

# 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](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto: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

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Lozano Martínez, Josefina<sup>1</sup>, Castillo Reche, Irina Sherezade<sup>2</sup>  
Cerezo Márquez, M<sup>a</sup> Carmen<sup>3</sup>**

Universidad de Murcia, España

<sup>1</sup>e-mail: lozanoma@um.es, <sup>2</sup>e-mail: irinasherezade.castillo@um.es,

<sup>3</sup>e-mail: cerezo.mcarmen@gmail.com

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

En este documento se describe el proceso metodológico diseñado e implementado para el desarrollo de dichas competencias. Asimismo, se realiza un estudio de caso de manera detallada y profunda, donde se analiza la situación de enseñanza-aprendizaje de la alumna, con el objeto de reflexionar sobre la posibilidad de enseñanza de competencias emocionales y sociales detallando, al tiempo, los escenarios donde ha tenido lugar, es decir, el contexto escolar y familiar.

Los resultados obtenidos indican que es posible desarrollar competencias emocionales en dicha alumna con TEA y que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno-familia y los recursos didácticos utilizados son variables que inciden significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias emocionales.

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



## **INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO**

En las últimas décadas se ha observado un incremento constante de la prevalencia del número de personas diagnosticadas con TEA (Howlin, 2008; Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone & Fernández-Jaén, 2013). Este aumento del número de niños con TEA ha propiciado un crecimiento de la conciencia social y demanda de atención específica; lo que nos plantea la necesidad de identificar cuáles son los procedimientos adecuados y eficaces para abordar este trastorno.

Los déficits sociales y emocionales siguen siendo una de las áreas más difíciles para los alumnos con trastornos del espectro autista, pero especialmente para los que tienen habilidades cognitivas promedio o por encima de la media. Estos déficits constituyen una barrera para su inclusión y participación en la sociedad. Por ello, resulta conveniente desarrollar y validar prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y características de aprendizaje de este alumnado, como es la enseñanza de habilidades emocionales y sociales.

Son diversas las investigaciones halladas en relación al desarrollo de la competencia emocional y/o social, en las que se constata una mejora en la identificación de emociones o la cognición social tras la implementación de programas dirigidos a ello (Bauminger, 2007; Bernard-Ripoll, 2007; Golan, Ashwin, Granader, McClintock, Day, Leggett, & Baron-Cohen, 2010; Howlin, 2008; Lozano & Alcaráz 2012; Lozano Alcaráz & Bernabeu, 2012; Ojea, 2010; Tanaka, Wolf, Klaiman, Koenig, Cockburn, Herlihy & Schultz., 2010).

Asimismo, el conocimiento del que disponemos en la actualidad sobre las personas con TEA coadyuva a que la intervención educativa desarrollada con ellas sea hoy más consistente que en épocas anteriores. Podemos decir que la intervención educativa con estas personas se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador y menos artificioso y, por tanto, más respetuoso con los recursos y capacidades de estas personas. En esta línea, se considera que los procesos educativos destinados a la mejora del reconocimiento de emociones, predicción de creencias y desarrollo social, llevados a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden repercutir en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales. Es importante que estos procesos educativos que se sigan con alumnado con TEA se dirijan hacia la generalización de sus aprendizajes; pues son conocidos los problemas de generalización de estos alumnos (Howlin, 2008; Baron-Cohen, 2010). Por consiguiente, es fundamental 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 participen, democráticamente, en las decisiones que le atañen: profesorado, familia, compañeros, otros profesionales, etc.

Es necesario que en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado con TEA se cuente con la perspectiva de la familia, dándole oportunidades de expresar y compartir ideas y opiniones (Sánchez & García, 2009). No se trata únicamente de hacer partícipe a la familia de la educación de su hijo, sino de convertir

al contexto familiar en el punto de partida de nuestras intervenciones (Moes & Frea, 2002) que favorezcan la utilización de la información obtenida del contexto familiar para individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de mejorar la educación de los alumnos (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomáriz, Hernández & Parra, 2010).

Desde esta perspectiva, la potencialidad y posibilidades que nos ofrece una enseñanza colaborativa, en contextos naturales de interacción social, combinada con una enseñanza mediada, donde los ambientes estén estructurados (Lozano, Alcaráz & Bernabeu, 2012) y por tanto, cuenten con un sistema de trabajo o juego organizado, así como planificados, de forma que la persona comprenda la información acerca de lo que se supone que tiene que hacer, cuánto va a durar o cuantas veces lo tiene que hacer y aplicados a largo plazo; tienen una significatividad importante para un desarrollo personal y social eficaz.

## **OBJETIVOS**

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

## **DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA**

### ***Diseño de la investigación***

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

### ***Participantes***

La muestra de estudio está compuesta por una alumna de 5º de Educación Primaria, escolarizada en aula ordinaria y valorada con necesidades educativas



especiales asociadas a trastornos del espectro autista. Además participaron en la investigación la docente-tutora de la alumna y especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica de un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, la familia de la alumna objeto, y el equipo de investigadores universitarios.

### ***Procedimiento, instrumentos de recogida de información y materiales didácticos***

Para la recogida de información sobre la situación de enseñanza se utilizó la observación participante. Con este procedimiento se ha pretendido dar una descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en el escenario desde la vivencia de la experiencia de las personas implicadas en el propio proceso. Esta técnica aplicada permitió recoger información de una manera espontánea en situaciones naturales de aprendizaje para el alumnado con TEA dentro de su ambiente de aprendizaje. Asimismo, permitió construir y describir, desde dentro, el contexto que envolvía la enseñanza del alumno. La observación se extendió a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que duró un curso académico. Quedó registrada en un diario de notas de campo donde se iba redactando lo sucedido en cada sesión.

Con el fin de valorar los posibles efectos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias ha podido tener sobre las habilidades emocionales y sociales del alumnado con TEA participante, se ha realizado a la alumna un pretest y postest, que pretendía situar el punto de partida de la alumna para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contrastar los posibles avances. Para dicha evaluación se ha utilizado un “Cuestionario de valoración de habilidades emocionales y sociales” cumplimentado por los docentes y la familia de la alumna (Lozano & Alcaraz (2012). Se trata de un cuestionario tipo Likert de 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona presenta dificultad o no tiene adquirida la capacidad que se evalúa, y por el contrario, una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Además, para la evaluación de las habilidades emocionales y sociales se utilizaron los propios materiales didácticos “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009) y otras propuestas didácticas “Ilusiónate con Tachín” (Lozano, Cerezo, Merino, Castillo, 2014).

### ***Proceso de intervención educativa***

El proceso de intervención educativa con la alumna se llevó generalmente de forma individual en el aula de referencia o en el hogar con sesiones de 30 minutos aproximadamente, teniendo lugar dos sesiones semanales en cada contexto.

### ***Entorno de aprendizaje***

Se proporcionaba en cada sesión un ambiente estructurado que instaba la anticipación de las tareas de enseñanza. Predisponiendo de este modo a la alumna para



la adquisición de los aprendizajes.

### ***Recursos didácticos***

Para la enseñanza de competencias emocionales se utilizaron los materiales didácticos que fueron utilizados también para la evaluación; los docentes del centro trabajaron fundamentalmente con los materiales de Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (Lozano & Alcaraz, 2009), aunque empezaron a introducir otros materiales complementarios a los primeros denominados Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales (Lozano et al, 2014). En el ámbito familiar, se utilizaron únicamente estas historias sociales y emocionales, debido a las posibilidades que éstas ofrecían al ser unos materiales didácticos que contemplaban escenarios naturales y situaciones que pueden surgir para los alumnos en el centro, en el contexto familiar o en su contexto social cercano.

### ***Rol del docente o familiar***

Al inicio de la sesión el docente o familiar que actuaba como guía de la actividad explicaba a la alumna los contenidos a trabajar, recordando los trabajados anteriormente. Durante el desarrollo de las actividades el docente o familiar intervenían proporcionando feedback y explicación en los casos en los que la alumna no entendía y realizando elogios. Asimismo, a partir de estas situaciones, quien actúa como guía de la alumna propone experiencias de la vida cotidiana del alumno para conseguir la extrapolación de los aprendizajes adquiridos con los materiales didácticos y estimular la interacción y comunicación espontánea de la alumna.

### ***Proceso de colaboración***

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

## **EVIDENCIAS**

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



relación a estas, tras el proceso de intervención, justifica las emociones de los personajes que aparecen en las situaciones presentadas e incluso las traslada a su situación personal. Son numerosos los ejemplos que podríamos reflejar en los que la alumna a partir de la presentación de una situación cotidiana es capaz de extrapolar a su situación personal, un ejemplo es el siguiente: ante una situación en la que el protagonista de la historia está leyendo una mala noticia en el periódico, la alumna nos indica “¿A que cuando tu madre se muere te pones triste?, mi madre dice que no viene Vanesa (nombre ficticio) por una mala noticia, su padre murió, y no le puedo decir nada porque se puede poner a llorar, porque está triste”. Igualmente obtuvo un mayor rendimiento en la comprensión de que los deseos y las creencias generan emociones. Comprende que estas situaciones de deseo y creencia pueden causar emociones llegando a identificar qué emociones pueden causar. Además logró reconocer en situaciones controladas la mentira y resolver las situaciones en las que presentábamos conflictos.

En cuanto a los resultados obtenidos en los cuestionarios valorativos de habilidades emocionales y sociales, podemos observar que, tanto familia como docentes, destacan avances en relación a las habilidades emocionales y sociales de la alumna.

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

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

En cuanto al Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva, se aprecian valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación; todo ello hizo que la alumna utilizara en un mayor número de ocasiones términos emocionales refiriéndose a ella y a otros. Además obtuvo un mayor rendimiento, según la familia, en la comprensión de creencias..

## **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en el “Cuestionario Valorativo de habilidades emocionales y sociales”, nos permiten concluir que mediante el proceso llevado a cabo la alumna participante ha mejorado sus competencias emocionales y sociales; teniendo en cuenta que estamos ante un caso concreto y siendo conscientes de que durante el

proceso educativo y madurativo de las personas con TEA pueden influir multiplicidad de factores y variables, por lo que los cambios en el rendimiento de la alumna, pueden no deberse exclusivamente al proceso de intervención llevado a cabo.

En este entramado, situamos como clave en el proceso de intervención, la coordinación y la colaboración con la familia desde el centro educativo y los profesionales que ofertan una respuesta educativa a la alumna, incluido el equipo investigador. Toda esta estructura organizativa, propia de la investigación colaborativa, generó una cultura de cooperación muy positiva y provechosa, tanto para conseguir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, como en el logro de habilidades sociales y emocionales. Pues ha permitido que la intervención educativa sea contextualizada y funcional, dos pilares fundamentales para la eficacia de la intervención educativa en personas con TEA.

En este sentido, se puede señalar que el trabajo colaborativo entre los diferentes sectores ha sido clave para la consecución de los objetivos de investigación al permitir, no sólo planificar el proceso de intervención educativa en función de la realidad escolar de cada alumno, sino que, también, ir ajustando y solventado conflictos que se iban presentando durante el proceso desde los diferentes ámbitos de actuación; por tanto, nos unimos a las conclusiones ya ofrecidas por Lozano, Alcaraz & Colás, 2010; Lozano & Alcaraz, 2012 al estar convencidos de que esta colaboración ha posibilitado la adquisición de estas competencias emocionales y sociales.

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

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

Todo lo hasta ahora analizado, nos lleva a considerar que un proceso de enseñanza de emociones, creencias y habilidades sociales integrado en el currículum escolar de los alumnos con TEA, como una disciplina más a lo largo de todo el curso, permitiría conocer mejor las relaciones y bondades de la enseñanza de emociones y



creencias sobre las habilidades sociales de los niños con TEA y contribuiría a la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas, E. & Pérez de Guzmán, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- 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
- Bauminger, N. (2007). Brief report: individual social-multi-modal intervention for HFASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (8), 1593-1604.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A.L. & Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71 (8), 217-223.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A. & Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (3), 269-279.
- 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.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: La Muralla
- Lozano, J., Alcaráz, S. & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 40 (1), 15-26.
- Lozano, J, Cerezo, M.C., Merino, S. & Castillo, I. (2014). *Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales*. <http://hdl.handle.net/10201/39773>.
- Moes, D. & Frea, W.D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 23, 521-534.

Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: programa de desarrollo de la comprensión social (1a.ed.)*. Valencia: PSYLICOM Ediciones.

Sánchez, C.A. & Gacía, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19.

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