarios de trabajo, pues consideraban que eran amplias las temáticas que podían y debían abarcarse con los chicos, y creyeron que las historias sociales podían ser una herramienta útil para tratar ciertos aspectos delicados. Por otra parte, desde el propio trabajo de campo que el investigador universitario realizó en el aula abierta, también se visualizaron ciertas carencias que era necesario suplir, por lo que se diseñaron diversas historias sociales con el fin de dar respuesta a las necesidades por cumplir.

Esta propuesta, que presentamos, contempla las historias de los materiales de *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014) y a los que se ha hecho mención en esta tesis, pero recogen algunas historias más, tal y como se muestran a continuación en la tabla 114, pues lo que se pretende es una ampliación de dicha colección donde se incluyan contenidos ya trabajados en historias anteriores, haciendo hincapié en aquellos que consideramos más necesarios para el colectivo al que va destinado.

Debido a que no todas las historias nuevas diseñadas responden a los mismos objetivos ni sus contenidos son idénticos, se dividirán en bloques y especificaremos cada uno de estos aspectos para todas las historias planificadas.

Pero antes de exponer la propuesta didáctica por la que apostamos, y que consideramos interesante y necesaria para que sea trabajada con personas con TEA, fundamentaremos, teóricamente la importancia y beneficios propios que tiene la educación emocional para cualquier persona, aunque no tenga este trastorno, resultando

especialmente fundamental para este colectivo por todo lo argumentado a lo largo del presente trabajo.

### 8.6.1. ¿Qué es la educación emocional?

La educación emocional es una innovación educativa, cuya aparición se encuentra justificada en las necesidades sociales. Su objetivo global es el desarrollo de competencias emocionales dirigidas a conseguir, o al menos, a propiciar un mejor bienestar personal y social. Si esto es fundamental para cualquier persona, mucho más necesario es para aquella que presenta un déficit en dicha competencia, como ocurre con las que tienen un trastorno del espectro autista y a las que nos estamos refiriendo a lo largo de todo este trabajo.

La educación emocional contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas, interviniendo en su desarrollo personal y social, pues la obtención de competencias emocionales favorece la inclusión de las personas en la sociedad, siendo este aspecto elemental para mejorar su calidad de vida.

Autores como Asensio, García-Carrasco, Núñez-Cubero y Larrosa (2006) definieron la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que procura potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. Es continuo y permanente, dado que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico, e incluso debe ir más allá, formando parte de la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano.

*¿Cuáles son los objetivos de la educación emocional?*

Una vez establecidos y delimitados los fundamentos de la educación emocional, pasaremos a indicar los objetivos pretendidos con esta rama del conocimiento. Según Bisquerra (2000) y Bisquerra y Pérez (2007), los objetivos generales de la educación emocional son los siguientes:

A. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
B. Identificar las emociones de los demás.
C. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
D. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
E. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
F. Desarrollar una mayor competencia emocional.

G. Desarrollar la habilidad de automotivarse.

H. Adoptar una actitud positiva ante la vida.

I. Aprender a fluir.

*¿Qué contenidos tiene la educación emocional?*

Los contenidos que forman parte de la educación emocional pueden variar dependiendo del perfil de sus destinatarios, pues estos no serán unánimes en un programa de formación de profesores y en un programa dirigido al alumnado, al igual que serán diferentes si estos alumnos tienen desarrollo típico o presentan algún tipo de trastorno, como por ejemplo un TEA. Sin embargo, a grosso modo, los contenidos incluidos en un programa de educación emocional, harán referencia a los siguientes temas:

- *Información sobre el marco conceptual de las emociones*: el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), los distintos tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y complejas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer qué características conforman las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, alegría, amor, etc.
- *La metodología de la educación emocional*, siendo fundamentalmente práctica, utilizando dinámica de grupos, autorreflexión, juegos, etc., con el fin de favorecer el desarrollo de competencias emocionales.
- *La regulación o control de las emociones* es uno de los principales elementos de la educación emocional. Con esta habilidad se mejoran aspectos como la tolerancia a la frustración, la ira, el desarrollo de la empatía, etc., siendo componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Para conseguir la mejora de estas capacidades, se utilizan técnicas concretas como: relajación, meditación, respiración, dirigidas a controlar el estrés; autoafirmaciones positivas; asertividad; atribución causal, etc.

La importancia otorgada a la educación emocional, está justificada por las aplicaciones que puede tener en múltiples situaciones: desde el desarrollo de una comunicación efectiva y afectiva, pasando por la aportación de técnicas de resolución de conflictos, toma de decisiones, desarrollo de habilidades de prevención de adicciones y patologías, etc. En definitiva, se trata de adquirir destrezas que permitan adoptar una actitud positiva ante la vida, dirigidas a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que repercuta en un mayor bienestar social.

Como indicamos al comentar los contenidos que debían integrarse en un programa de educación emocional, los temas a desarrollar pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, pudiendo dirigirse a estudiantes de todos los niveles de la educación: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc.

### 8.6.2. ¿Por qué se ha de educar las emociones?

No es preciso que formemos en educación emocional únicamente a los alumnos con TEA, por el hecho de que tengan mermadas este tipo de habilidades, sino que es necesario que se ofrezca este tipo de educación a todos los alumnos, puesto que las competencias emocionales intervienen de manera esencial en todos los procesos evolutivos, pudiendo estimarse como uno de los factores principales de cara a la toma de decisiones del niño/joven.

El interés que mostramos hacia la educación emocional de los alumnos, no brota por una propuesta individual, sino que surge desde la concepción de la finalidad de la educación, siendo esta el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno. Este es el motivo por el que hay que incluir la enseñanza emocional como una dimensión más, no quedando en segundo plano, ni otorgándole menor valor que a la dimensión cognitiva.

Álvarez (2001) argumentó que la educación emocional tiene gran relevancia porque está presente en nuestras situaciones vitales, pues estamos continuamente expuestos a experimentar emociones, por lo que la persona debe contar con estrategias para afrontarlas. También indica que la sociedad nos proporciona variadas situaciones en las que poder experimentar emociones, por lo que precisamos de buen manejo y control de las mismas, pues favorecerán nuestra inclusión en la sociedad. Por último, y como ya hemos anotado, el proceso educativo persigue un desarrollo pleno e integral de la persona, teniendo igual valor el componente emocional y el cognitivo.

### 8.6.3. Cómo educar las emociones

La enseñanza explícita sobre las emociones debe valorarse a la luz de las trayectorias evolutivas de las inteligencias (Gardner, 1995), es decir, la intervención sobre la educación emocional debe ajustarse al momento evolutivo de la persona sobre la que se interviene. Una manera de intervenir sobre la educación emocional es con la elaboración de programas de innovación educativa dirigidos hacia la enseñanza explícita de emociones, tal y como planteamos nuestro programa de intervención con el alumnado con TEA. A la hora de elaborar este tipo de programas, es necesario analizar el contexto en el que se encuentra la persona sobre la que recaerá la intervención, con el fin de detectar las

necesidades prioritarias a las que hay que atender, y poder así contextualizar la intervención. Pero para diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo, es necesario tener en cuenta una serie de recomendaciones (Pérez-González y Pena, 2011) que se han intentado llevar a cabo en la presente investigación:

- Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, como hemos realizado a lo largo de este trabajo.
- Precisar los objetivos pretendidos con el programa de modo que sean comprensibles para el alumno, para que así adquieran el compromiso de su cumplimiento.
- Realizar esfuerzos coordinados, donde se palpe el compromiso de toda la comunidad educativa, ante el desarrollo de cualquier apartado del programa. El fin de este cumplimiento, será el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. Precisamente la colaboración familia-escuela y equipo universitario ha caminado en esa línea de trabajo cooperativo.
- Antes de llevar a cabo el programa, confirmar el apoyo del centro.
- Impulsar la instauración del programa de forma metódica a lo largo de varios años. En nuestro caso han sido tres cursos académicos.
- Utilizar técnicas de enseñanza-aprendizaje activas, atractivas, que promuevan la participación y el aprendizaje cooperativo. Además, deben ser diversas para así dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas técnicas pueden ser el role-playing o el diario emocional (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Renati, Cavioni y Zanetti, 2011).
- Proponer las actividades de modo que brinden la oportunidad de practicar todas las facetas de la inteligencia emocional.
- Incluir en el programa aspectos dirigidos a la formación del personal encargado de coordinar el proyecto, así como asesorarlos en torno a su puesta en marcha y desarrollo. Esta ha sido la función del equipo universitario en el caso que describimos objeto de estudio.
- Incorporar un plan de evaluación del programa antes, durante y después de su puesta en práctica.

Los programas de educación emocional deberían iniciarse en las primeras etapas de la vida, pues es en estas edades cuando se dan las primeras bases de aprendizaje y

relación con los demás. Iniciar estos programas es tan sencillo como decirles cosas relacionadas con las emociones a los niños cuando empiezan a hablar.

Las actividades desarrolladas en el aula son el principal vehículo para establecer la relación entre profesor y alumno, utilizando una metodología basada en los conocimientos previos de los discentes, en sus intereses y necesidades. Pero para su adecuado desarrollo, resulta fundamental la implicación del profesorado, dentro de un contexto de colaboración, pues los objetivos deben surgir del consenso entre el profesorado implicado.

Las actividades establecidas en el programa de intervención sobre la enseñanza emocional para conseguir los objetivos consensuados, no deben desarrollarse siguiendo únicamente unas reglas pautadas e inflexibles, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje exige flexibilidad para favorecer la adaptación de las actividades a medida que se vayan recreando y permitir la creación de otras nuevas si la situación lo requiere, siendo este el modo en el que se desarrolló nuestra intervención educativa en el aula abierta y en el hogar.

En conclusión, no se trata de aplicar el programa tal cual sino de encauzarlo teniendo en cuenta cómo avanza y la actitud que muestran los alumnos, iniciándolo en los primeros años de la vida y prolongándolo a lo largo de toda la escolaridad, adecuando los contenidos a la edad de los destinatarios, y su competencia emocional y social, contando con la participación de todo el profesorado, los padres y la comunidad educativa en general.

La propuesta que a continuación mostramos, hace mención al material didáctico elaborado a lo largo del periodo de intervención educativa, *"Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales"* (Lozano y otros, 2014), debido a que comprobamos los beneficios en los alumnos con TEA provenientes de su implementación. Como el lector podrá comprobar se han adjuntado algunas historias más de las implementadas en la fase de trabajo de campo y que hemos descrito anteriormente, dado que hemos tenido la oportunidad de experimentar sus beneficios una vez transcurrida dicha fase. El motivo proviene de que esta parte de la tesis doctoral ha sido generada una vez recogidos y estudiados los datos, cuando se ha seguido trabajando en el centro con los alumnos objeto de estudio otras historias que habían demandado las familias y la docente para ayudar a resolver situaciones conflictivas que solían ocurrir para la mayoría de los alumnos.

### 8.6.4. Programa para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales

Solo nos resta comentar, para finalizar, que al igual que en nuestro programa de intervención diseñado para ser trabajado a lo largo de los tres cursos de investigación, se establecieron una serie de indicadores de calidad de los programas de intervención, que

fueron retomados de los hitos sugeridos por Martos y Llorente (2013), en el presente plan de actuación planteado a modo de propuestas de mejora también se han tenido en cuenta dichos principios.

Tabla 114
*Actividades del programa de intervención para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales*

**BLOQUE 1. Resolución de conflictos de vivencias cotidianas asociadas a emociones básicas**

**Objetivos:**

- Identificar emociones básicas a través de expresiones faciales representadas mediante dibujos.
- Reconocer y atribuir emociones básicas a través de historias basadas en situaciones específicas de la vida cotidiana.
- Justificar el motivo de sus respuestas ante las preguntas relacionadas con las emociones.
- Relacionar y personalizar la situación de la historia respecto a la vida del alumno.
- Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas y asociar las emociones que pueden derivarse de los mismos.
- Identificar una misma emoción en dos personajes.
- Identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes.
- Desarrollar las habilidades sociales básicas.

**Contenidos:**

- Juicios de emoción basados en una situación específica.
- Juicios de emoción sobre dos personajes en una misma situación.
- Emociones basadas en la resolución de conflictos.

**Historias y temáticas:**

- Historia 1: Miguel de vacaciones (ver anexo VIII CD)

Narra las situaciones vividas por el protagonista durante sus vacaciones escolares, debido a que ese tiempo libre prefiere dedicarlo a sus actividades favoritas y no a hacer los deberes que le enviaron.

- Historia 2: El viaje del padre de Felipe (ver anexo VIII CD)

Muestra los sentimientos sentidos por los protagonistas cuando tienen que estar durante un tiempo alejados de sus seres queridos.

- Historia 3: David en el colegio (ver anexo VIII CD)

Indica las opciones que debe elegir el protagonista ante diferentes situaciones planteadas en el centro escolar.

- Historia 13: Conflicto en el aula (ver anexo IX CD)

Plantea el modo en el que dos compañeros que están enfrentados, resuelven sus diferencias.

**BLOQUE 2. Comprensión de situaciones problemáticas en la vida cotidiana asociadas a emociones básicas y cognitivas y toma de decisiones**

**Objetivos:**

- Identificar emociones básicas y complejas a través de expresiones faciales representadas mediante dibujos.
- Reconocer y atribuir emociones básicas y complejas a través de historias basadas en situaciones específicas de la vida cotidiana.
- Justificar el motivo de sus respuestas ante las preguntas relacionadas con las emociones.
- Identificar emociones básicas y complejas a través de historias basadas en situaciones en las que se presentan conflictos.
- Mejorar la comprensión de situaciones problemáticas en contextos naturales y aportar ideas sobre cómo dirigir las mismas.
- Relacionar y personalizar la situación de la historia respecto a la vida del alumno.
- Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas y asociar las emociones que pueden derivarse de los mismos.
- 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.
- Identificar una misma emoción en dos personajes y/o identificar una misma situación generadora de dos emociones diferentes.
- Conocer que una situación de deseo puede generar distintos estados emocionales.
- Enseñar a comprender que las creencias pueden generar emociones.
- Desarrollar las habilidades sociales básicas.

**Contenidos:**

- Juicios de emoción basados en una situación específica.
- Juicios de emoción sobre dos personajes en una misma situación.
- Emociones basadas en la resolución de conflictos.

**Historias y temáticas:**

- Historia 4: Javier se va de viaje (ver anexo VIII CD)

El protagonista de esta historia, debe tomar una serie de decisiones ante diferentes problemas que le surgen a la hora de realizar un viaje, por ejemplo: realizar su maleta, intentar no olvidarse nada importante en casa, etc.

- Historia 5: El cumpleaños de Ana (ver anexo VIII CD)

En esta historia se hace mucho hincapié en la resolución de conflictos o problemas que pueden surgir ante un regalo que no nos queda bien, y cómo podemos soluciones esa dificultad.

- Historia 6: Susana y su madre en el supermercado (ver anexo VIII CD)

En esa historia confluyen todos aquellos problemas que pueden surgir cuando alguien va de compras: queremos comprar algo que nuestros padres no creen conveniente, nos perdemos de camino a la caja para pagar, etc.

- Historia 7: Hugo en el monte (ver anexo VIII CD)

Esta historia se centra en la importancia de que seamos obedientes, debido a que si hacemos lo contrario de lo que nuestros padres nos indican, podemos vernos involucrados en circunstancias negativas y peligrosas.

- Historia 14: Demostramos cariño (ver anexo IX CD)

La protagonista de esta historia no permite ver que la gente se da muestras de cariño. En ella se plantean situaciones desagradables para la chica y consejos y estrategias para que vea esa situación con normalidad.

- Historia 15: Paseo por la playa (ver anexo IX CD)

La amistad vuelve a ser la protagonista de esta historia. Además, con ella se pretende eliminar la aversión que muchos de los usuarios tienen hacia los perros y las estrategias que deberían poner en práctica cuando se encuentran con uno.

**BLOQUE 3. El desarrollo de las relaciones sociales desde la comunicación metafórica, atribución de emociones y resolución de conflictos**

**Objetivos:**

- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas a través de historias basadas en situaciones específicas de la vida cotidiana en la que se presentan conflictos.
- Mejorar la comprensión de situaciones problemáticas en contextos naturales y aportar ideas sobre cómo dirigir las mismas.

- Relacionar y personalizar la situación de la historia respecto a la vida del alumno.
- Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas y asociar las emociones que pueden derivarse de los mismos.
- Favorecer las relaciones sociales ante la comprensión de situaciones que aparecen en las historias, y que podían resultar conflictivas para este alumnado si no dispone de referentes de actuación.
- Identificar una misma emoción en dos personajes y/o una misma emoción generadora de dos emociones diferentes.
- Identificar y comprender una broma.
- Conocer que una situación de deseo puede generar distintos estados emocionales.
- Identificar el concepto de ironía.
- Identificar el concepto de mentira.
- Identificar el concepto de mentira piadosa.
- Desarrollar las habilidades sociales básicas.

**Contenidos:**

- Juicios de emoción basados en una situación específica.
- Juicios de emoción sobre dos personajes en una misma situación.
- Juicios de emoción de una misma situación generadora de dos emociones diferentes.
- Emociones basadas en la resolución de conflictos.
- Historias de comunicación metafórica.

**Historias y temáticas:**

- Historia 8: Manuel e Irene en la hamburguesería (ver anexo VIII CD)

Esta historia trata valores como la generosidad, la amistad y proclama la importancia de compartir nuestras cosas con los demás.

- Historia 9: El suceso de Nacho (ver anexo VIII CD)

La historia relata la importancia de que estemos atentos en clase, pues sino no comprenderemos lo que nos explican. Además, se explica el concepto de mentira a través de la situación del personaje, el cual miente a su profesora.

- Historia 10: Marcos y Alejandra por el parque (ver anexo VIII CD)

El concepto trabajado en esta historia es el de mentira piadosa. Relata una situación en la que un chico le dice a su amiga este tipo de mentira.

**BLOQUE 4. Favorecer las relaciones sociales ante la comprensión de situaciones que aparecen en las historias, referidas a atribución de creencias, atribución de emociones, historias de comunicación metafórica y resolución de conflictos**

**Objetivos:**

- Reconocer y justificar emociones básicas y complejas a través de historias basadas en situaciones específicas de la vida cotidiana en la que se presentan conflictos.
- Mejorar la comprensión de situaciones problemáticas en contextos naturales y aportar ideas sobre cómo dirigir las mismas.
- Relacionar y personalizar la situación de la historia respecto a la vida del alumno.
- Resolver conflictos de vivencias sociales cotidianas y asociar las emociones que pueden derivarse de los mismos.
- Favorecer las relaciones sociales ante la comprensión de situaciones que aparecen en las historias, y que podían resultar conflictivas para este alumnado si no dispone de referentes de actuación.
- Identificar una misma emoción en dos personajes y/o una misma emoción generadora de dos emociones diferentes.
- Identificar y comprender una broma.
- Conocer que una situación de deseo puede generar distintos estados emocionales.
- Identificar el concepto de ironía.
- Identificar el concepto de mentira.
- Identificar el concepto de mentira piadosa.
- Desarrollar las habilidades sociales básicas.

**Contenidos:**

- Juicios de emoción basados en una situación específica.
- Juicios de emoción sobre dos personajes en una misma situación.
- Juicios de emoción de una misma situación generadora de dos emociones diferentes.
- Emociones basadas en la resolución de conflictos.
- Historias de comunicación metafórica.

**Historias y temáticas:**

- Historia 11: Tarde en el cine (ver anexo VIII CD)

Además de la presencia de emociones básicas y complejas y resolución de conflictos, existen varias actividades relativas a la falsa creencia, tanto de contenido inesperado como de localización inesperada.

- Historia 12: Merienda con amigos (ver anexo VIII CD)

Muchas de las decisiones que se deben tomar cuando se va a merendar con amigos, se encuentran recogidas en esta historia. Desde decidir el sitio al que vamos a acudir hasta qué vamos a tomar.

- Historia 16: Preguntamos lo que no entendemos (ver anexo IX CD)

Lo que pretende mostrar esta historia es que cuando no entendamos lo que alguien nos dice, no debemos quedarnos con la duda, sino que debemos preguntarlo adecuadamente y nos lo explicarán de nuevo.

**Metodología y desarrollo de la actividad:**

Este apartado es común a todas las historias anteriormente especificadas.

En primer lugar, el adulto (docente, padre, hermano, otro alumno mayor, etc.), y siempre que se dé el caso de que el alumno no sepa leer, realizará una lectura del primer párrafo, que es donde se presenta el/los personaje/s y se contextualiza la historia.

Posteriormente se preguntará cómo se sentirá el personaje ante la situación descrita y se presentarán las caras que expresen distintas emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y/o complejas (interés, pensamiento, aburrimiento y sorpresa).

Después se preguntará el motivo por el que el personaje sentirá esa emoción. Tras esto, en las historia aparecen dos opciones en aras de resolver un conflicto que surge en el desarrollo de la misma, las cuales corresponden a las posibles acciones que realizará el personaje de la historia. El alumno debe elegir una de las dos opciones, la que sea más correcta para resolver el conflicto, justificando dicha elección.

Añadiremos cuestiones dirigidas al alumno/hijo, preguntándole qué emoción sentiría él si se encontrara en el lugar del personaje. Se le seguirán exponiendo y explicando nuevas situaciones, para ampliar la historia, relacionadas con la misma temática, pudiendo añadir nuevos personajes. El objetivo es favorecer la generalización del aprendizaje a través de la personalización de acontecimientos parecidos a los narrados en la historia pero desde situaciones vividas por el alumno en contextos cercanos a su vida cotidiana.

Siempre tras la narración y desarrollo de la historia, se preguntará cómo se sienten el/los personaje/s y la justificación de esa emoción. Al término de la actividad, se establecerá un "RECUERDA". En él se resumirán a grandes rasgos la enseñanza que se

puede aprender del contenido de la historia, incidiendo en aquellos aspectos que queremos que retengan como fundamentales.

**Evaluación:**

La evaluación inicial tendrá lugar con la primera historia, para conocer el nivel del que parte el alumno. En caso de que supere esa tarea, es decir, que efectúe correctamente cada objetivo pretendido con la realización de la misma, se pasará a la evaluación final, que corresponderá a la última historia del bloque.

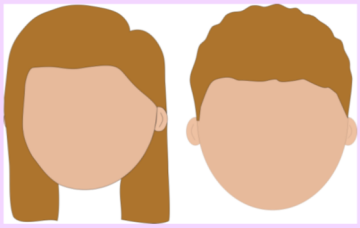
Si el alumno no logra realizar con éxito la primera actividad perteneciente a la evaluación inicial, se pasará al proceso de enseñanza aprendizaje. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje finaliza correctamente, se dará paso a la realización de la historia dirigida al final del bloque y destinada a la evaluación final.

Aún así, dado que las historias ofrecen herramientas para la resolución de conflictos, y cada historia muestra una situación diferente, sería conveniente que a pesar de superar la evaluación inicial, se realicen también las historias del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de otorgar al alumnado mayores instrumentos para la resolución de conflictos así como crear referentes ante diversas situaciones.

En este apartado, únicamente adjuntaremos una historia a modo de ejemplo, incorporándose el resto en el anexo VIII y IX del CD, tal y como hemos indicado anteriormente.

## HISTORIA 18: PREGUNTAMOS LO QUE NO ENTENDEMOS

Estos son Victoria y Ángel.

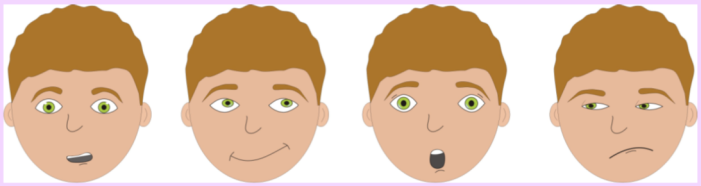


Victoria es una chica muy bromista y muy irónica y por ello, en muchas ocasiones, su amigo Ángel no comprende lo que Victoria le dice, y se pone muy nervioso y se siente molesto.
Por ello, te planteamos una cuestión con la finalidad de ayudarte a ti a comprender lo que le ocurre a Ángel: ¿sabes lo que es una ironía? Pues consiste en **decir lo contrario de lo que es verdad y pensamos.** Como esto en ocasiones, resulta difícil de comprender, debemos estar muy pendientes de los gestos de la cara (expresiones faciales) y del "tono de voz" irónico de la persona que habla para poder entender lo que nos quiere decir.

Ahora que ya sabes lo que entendemos por ironía podrás comprender mejor esta historia:

Al volver de las vacaciones, Victoria comienza a explicarle a su amigo lo que ha hecho durante el verano. Le cuenta que fue a la playa y que había 35 grados. En ese momento, Victoria dice: "hacía mucho frío". Ángel no entiende nada, porque si había 35 grados no podía hacer frio, sino todo lo contrario y por tanto hacía calor. ¿Qué ha pasado? Victoria ha dicho una ironía, lo contrario a lo que es en realidad, lo contrario de lo que está pensando.

Ante este acontecimiento, ¿cómo piensas que se sentirá Ángel al no entender lo que Victoria le dice? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: interesado, sorprendido, pensativo o aburrido.

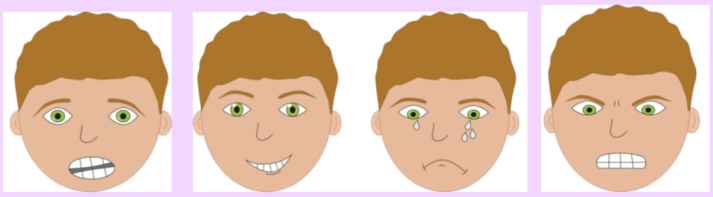


¿Por qué sentirá esa emoción?

_____

_____

¿De qué otra manera puede sentirse Ángel? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: alegre, triste, enfadado o asustado.



¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

¿Qué deberá hacer Ángel cuando no entiende lo que Victoria le dice? Rodea la respuesta más adecuada desde tu punto de vista:

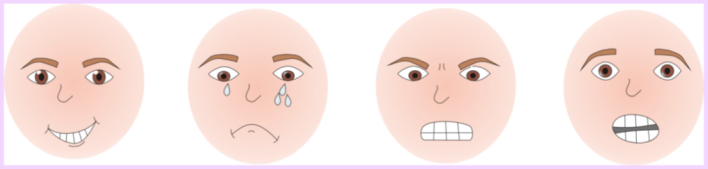
| | |
|---|---|
| a) No hacerle caso a Victoria e ignorar lo que dice. | b) Enfadarse con Victoria y no volver a hablarle. |
| c) Decirle a Victoria que no comprende lo que le ha dicho. | d) Decirle que lo ha entendido aunque no sea cierto. |

Si en alguna ocasión alguien te dice algo que no entiendes, ¿qué haces?

a) Me callo y me quedo sin entender lo que me han dicho.

b) Le digo que no lo he entendido y que me lo repita o me lo explique.

¿Cómo te sientes al no comprender lo que te dicen? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: asustado, alegre, triste o enfadado.



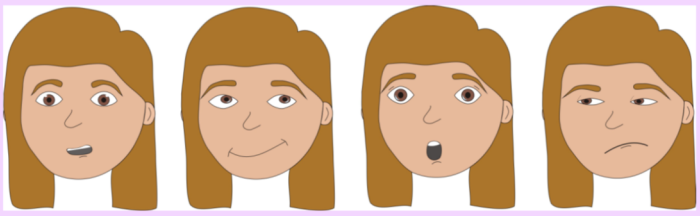
¿Por qué te sientes así?

_____

_____

Ángel le cuenta a su madre que está enfadado porque Victoria le habla de ese modo para reírse de él, pero su madre le contesta que no debe enfadarse pues no pretende burlarse de él, sino que debe decirle: "Victoria, no me hables de esa manera que no te entiendo."

¿Cómo se sentirá Victoria cuando Ángel le diga que no la entiende, siendo algo que ella no esperaba oír? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: interesada, sorprendida, pensativa o aburrida.



¿Por qué se sentirá así?

_____

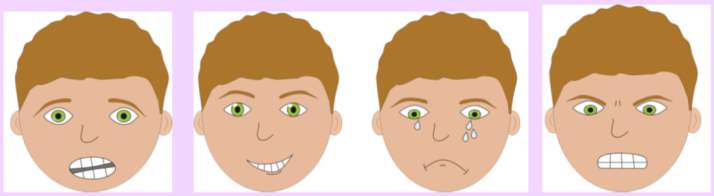
_____

¿Qué deberá hacer Victoria cuando Ángel le dice que vuelva a explicarle lo que le ha contado? Rodea la respuesta más adecuada desde tu punto de vista:

| | |
|---|---|
| a) Ignorar a Ángel. | b) Explicárselo sin ironías para que Ángel lo comprenda. |
| c) Decirle que si no lo entiende, peor para él. | d) No volver a explicárselo. |

Por ello, Ángel en vez de enfadarse le pide a Victoria que se lo cuente de otro modo. Victoria le contesta que era un comentario irónico, una broma y que lo que quería decirle fue que hizo mucho calor en la playa.

¿Cómo se sentirá Ángel al comprender lo que su amiga le explicó? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: alegre, triste, enfadado o asustado.

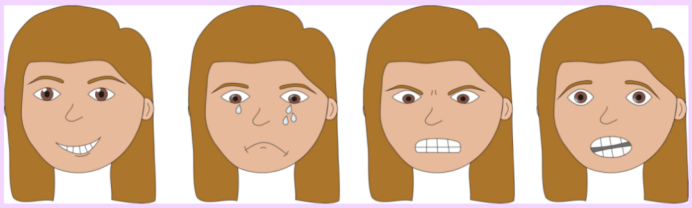


¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

Ángel está muy contento porque ha entendido perfectamente lo que hizo Victoria durante sus vacaciones. ¿Cómo se sentirá Victoria al saber que Ángel entiende lo que ella dice? Escribe la emoción que lo expresa y después rodea la cara correcta: alegre, asustada, triste o enfadada.



¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

**RECUERDA**: Es posible que alguna vez no comprendamos bien lo que otras personas nos quieren decir. No debemos ponernos nerviosos ni enfadarnos con ellas, sino que debemos decirles que nos expliquen, de nuevo, lo que nos han contado o que lo hagan de otra manera. Nosotros debemos estar pendientes del tono de voz y de los gestos de la cara que utiliza la persona que habla.
Cuando al leer un texto queramos expresar que es una ironía, debemos tener en cuenta que hemos de leerlo con el tono correcto pues de lo contrario no se entenderá.
También puede ocurrir que otras personas no entiendan bien lo que nosotros les decimos. En este caso, nos debemos esforzar en hablar de forma clara, utilizar alguna expresión de nuestra cara que indique que no es verdad lo que estamos diciendo y utilizar el tono de voz que apoye esta situación, pues estamos diciendo lo que no pensamos. De este modo, todos nos entenderemos.

## 8.7. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluida la investigación, podemos concretar futuras líneas de estudio originadas en el análisis de los datos y las conclusiones extraídas, que pueden avanzar en otras líneas relacionadas con nuestro ámbito de estudio. Así pues, los campos de trabajo que se abren a la indagación y examen que proponemos son los siguientes:

- Replicar nuestro estudio usando más estudios de casos de alumnos con TEA para valorar si los avances tienen lugar del mismo modo.
- Efectuar el estudio realizado pero con alumnado con TEA escolarizado en Educación Primaria.

*A pesar de las diferencias, familia y escuela son dos caras de una misma moneda, unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño.* (Hernández y López, 2006, p. 13)

# CAPÍTULO 9

# REFERENCIAS

AA.VV. (1993). Página abierta: Familia y escuela caminando en una misma línea educativa. *Infancia,* 17, 2-3.

AETAPI (ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS DEL AUTISMO) (2001). Resultados del estudio sobre familias de personas con TEA. *Comunicación presentada al X Congreso Nacional de AETAPI,* Vigo.

Aguado, G. (2008). Breves reflexiones sobre la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 71-73.

Aguirre, A., Sales, A. y Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. *Quaderns digitals.* Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Unesco; Narcea.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero,* 30(1), 37-48.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. En L. Florian, (Eds.) *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage Pub.

Alba, C. (1998). Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación como respuesta a la diversidad. *Píxel-Bit, 10.* Recuperado de www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n10/n10art/art103.htm.

Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.

Alfonso, C., Amat, R., D'Angelo, E., Díez, E. J., Escaño, J., Escayola, E., Fernández, F., Gil, M., Huguet, T., Intxausti, M. J., Martorell, C., Medina, A., Mestres, J., Notó, C., Oller, M., Parellada, C., Pedreira, M., Rubio, M. D., Sitja, G., Subirà, M., Terrón, E., Trilla, J. y Vila, I. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela.* Barcelona: Graó.

Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza,* 9, 1-11.

Altiere, M. J. (2006). *Family functioning and coping behaviours in parents of children with autism.* (Tesis doctoral no publicada). University of Eastern Michigan, EE. UU.

Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Praxis.

American Psychiatric Association (APA) (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (2013). DSM-5 Development. Recuperado de http://www.dsm5.org/

American Psychiatric Association (2014). *Actualización de la codificación del DSM-5. Suplemento del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, Quinta Edición.* Arlington, VA: American Psychiatric Association. Recuperado de http://psychiatryonline.org/pb/assets/raw/dsm/pdf/Spanish_DSM5%20Coding%20Update_Final.pdf

Antelm, A. M., Gil-López, A. J. y Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educ. Educ*., 18(3), 471-489. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.6.

Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa,* 21, 23-35.

Arostegui, I., Darretxe, J. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 6(2), 187-200. Recuperado de http://www.rinace.net /riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf

Artigas, J. (2007). Atención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. A favor de la intervención precoz de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología,* 44, 31-4.

Asensio, J. M., García-Carrasco, J., Núñez-Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.) (2006). *La vida emocional.* Madrid: Ariel.

Asperger, H. (1944). Die 'aunstisehen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv fur psychiatrie und Nervenkrankheiten,* 117, 76-136.

Astington, N. J. y Jenkins, J. (1995). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 3(5), 1131-1320.

Astington, N. J. y 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. y 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.

Avroch, J. (2012). *A quantitative review of social skills interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations. St. John's University, Jamaica.

Aylward, E., Bernier, R., Field, A., Grimme, A. y Dawson, G. (2004). *Austims during the viewing of familiar faces.* Poster presented at the Internacional Meeting for Autism Research.

Ayuda, R., Llorente, M., Martos, J., Rodríguez, L. y Olmo, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurología*, 54, 73-80.

Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. y 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.

Baker, B. L., Blacher, J. y Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research,* 49(8), 575-590.

Baker, B. L., Brookman L. y Stahmer, A. (2005). Stress level and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,* 30(4), 194-204.

Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K. A., Edelbrock C. y Low C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research,* 47, 217-230.

Ballesteros-Moscosio, M. A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. En V. Llorent Bedmar. *Familia, Comunicación y Educación*. Sevilla: Kronos.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barnhill, G., Polloway, E. y 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. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child development,* 62, 385-395.

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 y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism.* Oxford: University Press.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, Mass: The MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger.* Madrid: Alianza Editorial.

Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1998). *Autismo una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.

Baron-Cohen, S., y Hammer, J. (1997). Parents of children with Asperger Syndrome: what is the cognitive phenotype? *Journal of Cognitive Neuroscience,* 9, 548- 554.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition,* 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Physchology,* 4, 113-125.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 29, 407-418.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb. I. (2001). The 'reading the mind in the eyes' test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism*. Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 42, 241-251.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J. y Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger síndrome/high-functioning autism, males and females, scientist and mathematicians. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.

Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.

Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Ediciones Morata.

Bas, E. y 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.

Bauman, M. L. (1991). Microscopic neuroanatomic abnormalities in autism. *Pediatrics,* 87, 791-798.

Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 32(4), 283-298.

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.

Baxter, C., Cummins, R. A. y Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* 25(2), 105-118.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., et al. (2011). Theory of mind training in children with autism: a randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 41, 997-1006.

Begeer, S., Rieffe, C., Meerum, M., y Stockmann, L. (2006). Attention to facial emotion expressions in children with autism. *Autism*, 10, 37–51.

Belchic, J.K. (1996). Stress, social support and sense of parenting competence: A comparison of mothers and fathers of children with autism, Down syndrome and normal development across the family life cycle. *Dissertation Abstracts International: Section A: The Humanities and Social Sciences,* 57(2-A), 574.

Bel, C. (2002). Exclusión social: origen y características. *Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos.* Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Benites, L. (2006). Familia y asertividad en adolescentes que asisten a centros comunales. *Avances en Psicología,* 14(1), 47-72.

Bernard-Opitz, V., Sriram, N. y Nakhoda-Sapuan, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31(4), 377-384.

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.

Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of Self.* New York: The Free Press.

Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa,* 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (6a. ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bjorklund, D., Cormier, C. y Rosenberg, J. (2005). The evolution on theory of mind: Big brains, social complexity and ihibition. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 147-174). Mahwah, NI: Lawrence Erlbaum Associates.

Blacher, J. y Howell, E. (2007). Unlocking the mystery of social deficits in autism: theory of mind as key. *Except Parent,* 37(8), 96-98.

Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. Nueva York: International University Press.

Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L. C., Serra, M. y Minderaa, R. (2008). Measuring Theory of Mind in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and developmental disorders*, 38, 1030-1907.

Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L C., Serra, M. y Minderaa, R. B. (2010). Development of Theory of Mind and the Theory-of-Mind Storybooks – Research in Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders. *European Psychiatric Review,* 3(2), 8-34.

Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family, and Community Connections.* Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, SEDL. Recuperado de http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación,* 339, 119-146.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes,* 14, 15-60.

Bölte, S., Feineis-Matthews, S., Leber, S., Dierks, T., Hubl, D. y Poutska, F. (2002). The development and evaluation of a computer based program to test and to teach the recognition of facial affect. *Internacional Journal of Circumpolar Health*, 61, 61-68.

Bonete, S., Calero, M.D., Fernández-Parra, A. (2015). Group training in interpersonal problem-solving skills for workplace adaptation of adolescents and adults with Asperger syndrome: a preliminary study. *Autism,* 19(4), 409-420.

Bonete, S., Molinero, M., Mata, M., Calero, M. D. y Gómez-Pérez, M. M. (2016). Effectiveness of Manualised Interpersonal Problem-Solving Skills Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Psicothema,* 28(3), 304-310. doi: 10.7334/psicothema2015.206

Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Índice para la Inclusión [Index for inclusion*]. Bristol: CSIE.

Booth, A. y Dunn, J. (Eds.) (1996). Family-school Links: *How do they affect education outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bowler, D. y Stromm, E. (1998). Elicitation on first orden 'theory on mind' in children with autism. Autism, 2(1), 33-44.

Bölte, S., Feineis-Matthews, S., Leber, S., Dierks, T., Hubl, D. y Poutska, F. (2002). The development and evaluation of a computer based program to test and to teach the recognition of facial affect. *Internacional Journal of Circumpolar Health*, 61, 61-68.

Bristol, M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. En E. Schopler y G. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp. 289-319). New York, EE. UU.: Plenum Press.

Bristol, M. (1985). Designing programs for young developmentally disabled children: A family systems approach to autism. *Remedial and Special Education,* 6, 46-53.

Bristol, M. (1988). Impact of autistic children on families. En B. Prizant y B. Schaechter (Eds.), *Autism: The emotional and social dimensions.* Boston: Exceptional Parent.

Bristol, M., Gallagher, J. J., y Holt, K. D. (1993). Maternal depressive symptoms of autism: Response to psychoeducational intervention. *Rehabilitation Psychology,* 38, 3-10.

Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools.* Recuperado de www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder, Jr., y K. Liischer (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En S. L. Friedman y T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerg-ing methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.

Buendía, L. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.). *Investigación en innovación educativa.* (pp. 201-223). Madrid: La Muralla.

Buon, M., Dupoux, E., Jacob, P., Chaste, P., Leboyer, M. y Zalla, T. (2013). The role of causal and intentional judgments in moral reasoning in individuals with high functioning autism. *Journal of Autism and Development Disorders,* 43, 458–470. doi:10.1007/s10803-012-1588-7

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.

Cagigal, V. (2007). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y escuela. el reto de educar en el siglo XXI* (pp. 71-90). Concello de Ourense: Concellería de Educación.

Calder, A. J., Lawrence, A. D. y Young, A. W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature Reviews Neuroscience,* 2(5), 352-363.

Calero, M. D. y García-Martín, M. B. (2005). Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso: un método de entrenamiento para niños superdotados [habilidades interpersonales y sobrellevar el fracaso: una metodología de capacitación para niños superdotados]. *Mente y conducta en situación educativa,* 2, 1-10.

Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Bonete, S. (2012). *Programa de entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales para niños*. Granada: Sider.

Cappadocia, M. C. y Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70-78

Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children Develop Social Understaning*. Oxford: Blackwell.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* España: Ediciones Martínez Roca.

Caruso, D. (2006). Emotional intelligence. In S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Thousand Oaks CA: Sage.

Castillo, S. y Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar S.A.

Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación,* 9(18), 193-208.

Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de educación infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta,* 41(1), 73-84. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4097758.pdf

Celani, G., Battacchi, M. W. y Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 57-65.

Channon S., Charman T., Heap J., Crawford S. y Rios P. (2001). Real-life-type problem-solving in Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31, 145–148. doi: 10.1023/A:1012212824307.

Charman, T. y Lynggaard, H. (1998). Does a photographic cue facilitate false belief performance in subjects with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 33-52.

Cheng, Y. y Ye, J. (2010). Exploring the Social Competence of Students with Autism Spectrum Conditions in a Collaborative Virtual Learning Environment-The Pilot Study. *Computers & Education,* 54(4), 1068-1077.

Chess, S. (1971). Autism in children with congenital rubella. *Journal Autism Childhood Schizophr*, 1, 33–47.

Chin, H. y 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.

Chiva, R. (2001). El estudio de casos explicativo. Una reflexión. *Revista de Economía y Empresa*, 41, 119-132.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Colás, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa,* 15(2), 119-142.

Colás, M. P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad, en Rebollo A. y Mercado, I. (Coords.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad.* Madrid: Mcgraw-Hill.

Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa,* 31(2), 485-499.

Coleman, M. y Gillberg, C. (2012). *The autisms* (4a. ed.). New York: Oxford University Press.

Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.

Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 10(2), 1-15.

Comin, D. (2011). *El autismo afecta a cuatro veces más a los varones, desvelan una posible respuesta.* Recuperado de https://autismodiario.org/2011/02/18/los-investigadores-revelan-primer-gen-candidato-autismo-que-demuestra-la-sensibilidad-a-las-hormonas-sexuales/

Crespo, M., Ferre, F. y Palanca, I. (2008). *Guía de diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista. La atención en la red de salud mental*. Madrid: Cogesin.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Londres: Sage.

Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres: marcos de colaboración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Cuxart, F. (1995). *Estrés y psicopatología en padres de niños autistas.* (Tesis Doctoral no Publicada), Universitat Autónoma de Barcelona, España.

Cuxart, F. (1997). La familia del niño con autismo y el apoyo terapéutico a las familias. En A. Rivière y J. Martos, *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas* (pp. 173-188). Madrid: IMSERSO-APNA.

Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos.* Málaga: Ediciones Aljibe.

D'Zurilla, T. y Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification*. Journal of Abnormal Psychiatry,* 78, 107-126.

Davis, S. y Marcus, L. M. (1980). Involving parents in the treatment of severely communication-disorder children. *Journal of Pediatric Psychology,* 5, 189-198.

Dawson, G., Webb, S. J. y McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology,* 27(3), 403-424.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

De Clerq, H. y Peeters, T. (2005). Colaboración entre padres y profesionales. En J. Martos, P.M. González, M. Llorente y C. Nieto (Comp.), *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy* (pp. 413-455). Madrid: Asociación de padres de personas con autismo (APNA).

Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 254, de 3 de noviembre de 2009).

De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia,* 13*.* Recuperado de http://www.pangea.org/dim/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc

De la Iglesia, M. y Olivar, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica,* 13(1), 1-19.

Delmolino, L. y Harris, S. L. (2012). Matching children on the Autism Spectrum to Classrooms: A Guide for Parents and Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 42(6), 1197-1204. doi: 10.1007/s10803-011-1298-6.

Dennett, D. (1978). *Brainstorms; Philosophical Seáis on Mind and Psychology*. Hemel Hempstead: Harvester Press.

Dennett, D. (1996). *Kinds of Minds*. New York: Basic Books.

Díez, J. J. (1982). *Familia-escuela una relación vital*. Madrid: Narcea.

Díez-Cuervo, A. (2005). Estado actual de la investigación genética en los trastornos del espectro autista. En Martos, J., González, P. M., Llorente, M. y Nieto, C. (comps.), *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy* (pp. 373-411). Madrid: Asociación de padres de personas con autismo (APNA).

Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. y Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education,* 37(1), 13-23.

Doménech, A. y Moliner, O. (2011). *La educación inclusiva desde la perspectiva de las familias.* Trabajo inédito.

Doménech, A. y Moliner, O. (2014). Families Beliefs About Inclusive Education Model. *Social and Behavioral Sciences,* 116, 3286-3291.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. y 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. y McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education,* 21(2), 68-92.

Dunst, C. J., y Trivette, C. M. (1996). Empowerment, efective helpgiving practices and family centered-care. *Pediatric Nursing,* 22, 334-337.

Dunst, C. J. y Wolery, M. (Vol. Eds.). (1997). *Advances in early education and day care: Vol. 9. Family policy and practice in early child care* (S. Reifel, Series Ed.). Greenwich, CT: JAI Press.

Durán, M. (2002). *Auditoria general d'una empresa d'alta tecnologia com procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement.* (Tesis doctoral en línea). Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/5012

Dyer, C. (1995). *Begining Research in Phychology.* Oxford: Blackwell.

Dyer, W. G. y Wilkins, A. L. (1991). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *Chetty* I*nternational Small Business Journal*, 15, 73-85.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Nancea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2), 9-18.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14, 532-550.

Eisenhardt, K. (1991). Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review,* 16(3), 620-627.

Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnership. Preparing educators and improving schools.* Boulder, Colorado, Westview Press.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1)*,* 27-36.

Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa,* 3, 5-39.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-25.

Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación educativa,* 16, 93-102.

Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación,* 50, 41-64.

Escudero, J. M. y Martínez. B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos.* Madrid: Morata.

Feldman, M., McDonal, L., Servin, L., Stack, D. Secco, M. D. y Yu, C. T. (2007). Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay. *Journal of Intellectual Disability Research,* 51(8), 606-619.

Fernández, P. y Ramos, N. (Coords). (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología.* Madrid: Cincel.

Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A. L. y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española,* 71(8), 217-223.

Fine, M. J. (Ed.) (1989). *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary perspectives*. London: Academic Press.

Fine, M. J. y Carlson, C. I. (1992). *Handbook of family-school intervention: A system perspective.* Ayllon and Bacon.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. y McConachie, H. (2014). Interventions based on the theory of mind cognitive model for autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* 3. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD008785.pub2/abstract

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florenzano, R. (1995). *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Flores, R. y Romero, R. (2008). Las emociones en el libro autista a través del cómic: estudio de caso. *Píxel.Bit. Revista de medios y educación*, 33, 5-28.

Folstein, S. y Rutter, M. (1977). Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Chile Psychology & Psychiatry*, 18, 297-321.

Forguson, L. y Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. En J. W. Astington, P. L. Harris, y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 226-243). New York: Cambridge University Press.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Frederickson, N., Jones, A. P. y Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 10(2), 63-73.

Frías del Val, A. S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. En *La participación de las familias en la educación escolar,* 57-80. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudiopart

icipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35

Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Frith, U., Happé, F. y Siddone, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development,* 3, 108-124.

Fryling, A. y Fryling, B. (1991). *A Handbook for Parents.* Canadá: InterVarsity Press.

Fuente, P. (1996). Cuestiones claves en una entrevista tutorial con padres. *Comunidad Educativa,* 233, 27-30.

Fuentes, J. (1997). Intervención precoz en autismo una sólida inversión para el futuro. *Revista de servicios sociales,* 31, 70-74.

Fulcher, G. (1989). *Disabiling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability.* London: Falmer.

Gallardo, M. A. (2005). Investigar en educación. En S. Rodríguez, M. A. Gallardo, M. C. Olmos y F. Ruiz. *Investigación cualitativa: metodología de encuesta.* Granada: Grupo editorial Universitario.

Gallego, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación*, 346, 267-290.

Gallifa, J., Pérez, C. y Rovira, F. (2002). *La intelligència emocional i l'escola emocionalment intelligent.* Barcelona: EDB.

Gallimore, R. y Goldenberg, C. (1993). Activity Settings of Early Literacy: Home and School Factors in Children's Emergent Literacy. En Ellice A. Forman, Norris Minick & C. Addisson Stone (eds.). *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, 314-335. New York: Oxford University Press.

García, M. C. (2003). La medición de la estructura organizativa. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12(3), 163-176.

García, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad Intelectual.* Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.

García, P. (2002). *El autismo.* Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo7/autismo.htm

García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y 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.

García, A. y Sánchez, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En C. Sánchez (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación.

García, C. y Yuste, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de pedagogía,* 429, 58-60.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje,* 26(4), 425-437. Recuperado de lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Relacionesescuela-familia1.pdf

García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica,* 18*(*3-4), 247-266.

García-Bellido R., González J. y Jornet J. M. (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad. Material elaborado en el marco de la Convocatoria de Innovación de 2010 del Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València.* Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf

García-Villamisar, D. y Borbolla, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación,* 4(2), 11-28.

García-Villamisar, D. y Polaino-Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE,* 8(1), 71-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283071318_Garreta_J_La_comunicacion_familia-escuela_en_educacion_infantil_y_primaria_Revista_de_la_Asociacion_de_Sociologia_de_la_Educacion_RASE_n_8_vol_1_pp_71-85_2015

Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en Educación.* Madrid: Sanz y Torres.

Gepner, B., Deruelle, C. y Grynfeltt, S. (2001). Motion and emotion: A novel approach to the study of face processing by young autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31(1), 37-45.

Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillberg, C. y Coleman, M. (2000). *The Biology of the Autistic Syndromes, Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giorlametto, L., Sussman, F. y 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., Ashwim, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. y Baron-Cohen, S. (2010). Enchancing 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. y 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.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. *Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999a). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.

Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar.* Recuperado de http://www.sdcoe.k12.ca/us/iret/family/p-ps.pdf

Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* Córdoba: Editorial Brujas.

Gómez, I., Martín, M.J., Chávez, M. y Greer, D. (2007). Perspective taking in children with autism. *European Journal of Behaviour Analysis,* 8, 13-28.

Gómez, J. C., Sarriá, E., Tamarit, J., Brioso, A. y León, E. (1996). *Los inicios de la comunicación. Estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo.* Madrid: CIDE.

González, Mª. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2), 82-99.

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes*. Barcelona: Ed. Alba.

Gray, C. (2000). *The new social store book: Illustrated edition*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.

Gray, C. A. y Garand, J. D. (1993). Social Stories. Improving Responses of Students with Autism with Achúrate Social Information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Gray, D. E. y Holden, W. J. (1992). Psychosocial well-being among the parents of children with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities,* 18, 83-93.

Grossman, J. B. y Tager-Flusberg, H. (2008). Reading Faces for Information about Words and Emotions in Adolescents with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 681-695.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. y Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretende? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. y Hill, K. (2001). ¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas? En A. Rivière, y J. Martos (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.

Hadwin, J., Howlin, P. y Baron-Cohen, S., (2015). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: The Workbook*. Chichester: Wiley.

Hamilton, P. (1984). El desarrollo del sistema sanitario de la vista de la sanidad y las necesidades sociales de la población. En: Ministerio de Sanidad Y Consumo: *La reforma sanitaria en España a debate...desde una perspectiva nacional e internacional*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Hamlyn, D. W. (1978). *Experience and the grouth of understanding?* Londres: Routhledge & Kegan Paul.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of store characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(5), 519-537.

Happé, F. y Frith, U. (1995). Theory of mind in autism. En Schopler y Mesibov (ed) *Learning and cognition in autism.* New York: Plenum Press.

Hardy, C., Ogden, J., Newman, J. y Cooper, S. (2002). *Autism and ICT: A guide for teachers and parents*. London: David Fulton.

Haslam, J. (1809). *Observations on Madn and Melancholy*. London: G. Hayden.

Hastings, R. P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research,* 47, 231–237.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. y Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism,* 9, 377–391.

Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Haznedar, M. M., Buchsbaum, M. S., Wei, T. C., Hof, P. R., Cartwright, C., Bienstock, C. A. y Hollander, E. (2000). Limbic circuitry in patients with autism spectrum disorders studied with positron emission tomography and magnetic resonance imaging. *The American Journal of Psychiatry,* 157(12), 1994-2001.

Heller, T. (1930). Über Dementia Infantiles. *Zeitschrift für Kinderforschung,* 37, 661-667.

Henderson, A. T. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Capan,* 70, 148-153.

Henderson, A. T. y Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Washington DC: National committee for citizens in education, centre of law and education.

Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, SEDL. Recuperado de https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf

Hermelin, B. y O'Connor, N. (1970). *Psychologycal experiments with autistic children*. London: Pergamon Press.

Hernández, J., Artigas, J., Martos, J., Palacios, S., Fuentes, J., Belinchón, M, et al. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología,* 41, 237-45.

Hernández, M. A. y López, H. (2006) Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

Hetzroni, O. E. y Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 32(2), 95-113.

Hobson, P. (1986a). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 27(3), 321-342.

Hobson, P. (1986b). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 27(5), 671-680.

Hobson, P. (1991). Against the theory of 'Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology,* 9, 33-51.

Hobson, P. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.

Hobson, P. (1993). *Autism and the Development of Mind*. Hove: Erlbaum.

Hobson, P., Houston, J. y Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: Coordinating faces and voices. *Psychological Medicine*, 18, 911-923.

Hobson, P., Houston, J. y Lee, A. (1989). Recognition of emotion by mentally retarded adolescents and young adults. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 434-443.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K.Denzin y S.Lincoln (Eds), *Hanbook of Qualitive Research* (703-717). London: Sage Publications.

Horner, R. H., McDonnell, J. y Bellamy, G.T. (1986). Teaching Generalized Skills: General case instruction in simulation and community settings. In R. Horner, L. Meyer y H. D. Fredericks (Eds), *Education of Learners with Severe Handicaps* (pp. 289-314). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Hortal, C. (coord.) (2011). *Alumnado con Trastorno del Espectro Autista.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

Houston, R. y Frith, U. (2000). *Autism in History: the Case of Hugh Blair of Borgue.* Oxford: Blackwell.

Howard, M. A., Cowell, P. E., Boucher, J., Broks, P., Mayes, A., Farrant, A. y Roberts, N. (2000). Convergent neuroanatomical and behavioural evidence of an amygdala hypothesis of autism. *NeuroReport*, 11(13), 2931-2935.

Howlin, P. (1997). *Autism: preparing for adulthood.* London: Routledge.

Howlin, P. (1998). Practitioner review: psychological and educational treatments for autism. *Journal of Chile Psychology and Psychiatry,* 39, 307-322.

Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una "teoría de la mente"? *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 74-89.

Howlin, P. y Rutter, M. (1987). *Treatment of Autistic Children.* Chicester: Wiley.

Hwang, B. y Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders,* 30, 331-343.

Iarocci, G., Rombough, A., Yager, Y., Week, D. J. y Chua, R. (2010). Visual influence on speech perception in children with autism. *Autism,* 14(4), 305-320.

Includ-Ed, Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2011). *Integrated Project Priority 7 of Sixth Framework Programme, 2006-2011.* Recuperado de http://creaub.info/included/about/

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. y Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 18(3), 150-165.

Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.

Jiménez, I. (2008). *La relación familia escuela*. Jaén: Íttakus. Recuperado el 25 de junio de 2015 de http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf

Jiménez, F. e Illán, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (Comps.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*, (pp. 37-49). Málaga: Aljibe.

Jones, A. y Selby, C. (1997). The use of computers for self-expression and communication. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(2/3), 199-214.

Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E., Gottlieb, D. y Smith, L. (2002). A new "advanced" test of theory of mind: evidence from children and Adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Clinical Psycology and Psychiatry,* 43, 517-528.

Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Smith, L., Mortensen, E., Callesen, K. y Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test-a replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry,* 14, 73-82.

Kaland, N., Smith, L. y Mortensen, E. L. (2007). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37, 197-209.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child,* 2, 107-134.

Kanner, L. (1964). *A History of the Care and Study of the Mentally Retarded.* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

Keltner, D. y Kring, A. (1998). Emotion, social function and psychopathology. *Review of General Psychology,* 2, 320-342.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école.* Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.

Klin, A., Volkmar, F.R., y Sparrow, S.S. (2000). *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.

Klinger, L. G. y Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. En S. F. Warren y J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 157-186). Baltimore: Brookes.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Koegel, R. L. y Koegel, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving learning Opportunities.* Baltimore: Brookes.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Konstantareas, M. (1991). Effects of developmental disorder on parents: Theoretical and applied considerations. *Psychiatric Clinics of North America,* 14(1), 183-198.

Konstantareas, M. M. y Homatidis, S. (1989). Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 30, 459–470.

Korkman, M., Kirk, U. y Temp, S. (2007a). *NEPSY II. Administrative manual.* San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Korkman, M., Kirk, U. y Temp, S. (2007b). *NEPSY II. Clinical and interpretative manual.* San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Labaké, J. C. (1997). *La participación de los padres en la escuela*. Argentina: Bonum.

Lacava, P. G., Golan, O., Baron-Cohen, S. y Smith-Myles, B. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with asperger syndrome. *Remedial and Special Education,* 28, 174-181.

Langley, A. y Royer, I. (2006). Perspectivas on Doing Case Study Research in Organizations. *Management,* 9(3), 73-86.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ: España.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Laugeson, E., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. y Mogil, C. (2012). Evidence-Based Social Skills Training for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: The UCLA PEERS Program. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1025–1036.

Leadbeater, B. y Raver, C. (1995). Commentary (on Astington and Olson, 1995). *Human Development,* 38, 190-193.

Leekam, S. R. y Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition. International Journal of Cognitive Science,* 40(3), 203-218.

Le Couteur, A., Rutter, M., Lord, C., Rios, P., Robertson, S., Holdgrafer, M. et al. (1989). Autism diagnostic interview: A standardized investigatorbased instrument. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 19(3), 363-387.

Lehman, J. (1998). *A Featured Based Comparison of Software Preferences in Typically Developing Children Versus Children with Autism Spectrum Disorders.* Recuperado de www.cs.cmu.edu/People/ jef/ sur vey. html.

León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI,* 30(1), 133-160.

Leslie, A. (1987). Pretense and representation: the origins of "Theory of Mind". *Psychological Review,* 94(4).

Leslie, A. (1994). ToMM, ToBY and Agency: Core architecture and domain specificity. En: Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Ed.), *Mapping the Mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías. La Investigación-acción participativa.* España: Editorial Popular.

*Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 187.

*Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 159.

*Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 238.

*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*. Boletín Oficial del Estado, Núm. 106.

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* Boletín Oficial del Estado, Núm. 295.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 8(1), 57-70. Recuperado de http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/370/371

López, S. y García, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico,* 4(10), 111-121.

López, S., García, C. y Ordóñez, S. M. (2008). La intervención escolar en los trastornos del espectro autista. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación,* 16(1,2), 121-131.

López-Barajas, E. y Montoya, J. (2000). *El estudio de casos: fundamentos y metodología.* Madrid: UNED.

López, M. y Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagía,* 27(1), 47-66.

Lord, C., Rutter, M., Goode, S., Heemsbergeg, J., Jordan, H., Mawhood, L. et al. (1989). Autism diagnostic observation schedule: a standardized observation of communicative and social behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 19(2), 185-212.

Loveland, K., Tunali–Kotoski, B., Pearson, D., Breslford, K., Ortegón, J. y Chen, R. (1994). Imitation and expression of facial affect in autism. *Development and Psychopathology,* 6, 433–444.

Lozano, J. (2007). *Educar en la diversidad.* Barcelona: Davinci continental.

Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y maestros,* 331, 21-26.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.* Madrid: Wolters Kluwer España.

Lozano, J. y 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. y Alcaraz, S. (2011a). La investigación colaborativa como mejora de los procesos de enseñanza de competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista. En J. Maquilón; A. Mirete; A. Escarbajal y A. M. Jiménez . *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible.* pp:213, 223 Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones. ISBN: 978-84-694-2843-6.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2011b). Software educativo para la enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación,* 14(2), 189-212.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012a). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos del espectro autista.* Madrid: La Muralla.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012b). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de educación,* 358, 357-381.

Lozano, J., Alcaraz, S. y 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. y Colás, M. P. (2010a). 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., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). 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. y Colás, P. (2010c). 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., Alcaraz, S. y Merino, S. (2013, Septiembre). *La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria,* 319-326. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Universidad de Alicante.

Lozano, J., Ballesta, F. J. y Alcaraz, S. (2007, 18 de octubre). *¿Quieres aprender a reconocer emociones y creencias jugando con Zapo?* Investigación presentada en el Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa. Valladolid (España).

Lozano, J., Ballesta, F. J. y Alcaraz, S. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación,* 36, 139-148.

Lozano, J., Cerezo, M. C., Merino, S., Luque, F. J. y Castillo, I. (2016). *Desarrollo de habilidades emocionales y sociales a partir de materiales audiovisuales. Experiencia educativa con alumnos con trastorno del espectro autista (TEA).* Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Albacete, España.

Lozano, J.(Coord.), Cerezo, M. C., Merino, S. y Castillo, I. (2014). *Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales.* Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/39773

Lozano, J., Merino, S., Cerezo, M. C. y Luque, F. J. (2015). Trabajo colaborativo para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales de una alumna con trastorno del espectro autista. *En Investigación y acción educativa en Infantil y Primaria*, 25-36. Murcia: Editum.

Lozano, M., Traver, J. A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Revista digital de comunicación,* 2, 13-20.

Luque, D. J. y Romero, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular.* Málaga: Aljibe.

MacDonald, H., Rutter, M., Howlin, P., Rios, P., Le Conteur, A., Evered, C. H. y Folstein, S. (1989). Recognition and expresión of emocional cues by autistic and normal adults. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 30(6), 865-877.

Mahoney, G., Robinson, C. y Powell, A. (1992). Focusing on parent-child interaction: The bridge to developmentally appropiate practices. *Topics in Early Childhood Special Education,* 12, 105-120.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y NEE.* Madrid: Alianza Editorial.

Mariñas-Gómez, M. J. y Rodríguez-Machado, E. (1999). Relación familia-centro escolar. Propuestas de participación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, REIPE,* 4, 55-68. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6687/RGP_4-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martín, M. J. (2010). *El papel del comportamiento verbal y simbólico en la toma de perspectiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Martín, M. J., Gómez, I. y Garro, M. J. (2012). Teoría de la Mente en un caso de autismo: ¿cómo entrenarla? *Psicothema,* 24(4), 542-547.

Martín Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. Recuperado de http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-31. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91ART2.pdf

Martínez, E. y Fuster, J. (1993). Arquitectura de una relación familia-escuela. *Aula*, 15, 69-72.

Martínez, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña del Agua, A., Martínez, R., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.

Martínez González, R. A. (1994). La Educación Formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación,* 5(1), 223-248.

Martínez González, R. A. (1995). Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional,* 6(9), 25-39.

Martínez González, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez González, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón,* 49(2), 155-163.

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Madrid: Faresco.

Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 11(9), 107-120.

Martínez González, R. A., Rodríguez, B. y Gimeno J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI,* 28(1), 127-156.

Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología,* 57, 185-191.

Maudsley, H. (1879). *The Pathology of Mind: a Study of its Distempers, Deformities and Disorders*. Londres: Julian Friedmann Publishers.

Max, M. L. y Burke, J. C. (1997). Virtual reality for autism communication and education, with lessons for training simulators. *Studies in Health Technology Information,* 39, 46-53.

McGregor, E., Whiten, A. y Blackburn, P. (1998a). Teaching theory of mind by highlighting intention and illustrating thoughts: A comparison of their effectiveness with 3-year olds and autistic individuals. *British Journal of Developmental Psychology,* 16(3), 367-387.

McGregor, E., Whiten, A. y Blackburn, P. (1998b). Transfer of the picture-in-the-head analogy to natural contexts to aid false belief understanding in autism. *Autism,* 2, 367-387.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

MEC (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Merino, S., Castillo, I., Motos, E. y García, M.J. (2013). Estudio de caso único: programa de enseñanza de habilidades emocionales y sociales a un alumno con TEA desde una perspectiva colaborativa entre familia y escuela. En R. Nortes y J. I. Alonso (Eds), *Investigación Educativa en Educación Primaria,* 300-310*.* Murcia: Editum.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Análisis.* (2nd edition). Thousand Oaks, CA:Sage Publications.

Millá, M. y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología,* 48, 47-52.

Mills, R. y Marchant, S. (2011). Intervention in autism: A brief review of the literature. *Tizard Learning Disability Review,* 16(4), 20-35.

Mintzberg, H. (1979). An Emerging Strategy of Direct. *Research, Administrative Science Quarterly,* 24(4), 582-589.

Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory*. Hove,UK:PsychologyPress.

Mitchell, P., Parsons, S. y Leonard, A. (2006). Using virtual environments for teaching social understanding to 6 Adolescents with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 36(3), 27-36.

Moes, D. y 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.

Moliner, O. (2004). ¿Diversificar la práctica docente en eso... o lo damos todo por perdido? *Actas de II Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial.* León: Universidad de León.

Moliner, L., Moliner, O., Sales, A.,… y Ruiz, P. (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals.net,* 53, 1-12.

Moliner, L., Sales, A. y Traver, J. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad,* 2, 99-127.

Monjas, M. I. (1993a). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Monjas, M. I. (1993b). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar.* Madre: CEPE.

Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Monk, C. S., Weng, S. J., Wiggins, J. L., Kurapati, N., Louro, H. M. C., Carrasco, M., Maslowsky, J., Risi, S. y Lord, C. (2010). Neural circuitry of emotional face processing in autism spectrum disorders. *Journal of Psychiatry and Neuroscience,* 35, 105-114.

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 505-510.

Montgomery, J. M., Stoesz, B. M. y McCrimmon, A. W. (2012). Emotional intelligence, theory of mind, and executive functions as predictors of social outcomes in young adults with Asperger Syndrome. *Focus of Autism and Other Developmental Disabilities,* 28(1), 4-13.

Moore, D. J., Cheng, Y., McGrath, P. y Norman, P. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 20(4), 231-243.

Moore, D., Hobbson, P. y Lee, A. (1997). Components of person perception: An investigation with autistic, non – autistic retarded and tipically developing children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology,* 15, 401-423.

Moore, D. J. y Taylor, J. (2000). Interactive multimedia systems for people with autism. *Journal of Educational Media*, 25, 169-177.

Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 10(1), 1-17. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf

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.

Mosconi, M.W., Cody-Hazlett, H., Poe, M.D., Gerig, G., Gimpel-Smith, R. y Piven, J. (2009). Longitudinal study of amygdala volume and joint attention in 2 to 4 year old children with autism. *Arch Gen Psychiatry,* 66, 509-516.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M. y Abad, L. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología,* 50, 77-84.

Mundy, P. y Crowson, M. (1997). Joint Attention and Early Social Communication: Implications for Research on Intervention with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653-676.

Mundy, P., Sigman, M. y Kasari, C. (1993). The autistic person's theory of mind and early nonverbal joint attention deficits. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds), *Understanding other minds: Perspectivas from autism* (pp. 181-201). Oxford, England: Oxford University Press.

Muñoz, P. (2011). *Leo Kanner, el padre del autismo y de las "madres nevera".* Recuperado de http://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/

Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. En Perez Serrano, G. (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas.* Madrid: Narcea.

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.) (2003). *Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escola*r. Bilbao: Mensajero.

Muñoz Serván, P. y Muñoz Serván, I. (2001). *Intervención de la familia. Estudios de casos*. En Pérez Serrano, G. (coord.) op. cit.

Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 1(2). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf

Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. y Van Dongen, L. (1999). The TOM Test: A new instrument for assessing theory of mind children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 29, 67-80.

Nacewicz, B. M., Dalton, K. M., Johnstone, T., Long, M. T., McAuliff, E. M., Oakes, T. R., Alexander, A. L. y Davidson, R. J. (2006). Amygdala volume and nonverbal social impairment in adolescent and adult males with autism. *Archives of General Psychiatry (ARCH GEN PSYCHIAT),* 63(12), 1417-1428.

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.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences,* 47, 36-41.

NICHD Early Child Care Research Network, (1999). Chronicy of maternal depressive symptoms maternal sensitivity and child functioning at 36 months. *Developmental Pshychology,* 35, 1297-1310.

Nieto, S. (Coord.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* Madrid: Dykinson.

Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, publicada por las Naciones Unidas en 1993.

Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Núñez, B. (2010). *El niño con discapacidad, familia y su docente.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research.* Londres: Open University Press.

Oizumi, J. (1997). Assessing maternal funtioning in families of children with autism. D*isertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 57(7B), 4720.

Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social* (1a.ed.). Valencia: PSYLICOM Ediciones.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En Mª. J. Rodrígo, y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Olsson, M. B. y Hwang, C.P. (2002). Sense of Coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* 46(7), 548-559.

*Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 126.

*Orden de 4 de junio de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 137.

*Orden de 3 de mayo de 2011 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los centros públicos y privados concertados de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios de la comunidad autónoma de la Región de Murcia.* Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 107.

Orefice, L.L., Zimmerman, A.L., Chirila, A.M., Sleboda, S.J., Head, J.P. y Ginty, D.D. (2016). Disfunciones somatosensoriales podrían contribuir a los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología.* Recuperado de http://www.neurologia.com/sec/RSS/noticias.php?idNoticia=5770&pagPalabra=17

Orr, R. R., Cameron, S. y Day, D. (1991). Coping with stress in families with children who have mental retardation: An evaluation of the Double ABCX model. *American Journal on Mental Retardation,* 95(4), 444-450.

Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En Maquilón, J.J, Mirete, A.B., Escabajar, A y Gímenez, A.M. (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (71-79). Universidad de Murcia.

Ozonoff, S. y Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young childrenwith autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.

Ozonoff, S. y Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 25, 415-433.

Ozonoff, S., Pennington, B. F. y Rogers, S. J. (1991). Executive fuction deficits in high-functioning autistic individuals: Relation slip to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 32, 1081-1105.

Pakenham, K. I., Sofronoff, K. y Samios, C. (2005). Finding meaning in parenting a child with Asperger syndrome: Correlates of sense making and benefit finding. *Research in Developmental Disabilities,* 25(3), 245-264.

Paniagua, G. (1999). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativa especiales* (pp. 469-493). Madrid: Alianza.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* 327, 11-29.

Parsons, S. y Mitchell, P. (1999). What children with autism understand about thoughts and thought bubbles. *Autism,* 3, 17-38.

Parsons, S. y Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research,* 46, 430-443.

Parsons, S., Mitchell, P. y Leonard, A. (2004). The use and understanding of virtual environments by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 34, 449-466.

Parsons, S., Mitchell, P. y Leonard, A. (2005). Do adolescents with autistic spectrum disorders adhere to social conventions in virtual environments? *Autism*, 9, 95-117.

Parsons, S., Mitchell, P. y Leonard, A. (2007). Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37(3), 589-600.

Pascual, B. (2004). *Teoría de la mente y lenguaje de referencia mental: estudio ontogenético*. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Navarra.

Paula, I. y Torrents, J. (2010). *El niño con autismo, otra manera de estar en el mundo.* Lleida: Editorial Milenio.

Pellegrini, R. (2016). Inteligencia emocional y discapacidad. *El Cisne. Edición digital*.

Pensosi, V. (2010). Comunicación personalizada: iniciativas de la Fundación Orange en comunicación aumentativa y tecnología, En Gómez, M.I. y Gómez, M. (Coords.). *Puentes para la comunicación interpersonal.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, 7-20.

Pérez, F. M. y Soto, F. J. (2011). *Orientaciones para la adaptación del currículo en centros de educación especial y aulas abiertas.* Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría general. Servicio de publicaciones y estadística. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/cee/

Pérez de Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos.* Madrid: AGUILAR.

Pérez, R., Galán, A. y Quitanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.

Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros,* 342, 32-35.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II). Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. y Sarrate, M. L. (2013). Diversidad Cultural y ciudadanía. Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Educación XX1*, 16, 85-104.

Perry, Ch. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in Marketing. *European Journal of Marketing,* 32(9), 785-802.

Peshkin, M. M. (1930). Asthma in children, IX: The role of environment in the treatment of a selected group of cases: a plan for a home as a restorative measure. *American Journal Disorder Children,* 39, 774-781.

Peydró, S. y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en evidencia. *Siglo Cero,* 38(2), 75-94.

Phetrasuwan, S. (2003). Psychological adjustment in mother of children with autism spectrum disorders. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 64(11B), 5452.

Pierce, K., Haist, F., Sedaghat, F. et al. (2004). The brain response to personally familiar faces in autism: findings of fusiform activity and beyond. *Brain,* 127, 2703-2716.

Piggot, J., Kwon, H., Mobbs, D. et al. (2004). Emotional attribution in high functioning individuals with autistic spectrum disorder: A functional imaging study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatrists*, 43(4), 473-480.

Pineault, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En Gervilla Castillo, A. y otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores" Universidades de Andalucía.

Poggi, I. y Pelachaud, C. (2000). Emocional meaning and expression in performative faces, en Pavia, A. (ed.) *Affective Interactions. Towards a new generation of computer interfaces.* Berlin: Springer, 182-195.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Pring, R. (2000). *Philosophical of educational research*. London: Continuum.

Prior, M., Dahlstromm, B. y Squires, T. (1990). Autistic children's knowledge of thinking and feeling status in other people. *Journal of child Psychology and Psychiatry,* 31, 587-601.

Pylyshyn, Z.W. (1978). When is attribution of beliefs justified? *Behavioral and Brain Sciences,* 4, 492-593.

Quine, L. y Pahl, J. (1991). Stress and coping in mothers caring for a child with severe learning difficulties: A test of Lazarus' transactional model of coping. *Journal of Community and Applied Social Psychology,* 1, 57–70.

Rajendran, G. y Mitchell, P. (2000). Computer mediated interaction in Asperger's syndrome: The Bubble Dialogue program. *Computers y Education,* 35(3), 187-207.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Núm. 65.

Renati, R., Cavioni, V. y Zanetti, M. A. (2011). 'Miss, I got mad today' The Anger Diary, a tool to promete emotion regulation. *The Internacional Journal of Emocional Education,* 3(1), 48-69.

Ricks, D. M. y 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.

Ridao, I. M., Barcia, M., Rodríguez, M. R. y Fernández, C. M. (2001). Experiencias en Intervención Familiar. *Familia y Educación*, 2, 979-987.

Rincón, D. Del (2000). Metodologia qualitativa orientada a la comprensió. En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe,* 15(1), 119-135. Recuperado el 16 de junio de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282006000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Rivière, A. (1997a). "Teoria della mente" y metarappresentazione. En F. Braga, *Livelli di rappresentazione. Percosi tra il naturale e I'artificiale.* Urbino: Quattro Venti.

Rivière, A. (1997b). Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones Sociales y Comunicación. En, A. Rivière y 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 y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

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

Rivière, A. (2002). *Idea: Inventario de espectro autista.* Madrid: Fundec.

Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación,* 42, 1-4.

Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.

Rodríguez, C. (2013). *Habilidades sociales: Educar para las relaciones sociales.* Recuperado de http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html

Rodríguez, M. (2012). *Cómo investigar con estudio de casos.* Bolivia: CEDID.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación.* Barcelona: FUOC.

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, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30, 399-409.

Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología,* 56(1), 13-21.

Rump, K. M., Giovannelli, J. L., Minshew, N. J. y Strauss, M. S. (2009). The development of emotion recognition in individuals with autism. *Child Development,* 80(5), 1434-1447.

Rutter, M. (1968). Concepts of autism: a review of research. *Journal of Chile Psychology and Psychiatry*, 9, 1-25.

Rutter, M. (1970). Autistic children: infancy to adulthood. *Seminars in Psychiatry*, 2, 435-450.

Rutter, M. y Bartak, L. (1973). Special educational treatment of autistic children: A comparative study: II. Follow-up findings and implications for services. *Journal of Chile Psychiatry,* 14, 241-270.

Rutter, M. y Lockyer, L. (1967). A five to fifteen year follow-up study of infantile Psychosis. I: Description of sample. *The British Journal of Psychiatry*, 113, 1169-1182.

Rutter, M. y Schopler, E. (1984). *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. Madrid: Alhambra Universidad.

Ryan, B. (1995). A family-school connection: A research bibliography. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullota, R. Weisberg y R. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (pp. 341-360). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sacks, O. (1995). *An anthropologist on Mars*. Sydney: Pan Macmillan

Sacks, O. (1997). *Un antropólogo en Marte.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.

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

Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emocional developmet and emocional intelligence: implicators for educators.* New Cork: Basic Books.

Samella, K. (2004). *Teaching Theory of Mind to Children with Autism*. Unpublished MS. St George's University of London.

Sánchez, A. (2003). *Dibujo y síndrome de Down. Un medio creativo de desarrollo*. Madrid: Escuela libre editorial.

Sánchez, C. A. y Gacía, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19.

Sandoval, M., López, M.L., MiqueL, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos. *Revista de Educación*, 5, 227-238.

Santos Guerra, M. A. (2000a). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa,* 55-56, 105-116.

Santos Guerra, M. A. (2000b). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Sarquis, C. (1993). La Familia: Dimensiones y predicciones de su futuro. *Psykhe*, 2(1), 25-32.

Schaeffer, B., Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children.* Champaing, Illinois: Research Press.

Scherer, S. (2012). SHANK1 Deletions in Males with Autism Spectrum Disorder*. American Journal of Human Genetics*. Recuperado de https://autismodiario.org/2012/04/19/el-autismo-afecta-5-veces-mas-a-los-varones-por-que/

Schopler, E. (1987). Specific and nonspecific factors in the effectiveness of a treatment system. *American Psychologist,* 42, 376-383.

Schopler, E., Mesibov, G. B. y Baker, A. (1982). Evaluation of treatment for autistic children and their parents. *Journal of Academy of Child Psychiatry,* 21, 262-267.

Schopler, E., Mesibov, G. B., Shigley, R. H. y Bashford, A. (1984). Helping autistic children through their parents. The TEACCH model. In E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp 65-81). New York: Plenum Press.

Schriebman, L. (2000). Intensive behavioral/psychoeducational treatments for autism: Research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 30(5), 373-378.

Schumann, C. M., Hamstra, J., Goodlin-Jones, B. L., Lotspeich, L. J., Kwon, H., Buonocore, M. H., Lammers, C. R., Reiss, A. L. y Amaral, D. G. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism; the hippocampus is enlarged at all ages. *The Journal of Neurosciences,* 24(28), 6392-6401.

Seligman, M. y Darling, R. B. (1997). *Ordinary families, special children* (2a. ed.). New York: Guilford Press.

Serrano, J. (2013). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y fundaciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años.* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.

Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The sciences of early childhood.* Washington, DC: National Academy Press.

Short, A. B. (1984). Short-term treatment outcome using parents as co-therapist for their own autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 25, 443-458.

Sigman, M. y Capps, L. (1997). *Children with Autism. A developmental Perspectiva,* L. A.: Harvard University Press.

Sigman, M., Yirmiya, N. y Capps, L. (1995). Social and cognitive understanding in high-functioning children with autism. In E. Schopler and G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 159-176). New York: Plenum Press.

Siles-Rojas, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Revista Padres y Maestros, P&M,* 279, 10-14. Recuperado de http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2020/1753

Silver, M. y Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5, 299-316.

Simpson, R. L., Boer-Ott, S. R. y Smith-Myles, B. (2003). Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in Languaje Disorders,* 23(2), 116-133.

Singer, G. H. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation,* 111, 155–169.

Singer, G. H. y Powers, L. E. (1993). *Families, disability, and empowerment*. Baltimore: Brookes.

Slee, R. (1996). Inclusive Schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal of Education,* 26(1), 19-32.

Smith, L., Seltzer, M., Tager-Flusberg, H., Greenberg, J. y Carter, A. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among mothers of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 38, 876-889.

Sodian, B. (2005). Theory of Mind-The Case of Conceptual Development. En W. Schneider, R. Schuman-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp.95-130). Mahwah, NI: Lawrence Eribaum Associates.

Sodian, B. y Thoermer, C. (2008). Precursors to Theory of Mind in infancy: Perspectives for research on autism. *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 27-39.

Solé i Gallart, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica,* 4, 11-18.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad.* Granada: GEU.

Sosa, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas,* 14, 251-265.

Sparks, B.F., Friedman, S.D., Shaw, D.W., Aylward, E.H., Echelard, D., Artru, A.A., et al. (2002). Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. *Neurology,* 59, 184-192.

Speer, L. L., Cook, A. E., McMahon, W. M. y Clark, E. (2007). Face processing in children with autism: Effects of stimulus contents and type. *Autism,* 11, 265–277.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Stake, R. E. (1995). *Ther arto of caso study.* Londes: Stage.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En: N. K. Denzin;Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed.) (pp. 273-285). Londres: Sage.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

Starr, E., Foy, J., Cramer, K. y 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.

Steele, S., Joseph, R. M. y Tager-Flusberg , H. (2003). Developmental change in theory of mind habilitéis in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 33, 461-467.

Sterling, L., Dawson, G., Webb, S., Murias, M., Munson, J., Panagiotides, H. et al. (2008). The role of face familiarity in eye tracking of faces by individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 38(9), 1666-1675.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora.* Barcelona: Octaedro.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 157-165.

Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Gomez, J.C. y Walsh, S. (1996). What's inside someone's head? conceiving of the mind as a camera helps children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Cognitive Neuropsy-chiatry,* 1, 73–88.

Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229.

Szurek, S. A. (1956). Psychiatric episodes and psychiatric maldevelopment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 519-543.

Tager-Flusberg, H. (2003). Exploring the relationships between theory of mind and social communicative functioning in children with autism. En B. Repacholi y V. Slaughter (Eds), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 197-212). London: Psychology Press.

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. y 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.

Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, *3*(2). Recuperado de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html

The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Tinbergen, N. y Tinbergen, A. (1983). *Autistic children: New hope for a cure*. London: Allen and Unwin.

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

Tirraoro, T. (2011). *Autism diagnoses are more common in an IT-rich region.* Recuperado de https://www.specialneedsjungle.com/autism-diagnoses-are-more-common-in-an-it-rich-region/

Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista.* Recuperado de http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervención%20TEA.pdf

Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 8(3), 96- 119.

Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence confiding and act of meaning in the first year. En A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language.* Londres: Academic Press.

UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Vaello, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula.* Madrid: Santillana.

Valanzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva,* 9(2), 71-86.

Vega, A. M. (2012). ¿Cómo mejorar la participación de las familias en la escuela? *Educaweb.* Recuperado de http://www.educaweb.com/noticia/2012/02/27/como-mejorar-participacion-familias-escuela-5316/

Verdugo, M., Rodríguez, A. y Cruz Sánchez, M. (2009). *Familias y personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vilá, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación.* Barcelona: Editorial Horsori.

Villalta, M., Tschorne, P. y Torrente, M. (1989). *Los padres en la escuela*. Barcelona: Laia.

Villanueva, C., Bonilla, J., Arana, F., Ninco, I. y Quintero, A. (2016). Efectos de un programa piloto de desarrollo cognitivo 'teoría de la mente' en tres niños con autismo: componente emocional. *Revista de Neurología,* 62, 267-272.

Villar Angulo, L. M. (1988). Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria. *Enseñanza,* 6, 29-45.

Voss, C. H., Tsikriktsis, N. y Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations and Production Management*, 22(2), 195-219.

Walther, A. (2013). *The view from the principal's office. The opinions of principals from 8 European Countries Compared. Comparative Analysis Institutional*. Frankfurt: University of Frankfurt, 5, 1-120. Recuperado el 2 de julio de 2015 de file:///C:/Users/Christian/Downloads/GOETE_WP5_Comparative_Analysis_Institutional_Survey.pdf

Wang, K. et al. (2009). Common genetic variants on associate with autism spectrum disorders. *Nature,* 459, 528-533.

Watson, L., Lord, C., Schaffer, B. y Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children.* Irvington Publishers, Inc., N. Y.

Weeks, S. y Hobson, P. (1987). The saliente of facial expresion for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 137-152.

Wellman, H. M. (1990). *The Child´s theory of mind*. Cambridge: MIT Press.

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 167-187). Oxford: Blackwell.

Wellman, H. M., Baron-Cohen, S., Caswell, R., Gomez, J. C., Swettenham, J., Toye, E. y Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles helps children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism,* 6, 343-363.

Wellman, H. M., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, *72,* 655-684.

Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L. y Liu, G. (2006). Scaling of Theory of Mind Understandings in Chinese Children. *Schycological Science,* 17(12), 1075-1081.

Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling theory of mind tasks. *Child Development,* 75, 523-541.

Wellman, H. M., Philips, A., Dunphy-Lelii, S. y Lalonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science,* 7(3), 283-288.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition,* 21, 103-128.

Wing, L. (1971). Severely retarded children in a London area: prevalence and provision of services. *Psychological Medicine,* 1, 405-415.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum.

Wing, L. (1997) The history of ideas on autism. *Autism*, 1, 13– 23.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: una guia para la familia.* Barcelona: Paidós.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11 -29.

Wit, T., Falck-Ytter, T. y von Hofsten, C. (2008). Young children with Autism Spectrum Disorder look differently at positive versus negative emotional faces. *Research In Autism Spectrum Disorders,* 2(4), 651-659.

Wolff, S. (2004). The history of autism. *European Chile & Adolescent Psychiatry,* 13(4), 201-208.

Wright, B., Clarke, N., Jordan, J., Young, A. W., Clarke, P., Miles, J. et al. (2008). Emotion recognition in faces and the use of visual context in young people with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism,* 12(6), 607-626.

Yan, A. y Gray, B. (1994). Bargaining Power, Management Control, and Perfomance in United States-China Joint Venture: A Comparative Case Study. *Academy of Management Journal,* 37(6), 1478-1517.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and methods* (4a.ed.). Estados Unidos: Sage publications.

Young, I. H. (2000). *Inclusion and Democracy.* Oxford: Oxford University Press.

# ANEXOS

# ANEXO II

# PROTOCOLOS DE VALIDACIÓN DE CONTENIDOS DE LOS CUESTIONARIOS

**ANEXO II (a)**

## PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL "CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)"

El cuestionario que, a continuación, se muestra fue un instrumento creado para formar parte de un proyecto de investigación cuya finalidad era que alumnos con trastorno del espectro autista, escolarizados en un centro educativo de educación secundaria, adquirieran habilidades emocionales y sociales a través de diversos materiales didácticos, creados para la consecución de este fin. Este instrumento forma parte de una tesis dirigida por Dª Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad de Murcia, del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con la finalidad de validar el coeficiente de su competencia experta con relación a la temática presentada, le agradeceríamos que, previo a la realización de la valoración sobre cada una de las dimensiones del cuestionario, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: Las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| 0 | | | | | | | | | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | |

2.- A continuación, autovalore el grado de influencia de cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en el conocimiento que usted posee sobre el tema de las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| | Bajo | Medio | Alto |
|---|---|---|---|
| □ Análisis teórico realizado por usted | | | |
| □ Su experiencia obtenida de su actitud práctica | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros | | | |
| □ Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero | | | |
| □ Su intuición sobre el tema abordado | | | |

**ANEXO II (a)**

Tras la estimación de su propio conocimiento sobre el tema objeto de estudio, le agradeceríamos que validase las dimensiones del cuestionario posteriormente adjuntado. La finalidad del cuestionario ha consistido en valorar los logros alcanzados por los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) con relación a la adquisición de habilidades emocionales y sociales. Con el objeto de cumplimentar esta demanda, valore en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: De acuerdo y 4: Bastante o Muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones:

a) "Habilidades básicas de relación e interacción social".

b) "Habilidades relacionadas con el reconocimiento y el interés ante emociones básicas y complejas".

c) "Manifestación de emociones básicas y juego simbólico".

d) "Justificación de emociones básicas y complejas y empleo de términos emocionales".

e) "Creencias".

Igualmente, le solicitamos que señale si cada ítem está formulado de forma concreta y clara y si se encuentra relacionado con la dimensión en la que está ubicado. En último lugar, le pedimos que, si lo estima oportuno, incorpore aquellos ítems que considere necesarios, así como aquellas observaciones que crea convenientes.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Vto. Bº. DIRECTORA DE TESIS

Josefina Lozano Martínez

DOCTORANDO

Sarai Merino Ruiz

**ANEXO II (a)**

| **DIMENSIÓN I. Habilidades básicas de relación e interacción social** | La pregunta es clara, concreta y se entiende | | La pregunta es coherente con la dimensión | | Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Responde ante un estímulo | | | | | | | | | |
| 2. Sonríe cuando el otro sonríe | | | | | | | | | |
| 3. Distingue a personas familiares | | | | | | | | | |
| 4. Mira cuando el otro sonríe, llora… | | | | | | | | | |
| 5. Mira lo que los demás hacen con los objetos | | | | | | | | | |
| 6. Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos. | | | | | | | | | |
| 7. Ante un grupo de niños jugando pide cooperar. | | | | | | | | | |
| **DIMENSIÓN II. Habilidades relacionadas con el reconocimiento y el interés ante emociones básicas y complejas** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 8. Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado. | | | | | | | | | |
| 9. Expresa emociones de forma espontánea. | | | | | | | | | |
| 10. Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | | | | | | | | | |
| 11. Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo | | | | | | | | | |
| 12. Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica"*). | | | | | | | | | |
| 13. Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (a)**

| **DIMENSIÓN III. Manifestación de emociones básicas y juego simbólico** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 14. Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción. | | | | | | | | | |
| 15. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere. | | | | | | | | | |
| 16. Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere. | | | | | | | | | |
| 17. Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito"). | | | | | | | | | |
| **DIMENSIÓN IV. Justificación de emociones básicas y complejas y empleo de términos emocionales.** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 18. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | | | | | | | | | |
| 19. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona (Tarea: *"Juicios de emoción basados en una situación específica").* | | | | | | | | | |
| 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 (Tarea: *"Juicios de emoción basados en deseos").* | | | | | | | | | |
| 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) (Tarea: *"Juicios de emoción basados en creencias").* | | | | | | | | | |
| 22. Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros | | | | | | | | | |

**ANEXO II (a)**

| **DIMENSIÓN V. Creencias** | La pregunta es clara, concreta y se entiende | | La pregunta es clara, concreta y se entiende | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al sujeto del cuestionario | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 23. 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) (Tarea: *"Adivina dónde se esconde").* | | | | | | | | | |
| 24. 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?) (Tarea: *"Si lo veo lo sé").* | | | | | | | | | |
| 25. 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) (Tarea: *"Creencia falsa de localización inesperada").* | | | | | | | | | |
| 26. 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 que 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? | | | | | | | | | |

**ANEXO II (b)**

## PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL "CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)"

El cuestionario que, a continuación, se muestra fue un instrumento creado para formar parte de un proyecto de investigación cuya finalidad era que alumnos con trastorno del espectro autista, escolarizados en un centro educativo de educación secundaria, adquirieran habilidades emocionales y sociales a través de diversos materiales didácticos, creados para la consecución de este fin. Este instrumento forma parte de una tesis dirigida por Dª Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad de Murcia, del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con la finalidad de validar el coeficiente de su competencia experta con relación a la temática presentada, le agradeceríamos que, previo a la realización de la valoración sobre cada una de las dimensiones del cuestionario, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: Las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | | | | | | | | | 10 |
| | | | | | | | | | |

2.- A continuación, autovalore el grado de influencia de cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en el conocimiento que usted posee sobre el tema de las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| | Bajo | Medio | Alto |
|---|---|---|---|
| □ Análisis teórico realizado por usted | | | |
| □ Su experiencia obtenida de su actitud práctica | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros | | | |
| □ Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero | | | |
| □ Su intuición sobre el tema abordado | | | |

**ANEXO II (b)**

Tras la estimación de su propio conocimiento sobre el tema objeto de estudio, le agradeceríamos que validase las dimensiones del cuestionario posteriormente adjuntado. La finalidad del cuestionario ha consistido en valorar los logros alcanzados por los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) con relación a la adquisición de habilidades emocionales y sociales. Con el objeto de cumplimentar esta demanda, valore en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: De acuerdo y 4: Bastante o Muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones:

a) "Habilidades básicas de relación e interacción social".

b) "Habilidades de conversación o comunicación".

c) "Habilidades de relación".

d) "Habilidades relacionadas con las emociones".

Igualmente, le solicitamos que señale si cada ítem está formulado de forma concreta y clara y si se encuentra relacionado con la dimensión en la que está ubicado. En último lugar, le pedimos que, si lo estima oportuno, incorpore aquellos ítems que considere necesarios, así como aquellas observaciones que crea convenientes.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Vto. Bº. DIRECTORA DE TESIS

Josefina Lozano Martínez

DOCTORANDO

Sarai Merino Ruiz

**ANEXO II (b)**

| **DIMENSIÓN I. Habilidades básicas de relación e interacción social** | La pregunta es clara, concreta y se entiende | | La pregunta es coherente con la dimensión | | Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida | | | | | | | | | |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita<br>- Pide ayuda a los docentes o adultos.<br>- Pide ayuda a los compañeros. | | | | | | | | | |
| 3. Se disculpa cuando su comportamiento no es ajustado<br>- Se disculpa con docentes o adultos.<br>- Se disculpa con compañeros. | | | | | | | | | |
| 4. Realiza cumplidos a los demás | | | | | | | | | |
| 5. Pide prestado un objeto a otra persona<br>- Pide prestados objetos a docentes o adultos.<br>- Pide prestados objetos a compañeros. | | | | | | | | | |
| 6. Comparte los juguetes u otras pertenencias.<br>- Comparte los objetos con docentes o adultos.<br>- Comparte los objetos con compañeros. | | | | | | | | | |
| 7. Acepta sus errores | | | | | | | | | |
| 8. Acepta un no por respuesta | | | | | | | | | |

**ANEXO II (b)**

| **DIMENSIÓN II. Habilidades de conversación o comunicación** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9. Es capaz de iniciar y/o mantener sin ayuda una conversación con personas conocidas o desconocidas.<br>- Inicia una conversación con conocidos.<br>- Mantiene una conversación con conocidos.<br>- Inicia una conversación con desconocidos.<br>- Mantiene una conversación con desconocidos. | | | | | | | | | |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto visual con la otra persona.<br>- Mantiene contacto visual con conocidos.<br>- Mantiene contacto visual con desconocidos. | | | | | | | | | |
| 11. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | | | | | | | | | |
| 12. En las conversaciones habituales utiliza diferentes temáticas, no centrándose en la misma. | | | | | | | | | |
| 13. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando | | | | | | | | | |
| 14. Comprende instrucciones verbales sencillas y complejas y las lleva a cabo correctamente.<br>- Comprende y lleva a cabo instrucciones sencillas.<br>- Comprende y lleva a cabo instrucciones complejas. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (b)**

| **DIMENSIÓN III. Habilidades de relación** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 15. Se relaciona de forma espontánea con los compañeros del centro educativo.<br>- Con todos los compañeros.<br>- Con algunos compañeros.<br>- Imita a sus compañeros sin interactuar.<br>- Realiza actividades similares a la de los compañeros.<br>- Participa de forma activa en los juegos. | | | | | | | | | |
| 16. Se relaciona, de forma espontánea, con los compañeros del centro educativo en el aula.<br>- Con todos los compañeros de clase.<br>- Con algunos compañeros de clase.<br>- Mantiene relaciones constantes con sus compañeros.<br>- Comparte intereses con sus compañeros.<br>- Existe reciprocidad con sus compañeros.<br>- Prefiere estar acompañado por sus compañeros. | | | | | | | | | |
| 17. Se relaciona con otros docentes y adultos del centro.<br>- Con todos los docentes.<br>- Con algunos docentes de clase.<br>- Con otros miembros de la comunidad educativa: conserje, ATE, ayudante de comedor.<br>- Con el tutor. | | | | | | | | | |
| 18. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros están realizando. | | | | | | | | | |
| 19. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (b)**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20. Muestra agrado por realizar actividades extraescolares, excursiones, etc.<br>- Estas actividades son individuales.<br>- Requieren juego en equipo. | | | | | | | | | |
| 21. Le gusta conocer a gente nueva. | | | | | | | | | |
| **DIMENSIÓN IV. Habilidades relacionadas con las emociones** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 22. Expresa emociones.<br>- De forma espontánea.<br>- Ajustadas al contexto. | | | | | | | | | |
| 23. Reconoce emociones de forma espontánea.<br>- Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo.<br>- Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | | | | | | | | | |
| 24. Expresa emociones ante una situación generadora.<br>- Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones.<br>- Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | | | | | | | | | |
| 25. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas.<br>- El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona.<br>- El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (c)**

## PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL "CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)"

El cuestionario que, a continuación, se muestra fue un instrumento creado para formar parte de un proyecto de investigación cuya finalidad era que alumnos con trastorno del espectro autista, escolarizados en un centro educativo de educación secundaria, adquirieran habilidades emocionales y sociales a través de diversos materiales didácticos, creados para la consecución de este fin. Este instrumento forma parte de una tesis dirigida por Dª Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad de Murcia, del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con la finalidad de validar el coeficiente de su competencia experta con relación a la temática presentada, le agradeceríamos que, previo a la realización de la valoración sobre cada una de las dimensiones del cuestionario, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: Las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | | | | | | | | | 10 |
| | | | | | | | | | |

2.- A continuación, autovalore el grado de influencia de cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en el conocimiento que usted posee sobre el tema de las habilidades emocionales y sociales en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

| | Bajo | Medio | Alto |
|---|---|---|---|
| □ Análisis teórico realizado por usted | | | |
| □ Su experiencia obtenida de su actitud práctica | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles | | | |
| □ Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros | | | |
| □ Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero | | | |
| □ Su intuición sobre el tema abordado | | | |

**ANEXO II (c)**

Tras la estimación de su propio conocimiento sobre el tema objeto de estudio, le agradeceríamos que validase las dimensiones del cuestionario posteriormente adjuntado. La finalidad del cuestionario ha consistido en valorar los logros alcanzados por los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) con relación a la adquisición de habilidades emocionales y sociales. Con el objeto de cumplimentar esta demanda, valore en una escala de 1 a 4 (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: De acuerdo y 4: Bastante o Muy de acuerdo) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones:

a) "Habilidades básicas de relación e interacción social".

b) "Habilidades de conversación o comunicación".

c) "Habilidades de relación".

d) "Habilidades relacionadas con las emociones".

Igualmente, le solicitamos que señale si cada ítem está formulado de forma concreta y clara y si se encuentra relacionado con la dimensión en la que está ubicado. En último lugar, le pedimos que, si lo estima oportuno, incorpore aquellos ítems que considere necesarios, así como aquellas observaciones que crea convenientes.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Vto. Bº. DIRECTORA DE TESIS

Josefina Lozano Martínez

DOCTORANDO

Sarai Merino Ruiz

**ANEXO II (c)**

| **DIMENSIÓN I. Habilidades básicas de relación e interacción social** | La pregunta es clara, concreta y se entiende | | La pregunta es coherente con la dimensión | | Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida | | | | | | | | | |
| 2. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita.<br>- Pide ayuda a los familiares o adultos.<br>- Pide ayuda a los amigos y/o compañeros. | | | | | | | | | |
| 3. Es capaz de disculparse cuando su comportamiento no es ajustado<br>- Se disculpa con familiares o adultos.<br>- Se disculpa con amigos y/o compañeros. | | | | | | | | | |
| 4. Realiza cumplidos a los demás | | | | | | | | | |
| 5. Pide prestado un objeto a otra persona<br>- Pide prestados objetos a familiares o adultos.<br>- Pide prestados objetos a amigos y/o compañeros. | | | | | | | | | |
| 6. Comparte los juguetes u otras pertenencias con otros niños o adultos<br>- Comparte los objetos con docentes o adultos.<br>- Comparte los objetos con compañeros. | | | | | | | | | |
| 7. Acepta sus errores | | | | | | | | | |
| 8. Acepta un no por respuesta | | | | | | | | | |

**ANEXO II (c)**

| **DIMENSIÓN II. Habilidades de conversación o comunicación** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9. Es capaz de iniciar y/o mantener sin ayuda una conversación con personas conocidas o desconocidas.<br>- Inicia una conversación con conocidos.<br>- Mantiene una conversación con conocidos.<br>- Inicia una conversación con desconocidos.<br>- Mantiene una conversación con desconocidos. | | | | | | | | | |
| 10. Durante la conversación es capaz de mantener contacto visual con la otra persona.<br>- Mantiene contacto visual con conocidos.<br>- Mantiene contacto visual con desconocidos. | | | | | | | | | |
| 11. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | | | | | | | | | |
| 12. En las conversaciones habituales utiliza diferentes temáticas, y no se centra siempre, en la misma.<br>- Con todos los compañeros.<br>- Con algunos compañeros.<br>- Imita a sus compañeros sin interactuar.<br>- Realiza actividades similares a las de los compañeros.<br>- Participa de forma activa en los juegos. | | | | | | | | | |
| 13. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando | | | | | | | | | |
| 14. Comprende instrucciones verbales sencillas y complejas y las lleva a cabo correctamente.<br>- Comprende y lleva a cabo instrucciones sencillas.<br>- Comprende y lleva a cabo instrucciones complejas. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (c)**

| **DIMENSIÓN III. Habilidades de relación** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 15. Se relaciona de forma espontánea con los niños cuando está en el parque o en las reuniones familiares.<br>- Con todos los niños.<br>- Con algunos niños.<br>- Imita a los niños sin interactuar.<br>- Realiza actividades similares a las del resto de niños.<br>- Participa de forma activa en los juegos. | | | | | | | | | |
| 16. Se relaciona de forma espontánea, con los niños cuando se encuentra en casa.<br>- Con todos los niños que suelen venir a casa.<br>- Con algunos niños que suelen venir a casa.<br>- Comparte intereses con otros niños.<br>- Existe reciprocidad con otros niños.<br>- Prefiere estar acompañado por otros niños. | | | | | | | | | |
| 17. Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia.<br>- Con el padre y la madre.<br>- Con todos los vecinos y adultos del barrio.<br>- Con algunos conocidos de su barrio.<br>- Con otros miembros de la comunidad: vecinos o trabajadores de la zona.<br>- Con el tutor. | | | | | | | | | |
| 18. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros están realizando.<br>- Se adapta a las pautas y el proceso de los mismos.<br>- Le agrada compartir actividades con otros niños en casa. | | | | | | | | | |

**ANEXO II (c)**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. Le agrada compartir actividades con otros niños en su casa. | | | | | | | | | |
| 20. Muestra agrado por en realizar actividades en el parque, reuniones familiares o con amigos.<br>- Estas actividades son individuales.<br>- Requieren juego en equipo. | | | | | | | | | |
| 21. Le gusta conocer a gente nueva. | | | | | | | | | |
| **DIMENSIÓN IV. Habilidades relacionadas con las emociones** | La pregunta es clara, concreta y se entiende. | | La pregunta es coherente con la dimensión. | | Clasifique del 1-4 la relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario. | | | | Observaciones: |
| | SI | NO | SI | NO | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 22. Expresa emociones.<br>- De forma espontánea.<br>- Ajustados al contexto. | | | | | | | | | |
| 23. Reconoce emociones de forma espontánea.<br>- Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo.<br>- Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento. | | | | | | | | | |
| 24. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas.<br>- Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones.<br>- Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones. | | | | | | | | | |
| 25. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones de otra persona.<br>- El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona.<br>- El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona. | | | | | | | | | |

# ANEXO III

# CUESTIONARIOS

**ANEXO III (a)**

# CUESTIONARIO VALORATIVO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

| CUESTIONARIO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre del niño/a:** | **Edad:** | **Curso:** **Fecha:** | | | | |
| **Nombre del familiar:** | | **Persona que rellena el cuestionario (docente, familiar, evaluador externo, etc.):** | | | | |
| **Nombre del maestro/a-tutor/a:** | | **Centro:** | | | | |
| **Codificación de las Respuestas:** **1: NO, NUNCA 2: CASI NUNCA 3: A VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SI, SIEMPRE** | | | | | | |
| **ITEM** | | **VALORACIÓN** | | | | |
| **1.** | **Responde ante un estímulo.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **2.** | **Sonríe cuando el otro sonríe.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **3.** | **Distingue a personas familiares.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **4.** | **Mira cuando el otro sonríe, llora…** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **5.** | **Mira lo que los demás hacen con los objetos.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **6.** | **Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **7.** | **Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **8.** | **Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **9.** | **Expresa emociones de forma espontánea.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |

**ANEXO III (a)**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **10.** | **Reconoce la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **11.** | **Reconoce emociones complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) de manera espontánea.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **12.** | **Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **13.** | **Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo en una situación generadora de tal emoción.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **14.** | **Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **15.** | **Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **16.** | **Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **17.** | **Es capaz de realizar juego simbólico (p.e.: "hace como si comiera utilizando un palito").** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **18.** | **Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **19.** | **Te responde adecuadamente cuando le preguntas el porqué del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **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 | ☐2 | ☐3 | ☐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?).** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐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).** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐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?)** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **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 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **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 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **26.** | **Emplea términos como contento, triste, creer, pensar… refiriéndose a sí mismo y a los otros.** | ☐1 | ☐2 | ☐3 | ☐4 | ☐5 |
| **OBSERVACIONES:** | | | | | | |

**ANEXO III (b)**

## CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE RELACIÓN SOCIAL: CUMPLIMENTACIÓN DOCENTES

| | |
|---|---|
| **Nombre del alumno:** | **Curso:** **Fecha:** |
| **Nombre del maestro:** | **Especialidad:** |

**Marque en cada pregunta el número según corresponda:**

**1: No, nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **2**. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | | | | | |
| *Pide ayuda a los docentes o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Pide ayuda a los compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **3.** Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado (Indique si lo hace de forma espontánea) | | | | | |
| *Se disculpa con docentes o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Se disculpa con compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **4.** Realiza cumplidos a los demás. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **5**. Pide prestado un objeto a otra persona (Indique si realiza la acción de forma espontánea) | | | | | |
| *Pide prestados objetos a docentes o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Pide prestados objetos a compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **6**. Comparte los juguetes u otras pertenencias. | | | | | |
| *Comparte los objetos con docentes o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Comparte los objetos con compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **7**. Acepta sus errores. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (b)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **8.** Acepta un no por respuesta | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **9.** Es capaz de iniciar y/o mantener, sin ayuda, una conversación con personas conocidas o desconocidas. | | | | | |
| *Inicia una conversación con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Mantiene una conversación con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Inicia una conversación con desconocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Mantiene una conversación con desconocidos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **10**. Durante la conversación es capaz de mantener contacto visual con la otra persona. | | | | | |
| *Mantiene contacto visual con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Mantiene contacto visual con desconocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **11**. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **12**. En las conversaciones habituales utiliza diferentes temáticas, no centrándose en la misma. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **13**. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando. *Durante la conversación, ¿muestra interés realizando preguntas?* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **14**. Comprende instrucciones verbales sencillas y complejas y las lleva a cabo correctamente | | | | | |
| *a) Comprende y lleva a cabo instrucciones sencillas* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Comprende y lleva a cabo instrucciones complejas* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **15**. Se relaciona, de forma espontánea, con los compañeros del centro educativo durante el recreo. | | | | | |
| *a) Con todos los compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con algunos compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Imita a sus compañeros sin interactuar.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Realiza actividades similares a la de los compañeros. (Indíquese en el caso de que realice actividades diferentes, cuáles son)* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *e) Participa de forma activa en los juegos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *Observaciones:* | | | | | |

**ANEXO III (b)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **16**. Se relaciona, de forma espontánea, con los compañeros del centro educativo en el aula. | | | | | |
| *a) Con todos los compañeros de clase.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con algunos compañeros de clase.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Mantiene relaciones constantes con sus compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Comparte intereses con sus compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *e) Existe reciprocidad con sus compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *f) Prefiere estar acompañado por sus compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **17**. Se relaciona con otros docentes y adultos del centro. *(Indíquese con quien se relaciona y el lugar donde lo hace :aula, recreo, etc, )* | | | | | |
| *a) Con todos los docentes* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con algunos docentes de clase.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Con otros miembros de la comunidad educativa: conserje, ATE, ayudante de comedor.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Con el tutor* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **18**. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros están realizando. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en el aula | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **20**. Muestra agrado por realizar con otros niños actividades extraescolares, excursiones, etc. | | | | | |
| *a) Estas actividades son individuales.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Requieren juego en equipo.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **21**. Le gusta conocer a gente nueva. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **22.** Expresa emociones de forma espontánea y ajustada al contexto. | | | | | |
| *a) De forma espontánea* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Ajustadas al contexto.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea | | | | | |
| *a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (b)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora. | | | | | |
| *a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **25**. Te responde adecuadamente cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. | | | | | |
| *a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (c)**

## CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE RELACIÓN SOCIAL: CUMPLIMENTACIÓN FAMILIA

| | |
|---|---|
| **Nombre del niño/a:** | **Curso:** **Fecha:** |
| **Nombre del familiar:** | **Parentesco:** |
| **Nombre del maestro/a-tutor/a:** | **Centro:** |

**Marque en cada pregunta el número según corresponda:**

**1: No, nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Cuando llega a algún sitio, saluda sin que se lo indiquen, utilizando las normas de cortesía, saludo y despedida. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **2**. Es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita. | | | | | |
| *a) Pide ayuda a los familiares o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Pide ayuda a los amigos y/o compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **3.** Se disculpa cuando su comportamiento no es adecuado (Indique si lo hace de forma espontánea) | | | | | |
| *a) Se disculpa con familiares o adultos* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Se disculpa con amigos y/o compañeros* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **4.** Realiza cumplidos a los demás. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **5**. Pide prestado un objeto a otra persona (Indique si realiza la acción de forma espontánea) | | | | | |
| *a) Pide prestados objetos a familiares o adultos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Pide prestados objetos a amigos y /o compañeros.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **6**. Comparte los juguetes u otras pertenencias. | | | | | |
| *a) Comparte los objetos con familiares o adultos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Comparte los objetos con amigos y/o vecinos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (c)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **7**. Acepta sus errores. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **8.** Acepta un no por respuesta. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **9.** Es capaz de iniciar y/o mantener, sin ayuda, una conversación con personas conocidas o desconocidas. | | | | | |
| *a) Inicia una conversación con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Mantiene una conversación con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Inicia una conversación con desconocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Mantiene una conversación con desconocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **10**. Durante la conversación es capaz de mantener contacto visual con la otra persona. | | | | | |
| *a) Mantiene contacto visual con conocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Mantiene contacto visual con desconocidos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **11**. Comparte con los demás experiencias personales de otros contextos (casa, parque, barrio, etc). | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **12**. En las conversaciones habituales utiliza diferentes temáticas, y no se centra *siempre*, en la misma. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **13**. Muestra interés por lo que otros dicen. Presta atención a la persona que está hablando y durante la conversación, realiza preguntas. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **14**. Comprende instrucciones verbales sencillas y complejas y las lleva a cabo correctamente. | | | | | |
| *a) Comprende y lleva a cabo instrucciones sencillas* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Comprende y lleva a cabo instrucciones complejas* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (c)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **15**. Se relaciona de forma espontánea con los niños cuando está en el parque o en las reuniones familiares. | | | | | |
| *a) Con todos los niños.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con algunos niños.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Imita a los niños sin interactuar* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Realiza actividades similares a las del resto de niños. (Indíquese en el caso de que realice actividades diferentes, cuáles son).* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *e) Participa de forma activa en los juegos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **16.** Se relaciona, de forma espontánea, con los niños cuando se encuentra en casa. | | | | | |
| *a) Con todos los niños que suelen venir a casa.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con algunos niños que suelen venir a casa.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Comparte intereses con otros niños.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Existe reciprocidad con otros niños.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *e) Prefiere estar acompañado por otros niños.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **17**. Se relaciona con los adultos de la familia o amigos de la familia. *(Indíquese con quien se relaciona y el lugar donde lo hace: aula, recreo, etc, )* | | | | | |
| *a) Con el padre y la madre* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Con todos los vecinos y adultos del barrio* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *c) Con algunos conocidos de su barrio. (especificar quiénes son)* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *d) Con otros miembros de la comunidad: vecinos o trabajadores de la zona.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *e) Con el tutor* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **18**. Se adapta ante juegos y/o actividades que otros están realizando. | | | | | |
| *a) Se adapta a las pautas y el proceso de los mismos.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Le agrada compartir actividades con otros niños en casa.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **19**. Le agrada compartir actividades con otros niños en su casa. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **20**. Muestra agrado por realizar actividades con otros niños en el parque, reuniones familiares o con amigos. | | | | | |
| *a) Estas actividades son individuales.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Requieren juego en equipo.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

**ANEXO III (c)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **21**. Le gusta conocer a gente nueva. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **22.** Expresa emociones. Especifica, si lo consideras, el motivo de no haberlo logrado. | | | | | |
| *a) De forma espontánea.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Ajustados al contexto.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **23.** Reconoce emociones de forma espontánea. Especifica en observaciones aquellas que no reconoce. | | | | | |
| *a) Reconoce: alegría, tristeza, enfado y miedo.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Reconoce: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **24**. Expresa emociones ante una situación generadora de las mismas. Especifica en observaciones aquellas que no es capaz de expresar. | | | | | |
| *a) Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante situaciones generadoras de estas emociones.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo ante situaciones generadoras de estas emociones.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |
| **25**. Te responde, adecuadamente, cuando le preguntas el motivo de las emociones de otras personas. Especifica en observaciones aquellas que no justifica. | | | | | |
| *a) El motivo de la alegría, enfado, tristeza o miedo de otra persona.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| *b) El motivo del interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona.* | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Observaciones: | | | | | |

# ANEXO V

# ENTREVISTAS

**Anexo V (a)**

# ENTREVISTA A LA TUTORA DEL AULA ABIERTA

**Datos socio- demográficos del entrevistado**

1. **Nombre y apellidos:**
2. **¿Qué edad tiene?**
3. **¿Cuál es el puesto docente que desempeña en el centro educativo?**
4. **¿Cuántos años de experiencia tiene como maestra de pedagogía terapéutica?¿Y cuántos como tutora de un aula abierta específica?**

- **Organización atención a la diversidad**

**1. ¿Qué apoyos y recursos, para atender a la diversidad existen en el aula abierta específica?¿Y en centro en el que trabajas?**
**2. ¿Existe coordinación del equipo docente para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado del centro? ¿Considera que es fundamental dicha coordinación para el desarrollo del alumnado de un aula abierta específica de TEA?**
**3. ¿Tiene lugar una coordinación con profesionales externos al centro educativo? ¿Podría especificarlos y el tipo de trabajo relacionado?**

- **Relaciones familia-centro**

**1. ¿Qué tipo de comunicación existe entre la familia y el centro educativo?**
**2. ¿A través de qué vías o instrumentos tiene lugar la comunicación entre la familia y el centro educativo? ¿Y con las familias del alumnado con TEA del aula abierta ¿es diferente el tipo de relaciones? ¿Es más necesaria y continua? ¿Por qué?**

- **Proceso de intervención educativa conjunto entre el centro educativo y la familia**

1. **¿Ha observado mejoras en ciertas actitudes del alumnado desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales?**
2. **¿Considera que los alumnos han adquirido habilidades que antes del proceso de intervención no mostraban? ¿De qué modo lo has comprobado? ¿En qué momentos de la jornada escolar y en qué circunstancias se han visto presentes?**
3. **¿Han tenido lugar ciertas generalizaciones de los aprendizajes logrados en el centro educativo a otros contextos (casa, actividades de ocio, etc.)? ¿Y al contrario? ¿Podría describirlas?**
4. **¿Considera que las mejoras en el alumnado se encuentran relacionadas con la intervención realizada en el centro y en el hogar? ¿Por qué?**

5. **¿Estima que el proceso de intervención educativa conjunta llevado a cabo en el centro y el hogar favorece el avance de las habilidades emocionales y sociales en el alumnado? ¿Por qué?**
6. **¿En qué estima que dicho proceso de intervención conjunto coordinado desde el equipo universitario ha ayudado también a las familias? ¿Y a usted como docente?**

- **Materiales**

1. **¿Cómo valora los materiales utilizados por los alumnos para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales?**
2. **¿Estima conveniente la incorporación en los materiales didácticos de actividades no trabajadas hasta el momento? ¿De qué tipo?**
3. **¿Considera que el CD interactivo Aprende con Zapo ha favorecido el aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias más que el material impreso?**
4. **¿Piensa que los recursos tecnológicos, que forman parte del centro educativo, procuran beneficios a los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿En qué áreas?**
5. **¿Cómo cree que desarrollan mejor sus capacidades y aprendizajes los alumnos del aula abierta, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué crees esto?**

**GRACIAS POR SU INTERÉS Y ATENCIÓN.**

**Anexo V (b)**

# ENTREVISTA A PADRES DE ALUMNOS DEL AULA ABIERTA

**Nombre y apellidos del alumno:**

**Datos socio- demográficos del entrevistado**

1. **Nombre y apellidos**
2. **¿Qué edad tiene?**
3. **¿Cuántas personas viven en su hogar?**
4. **¿Cuántos hijos tiene?**
5. **¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por usted?**
6. **¿Cuál es su profesión?**
7. **¿Hay en su familia alguna persona con trastorno del espectro autista o con alguna característica propia de dicho espectro?**

- **Relaciones familia-centro**

**1. ¿Qué tipo de comunicación existe entre la familia y el centro educativo?**
**2. ¿A través de qué vías o instrumentos tiene lugar la comunicación entre la familia y el centro educativo?**
**3. ¿Participa en las actividades desarrolladas en el centro educativo y se implica en el proceso de intervención educativa de su hijo? ¿De qué manera lo hace?**
**4. ¿Cree que es importante el grado de implicación de la familia en este proceso de intervención? ¿Por qué lo cree?**

- **Proceso de intervención educativa conjunto entre el centro educativo y la familia**

1. **¿Ha observado mejoras en ciertas actitudes de su hijo desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades emocionales y sociales?**
2. **¿Considera que han adquirido habilidades que antes del proceso de intervención no mostraban? ¿De qué modo lo ha comprobado? ¿En qué momentos de los compartidos en familia y en qué circunstancias se han visto presentes?**
3. **¿Han tenido lugar ciertas generalizaciones de los aprendizajes logrados en el hogar a otros contextos (centro educativo, actividades de ocio, etc.)? ¿Y al contrario? ¿Podría describirlas?**
4. **¿Considera que las mejoras en el alumnado se encuentran relacionadas con la intervención realizada en el centro y en el hogar? ¿Por qué?**
5. **¿Estima que el proceso de intervención educativa conjunta llevado a cabo en el centro y el hogar sobre el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, y que ha sido coordinado por el equipo de investigación de la universidad, favorece el avance de dichas habilidades en el alumnado? ¿Por qué?**

6. **¿Cree que dicho proceso de intervención conjunto coordinado desde el equipo universitario les han ayudado? ¿Puede especificar en qué se ha beneficiado?**

- **Materiales**

1. **¿Cómo valora los materiales utilizados por su hijo para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales? ¿Y las estrategias de intervención conjunta entre el centro y las familias?**
2. **¿Estima conveniente la incorporación en los materiales didácticos de actividades no trabajadas hasta el momento? ¿De qué tipo? ¿Su hijo tiene alguna carencia en el plano de habilidades sociales y emocionales no tratada aún con los materiales? ¿Podría especificar esa/s necesidad/es?**
3. **¿Considera que el CD interactivo Aprende con Zapo ha favorecido el aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias más que el material impreso?**
4. **¿Piensa que los recursos tecnológicos, al alcance de su hijo, procuran beneficios a los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿En qué áreas?**
5. **¿Cómo cree que se motiva más su hijo para hacer una actividad, a través de materiales impresos, mediante soportes interactivos o conjugando ambos formatos? ¿Por qué cree esto?**

**GRACIAS POR SU INTERÉS Y ATENCIÓN.**

# ANEXO VI

# CODIFICACIONES

**ANEXO VI**

| CÓDIGO | SIGNIFICADO |
|---|---|
| A.A | Aula abierta |
| H | Hogar |
| EI | Evaluación inicial |
| EF | Evaluación final |
| R | Reconocimiento de emociones |
| J | Justificación de emociones |
| S | Seminarios de trabajo |
| E | Entrevista |
| DI | Diario del investigador |
| ED, C1 | Entrevista docente, Curso 1 |
| ED, C2 | Entrevista docente, Curso 2 |
| E.D. A1, C1 | Entrevista docente, Alumno 1, Curso 1 |
| E.D. A1, C2 | Entrevista docente, Alumno 1, Curso 2 |
| E.D. A1, C3 | Entrevista docente, Alumno 1, Curso 3 |
| E.P1, C1 | Entrevista padre, Alumno 1, Curso 1 |
| E.P1, C2 | Entrevista padre, Alumno 1, Curso 2 |
| E.P1, C3 | Entrevista padre, Alumno 1, Curso 3 |
| E.M2, C1 | Entrevista madre, Alumno 2, Curso 1 |
| E.M2, C2 | Entrevista madre, Alumno 2, Curso 2 |
| E.M2, C3 | Entrevista madre, Alumno 2, Curso 3 |
| E.P3, C1 | Entrevista padre, Alumno 3, Curso 1 |
| E.P3, C2 | Entrevista padre, Alumno 3, Curso 2 |
| E.P3, C3 | Entrevista padre, Alumno 3, Curso 3 |
| E.M4, C1 | Entrevista madre, Alumno 4, Curso 1 |
| E.M4, C2 | Entrevista madre, Alumno 4, Curso 2 |
| E.M4, C3 | Entrevista madre, Alumno 4, Curso 3 |
| D.I., C1 | Diario del investigador, Curso 1 |
| D.I., C2 | Diario del investigador, Curso 2 |
| D.I., C3 | Diario del investigador, Curso 3 |
| S.M1, C1 | Seminario madre, Alumno 1, Curso 1 |
| S.M1, C2 | Seminario madre, Alumno 1, Curso 2 |
| S.M1, C3 | Seminario madre, Alumno 1, Curso 3 |
| S.D., A1, C2 | Seminario docente, Alumno 1, Curso 2 |
| S.D., A1, C3 | Seminario docente, Alumno 1, Curso 3 |

| TAREA | VALORES |
|---|---|
| Juicios de emoción basados en situaciones específicas | Reconocimiento de emociones:<br>1. No reconoce ninguna emoción.<br>2. Reconoce una emoción.<br>3. Reconoce dos emociones.<br>4. Reconoce tres emociones.<br>5. Reconoce cuatro emociones. |
| | Justificación de emociones:<br>1. No justifica ninguna emoción.<br>2. Justifica una emoción.<br>3. Justifica dos emociones.<br>4. Justifica tres emociones.<br>5. Justifica cuatro emociones. |
| Juicios de emoción basados en deseos | 1. No reconoce ni justifica ninguna de las situaciones anteriores.<br>2. Reconoce una de las situaciones anteriores.<br>3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.<br>4. Reconoce y justifica una de las situaciones anteriores.<br>5. Reconoce y justifica dos de las situaciones anteriores. |

**ANEXO VI**

| | |
|---|---|
| Juicios de emoción basados en creencias | 1. No reconoce ni justifica ninguna de las situaciones anteriores.<br>2. Reconoce una de las situaciones anteriores.<br>3. Reconoce dos de las situaciones anteriores.<br>4. Reconoce y justifica una de las situaciones anteriores.<br>5. Reconoce y justifica dos de las situaciones anteriores. |
| Creencia falsa de contenido inesperado | 1.No lo supera: intenta adivinar constantemente.<br>2. No lo supera: intenta adivinar pero luego no insiste.<br>3. Elige la alternativa correcta tras varios intentos.<br>4. Elige la alternativa correcta pero no lo justifica.<br>5. Elige la alternativa correcta y justifica. |
| Creencia falsa de localización inesperada | 1.No lo supera: intenta adivinar constantemente.<br>2. No lo supera: intenta adivinar pero luego no insiste.<br>3. Elige la alternativa correcta tras varios intentos.<br>4. Elige la alternativa correcta pero no lo justifica.<br>5. Elige la alternativa correcta y justifica. |
| Historias de comunicación metafórica. | 1. No comprende el concepto ni consigue realizar la tarea. Precisa ayuda.<br>2. Comprende el concepto pero no logra responder a la tarea. Precisa ayuda.<br>3. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Existencia de fallos.<br>4. Comprende el concepto y realiza la tarea con ayuda. Sin fallos.<br>5. Comprende el concepto y realiza la tarea sin ayuda. Sin fallos. |
| Resolución de conflictos. | 1. No lo comprende y la opción elegida es al azar.<br>2. Empieza a comprenderlo y se esfuerza por elegir correctamente aunque no lo logra.<br>3. Elige la opción correcta aunque no en primer lugar.<br>4. Elige la opción correcta en primer lugar pero no justifica.<br>5. Elige la opción correcta en primer lugar y justifica. |

# ANEXO VII

# EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA POR CURSOS

**ANEXO VII (a)**

# ACTIVIDADES DE LA COLECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS "APRENDE CON ZAPO. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES" (Lozano y Alcaraz, 2009)

## ÍNDICE

## PRIMER CURSO 2012-2013

**ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo) y ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES COGNITIVAS (interés, sorpresa, aburrimiento y pensamiento)**


FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES BÁSICAS A TRAVÉS DE HISTORIAS (emociones básicas)
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES (emociones básicas)

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas) 3

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones emocionales (emociones básicas) 3

FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES COGNITIVAS A TRAVÉS DE HISTORIAS (emociones cognitivas)
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES (emociones cognitivas)

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones cognitivas) 4

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones emocionales (emociones cognitivas) 4

NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en deseos 5

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones de deseo 5

NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en creencias 6

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones de creencia 6

**ANEXO VII (a)**

## HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

NIVEL 4: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN COMUNICACIONES METAFÓRICAS

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 1: Historias de comunicación metafórica 7

## ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 2: Creencia falsa de contenido inesperado 8

Actividad 3: Creencia falsa de localización inesperada 9

*FORMATO CD-ROM*

Actividad 3: Falsa creencia II 9

## RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 1: Emociones basadas en la resolución de conflictos 10

*FORMATO CD-ROM*

Actividad 1: Las situaciones conflictivas 11

**ANEXO VII (a)**

# ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE EL 1º CURSO EN EL AULA ABIERTA Y EN EL HOGAR

## ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES

## FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES BÁSICAS A TRAVÉS DE HISTORIAS

### NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES

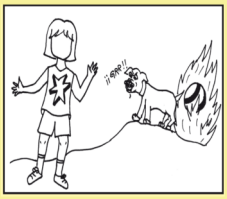
**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|

**Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (Emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**

**AULA ABIERTA**

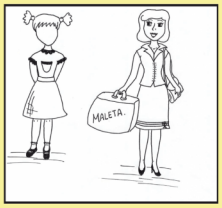
Mira, ésta es Inma y está jugando con su pelota en el parque. La pelota se le ha caído en un arbusto y cuando va recogerla aparece un perro ladrando muy fuerte.



¿Cómo se siente Inma cuando aparece el perro ladrando? ¿Se siente alegre, triste, enfadada o asustada? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?

**HOGAR**

Mira, aquí están Marta y su madre. A Marta le gusta estar con su madre, pero ahora se tiene que marchar de viaje.




¿Cómo se siente Marta cuando su madre se va de viaje? ¿Se siente alegre, triste, enfadada o asustada? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

**Actividad 1: Las situaciones emocionales (Emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**

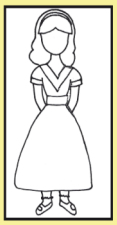
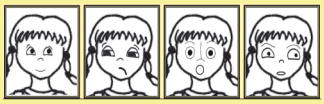
Es el cumpleaños de María y a ella le gusta mucho este día porque lo celebra con sus amigos y recibe muchos regalos. ¿Cómo se sentirá María el día de su cumpleaños? Señala la cara correcta: asustada, alegre, enfadada o triste.

**ANEXO VII (a)**

# FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES COGNITIVAS A TRAVÉS DE HISTORIAS

## NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES

**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|
| **Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (Emociones complejas: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento)** | |
| Mira, ésta es Violeta y está valorando si para el postre se va a comer un plátano o una manzana. | Mira, ésta es Pilar y está esperando a su amigo Andrés para ir al cine y ver una película. Pero, Andrés está tardando mucho y Pilar lleva mucho tiempo esperando.  |
| ¿Cómo se siente Violeta cuando intenta decidirse por una fruta? ¿Se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?  | ¿Cómo se siente Pilar cuando lleva mucho tiempo esperando? ¿Se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? |

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

**Actividad 1: Las situaciones emocionales (Emociones complejas: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento)**

Lucía está atenta porque ha visto a su vecina pasear por la calle. ¿Cómo se sentirá Lucía? Señala la cara que lo expresa: interesada, aburrida, sorprendida o pensativa.

**ANEXO VII (a)**

## NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

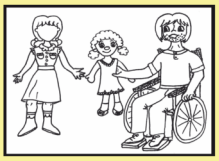
**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|

**Actividad 1: Juicios de emoción basados en deseos**

Mira, esta niña es Lidia y le hace mucha ilusión tener un poni.

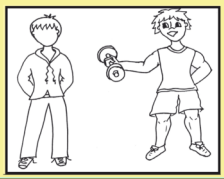
Pero, su amigo Luís le regala una muñeca.



¿Cómo se siente Lidia? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?

Éste es Héctor, y quiere unas pesas porque le gusta mucho hacer deporte.

Su profesor de educación física le regala unas pesas.



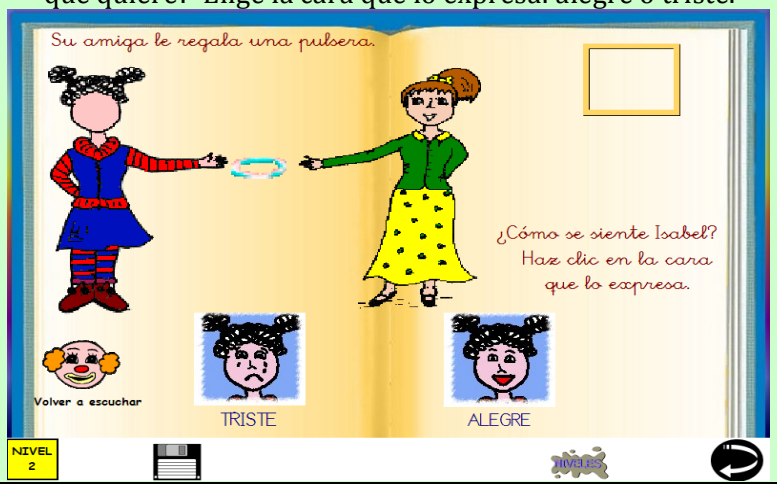
¿Cómo se siente Héctor? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

**Actividad 1: Las situaciones de deseo**

Isabel quiere una pulsera y su amiga le regala una. ¿Cómo se siente Isabel al conseguir lo que quiere? Elige la cara que lo expresa: alegre o triste.



**ANEXO VII (a)**

# NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS

## FORMATO IMPRESO

### AULA ABIERTA

**Actividad 1: Juicios de emoción basados en creencias**

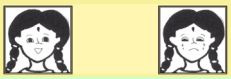
Éste es Félix, como su amiga Lucía tiene una pierna rota, le ha comprado unos bombones para que se anime.

Lucía quiere un ramo de flores pero piensa que su amigo Félix le regalará una caja de bombones.

¿Cómo se siente Lucía? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?

Félix le regala a Lucía la caja de bombones.

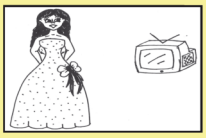
¿Cómo se siente Lucía? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?



### HOGAR

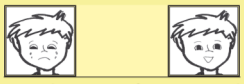
**Actividad 1: Juicios de emoción basados en creencias**

Ésta es Mónica. Como su hermano Sergio se va a casar le ha comprado una televisión.

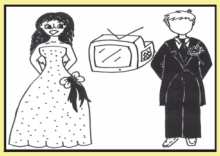


Sergio quiere una televisión pero cree que su hermana le regalará un ordenador.

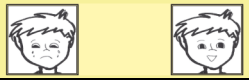
¿Cómo se siente Sergio? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?



Mónica le regala a su hermano Sergio una televisión.



¿Cómo se siente Sergio? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?



## FORMATO CD-ROM

### AULA ABIERTA Y HOGAR

**Actividad 1: Las situaciones de creencia**

Verónica quiere unas zapatillas de ballet pero cree que le regalarán un vestido de bailarina. ¿Cómo se siente al pensar que va a conseguir lo que quiere? Elige la cara que lo expresa: alegre o triste.

**ANEXO VII (a)**

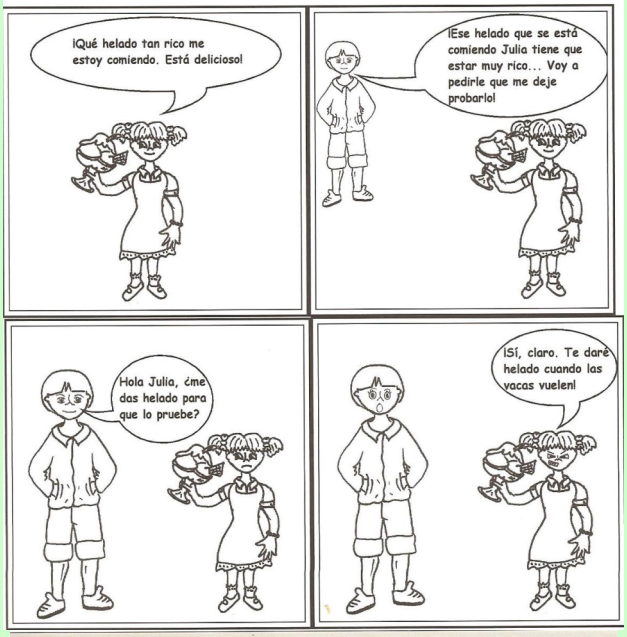
# HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

## NIVEL 4: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN COMUNICACIONES METAFÓRICAS

| FORMATO IMPRESO | |
|---|---|
| **AULA ABIERTA** | **HOGAR** |

**Actividad 1: Historias de comunicación metafórica**

*ACTIVIDAD 1:*
*IRONÍA*




- **Pregunta de control:** *¿Cuándo le dará helado Julia?*
- **Pregunta de compresión:** *¿Puede ser eso verdad?*
- **Pregunta de justificación:** *¿Por qué dice eso Julia?*

**ANEXO VII (a)**

# ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

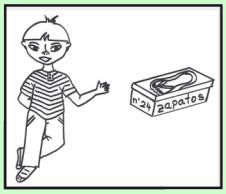
## NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN

| FORMATO IMPRESO | |
|---|---|
| **AULA ABIERTA** | **HOGAR** |

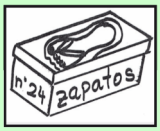
### Actividad 2: Creencia falsa de contenido inesperado

**Ejemplo: ALBERTO Y LA CAJA DE ZAPATOS**

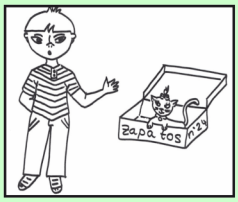
- *Vamos a jugar con Alberto.*
- *Mira, Alberto ha comprado una caja de zapatos* (se presenta la caja de zapatos al alumno).




- *Él piensa que hay unos zapatos dentro de la caja.*
- *Alberto se va a jugar y deja la caja de zapatos encima de la mesa* (esconder la figura de Alberto).




- *La hermana de Alberto ha sacado los zapatos y ha metido un gato para gastarle una broma a Alberto.*
- *Ahora viene Alberto, ya ha terminado de jugar* (presentamos de nuevo la figura de Alberto).




**Enseñanza:** Cuando algunas veces pensamos que algo puede contener una determinada cosa, puede pasar que no necesariamente contenga dicha cosa.

**ANEXO VII (a)**

## FORMATO IMPRESO

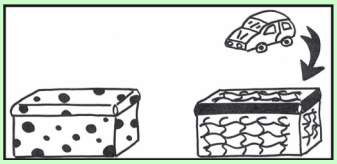
**AULA ABIERTA** | **HOGAR**

### Actividad 3: Creencia falsa de localización inesperada

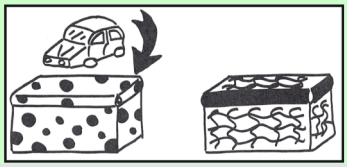
**Ejemplo: SILVIA Y SU COCHECITO**

- *Vamos a jugar con Silvia.*
- *Mira, ¿qué tiene Silvia en la mano? ¡Muy bien!, Silvia tiene un cochecito* (se presenta el cochecito).

- *Aquí hay dos cajas: una con lunares y otra con rayas.* (se presentan las dos cajas).



- *Silvia pone su cochecito en la caja con rayas y se va a jugar.*
- *Silvia se ha ido a jugar* (esconder la figura de Silvia). *No ve lo que hacemos. ¿A que no?*
- *¿Le gastamos una broma a Silvia? ¡Venga!... saca el cochecito de la caja con rayas y mételo en la de lunares. Yo te ayudaré un poquito.*



**Enseñanza:** Cuando se cambio algo de lugar y no lo vemos, creemos que sigue en el mismo sitio.

## FORMATO CD-ROM

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

### Actividad 3: Falsa creencia II

Clara tiene una pelota. Aquí hay dos sacos: uno azul y otro rojo. Clara pone su pelota en el saco rojo y se va a jugar. Le gastamos una broma a Clara y ponemos la pelota del saco rojo al azul.

Pregunta: ¿Dónde cree Clara que está su pelota?

**ANEXO VII (a)**

# RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

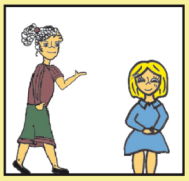
## NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

### FORMATO IMPRESO

### AULA ABIERTA

### Actividad 1: Emociones basadas en la resolución de conflictos

Mira, esta niña se llama Isabel y su mamá le ha dicho que antes de salir a jugar con sus amigos debe terminar los deberes.



Pero Isabel es muy vaga y no le gusta hacer deberes porque son poco divertidos y prefiere salir al parque para jugar con sus amigos.

¿Cómo siente Isabel cuando hace deberes? ¿Se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| SORPRENDIDA sorprendida | INTERESADA interesada | ABURRIDA aburrida | PENSATIVA pensativa |
|---|---|---|---|

Ahora, Isabel está ideando una manera para poder dejar de hacer deberes.

¿Cómo se siente Isabel? ¿Se siente interesada, aburrida, sorprendida o pensativa? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| SORPRENDIDA sorprendida | INTERESADA interesada | ABURRIDA aburrida | PENSATIVA pensativa |
|---|---|---|---|

(Conflicto 1): ¿Qué debería hacer Isabel? (Ante ausencia de respuesta o respuesta incorrecta):

- Debería hacer los deberes.
- Buscar una manera de librarse de hacer deberes.
- Tirar los deberes al suelo.
- No hacer los deberes y salir a la calle a jugar.

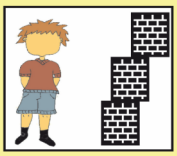
Mira, finalmente, Isabel ha recapacitado y ha hecho los deberes porque hacer deberes es muy importante. Después se ha ido a divertirse con sus amigos.

Hay cosas que son muy importantes hacerlas, como los deberes que te mandan tus maestros, aunque tú prefieras hacer otras.

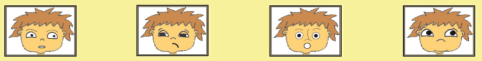
### HOGAR

Mira, este niño se llama Lucas y se ha ido a trabajar con su padre que es albañil.

Lucas ha empezado a construir un muro sin que su padre le explique como se hace, así que cuando ha terminado de construirlo se ha dado cuenta de que está mal hecho: "¡caramba este muro está muy inclinado y se puede caer!"



¿Cómo siente Lucas? ¿Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

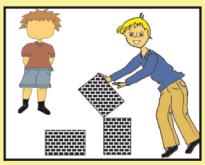


| SORPRENDIDO sorprendido | INTERESADO interesado | ABURRIDO aburrido | PENSATIVO pensativo |
|---|---|---|---|

(Conflicto 1): ¿Qué deberá hacer la próxima vez Lucas? (Ante ausencia de respuesta o respuesta incorrecta):

- Hacer un muro sin esperar a que su padre le explique cómo se hace.
- Esperar a que su padre le explique y enseñe cómo construir un muro.
- Cantará mientras construye el muro.
- Le dirá a su padre que él no ha sido quien ha construido el muro.

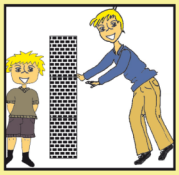
Mira, ahora su padre le está explicando y enseñando la manera de construir un muro.



¿Cómo siente Lucas? ¿Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| SORPRENDIDO sorprendido | INTERESADO interesado | ABURRIDO aburrido | PENSATIVO pensativo |
|---|---|---|---|

Mira, al final Lucas ha aprendido a construir muros porque su padre le ha enseñado. ¡Qué muro tan bonito y recto le ha salido ahora a Lucas!



Si muestras interés para atender a las explicaciones de tus maestros y padres aprenderás cómo se hacen las cosas.

**ANEXO VII (a)**

| **FORMATO CD-ROM** |
|---|
| **AULA ABIERTA Y HOGAR** |
| **Actividad 1: Las situaciones conflictivas** |

La madre de Marta se ha enfadado con ella porque piensa que Marta se ha comido todas las galletas. Pero Marta no fue, sino que fue su gato. ¿Qué debería hacer Marta? Señala la opción correcta:

a) Decirle a mi madre que el gato se ha comido las galletas.
b) Enfadarme y gritar.
c) Comerme las galletas.
d) Salir corriendo.

**ANEXO VII (b)**

# ACTIVIDADES DE LA COLECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS "APRENDE CON ZAPO. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES" (Lozano y Alcaraz, 2009)

## ÍNDICE

## SEGUNDO CURSO 2013-2014

**ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo) y ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES COGNITIVAS (interés, sorpresa, aburrimiento y pensamiento)**


FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES BÁSICAS A TRAVÉS DE HISTORIAS (emociones básicas)
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES (emociones básicas)

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones básicas) 3

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones emocionales (emociones básicas) 3

FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES COGNITIVAS A TRAVÉS DE HISTORIAS (emociones cognitivas)
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES (emociones cognitivas)

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (emociones cognitivas) 4

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones emocionales (emociones cognitivas) 4

NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en deseos 5

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones de deseo 5

NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS

*FORMATO IMPRESO*
Actividad 1: Juicios de emoción basados en creencias 6

*FORMATO CD-ROM*
Actividad 1: Las situaciones de creencia 6

**ANEXO VII (b)**

## HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

NIVEL 4: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN COMUNICACIONES METAFÓRICAS

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 1: Historias de comunicación metafórica 7

## ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 2: Creencia falsa de contenido inesperado 8

Actividad 3: Creencia falsa de localización inesperada 9

*FORMATO CD-ROM*

Actividad 3: Falsa creencia II 9

## RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

*FORMATO IMPRESO*

Actividad 1: Emociones basadas en la resolución de conflictos 10

*FORMATO CD-ROM*

Actividad 1: Las situaciones conflictivas 11

**ANEXO VII (b)**

# ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE EL 2º CURSO EN EL AULA ABIERTA Y EN EL HOGAR

## ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES

### FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES BÁSICAS A TRAVÉS DE HISTORIAS

### NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES

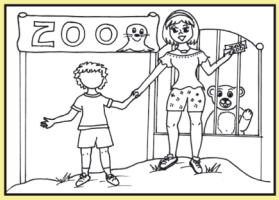
**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|

**Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica (Emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**

**AULA ABIERTA**

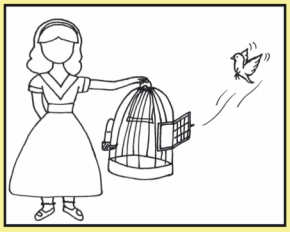
Mira, aquí están Juan y su hermana mayor. Como a Juan le gustan mucho los animales, su hermana le ha llevado al zoológico.




¿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?

**HOGAR**

Mira, ésta es María y quiere mucho a su pajarito. Pero al coger la jaula la puerta se ha abierto y el pajarito se ha escapado. ¡Ya no volverá a ver nunca más a su pajarito!



¿Cómo se siente María cuando su pajarito, al que quiere mucho, se escapa? ¿Se siente alegre, triste, enfadada o asustada? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

**Actividad 1: Las situaciones emocionales (Emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo)**

A Marta le gusta estar con su madre pero ella tiene que marcharse de viaje. ¿Cómo se sentirá Marta al saber que su madre se va de viaje? Señala la cara correcta: asustada, alegre, enfadada o triste.

**ANEXO VII (b)**

# FASE 2: RECONOCIMIENTO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL DE EMOCIONES COGNITIVAS A TRAVÉS DE HISTORIAS

## NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES

**FORMATO IMPRESO**

| **AULA ABIERTA** | **HOGAR** |
|---|---|

**Actividad 1: Juicios de emoción basados en una situación específica**

**(Emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo y emociones complejas: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento)**

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

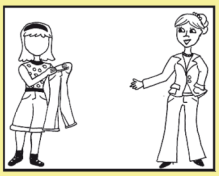
**Actividad 1: Las situaciones emocionales**
**(Emociones complejas: interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento)**

Enrique está esperando a su amigo mucho tiempo ¿Cómo se sentirá Enrique? Señala la cara que lo expresa: interesada, aburrida, sorprendida o pensativa.

**ANEXO VII (b)**

## NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|
| **Actividad 1: Juicios de emoción basados en deseos** | |
| María quiere un vestido. | Esta es Celia y le hace ilusión ir al campo con su padre. |
| Pero su tía le regala unos pantalones.  | Su padre la lleva a pasear por el campo. |
| ¿Cómo se siente María? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? | ¿Cómo se siente Celia? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? |

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

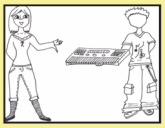
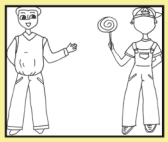
**Actividad 1: Las situaciones de deseo**

Raúl quiere jugar con su barco pirata y su hermano se lo quita. ¿Cómo se sentirá Raúl? Señala la cara que lo expresa: alegre o triste.

**ANEXO VII (b)**

# NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS

**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|
| **Actividad 1: Juicios de emoción basados en creencias** | |
| Esta es la hermana de Oscar y le ha comprado un órgano por su cumpleaños.<br> | El padre de Pedro le ha comprado una piruleta.<br> |
| Este es Oscar y quiere que su hermana le regale un órgano, pero cree que le regalará un tambor.<br> <br>¿Cómo se siente Oscar? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?<br> | Pedro desea un helado, pero cree que le regalará una piruleta.<br> <br>¿Cómo se siente Pedro? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?<br> |
| La hermana de Oscar le regala un órgano.<br>  <br>¿Cómo se siente Oscar? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?<br> | El padre de Pedro le da una piruleta.<br>  <br>¿Cómo se siente Pedro? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?<br> |

**FORMATO CD-ROM**

**AULA ABIERTA Y HOGAR**

**Actividad 1: Las situaciones de creencia**

Pedro ha comprado una tortuga para Óscar. Óscar quiere un ratón de mascota y cree que le regalarán un ratón. ¿Cómo se siente Óscar al pensar que va a conseguir lo que quiere? Señala la cara que lo expresa: alegre o triste.

**ANEXO VII (b)**

# HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA

## NIVEL 4: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN COMUNICACIONES METAFÓRICAS

| FORMATO IMPRESO | |
|---|---|
| **AULA ABIERTA** | **HOGAR** |
| Actividad 1: Historias de comunicación metafórica | |

### ACTIVIDAD 3: MENTIRA PIADOSA

Mario invita a su amiga Laura al cine.
Mario le dice a Laura:

Pero mientras ven la película...

Mario le pregunta a su amiga:

¿Qué contestación le ha dado Laura a Mario cuando le ha preguntado si se lo había pasado bien en el cine?

¿Es verdad que Laura se lo ha pasado bien en el cine?

¿Por qué dice eso Laura?

¿Cómo se hubiera sentido Mario si Laura le hubiera dicho la verdad?

ALEGRE TRISTE ENFADADO ASUSTADO

¿Por qué se hubiera sentido así?

**ANEXO VII (b)**

# ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS

## NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN

| FORMATO IMPRESO | |
|---|---|
| **AULA ABIERTA** | **HOGAR** |

**Actividad 2: Creencia falsa de contenido inesperado**

- Vamos a jugar con Lucía.
- Mira: Lucía ha comprado para cenar una pizza. *(se presenta la pizza al alumno)*

- Ella piensa que hay una pizza dentro de la caja.
- Lucía se va a jugar y deja la pizza encima de la mesa. *(esconder la figura de Lucía)*

- La hermana de Lucía ha sacado la pizza y ha metido un collar y dos pendientes para gastarle una broma a Lucía.
- Ahora viene Lucía, ya ha terminado de jugar *(presentamos de nuevo la figura de Lucía)*.

- ¿Qué piensa lucía que hay en la caja de pizzas?
- ¿Por qué piensa Lucía que hay rotuladores?
- ¡Muy bien!, Lucía piensa que hay pizzas en la caja porque es una caja de pizzas y no ha visto a su hermana sacarlas y meter un collar y dos pendientes.

*Cuando algunas veces pensamos que algo puede contener una determinada cosa, puede pasar que no necesariamente contenga dicha cosa.*

**ANEXO VII (b)**

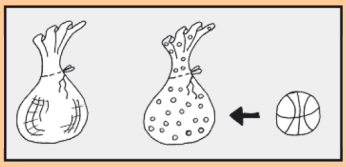
## FORMATO IMPRESO

### AULA ABIERTA

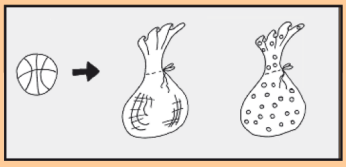
### Actividad 3: Creencia falsa de localización inesperada

- Vamos a jugar con Carlos.
- Mira: Carlos tiene una pelota. ¡Muy bien! *(se presenta la pelota).*

- Aquí hay dos sacos: uno con círculos y otro liso. ¡Muy bien! *(se presentan los dos sacos).*



- Carlos pone su pelota en el saco con círculos y se va a jugar.
- Carlos se ha ido a jugar *(esconder la figura de Carlos).* No ve lo que hacemos. ¿A que no?
- ¿Le gastamos una broma a Carlos? ¡Venga!... saca la pelota del saco con círculos y mételo en el liso. Yo te ayudaré un poquito.



### HOGAR

- Ahora viene Carlos, ya ha terminado de jugar *(presentamos de nuevo la figura de Carlos).*

- ¿Dónde piensa Carlos que está su pelota escondida?
- ¿Por qué piensa Carlos que está la pelota en el saco con círculos?
- ¿Dónde puso Carlos su pelota?
- ¡Muy bien!, Carlos piensa que está en el saco con círculos porque no vio cuando lo cambiamos.

*En caso de respuesta incorrecta.*

- *Recuerda:* Carlos no vio que escondíamos su pelota en el saco liso, así que no sabe que está en el saco liso. No cree que está ahí.
- Carlos cree que su pelota está en el saco con círculos, porque él puso su pelota en el saco con círculos.

**Enseñanza:**

*Cuando se cambia algo de lugar y no lo vemos, creemos que siguen en el mismo sitio.*

## FORMATO CD-ROM

### AULA ABIERTA Y HOGAR

### Actividad 3: Falsa creencia II

Silvia ha visto a un ladrón esconderse en el cubo rojo. Mientras que Silvia se lo está contando a un policía, el ladrón se esconde en el cubo verde.

Pregunta: ¿Dónde cree Silvia que está el ladrón?

**ANEXO VII (b)**

# RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

## NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS

**FORMATO IMPRESO**

| AULA ABIERTA | HOGAR |
|---|---|

### Actividad 1: Emociones basadas en la resolución de conflictos

**AULA ABIERTA**

Mira, este niño se llama Guillermo y está en su habitación. ¿Cómo está su habitación, ordenada o desordenada?

Su madre ha entrado a su habitación y ha visto que está muy desordenada.

¿Cómo siente la madre de Guillermo? ¿Se siente alegre, triste, enfadada o asustada? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| ALEGRE<br>alegre | TRISTE<br>triste | ENFADADA<br>enfadada | ASUSTADA<br>asustada |
|---|---|---|---|

Luego, la madre de Guillermo le ha pedido a su hijo que le deje la raqueta roja porque la necesita. Pero Guillermo, por el desorden de su habitación, no la encuentra y se pregunta: "¿Dónde puede estar la raqueta?"

¿Cómo se siente Guillermo? ¿Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| SORPRENDIDO<br>sorprendido | INTERESADO<br>interesado | ABURRIDO<br>aburrido | PENSATIVO<br>pensativo |
|---|---|---|---|

**HOGAR**

Mira, éste es Tomás.

A Tomás le gusta mucho salir de casa y jugar a la pelota con sus amigos.

¿Cómo se siente Tomás cuando está con sus amigos? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| ALEGRE<br>alegre | TRISTE<br>triste | ENFADADO<br>enfadado | ASUSTADO<br>asustado |
|---|---|---|---|

Pero hoy, está castigado porque se ha portado mal y se tiene que quedar en casa. ¡Está todo el día en su casa y no se lo está pasando bien!

¿Cómo se siente Tomás cuando está todo el día en casa sin salir? ¿Se siente interesado, aburrido, sorprendido o pensativo? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así? Después escribe el nombre de la emoción que corresponda o recorta su nombre y pégalo si no puedes escribirlo.

| SORPRENDIDO<br>sorprendido | INTERESADO<br>interesado | ABURRIDO<br>aburrido | PENSATIVO<br>pensativo |
|---|---|---|---|

**ANEXO VII (b)**

(Conflicto 1): ¿Qué deberá hacer Guillermo para encontrar las cosas la próxima vez? (Ante ausencia de respuesta o respuesta incorrecta):

- Ordenar la habitación para saber el sitio en el que están las cosas.
- Dejar las cosas en cualquier sitio.

Mira, Guillermo ha ordenado su habitación. Ahora ya sabrá donde tiene todas las cosas y cuando su madre le pida algo conocerá donde buscarlo para dárselo.

¿Cómo se sienten, ahora, Guillermo y su madre? ¿Se sienten alegres o enfadados? Señala las caras que lo expresan. ¿Por qué se sienten así?

Si tienes tus cosas ordenadas y sabes dónde las guardas, cuando tus padres, hermanos, amigos o maestros te pidan alguna de tus cosas sabrás dónde buscarlas. Si haces esto tus maestros y tus padres estarán alegres y tú te alegrarás de que estén contentos contigo.

(Conflicto 1): ¿Qué deberá hacer Tomás la próxima vez para salir a la calle a jugar con sus amigos y no aburrirse en casa? (Ante ausencia de respuesta o respuesta incorrecta):

- Portarse bien.
- Seguir portándose mal.

Mira, Tomás se ha portado bien. Por eso, sus padres le han dejado ir al parque a jugar con sus amigos.

¿Cómo se siente cuando no está castigado y se va al parque a jugar con sus amigos? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?

Y sus padres, ¿cómo se sienten cuando Tomás se porta bien y no tienen que castigarlo? ¿Se sienten alegres o enfadados? Señala las caras que lo expresan. ¿Por qué se sienten así?

Jugar con los amigos es muy divertido, pero si no haces caso a lo que dicen tus padres te castigarán y no podrás hacer todo aquello que te gusta.

| **FORMATO CD-ROM** |
| --- |
| **AULA ABIERTA Y HOGAR** |
| **Actividad 1: Las situaciones conflictivas** |

Carlos ha salido a la pizarra a resolver una suma pero como no sabe hacerlo sus compañeros se ríen de él. ¿Cómo se sentirá Carlos al ver que sus compañeros se ríen de él? Señala la cara que lo expresa: interesado, sorprendido, aburrido o pensativo.

**ANEXO VII (c)**

# ACTIVIDADES DE LA COLECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS "ILUSIÓNATE CON TACHIN Y SUS HISTORIAS EMOCIONALES Y SOCIALES" (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014).

## ÍNDICE

## TERCER CURSO 2014-2015

**ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo) y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**


*FORMATO IMPRESO*
HISTORIA 1: Miguel de vacaciones 4

*FORMATO DIGITAL*
HISTORIA 2: El viaje del padre de Felipe 5


**ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo), EMOCIONES COGNITIVAS (interés, sorpresa, aburrimiento y pensamiento) y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**


*FORMATO IMPRESO*
HISTORIA 5: El cumpleaños de Ana 8

*FORMATO DIGITAL*
HISTORIA 4: Javier se va de viaje 9


**HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA, ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES, ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**


*FORMATO IMPRESO*
HISTORIA 10: Marcos y Alejandra por el parque 12

*FORMATO DIGITAL*
HISTORIA 9: Luis da un paseo 14

**ANEXO VII (c)**

# ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE EL 3º CURSO

| AULA ABIERTA | | | HOGAR | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Evaluación inicial** | **Proceso de enseñanza-aprendizaje** | **Evaluación final** | **Evaluación inicial** | **Proceso de enseñanza-aprendizaje** | **Evaluación final** |
| **Historia 1: Miguel de vacaciones**<br><br>Narra las situaciones vividas por el protagonista durante sus vacaciones escolares, debido a que ese tiempo libre prefiere dedicarlo a sus actividades favoritas y no a hacer los deberes que le enviaron. | **Historia 3: David en el colegio/instituto**<br>Indica las opciones que debe elegir el protagonista ante diferentes situaciones planteadas en el centro escolar. | **Historia 7: Hugo en el monte**<br><br>Esta historia se centra en la importancia de que seamos obedientes, debido a que si hacemos lo contrario de lo que nuestros padres nos indican, podemos vernos involucrados en circunstancias negativas y peligrosas. | **Historia 1: Miguel de vacaciones**<br><br>Narra las situaciones vividas por el protagonista durante sus vacaciones escolares, debido a que ese tiempo libre prefiere dedicarlo a sus actividades favoritas y no a hacer los deberes que le enviaron. | **Historia 3: David en el colegio/instituto**<br>Indica las opciones que debe elegir el protagonista ante diferentes situaciones planteadas en el centro escolar. | **Historia 5: El cumpleaños de Ana**<br><br>En esta historia se hace mucho hincapié en la resolución de conflictos o problemas que pueden surgir ante un regalo que no nos queda bien, y cómo podemos soluciones esa dificultad. |
| **Historia 2: El viaje del padre de Felipe**<br>Muestra los sentimientos sentidos por los protagonistas cuando tienen que estar durante un tiempo alejados de sus seres queridos. | **Historia 4: Javier se va de viaje**<br><br>El protagonista de esta historia, debe tomar una serie de decisiones ante diferentes problemas que le surgen a la hora de realizar un viaje, por ejemplo: realizar su maleta, intentar no olvidarse nada importante en casa, etc. | **Historia 8: Manuel e Irene en la hamburguesería**<br><br>Esta historia trata valores como la generosidad, la amistad y proclama la importancia de compartir nuestras cosas con los demás. | **Historia 2: El viaje del padre de Felipe**<br>Muestra los sentimientos sentidos por los protagonistas cuando tienen que estar durante un tiempo alejados de sus seres queridos. | **Historia 4: Javier se va de viaje**<br><br>El protagonista de esta historia, debe tomar una serie de decisiones ante diferentes problemas que le surgen a la hora de realizar un viaje, por ejemplo: realizar su maleta, intentar no olvidarse nada importante en casa, etc. | **Historia 6: Susana y su madre en el supermercado**<br><br>En esa historia confluyen todos aquellos problemas que pueden surgir cuando alguien va de compras: queremos comprar algo que nuestros padres no creen conveniente, nos perdemos de camino a la caja para pagar, etc. |

**ANEXO VII (c)**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Historia 5: El cumpleaños de Ana**<br><br>En esta historia se hace mucho hincapié en la resolución de conflictos o problemas que pueden surgir ante un regalo que no nos queda bien, y cómo podemos soluciones esa dificultad. | **Historia 12: Merienda con amigos**<br><br>Muchas de las decisiones que se deben tomar cuando se va a merendar con amigos, se encuentran recogidas en esta historia. Desde decidir el sitio al que acudir, hasta qué vamos a tomar. | | **Historia 9: El suceso de Nacho**<br><br>La historia relata la importancia de que estemos atentos en clase, pues sino no comprenderemos lo que nos explican. Además, se explica el concepto de mentira a través de la situación del personaje, el cual miente a su profesora. | |
| | **Historia 6: Susana y su madre en el supermercado**<br><br>En esa historia confluyen todos aquellos problemas que pueden surgir cuando alguien va de compras: queremos comprar algo que nuestros padres no creen conveniente, nos perdemos de camino a la caja para pagar, etc. | | | **Historia 11: Tarde en el cine**<br>Además de la presencia de emociones básicas y complejas y resolución de conflictos, existen varias actividades relativas a la creencia falsa, tanto de contenido inesperado como de localización inesperada. | |
| | **Historia 10: Marcos y Alejandra en el parque**<br><br>El concepto trabajado en esta historia es el de mentira piadosa. Relata una situación en la que un chico le dice a su amiga este tipo de mentira. | | | | |

**ANEXO VII (c)**

# ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo) y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

## FORMATO IMPRESO

### PÁGINA 1

**HISTORIA 1: MIGUEL DE VACACIONES**

Hola, te presento a Miguel y a su padre

Miguel está contento porque por fin han llegado sus vacaciones. Esta mañana, su padre le ha dicho que cuando regrese del trabajo, debería haber terminado todos los deberes que le había señalado para hoy.

A Miguel no le apetece nada hacer los deberes, prefiere dedicar su tiempo a otras cosas. Realizar las tareas, le aburre. ¿Cómo se siente Miguel al tener que hacer los deberes? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o asustado? Rodea la cara que lo expresa.

### PÁGINA 2

¿Por qué crees que Miguel se sentirá así?

_____

_____

Miguel decide ver la tele en lugar de terminar los deberes.

Si el padre de Miguel le ha dicho que haga los deberes, ¿qué debería hacer Miguel? Rodea la respuesta adecua:

a) Obedecer a su padre y hacer los deberes.

b) No obedecer a su padre.

### PÁGINA 3

El padre de Miguel le pregunta a su hijo, qué había hecho durante la mañana, y Miguel le dice que ha estado viendo la tele. ¿Cómo se sentirá su padre al saber que Miguel no ha hecho los deberes? ¿Se sentirá alegre, triste, enfadado o asustado? Rodea la cara que lo expresa.

¿Por qué crees que sentirá esa emoción el padre de Miguel?

_____

_____

Si en alguna ocasión tu padre se ha enfadado contigo ¿qué emoción has sentido? ¿Has sentido alegría, tristeza, enfado o miedo? Rodea la cara que lo expresa.

¿Qué has hecho para que se enfadara? Rodea la respuesta adecuada:

a) Desobedecerle.
b) Actuar correctamente.

### PÁGINA 4

Escribe, si puedes, o de lo contrario que te ayuden a hacerlo, qué te sucedió a ti y por qué tus padres se enfadaron contigo.

_____

_____

¿Qué emoción has sentido cuando tu padre ha estado enfadado contigo? ¿Has sentido alegría, tristeza, enfado o miedo? Rodea la cara que lo expresa.

¿Por qué te has sentido de ese modo?

_____

_____

A modo de reflexión: Miguel tenía que haber hecho los deberes antes de que su padre hubiera llegado del trabajo. De esta forma, su padre hubiera estado muy contento y él también.

**RECUERDA:** Tenemos que obedecer a las personas mayores: a los abuelos, a nuestros hermanos mayores, a nuestros padres, a nuestros profesores...
Nuestros padres quieren lo mejor para nosotros y todo lo que nos dicen que hagamos es bueno para que aprendamos más.
Si mis padres quieren que les 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.

**ANEXO VII (c)**

## FORMATO DIGITAL

### ESCENA 1

*Éste es FelipeHace unas semanas, el padre de Felipe le dijo a su hijo que se tenía que ir de viaje por motivos de trabajo y que estaría una larga temporada fuera de casa... Se marchaba a un lugar muy lejos donde solamente se puede llegar en avión.*

### ESCENA 2

*¿Cómo se pudo sentir Felipe cuando su padre le dijo que estaría fuera unos días por motivos de trabajo? ¿Se sintió alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa.*

### ESCENA 3

*El padre de Felipe, le dijo a él y a su madre que llamará todos los días, y que volvería en Navidad.*

**ANEXO VII (c)**

## ESCENA 4

*Llegó el día… ¡Por fin hoy vuelve el padre de Felipe! El padre de Felipe va hacia el aeropuerto, y cuando va a sacar el billete de avión, le dicen que su vuelo va con retraso, dándose cuenta de que llegará tarde el día de Nochebuena a cenar con su hijo y su mujer…*

## ESCENA 5

*¿Cómo se sentirá el padre de Felipe? ¿Se sentirá alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa.*

## ESCENA 6

*¿Qué podría hacer el padre de Felipe para intentar llegar a cenar con su familia en Nochebuena? Señala la respuesta adecuada.*

*Preguntar en información si le pueden vender un billete para un vuelo que salga antes.*

*Coger un taxi en vez del avión.*

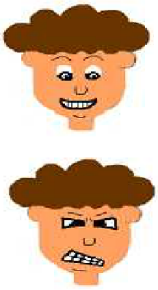
**ANEXO VII (c)**

## ESCENA 7

*Cuando el padre de Felipe llame a casa y diga que su vuelo se ha retrasado, ¿cómo se sentirá Felipe? ¿Se sentirá alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa.*

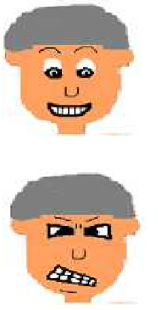
## ESCENA 8

*Son las 8 de la tarde y suena el timbre de la casa de Felipe… ¡Diiiiing doooooong!¡Es el padre de Felipe! ¡Al final, ha podido llegar a tiempo porque ha podido cambiar de vuelo!*
*¿Cómo crees que se sentirá Felipe? ¿Se sentirá alegre, triste, enfadado o asustado? Señala la cara que lo expresa.*



## ESCENA 9

*Y el padre de Felipe, ¿cómo se sentirá? Señala la cara que lo expresa*



## ESCENA 10

*RECUERDA: Es muy importante que demostremos a nuestros seres queridos lo importantes que son para nosotros día a día.*

*Cuando alguien a quien queremos mucho, se tiene que ir fuera de casa durante una larga temporada, la echamos mucho de menos y nos sentimos tristes. Es importante que nuestros seres queridos sepan que les queremos. Pero, cuando regresan nos sentimos felices por estar junto a ellos.*

**ANEXO VII (c)**

# ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BÁSICAS (alegría, tristeza, enfado y miedo), EMOCIONES COGNITIVAS (interés, sorpresa, aburrimiento y pensamiento) y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

## FORMATO IMPRESO

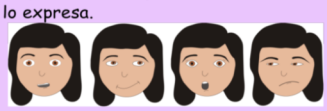
### PÁGINA 1

**HISTORIA 5: EL CUMPLEAÑOS DE ANA**

Hola, esta es Ana y hoy es su cumpleaños.

A Ana le hace mucha ilusión que le regalen una cazadora que vio hace unos días en el escaparate de una tienda.

En su fiesta de cumpleaños recibe muchos regalos, siendo uno de ellos la cazadora que tanto le gusta. ¿Cómo se sentirá Ana al ver su regalo de cumpleaños? ¿Estará interesada, pensativa, sorprendida o aburrida?. Rodea la cara que lo expresa.



¿Por qué se sentirá así?

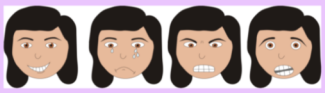
_____

_____

1

### PÁGINA 2

Ana se prueba la chaqueta pero le está pequeña y comienza a llorar. ¿Cómo se sentirá ahora Ana? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.



¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

¿Crees que Ana se comporta bien? Rodea la respuesta adecuada:

| | |
|---|---|
| | |
| a) Sí, porque cuando algo no nos gusta hay que llorar. | b) No, no tendría que enfadarse sino buscar una solución. |

2

### PÁGINA 3

¿Cómo podría solucionar Ana el problema de la chaqueta? Rodea la respuesta adecuada:

| | |
|---|---|
| | |
| a) Diciendo que no le gusta el regalo. | b) Cambiándola por una de una talla mayor. |

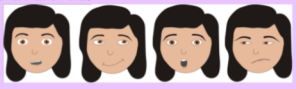
De camino a la tienda Ana piensa que quizá no encontrará una chaqueta de su talla. ¿Estará interesada, pensativa, sorprendida o aburrida?. Rodea la cara que lo expresa.

¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

Ana llega a la tienda de ropa y empieza a buscar muy atenta una chaqueta de una talla mayor. ¿Cómo se sentirá Ana?. Rodea la cara que lo expresa: pensativa, asustada, interesada o aburrida.



3

### PÁGINA 4

¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

Por fin la ha encontrado después de mucho buscar, y al probársela ve que la chaqueta le queda muy bien. ¿Cómo se sentirá ahora? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.

¿Por qué crees que ya no se siente triste? Rodea la respuesta adecuada:

| | |
|---|---|
| | |
| a) Porque ha encontrado la chaqueta de su talla. | b) Porque no ha encontrado la chaqueta que buscaba. |

**RECUERDA:** Cuando nos regalan algo que nos gusta mucho nos ponemos muy contentos, pero si no nos está bien y tenemos que devolverlo, no tenemos que enfadarnos.
Es muy importante que nos portemos como personas adultas y que si no sabemos cómo solucionar el problema ante el que nos encontramos, que preguntemos a las personas que están con nosotros.

4

**ANEXO VII (c)**

## FORMATO DIGITAL

### ESCENA 1

*Este niño es Javier.*

*Hoy su papá y su mamá le han dado una noticia estupenda: papá, mamá y Javier van a hacer un viaje muy largo. A Javier le gusta mucho viajar pues conoce lugares muy bonitos y lo pasa muy bien con sus padres.*

### ESCENA 2

*¿Cómo se sentirá Javier cuando sus padres le den la noticia de que van a hacer un viaje? Señala la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadado o asustado.*

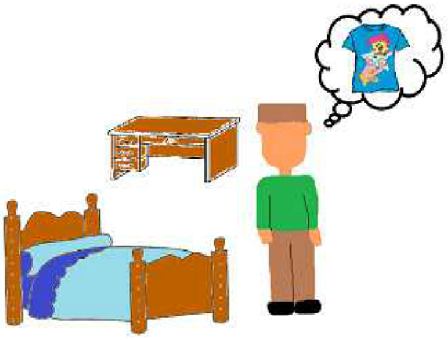
### ESCENA 3

*Javier empieza a hacer su maleta, donde va metiendo la ropa, la bolsa de aseo y todo lo que necesita para viajar.*

**ANEXO VII (c)**

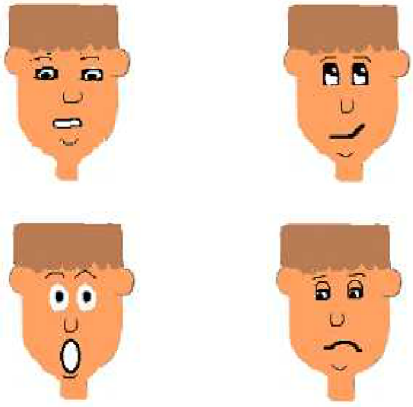
## ESCENA 4

*Javier empieza a buscar en su armario una camiseta que le gusta mucho y que quiere llevarse al viaje, por lo que piensa dónde puede estar.*



## ESCENA 5

*¿Cómo se sentirá Javier cuando busca la camiseta? ¿Estará interesado, pensativo, sorprendido o aburrido?. Señala la cara que consideres adecuada.*



## ESCENA 6

*Javier ha decidido preguntar a su madre si sabía dónde estaba su camiseta preferida y resulta que no estaba en ningún armario, sino en un lugar que él no imaginaba, en la lavadora, pues la camiseta estaba sucia. Por este motivo, no podrá llevársela al viaje*

**ANEXO VII (c)**

## ESCENA 7

*Javier ha terminado de hacer su maleta y, a continuación, se monta en el coche con sus padres para empezar el viaje, pero cuando lleva un rato montado en el coche, se entristece al darse cuenta de que se le ha olvidado echar el cepillo de dientes, pues sus padres le habían dicho que revisara bien la maleta antes de salir de casa.*

## ESCENA 8

*Lavarse los dientes a diario es muy importante porque de lo contrario se pueden picar, pero como Javier no ha echado en su maleta el cepillo de dientes no se los podrá lavar. Por este motivo, piensa en qué puede hacer para solucionar este problema. ¿Qué deberá hacer Javier para poder lavarse los dientes? Señala la respuesta adecuada:*

*Volver a casa a por su cepillo de dientes, quedándose sin viaje.*

*Comprarse un cepillo nuevo.*

## ESCENA 9

*RECUERDA: Cuando salimos de viaje, tenemos que tener mucho cuidado de no olvidar todas las cosas que nos vayan a hacer falta.*

*Es muy importante que revisemos la maleta antes de cerrarla bien, así, nos aseguramos de que lo llevamos todo. Para que no se nos olvide nada, podemos hacer una lista en la que apuntemos todos los objetos necesarios para nuestro viaje.*

*Si se nos olvida algo, debemos decírselo rápidamente a papá, mamá o a alguien para que podamos solucionarlo.*

**ANEXO VII (c)**

# HISTORIAS DE COMUNICACIÓN METAFÓRICA, ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES, ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

## FORMATO IMPRESO

### PÁGINA 1

**HISTORIA 10: MARCOS Y ALEJANDRA POR EL PARQUE**

Marcos y Alejandra están paseando por el parque cuando se encuentran con una gran rosa. A Alejandra le encantan las flores y se acerca para olerla. Sin embargo a Marcos no le interesan nada las flores pero por no confesar su poco interés hacia ellas y al ver la ilusión que le ha hecho a su amiga la rosa le dice que a él también le gustan, diciéndole a su amiga una mentira piadosa. Una mentira piadosa, se dice cuando se cuenta algo que no es verdad para no molestar a la persona a la que se lo contamos.

¿Es verdad que a Marcos le apetecía mucho oler la rosa?

### PÁGINA 2

¿Por qué Marcos ha dado esa contestación a Alejandra? Señala la respuesta correcta:

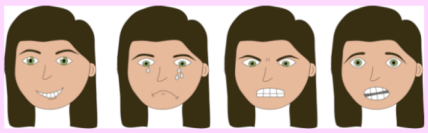
| | |
|---|---|
| a) Porque es cierto y le apetece oler la rosa. | b) Porque no es cierto, y le ha dicho una mentira piadosa a Alejandra para no desilusionarla . |

¿Cree Alejandra que a Marcos le apetece oler la rosa?

¿Por qué lo cree? Señala la respuesta correcta:

| | |
|---|---|
| a) Sí, porque Marcos le ha dicho que quería olerla. | b) No, porque no ha prestado ningún interés hacia la rosa |

¿Cómo se siente Alejandra al oír la contestación de Marcos? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.



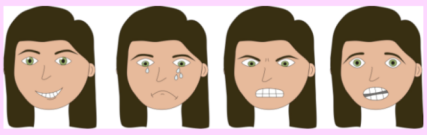
### PÁGINA 3

¿Por qué se sentirá así?

_____

_____

Y si Marcos le hubiera dicho lo que pensaba realmente, es decir, que no le apetecía oler la rosa, ¿cómo se hubiera sentido Alejandra? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.



¿Por qué se hubiera sentido así?

_____

_____

Alejandra decide hacer un dibujo de la rosa para enseñarlo en casa. Una vez finalizado el dibujo Alejandra preguntó a Marcos:

### PÁGINA 4

¿Es verdad que a Marcos le parece bonito el dibujo de la rosa?

¿Por qué Marcos ha dado esa contestación a Alejandra? Señala la respuesta correcta:

| | |
|---|---|
| a) No. Porque le ha parecido feo el dibujo. | b) Sí. Porque a Marcos le ha parecido bonito el dibujo. |

**ANEXO VII (c)**

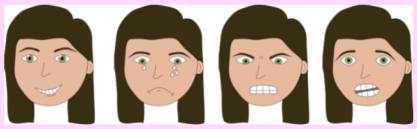
## PÁGINA 5

¿Cree Alejandra que a Marcos le ha gustado el dibujo que ha hecho?

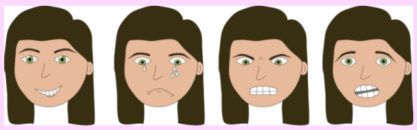
¿Por qué lo cree? Señala la respuesta correcta:

| | |
|---|---|
| a) Sí, porque Marcos ha expresado que la gustaba el dibujo. | b) No. Marcos le ha dicho a su amiga que no le ha gustado el dibujo. |

¿Cómo se siente Alejandra al oír la contestación de Marcos? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.



Y si Marcos le hubiera dicho lo que pensaba realmente, es decir, que no le gustaba el dibujo que había hecho, ¿cómo se hubiera sentido Alejandra? Rodea la cara que lo expresa: alegre, triste, enfadada o asustada.



## PÁGINA 6

¿Por qué se hubiera sentido así?

_____

_____

**RECUERDA:** Cuando veamos que a las personas de nuestro alrededor hay algo que les gusta mucho y que quieren compartirlo con nosotros, debemos decirles si nos gusta o no con mucha delicadeza para no hacerles sentir mal.
Siempre hay que decir la verdad, pero cuando esta puede herir a otra persona, en ocasiones decimos mentiras piadosas.

**ANEXO VII (c)**

## FORMATO DIGITAL

### ESCENA 1

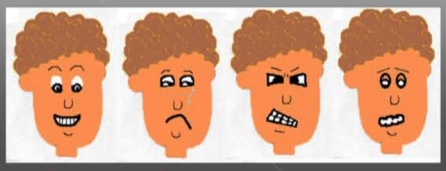
HISTORIA 9:

LUIS DA UN PASEO

Hoy es domingo y hace muy buen día. Por este motivo, Luis decide ir a dar un paseo por su ciudad y le apetece mucho. Es la primera vez que Luis sale a pasear solo y siente varias emociones a la vez.

### ESCENA 2

¿Cómo se sentirá Luis? Señala la cara que lo expresa.



ALEGRE alegre | TRISTE triste | ENFADADO enfadado | ASUSTADO asustado

### ESCENA 3

Pero al salir a la calle solo, sin nadie que le acompañe, siente algo de miedo.
¿Cómo se sentirá Luis? Señala la cara que lo expresa.

ALEGRE alegre | TRISTE triste | ENFADADO enfadado | ASUSTADO asustado

### ESCENA 4

Luis no ha decidido aún hacia dónde quiere ir. ¿Cómo se sentirá Luis? Señala la cara que lo expresa.

INTERESADO interesado | PENSATIVO pensativo | SORPRENDIDO sorprendido | ABURRIDO aburrido

### ESCENA 5

Luis ve una tienda de mascotas y decide entrar para ver a los animales. Se detiene ante la primera urna pero no ve ningún animal en su interior. Por eso se acerca más y mira atentamente, pero de repente... una serpiente se acerca al cristal de la urna. ¿Cómo se sentirá en este momento? Señala la cara que lo expresa.

ALEGRE alegre | TRISTE triste | ENFADADO enfadado | ASUSTADO asustado

### ESCENA 6

Luis sale rápidamente de la tienda de mascotas. Debido al susto que le ha dado la serpiente no recuerda a dónde se dirigía. ¿Qué debería hacer Luis? Señala la respuesta más adecuada desde tu punto de vista:

a) Tranquilizarse y pensar a dónde quería ir.

b) Volver a casa.

c) Preguntar a alguna persona que se encuentre en la calle a dónde puede ir a pasar la tarde.

d) Seguir corriendo por si la serpiente le sigue.

### ESCENA 7

Luis se encuentra con un policía que está dirigiendo el tráfico y le pregunta por la tienda de videojuegos. El policía le contesta: Sólo tienes que cruzar una calle. ¡Está muy lejos!

### ESCENA 8

MENTIRA PIADOSA: LO QUE SE DICE QUE NO ES VERDAD PARA NO CAUSAR DISGUSTO.

**ANEXO VII (c)**

## ESCENA 9

IRONIA: DECIR LO CONTRARIO DE LO QUE ES CIERTO DE UNA MANERA DISIMULADA

## ESCENA 10

La contestación del policía ha sido, ¿una mentira piadosa o una ironía?

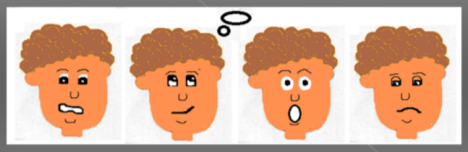
MENTIRA PIADOSA

IRONIA

Si no entiendes su significado pincha aquí.

## ESCENA 11

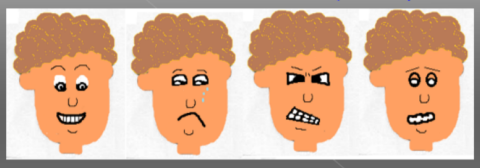
Después de cruzar la calle, Luis se encuentra con la tienda de videojuegos. Entra, saluda al chico que trabaja allí y le pide permiso para jugar con algún videojuego. El chico empieza a jugar con uno de ellos pero después de un rato ve que es para niños más pequeños y que se pasa los niveles sin esfuerzo. ¿Cómo se sentirá Luis? Señala la cara que lo expresa.



INTERESADO interesado | PENSATIVO pensativo | SORPRENDIDO sorprendido | ABURRIDO aburrido

## ESCENA 12

Los nuevos videojuegos le encantan a Luis y pasa bastante tiempo jugando con ellos. Por este motivo, se le hace de noche sin que se dé cuenta. Le dijo a sus padres que volvería a casa antes de las 20:00 y son las 21:00. ¿Cómo se sentirá Luis? Señala la cara que lo expresa.



ALEGRE alegre | TRISTE triste | ENFADADO enfadado | ASUSTADO asustado

## ESCENA 13

Luis se despide del chico de la tienda y se va hacia casa. No sabe qué decirle a sus padres para que no se enfaden. ¿Qué crees que debería decirle a sus padres? Señala la respuesta más adecuada desde tu punto de vista:

a) Que quería llegar tarde a casa para que sus padres se enfadaran con él.

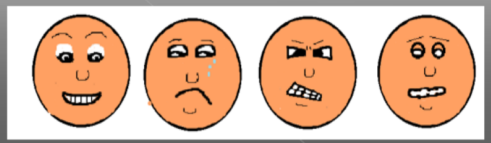
b) Que se ha perdido y no encontraba su casa.

c) Que se ha encontrado con alguien por la calle y se le ha hecho tarde hablando con él.

d) Que se ha entretenido jugando a videojuegos en la tienda. Decirle la verdad.

## ESCENA 14

¿Cómo se sentirán los padres de Luis al ver que su hijo ha llegado tan tarde? Señala la cara que lo expresa.



ALEGRES alegres | TRISTES tristes | ENFADADOS enfadados | ASUSTADOS asustados