

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i><u>Eje Temático 1.</u></i>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i><u>Eje Temático 2.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i><u>Eje Temático 3.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i><u>Eje Temático 4.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i><u>Eje Temático 5.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i><u>Eje Temático 6.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA. UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE CASO ÚNICO

San Pedro Merinero, Xenia¹, Rodríguez Sánchez, Manuel²

Universidad Complutense de Madrid, España
¹e-mail: xeniasan@ucm.es ²e-mail: manuerod@ucm,

Resumen. Entre las barreras que se encuentran a diario las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), se sitúan aquellas dificultades para desarrollar habilidades emocionales y sociales. La investigación que se muestra en la presente comunicación trata de valorar si a través de una intervención psicoeducativa emocional en un sujeto con TEA se pueden mejorar las habilidades emocionales y paralelamente obtener cambios positivos en sus habilidades sociales. Para ello se ha llevado a cabo una intervención educativa con un caso único en el que participó un sujeto de 8 años con este diagnóstico. Para la obtención de datos se emplearon instrumentos de evaluación tales como hojas de registro y observaciones. El sujeto fue evaluado antes y después de la aplicación de la intervención y su maestra de referencia evaluó sus conductas socioemocionales también de manera previa y posterior al desarrollo de las sesiones a través de una escala de valoración. Los resultados finales y el análisis del proceso revelan una mejora apreciable en las habilidades emocionales y sociales del sujeto. Consecuentemente, se pretende que este estudio sirva de aportación para futuras investigaciones en esta línea, con el objetivo de mejorar la atención y la respuesta a las necesidades de los sujetos con TEA.

Palabras clave: Trastornos del Espectro Autista, emociones, habilidades sociales, intervención psicoeducativa.



INTRODUCCIÓN

El TEA es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes, de mayor trascendencia social en los últimos años y con una prevalencia muy elevada (Baron- Cohen, 2010; Artigas Pallarés, 2011). La revisión bibliográfica de su sintomatología constata que muchas de las dificultades sociales de estos niños se deben a problemas emocionales, pues entre otras funciones de las emociones, se encuentra la de contribuir a que la persona pueda desenvolverse y relacionarse adecuadamente en el mundo social en el que vivimos (Bisquerra, 2009). Algunas de las dificultades que presentan se encuentran en la expresión y reconocimiento de emociones faciales, en la atribución causal de una emoción, dificultades a nivel empático, alteraciones en la regulación emocional, alteraciones en la expresión verbal y no verbal, labilidad emocional, etc. (Polaino-Lorente y García-Villamisar, 2002; Ojea Rúa, 2012).

En la actualidad, la importancia de la emoción en todos y cada uno de los momentos de la vida es algo en lo que todos los especialistas están de acuerdo. Desde el nacimiento, las emociones toman un papel de gran relevancia en la vida de todas las personas, convirtiéndose en uno de los motores que la guían, y las habilidades emocionales y sociales son consideradas como habilidades adaptativas. Las dificultades emocionales provocan grandes limitaciones en la vida de estas personas en todos sus contextos, lo que pone en evidencia la necesidad de que ello sea intervenido para dotarles de una mayor funcionalidad y calidad de vida. Se necesitan investigaciones empíricas en este campo y también el desarrollo de intervenciones que no se centren únicamente en el desarrollo de la autonomía personal o en las habilidades sociales sino también en las emocionales, causantes de estos problemas de adaptación social (Bisquerra, 2009).

Polaino-Lorente y García-Villamisar (2002) indican cómo las dificultades en el área emocional presentan mayor resistencia a la mejora que otras áreas. Sin embargo, tal y como refiere Ojea Rúa (2012), hasta lo más complejo, como puede ser el desarrollo de habilidades mentalistas, puede ser aprendido. No obstante, es importante tomar conciencia de que al ser estas dificultades más resistentes a su mejora, han de trabajarse a lo largo de toda una vida y desde la primera infancia (Polaino-Lorente y García-Villamisar, 2002). Así pues, partiendo de esta base se plantea la pregunta ¿una intervención pedagógica emocional produciría mejoras en este nivel, y a su vez en las habilidades sociales de los niños con TEA?

OBJETIVOS

Determinar en qué medida una intervención psicopedagógica emocional puede producir mejoras a nivel emocional y si ello repercute en las habilidades sociales de niños con TEA.

OE1. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de la expresión facial de las emociones básicas.

OE2. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce

mejoras en la expresión de los distintos estados emocionales a nivel verbal y no verbal.

OE3. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en la identificación de las situaciones desencadenantes de determinados estados emocionales en sí mismo y en los demás.

OE4. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de las manifestaciones de afecto

OE5. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en el reconocimiento de las emociones propias.

OE6. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en la capacidad de predicción de la conducta en base a situaciones, deseos y creencias.

OE7. Verificar si una intervención psicopedagógica emocional produce mejoras en las relaciones sociales de niños con TEA en forma de conductas de interacción social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Diseño de la investigación y participantes

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionó una metodología de diseño de caso único Yin (1989) y Stake (1994), citados en Álvarez y San Fabián (2012, p.1), que ha permitido realizar un análisis de la conducta de un único alumno con TEA de 8 años, antes, durante y después de la aplicación de un programa de intervención emocional. Se trata de una metodología idónea, puesto que el TEA tiene una gran variabilidad, cada caso es muy diferente y se trata de un objeto de estudio complejo y controvertido. Además, permite aportar nuevos datos a diferentes estudios que se estén llevando a cabo a partir del análisis de varios casos.

Los objetivos de investigación se convierten en las variables de análisis, y las conductas de interacción social seleccionadas para el estudio fueron el contacto físico y proximidad; contacto ocular; pedir ayuda; hábitos de saludo y despedida; hábitos de cortesía por favor y gracias; sonrisa social y respeto de turnos.

Procedimiento e instrumentos de recogida de información

En cuanto al procedimiento de investigación, se utilizó la observación sistemática y participante y como instrumentos de recogida de información un diario de observaciones, hojas de registro, la entrevista, un cuestionario y dos pruebas pre test y post test. De manera previa y posterior al desarrollo de la intervención se realizó una evaluación de la comprensión de emociones al alumno y la maestra tutora del alumno cumplimentó una escala de valoración socioemocional. Para apoyar la interpretación de los resultados se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con



ella antes y después. El estudio realizado con el alumno estaba compuesto de dos pruebas, adaptación de las realizadas por Ojea Rúa (2012) en su *Programa de desarrollo de la comprensión social*. En cuanto a la escala de valoración descriptiva cumplimentada por la maestra, toma como base algunas de las ideas procedentes de la *Escala valorativa de habilidades sociales y emocionales en personas con Trastornos del Espectro Autista* diseñada por Alcaraz, Lozano y Sotomayor (2009). Este test contiene 23 ítems divididos en dos bloques, emocional y social. En cada ítem se enuncian una serie de conductas acompañadas de una escala graduada para medir la frecuencia de aparición. Tanto las pruebas que se le aplicaron al sujeto, como las que se le presentaron a la maestra, permitieron la comparación de resultados y también el poder determinar los efectos que la intervención había producido en el sujeto.

Proceso de intervención psicoeducativa

Se diseñó una intervención compuesta por 27 sesiones llevadas a cabo en el gabinete del colegio del sujeto, con una duración de 35-45 minutos cada una de ellas, con la intención de partir del ámbito emocional para suscitar poco a poco la aparición de conductas sociales básicas. De un modo transversal y a lo largo de los diferentes objetivos y contenidos trabajados, se introdujeron conductas sociales de manera enlazada a las emociones. Los objetivos didácticos de la intervención concuerdan con los objetivos generales de investigación. Estos objetivos fundamentan las bases para lograr una vida socioemocional saludable, y a su vez, se concretan en otros más específicos que facilitan su operativización, secuenciados en orden de prioridad. Dentro de las consideradas emociones básicas, se decidió abordar las cuatro más frecuentes en la etapa de la infancia; la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo (Bisquerra, 2009).

Con el fin de obtener información cuantitativa acerca del progreso del sujeto en cada una de las sesiones, se dispuso de dos hojas de registro diarias. Una de ellas para registrar los aciertos que el alumno obtenía en relación a los objetivos trabajados en cada sesión y otra para recoger las manifestaciones sociales espontáneas. Los instrumentos de recogida de datos de la investigación han sido empleados para la evaluación de la intervención. En la Tabla 1 se presenta la relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de lo abordado en la intervención.

	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
OG1 Reconocer la expresión facial de las emociones básicas	OE1.1 Reconocer la emoción de alegría a través de su expresión facial	C1 Expresión facial de emociones básicas.	CE1.1 Reconoce expresión facial de la alegría
	OE1.2 Reconocer la emoción de tristeza a través de su expresión facial		CE1.2 Reconoce la expresión facial de la tristeza
	OE1.3 Reconocer la emoción de enfado a través de su expresión facial		CE1.3 Reconoce la expresión facial de enfado
	OE1.4 Reconocer la emoción de miedo a través de su expresión facial		CE1.4 Reconoce la expresión facial de miedo

	OE1.5 Diferenciar las distintas emociones básicas entre sí en función de su expresión		CE1.5 Diferencia las distintas emociones básicas entre sí.
OG2 Expresar las distintas emociones básicas	OE2.1 Expresar los distintos estados emocionales a nivel verbal y no verbal	CD2.1 Expresión verbal y no verbal	CE2.1 Expresa los distintos estados emocionales de forma verbal y no verbal
OG3 Identificar las situaciones desencadenantes de determinados estados emocionales en sí mismo y en los demás	OE3.1 Atribuir causalmente la alegría	C3.1 Causación de alegría	CE3.1 Atribuye causalmente la emoción de alegría
	OE3.2 Atribuir causalmente la tristeza	C3.2 Causación de tristeza	CE3.2 Atribuye causalmente la emoción de tristeza
	OE3.3 Atribuir causalmente el enfado	C3.3 Causación de enfado	CE3.3 Atribuye causalmente la emoción de enfado
	OE3.4 Atribuir causalmente el miedo	C3.4 Causación de miedo	CE3.4 Atribuye causalmente la emoción de miedo
	OE3.5 Diferenciar las situaciones causantes de las diferentes emociones		CE3.5 Diferencia las situaciones causantes de emociones
OG4 Reconocer las manifestaciones de afecto	OE4.1 Identificar cuáles son las personas que le tienen afecto y a las que él tiene afecto.	C4.1 Vínculos afectivos	CE4.1 Identifica cuáles son las personas que le tienen afecto y a las que él tiene afecto
	OE4.2 Simular acciones de afecto	C4.2 Expresión de afecto	CE4.2 Simula acciones de afecto.
OG5 Reconocer sus emociones.			CE5 Reconoce sus propias emociones
OG6 Aprender a predecir la conducta en base a deseos, creencias y situaciones	OE6.1 Aprender a predecir la propia conducta en base a situaciones, deseos y creencias	CD6 Empatía	CE6.1 Predice la propia conducta emocional.
	OE6.2 Aprender a predecir la conducta de los demás.		CE6.2 Predice la conducta emocional de los otros.

Tabla 1. Relación de objetivos didácticos, contenidos y criterios de evaluación

Por último, se destaca que las actividades desarrolladas en cada sesión fueron diseñadas *ad hoc*, considerando los fundamentos teóricos y las necesidades específicas del sujeto.

EVIDENCIAS

Cada objetivo convertido en variable fue analizado a lo largo de la intervención y finalmente graficado, analizando así el progreso del alumno a lo largo de las sesiones. Con respecto al reconocimiento de la expresión facial de las cuatro emociones y la diferenciación de las mismas, los resultados reflejan el mayor avance de la intervención, destacando que la interiorización de la expresión facial de la alegría fue más rápida que en el resto y destacando que en el caso de la emoción del miedo, la evolución fue más lenta. En cuanto a la expresión de emociones a nivel verbal y no verbal, la línea de tendencia constató un progreso, mostrando algunos descensos puntuales que pueden atribuirse a determinados acontecimientos ajenos a la intervención. Los resultados y también las anotaciones recogidas, reflejan cómo el sujeto manifestaba una mayor dificultad a la hora de expresar las emociones con palabras, pero no presentaba tanta dificultad a la hora de realizar la asociación entre la emoción y su sonido, y reproducirlo.



En la identificación de las situaciones desencadenantes de estados emocionales en sí mismo y en los demás, el gráfico permite detectar que el progreso es muy similar al de sus análogas en el reconocimiento de expresiones faciales, es decir, el mayor progreso se obtiene con las emociones de alegría y tristeza. En el caso de las situaciones generadoras de miedo, la línea de tendencia revela una evolución casi inapreciable. También se ha producido un progreso en la identificación del afecto y en la simulación de conductas de afecto, a pesar de que ha sido trabajado en menor tiempo.

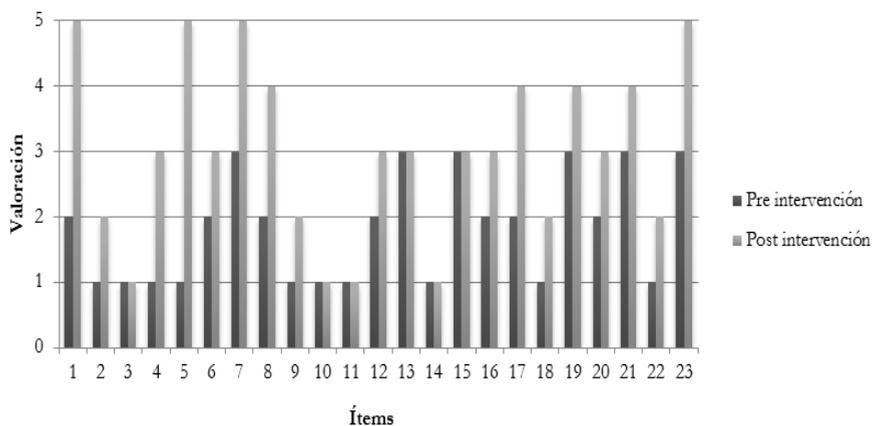
En el reconocimiento de emociones propias el progreso ha sido muy poco pronunciado, principalmente debido a la complejidad que entraña este objetivo en sí, quizá sea una de las variables que más lento progresa y sobre la que es necesario invertir grandes esfuerzos. En cuanto a la predicción de la propia conducta emocional y la predicción de la conducta emocional ajena, no se observa progreso alguno, incluso en una de ellas la línea de tendencia desciende. Realmente no se disponen de datos suficientes para afirmar un progreso, pero tampoco para limitar la posibilidad de avances, dado que ha sido abordado durante escaso tiempo, únicamente en las sesiones finales.

En cuanto a las conductas a nivel social, se han elaborado dos gráficos, uno perteneciente a las actividades dirigidas, y otro que muestra los registros espontáneos. En el contacto físico y ocular, en ambas se puede observar un progreso, aunque en el caso del contacto ocular es más lento, y aún más inapreciable en el espontáneo. En cuanto al respeto de turnos se ha producido un gran progreso, sin embargo, en el caso de la sonrisa como contacto social ha ocurrido lo mismo que en el contacto ocular. Aunque lo verdaderamente importante es que ha habido ocasiones, por escasas que sean, que el sujeto por iniciativa propia, ha sonreído. Los hábitos de saludo y despedida se muestran totalmente asumidos, no ocurre lo mismo con la conducta de pedir ayuda, o con los hábitos de cortesía, de los cuales no se ha registrado ninguna manifestación espontánea, lo cual refleja que, aunque en manifestaciones dirigidas haya progresado, el alumno no lo ha interiorizado totalmente. A pesar de que en las manifestaciones espontáneas existan escasos registros, ha disminuido la tendencia al aislamiento del sujeto, aumentando su espontaneidad en el acercamiento con los compañeros y adultos de referencia.

Retomando lo ya mencionado anteriormente, el sujeto realizó dos pruebas antes y después de llevar a cabo la intervención. La ejecución de estas pruebas revela que sí se ha producido un progreso en el sujeto a nivel emocional, pues los aciertos han aumentado, y ello no puede atribuirse al efecto recuerdo porque la aplicación de las pruebas se realizó de manera diferente. En cuanto a la escala de valoración socioemocional cumplimentada por la maestra, se muestran cinco grados de respuesta, donde el 1 se refiere a que el alumno muestra gran dificultad o no realiza una determinada actividad nunca y el 5, ninguna dificultad o siempre.

El Gráfico 1 muestra que en la mayor parte de los ítems se ha producido un aumento en relación con los resultados de la pre-intervención. Hay tres ítems de

conductas que actualmente el niño realiza siempre; el reconocimiento de las expresiones faciales de las cuatro emociones estudiadas (1), la expresión de emociones cuando se le pide (5), el reconocimiento del cariño (7), y el empleo de hábitos de saludo y despedida (23). Otras conductas en las que también considera que se ha producido un gran avance ha sido en la respuesta a los gestos de cariño de los otros (ítem 8), ha aumentado la emisión de sonrisas como repuesta a otras sonrisas (ítem 17), el respeto en los turnos de palabra (ítem 19), y el contacto y la proximidad hacia los demás (ítem 21), aunque ésta última únicamente se produce con personas cercanas. Sin embargo, hay otras conductas que no han evolucionado con la intervención, es el caso del contacto ocular (14), pedir ayuda (18), hábitos de cortesía (22), reconocimiento de emociones propias (2) y ajenas asociadas a situaciones (9) deseos (10) y creencias (11), resultados que son coherentes con los registrados a lo largo de la



intervención

Gráfico 1. Resultados de la escala de valoración de habilidades sociales y emocionales

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados indica que la intervención ha ejercido efectos positivos en el sujeto, si bien en algunas variables el efecto ha sido menor del esperado. En relación a los objetivos didácticos, no se ha logrado la consecución de todos ellos en su totalidad pero sí se ha observado una aproximación hacia los mismos, lo cual, trasladándose a los objetivos de la investigación, denota que la realización de la intervención ha producido mejoras, pudiendo arriesgar la predicción de que si dicha intervención se prolongase las mejoras pudieran extenderse también a aquellos aspectos que se han mantenido estables, lo cual será objeto de investigaciones posteriores.

Los resultados confirman que es posible mejorar determinadas capacidades de



los alumnos con TEA mediante una enseñanza explícita y dirigida, validando así los objetivos iniciales del trabajo. No obstante, estos resultados han de interpretarse con cautela, puesto que no implican generalizaciones más allá del caso.

Los resultados de esta investigación coinciden con los de una gran cantidad de investigaciones actuales, las cuales afirman que tras una intervención emocional intensa con alumnos con TEA, se obtienen mejoras en dicho ámbito, como es el caso de las conclusiones a las que han llegado López y García (2007) y Lozano y Alcaraz (2012). De la misma manera, estudios como el de Lozano, Motos, Castillo y García (2013) también mostraron que en su intervención los alumnos mejoraron su rendimiento en tareas emocionales y se produjeron además cambios positivos en sus habilidades sociales, destacando la gran dificultad en la comprensión de creencias y deseos.

Por otra parte, al igual que en otras investigaciones como la de Chin y Bernard-Opitz (2000), en ésta se ha podido observar a través de la comparación entre las manifestaciones sociales dirigidas y las espontáneas, la dificultad que presentaba el sujeto para extrapolar lo aprendido a situaciones de la vida real. Este estudio se ha enfrentado a una serie de elementos limitadores que han de tenerse en cuenta. Uno de estos elementos ha sido el tiempo, al ser acumulativos los objetivos y ambiciosos en cuanto a cantidad, no todos se han podido trabajar durante el mismo tiempo. La intervención únicamente ha sido aplicada a un sujeto y los resultados obtenidos son en base a él, por lo que no se puede generalizar. También se destaca la insuficiencia de contextos y situaciones más sociales, donde contar con la participación de sus iguales.

Teniendo en cuenta las limitaciones, los resultados obtenidos hacen recomendable continuar las investigaciones. Como posibles líneas de estudio futuras, se propone ampliar las poblaciones y muestras de referencia, así como prolongar la duración de las intervenciones. Sería interesante el diseño y validación de instrumentos de evaluación de la competencia emocional para niños con NEE. Por último, se sugiere analizar formas efectivas de colaboración familia-escuela en la intervención educativa de los niños con este trastorno, así como los efectos positivos que conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz, S., Lozano, J., y Sotomayor, J. A. (2009). Escala de valoración de la competencia social en el alumnado autista o con trastornos del espectro autista. *Educación en el 2000*, nº 12.

Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1), 1-12.

Artigas-Pallarés, J. (2011). Trastornos del espectro autista. En J. Artigas-Pallarés y J. Narbona. *Trastornos del neurodesarrollo* (309-364). Barcelona: Viguera.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza editorial

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chin, H. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- García-Villamizar, D. y Polaino-Lorente, A. (2002). *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro.
- López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento psicológico*, 4(1), 111-121.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, 358, 1-18. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-082.
- Lozano, J., Motos, E., Castillo, I. y García, C. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-11.
- Ojea Rúa, M. (2012). *Autismo: comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.