

Estudio de caso

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES EMOCIONALES: UN ESTUDIO DE CASO CON UN NIÑO CON TEA EN SU MEDIO ESCOLAR.

EMOTIONAL SKILLS TRAINING: A CASE STUDY WITH AN ASD CHILD IN HIS SCHOOL ENVIRONMENT.

Ruth Díaz Pérez

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

Nieves Rosalía Rodríguez Hernández

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

RESUMEN

Muchos son los programas de intervención que se han desarrollado para mejorar las habilidades emocionales en alumnos con TEA. Sin embargo, la mayoría de ellos presentan escasas evidencias sobre su efectividad en la generalización de aprendizajes. Este estudio, trata de valorar si las habilidades adquiridas mediante un programa de entrenamiento dentro de un contexto natural –USEE- , pueden ser transferidas a diferentes contextos de actividad. Para ello, un alumno con TEA de 9 años participó a lo largo de un trimestre durante 3 horas semanales en un estudio de caso, del que también participaron docentes y familiares. Se realizó un estudio antes-después, en el que se elaboraron materiales didácticos para la enseñanza de las habilidades emocionales. La recogida de datos fue posible porque el agente educativo, que desarrollaba el programa en la USEE, acompañaba al alumno durante el resto de la jornada escolar. En el análisis de datos, se combinó el enfoque cualitativo –entrevistas, anecdótico- y el cuantitativo –escalas de conciencia emocional-. Los resultados reflejaron que la inclusión del programa en el contexto socio-cultural del niño favoreció el proceso de generalización de las habilidades emocionales básicas –alegría, tristeza, enfado- a su vida cotidiana. Estos resultados, pusieron de manifiesto la importancia de la recontextualización de los aprendizajes por parte del agente educativo para la transferencia de los aprendizajes.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, habilidades emocionales, teoría de la mente, generalización de aprendizajes, conciencia emocional

ABSTRACT

Many training programs have been developed to improve the emotional skills in children with ASD. Nevertheless, the majority of cases show little evidences of its effectiveness in the generalization of learnings. The current research, reports if the acquired skills across a training program within a

natural context –USEE-, could be transferred to different context of activity. For it, a child with ASD of 9 years old took part in a case study during one trimester for 3 weekly hours. Also, teachers and relatives took part in the study. In the before-and-after case study, was necessary to prepare didactic materials in order to teach the emotional skills. The collecting data was possible because the teacher, which was the person to develop the training in the USEE, was next to the child throughout the school day. In the analysis of content, we combined the qualitative approach – interviews, anecdotic registration- and quantitative one –emotional awareness scales-. Results indicate that a training program involved in the sociocultural context of the child, made possible the generalization of emotional basic skills –happiness, sadness and annoyance- to his daily life. The results showed that the reframing of learnings, done by the teacher, was very important to the transference of learnings.

Key Words :Autism Spectrum Disorder, emotional skills, Theory of Mind, generalization of learnings, emotional awareness.

INTRODUCCIÓN

Trastorno del Espectro autista y emociones.

Los niños con TEA muestran deficiencias en la comunicación social. Para ellos, las otras personas resultan opacas e impredecibles (Rivière, 1988, p.26) Este aspecto condiciona sus relaciones interpersonales y sus habilidades para comprender lo que los demás sienten o piensan (National Research Council, 2001) por lo que su calidad de vida se verá afectada. En este sentido, Hobson (1995) pone de manifiesto que en bebés de dos o tres meses, sin autismo, ya se despierta el interés ante estímulos relacionados con la expresión de sentimientos. También, que los niños de dos años, son capaces de detectar estados emocionales y de responder ante los sentimientos de las personas más cercanas a ellos. De manera que “esta capacidad de comunicación social que aparece de forma innata en niños con desarrollo típico, necesita ser enseñada explícitamente en las personas con TEA” (Alcaraz, S., y Lozano, J., 2010, p.263) Por tanto, resulta evidente que los niños con TEA presentan dificultades en lo que Firth y Baronn Cohen -entre otros- denominaron Teoría de la Mente (TM). La terminología asociada a este concepto es muy variada: ‘cognición social’, ‘ceguera mental’, ‘psicología popular’, ‘psicología intuitiva’ o ‘conducta intencional’. De forma general, la TM hace referencia a la dificultad de los niños con TEA para poder “leer mentes”. Hecho que ayuda a explicar el distanciamiento emocional de las personas con autismo, al mostrarse incapaces de entender las emociones de los demás o de expresar sus propios sentimientos (Miguel, 2006, p.174)

Programas de entrenamiento en habilidades emocionales para personas con TEA

En los últimos veinte años, se han desarrollado numerosos estudios que relacionan los TEA con dificultades en la TM (Yirmiya et. al., 1998; Bergeer et. al., 2010). Estos estudios han pretendido comprobar si mediante una intervención en las habilidades relacionadas con la TM, se puede disminuir el déficit que presentan los niños con TEA en estas habilidades. Generalmente, estas intervenciones se han caracterizado por un fuerte enfoque en medidas conceptuales. En los años 80, comenzaron a desarrollarse tareas de “falsa creencia”. En estas tareas, el niño tenía que explicar el comportamiento de un personaje desconocido en un escenario hipotético (Wellman et. al., 2001; Bergeer et. al., 2010) De manera que la tarea que se le presentaba no era funcional para el niño, pues se encontraba descontextualizada.

La TM suele estar también vinculada, e incluso a veces se identifica, con tareas que se centran en el reconocimiento de la emoción (Baron-Cohen et. al., 2001). En este sentido, se han llevado a cabo numerosas investigaciones para comprobar la eficacia de diferentes programas de enseñanza de emociones. Estas investigaciones ponen de manifiesto que los niños con autismo consiguen un mayor manejo de las emociones en contextos experimentales. Sin embargo, la mayoría de los resultados obtenidos, reflejan que dichas mejoras no se generalizan a su vida cotidiana

Uno de los primeros estudios fue el de Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (1996). Adoptaron estrategias de intervención conductual- como el modelado o el feedback inmediato- para enseñar habilidades relacionadas con la comprensión de emociones y estados de creencia a niños con TEA. Tras ocho sesiones diarias de treinta minutos, se observaron mejoras en dichas habilidades. No obstante, la generalización de las habilidades a otros ámbitos fue escasa. De hecho, no se observó un mayor uso de términos relacionados con los estados mentales en el lenguaje cotidiano de estos niños (Howlin, 2008) Años más tarde, Fisher y Happé (2005) seleccionaron niños con TEA entre 6 y 15 años, con escasas habilidades de TM. El entrenamiento en estas habilidades se realizó a lo largo de 8 días, en 10 sesiones individuales de 20 minutos. Al compararlo con el grupo de control, se observó que los niños entrenados mejoraron en la realización de tareas de TM. Sin embargo, los maestros no advirtieron mejoras en las habilidades de estos niños para reconocer emociones en sus compañeros una vez finalizada la intervención. Ya en el año 2010, Begeer et. al. (2010) realizaron un estudio en el que incluyeron a las familias de los niños, para poder obtener información de los efectos del programa en su ámbito cotidiano. Para probar la efectividad de la intervención en TM, se utilizó un diseño controlado aleatorio durante 16 semanas con una muestra de 40 niños con autismo entre 8 y 13 años de edad. Las sesiones se realizaban durante una hora y media con cinco o seis niños al mismo tiempo. Los padres asistían a los entrenamientos una vez al mes y eran informados sobre el contenido del entrenamiento y el progreso de sus hijos. Los resultados evidenciaron una mejora en las habilidades conceptuales de la TM en estos niños. Sin embargo, sus habilidades empáticas o su comportamiento social no mejoraron. Por tanto, este estudio “no indica una fuerte evidencia de la efectividad de un tratamiento de TM en las habilidades de lectura mental de la vida diaria” (Begeer et. al, 2010, p.997)

Durante el mismo año, el 2010, y de manera contraria a los estudios expuestos, Lozano y Alcaraz llevaron a cabo una investigación con el fin de conocer, si mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias, el alumnado con TEA podía mejorar dicha capacidad, provocando así mejoras en sus habilidades sociales. Para ello crearon un software educativo específico “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009). Se llevaron a cabo 2 sesiones semanales de 45 minutos con tres alumnos autistas a lo largo de once semanas. Tras el programa, los niños mejoraron en tareas que evaluaban la comprensión de emociones y creencias. Mejora que se acompañaba de cambios positivos en sus habilidades sociales, tal y como apuntaban docentes y familiares de los alumnos. Por tanto, se observó que, en los sujetos del estudio, la comprensión de emociones y creencias podía beneficiar a otras áreas no enseñadas explícitamente como las habilidades sociales. En línea con esto, dos años más tarde, Kaale, A. et. al. (2012) desarrollaron un estudio con 61 niños con TEA de hasta 5 años. Se llevó a cabo una intervención para mejorar la atención de los niños con TEA y así comprobar si generaba efectos positivos en las interacciones emocionales y sociales del niño. Para ello, se basaron en grabaciones de vídeos, antes y después de la intervención, de la interacción niños-docentes y niños-madres. A través de la observación, detectaron un aumento de las interacciones niños-profesores y niños-madres, siendo más duraderas las interacciones con las madres. Por último, Fletcher-Watson et. al. (2014) llevaron a cabo una investigación para revisar la eficacia de las intervenciones de TM en niños con TEA. Pretendiendo también conocer si las interacciones que obtenían éxito, generaban a su vez, efectos de largo alcance sobre los comportamientos de estos niños. Observaron que, algunas intervenciones promovían una mayor atención e interacción en la relación niño-terapeuta. Sin embargo, estas evidencias fueron consideradas de “poca calidad”, ya que no siempre se observaban evidencias de mejora en dichas interacciones. Por tanto, no fue posible afirmar que estos progresos pudiesen prolongarse en el tiempo. Sin embargo, apuntan que es posible que el perfeccionamiento en el modelo de TM conduzca a mejores intervenciones, las cuales tengan un mayor impacto en el desarrollo que las investigadas hasta la fecha.

Por otro lado, se han utilizado diversos paradigmas experimentales para mostrar el entrenamiento en habilidades emocionales con niños autistas. En este sentido, existen intervenciones que se han basado en las historias sociales como método para mejorar la gestión de las emociones. En palabras de Gray (1994) una historia social describe una situación o habilidad en términos de señales sociales relevantes, perspectivas y respuestas comunes en un estilo y formato específicamente definidos [...] con el objetivo de compartir información social exacta de una manera comprensible. En un estudio no publicado, Read (1996) comprobó que para completar una historia social con dibujos, los niños con TEA prestaban más atención a las claves físicas que

al contexto social de la historia. En este sentido, Klin, Jones, Schultz, Volkmar y Cohen (2002) ponen de manifiesto que, ante vídeos con escenas de gran carga emocional, los adultos con TEA no se fijaban en estímulos sociales como los ojos o la boca de los personajes. Andrews (2005) quiso comparar la efectividad de las historias sociales comparándolas con historias sin carga social (Hartlin, 2010) Para ello, realizó un estudio en el que participaron 20 niños con autismo entre 8 y 12 años. El estudio mostraba que los niños aumentaban su comprensión sobre habilidades sociales. Sin embargo, no proporcionaba datos sobre el mantenimiento en el tiempo de dichas habilidades. Por otro lado, encontramos programas de entrenamiento en habilidades emocionales basados en el trabajo de las inferencias pragmáticas. Marc Monfort (2013) elaboró el manual "En la mente" con fichas y actividades para trabajar las habilidades vinculadas a la comunicación social. A través del trabajo del lenguaje y el apoyo visual, las interacciones cobran sentido. El hecho de enseñar al niño cosas artificiales –como mostrar alegría cuando gana- hace que, a la larga, sus reacciones resulten más naturales para él y para sus iguales. De esta manera ayudaremos al niño con TEA a ampliar su conocimiento sobre el funcionamiento social en general (Monfort, M et. al., 2013, p. 10) Tradicionalmente, otro recurso en los programas de habilidades sociales para conocer el efecto del componente emocional ha sido el juego de roles sociales. Basados en el role playing, Villanueva et. al. (2016) llevaron a cabo un programa piloto de desarrollo cognitivo "teoría de la mente" en tres niños con autismo. Los niños fueron evaluados 3 veces: antes de iniciar el programa, después de la intervención en el componente emocional, y al finalizar el programa de desarrollo cognitivo. Tanto los padres como los docentes participaron del proceso, ofreciendo información de los cambios producidos por la intervención. Los resultados mostraron mejoras en las habilidades para el reconocimiento facial, la expresión verbal y la comprensión de las distintas emociones. Sin embargo, estas habilidades se veían limitadas para la identificación, comprensión y expresión en el contexto social (Villanueva et. al., 2016)

En resumen, la revisión bibliográfica sobre los diferentes programas de entrenamiento en habilidades emocionales refleja dos aspectos importantes. Por un lado, la dificultad de desarrollar programas aplicables a toda la población con autismo. Puesto que "existe un continuo de trastornos autistas" (Etchepareborda, M.C. 2001, p.176) Es decir, el TEA es considerado como un trastorno de espectro, en el que los niños pueden ubicarse en cualquier punto del mismo en función de la gravedad de los síntomas. En este sentido, deben crearse programas de desarrollo que se ajusten a las características, necesidades y contexto social de cada individuo (Villanueva et. al., 2016) Por otro lado, "existen pocos estudios en los que se presenta validez ecológica de los resultados; es decir, las habilidades aprendidas por las personas con trastornos del espectro autista (TEA) en los programas de intervención no se generalizan a su vida cotidiana" (Villanueva et. al., 2016)

En cuando al segundo aspecto, la generalización de los aprendizajes, los programas de entrenamiento en habilidades muestran evidencias contradictorias. Aunque muchos de ellos hablen de limitaciones para la generalización de los aprendizajes (Begeer et. al., 2010; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 1996) en los últimos años, otros estudios han reflejado evidencias que muestran una mejora de los niños con TEA en sus comportamientos (Fletcher- Watson et. al., 2014) o sus habilidades sociales (Lozano et. al., 2011) Las investigaciones recientes, como la de Villanueva et. al. (2016), apuntan la necesidad de programas que influyan en el contexto sociocultural de las personas con TEA. Los resultados de su investigación, teniendo en cuenta sus limitaciones, indican que un programa adaptado al niño, basado en actividades en un contexto natural en el que se incluyan familia y educadores, podría generar cambios positivos en las capacidades emocionales de los niños con TEA. Así pues, lo que pretendemos es desarrollar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales que influya en el contexto de los niños con TEA, en el que participen los agentes significativos (familia y escuela) y en el que pueda aplicar lo aprendido a diferentes contexto cotidianos. Identificando así si el factor "contexto natural" puede interferir o mediar la generalización de los aprendizajes en un niño con TEA.

Modalidades de escolarización en el TEA

El contexto en el que se atenderá educativamente al alumnado con TEA, condicionará la elaboración y el desarrollo de la intervención. Nos encontramos en un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001) Por ello, siempre que sea posible, el alumno con TEA será escolarizado en un centro ordinario.

La intervención está enmarcada en un centro ordinario, concretamente, en un aula específica de educación especial. Estas aulas reciben el nombre de USEE –Unitat de Suport a l'Educació Especial- y son consideradas como unidades de recursos para conseguir favorecer la participación del alumnado con TEA y mejorar su inclusión en el grupo-clase. Rosa María Calmet (2007) pone de manifiesto que los profesores de estas unidades, proporcionarán un apoyo continuado al alumnado que tienen asignado. Lo cual permitirá recoger información del programa en diferentes momentos de la jornada escolar

En este sentido, con esta intervención se pretende trabajar las emociones y creencias dentro de la USEE. Pues estas aulas proporcionarán al alumno con TEA un entorno de aprendizaje estructurado que le permitirá predecir lo que está aconteciendo en el proceso de enseñanza, anticipar lo que sucederá a continuación y, sobre todo, aprender y generalizar habilidades enseñadas (Iovannone, Dunlap, Huber, y Kincaid, 2003) Esto hará posible el desarrollo de un programa de entrenamiento en habilidades emocionales centrado en el alumno. Sin embargo, será dentro del grupo de iguales –aula ordinaria, patio, excursiones- donde se observará si se aplican las habilidades adquiridas. Lo cual nos reportará información sobre la generalización de los aprendizajes a otros contextos de actividad.

Objetivo de la investigación

Lozano (2010) pone de manifiesto la existencia de numerosos estudios orientados a informar sobre las dificultades de los alumnos con TEA para la comprensión de emociones y estados mentales. Sin embargo, señala que son menos numerosos los estudios dirigidos a los procesos didácticos necesarios para dar una respuesta a esta necesidad. En este sentido, se hace necesario desarrollar un programa para el entrenamiento en habilidades emocionales que posibilite mejoras en la interacción con los demás. Por otro lado, en cuanto a la generalización de los aprendizajes, Villanueva et. al. (2016), apuntan la necesidad de programas que influyan en el contexto sociocultural de las personas con TEA. Si nos fijamos en las investigaciones que han mostrado resultados positivos en la generalización de las habilidades, observamos que se han desarrollado teniendo en cuenta una mayor aproximación al contexto natural de los sujetos: entrevistas a docentes y familiares (Lozano, 2010), observación de vídeos de las interacciones niño-terapeuta, niño-madre (Kaale, 2012). En este sentido, nuestro programa en habilidades emocionales contemplará el contexto socio-cultural del alumno, incluyendo familia y escuela, quienes recopilarán evidencias para conocer si el factor “contexto natural” repercute en la generalización de las habilidades.

En resumen, el objetivo del estudio es conocer la eficacia del programa para el aprendizaje de habilidades emocionales en niños con TEA, así como su efectividad para generalizar dichas habilidades a diferentes contextos de actividad.

MÉTODO

Participantes

Para la selección del participante se tuvo en cuenta que el alumno tuviese un diagnóstico actualizado; que no presentase ni discapacidad intelectual, ni otros trastornos comúnmente asociados al TEA; y que recibiese apoyo desde la USEE. A parte de esto, el alumno debía ser de ciclo medio o superior, pues es durante los 4 ó 5 años de edad cuando se dan los aprendizajes acerca de la comprensión de estados mentales (Wimmer y Perner, 1983; Lozano 2010) Además, el alumno debía presentar dificultades en la gestión de habilidades emocionales, y un índice de edad verbal que le posibilite comunicarse oralmente con sus compañeros. Atendiendo a estos criterios, se seleccionó a un niño de 3º de educación primaria

Instrumentos

Para contrastar nuestra hipótesis, debíamos obtener la información pertinente para poder diseñar una intervención ajustada a las necesidades de nuestro alumno. Antes de comenzar la intervención, nuestro alumno realizó unos test estandarizados con la psicopedagoga del centro, de

modo que pudiésemos disponer de datos más precisos sobre sus dificultades tanto en el ámbito social como en el comunicativo-lingüístico

En primer lugar, esta investigación busca valorar la eficacia del programa para la adquisición de habilidades emocionales por parte del alumno con TEA. Esto es, si el alumno resolverá de manera satisfactoria tareas vinculadas a la comprensión de emociones. Siguiendo a Salovey (2008) las competencias implicadas en la inteligencia emocional incluirían tanto el valorar y expresar emociones en uno mismo y en otros, como la comprensión de emociones. Así pues, para poder recoger esta información nos basamos en dos pruebas psicométricas que el alumno realizó antes y después de la intervención:

- Test para evaluar la capacidad del alumno para reconocer expresiones faciales, para expresar emociones facialmente y para denominar emociones a partir de imágenes. Las puntuaciones – un punto por respuesta acertada- fueron recogidas en una tabla y desglosadas en función de las seis emociones básicas
- Escala LEAS-C (Level Emotional Awareness Scale-Children) Fue utilizada por Begeer et. al. (2010) para conocer el grado de conciencia emocional de los sujetos que participaron en su ensayo sobre TM. En esta escala, el alumno debe reconocer sentimientos –propios y ajenos- en 12 escenarios –vinculados a la vida cotidiana del niño- diseñados para provocar emociones.

En segundo lugar, esta investigación busca conocer la eficacia del programa para generalizar las habilidades adquiridas a contextos diferentes al de la intervención. En este sentido, Begeer et. al. (2010) apunta la necesidad de programas que utilicen herramientas para obtener información sobre las habilidades en TM en la vida cotidiana. Para recolectar dichos datos, nos basamos en tres instrumentos de evaluación:

- Escala ASA –apartado A. Habilidades Sociales y Emocionales- Esta escala (utilizada en el programa piloto de Villanueva, 2016) nos aportó información pertinente respecto a la generalización de las habilidades a otros contextos de actividad. Puesto que los items que la componen –empatía ante un conflicto, reacciones emocionales desproporcionadas respecto a una situación, precisión en la expresión de emociones- nos permitieron conocer si nuestro alumno conseguía aplicar lo aprendido mostrando una mayor gestión de sus emociones en distintas situaciones cotidianas. Para ello, el tutor y los padres, la rellenaron antes y después de la intervención.
- Entrevista con las familias. Puesto que la efectividad de un programa de intervención no sólo debe medirse en diferencias pretest y posttest; el desarrollo de habilidades también se observa detalladamente dentro de situaciones clínicas, sociales y familiares del niño (Villanueva et. al., 2016). En dichas entrevistas, informamos e hicimos partícipes a las familias del programa de entrenamiento en habilidades emocionales, así como también compartimos información respecto al alumno. Además, se les pidió que informaran de todos aquellos procesos que podían condicionar los resultados del programa, como por ejemplo, procesos de separación de los padres, o la llegada de otro hermano a la familia. Puesto que estos aspectos afectan directamente a la variable que pretendíamos investigar.
- La Observación, entendida como un instrumento que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural (Fuertes, 2011 p.239) había sido empleada por Kaale et. al. (2012) mediante videos. Sin embargo, nosotros optamos por una observación actuante, de manera que el agente educativo que acompañaba a nuestro alumno, pudiese recontextualizar la situación e intentar que el alumno fijase los aprendizajes. Es decir, el agente educativo, debería a partir de situaciones concretas, hacer evidentes los procesos y estrategias utilizados –para reconocer emociones- tratando de establecer puentes que ayuden al alumno para ayudarle a transferir los aprendizajes a diferentes situaciones cotidianas (Vived, E., 2011) Por ejemplo, si sentía enfado pero no sabía por qué lo sentía, le ayudábamos a identificar las causas y a buscar soluciones –mediante historias sociales ya trabajadas- para que fijase este aprendizaje y lo realizase de manera autónoma en el futuro.

- El registro anecdótico, utilizado de manera constante permite realizar una descripción detallada de los aprendizajes e interpretar un hecho (Lara, F. y Cabrera, M., 2015) En primer lugar definimos el protocolo de análisis del anecdotario.
 - Para seguir una pauta de registro que permitiese asegurar la sistematización del procedimiento, se definieron 3 categorías no independientes: 1-Reconocer emociones propias, 2-reconocer emociones ajenas, 3-identificar las causas que generan la emoción.
 - La hoja de registro cualitativo, contaba con 8 ítems sobre los que debíamos focalizar nuestra atención: fecha, lugar, número de participantes, descripción de la situación, reacción del alumno, categoría, tipo de emoción, intervención del agente educativo. Por tanto, este registro permitía conocer si se habían transferido las habilidades, el tipo de emoción que más veces había reconocido nuestro alumno, y si la recontextualización por parte del agente educativo facilitaba la transferencia de habilidades en diferentes contextos de actividades.
 - El criterio para considerar óptima la generalización de las habilidades adquiridas mediante el programa fue la frecuencia. Es decir, el número de veces que el niño realiza aquello que registramos en un tiempo determinado (Villena, N.) Así pues, en una intervención de 1 trimestre, el número de veces que consideramos como índice para indicar generalización fue 10 ocasiones. Esto es, era necesario registrar en 10 ocasiones diferentes una misma categoría -reconocimiento de la emoción propia- en el mismo tipo de emoción –alegría- de manera autónoma.

Procedimiento

La intervención tuvo lugar dentro de la USEE. Se realizaron tres sesiones semanales de una hora durante el primer trimestre.

- Recogida de datos del caso.

Este estudio sigue un diseño cuasi-experimental. Concretamente, se expone un tipo de estudio antes-después de un solo sujeto. Para la elaboración de un programa que respondiese a las necesidades de su contexto ordinario, fue necesario obtener información de diferentes agentes. El alumno respondió al test de habilidades emocionales y a la escala LEAS-C; el agente educativo y las familias rellenaron la escala ASAS; mediante entrevistas, los familiares relataron evidencias de cómo nuestro alumno gestionaba las habilidades emocionales en el contexto socio-familiar. A partir de esto, elaboramos un programa de entrenamiento en habilidades emocionales. Mediante este programa, se trabajaron aspectos de creciente dificultad. De modo que, si el alumno no adquiría las habilidades más básicas, no podía avanzar de nivel. Los aspectos didácticos trabajados en el programa se encuentran en el anexo 1.

- Análisis de los datos.

Este estudio responde a un enfoque pluriparadigmático, en el que se combina el enfoque cualitativo y el cuantitativo para poder comparar y describir los resultados obtenidos.

En primer lugar, para poder conocer la efectividad del programa (variable independiente) fue necesario medir los cambios en el rendimiento del alumno (variable dependiente).

Para que el programa resultase efectivo, las puntuaciones del postest referentes al test de habilidades emocionales y a la escala LEAS-C- que marcan el rendimiento del alumno en tareas de habilidades emocionales- debían ser el doble de las obtenidas en el pretest. Esto es, si la puntuación máxima de la escala era un 12, y el alumno había conseguido un 4 en el pretest, necesitaba un 8 en el postest para hablar de efectividad del programa.

En segundo lugar, para poder establecer la eficacia del programa en la generalización de habilidades a otros contextos de actividad, tuvimos que asociar los datos procedentes de las tres fuentes de información.

- Escalas ASAS. Por encima de la puntuación 3 la adaptación de habilidades a diferentes contextos se ve afectada. De manera que, el criterio para hablar de generalización fue que el alumno obtuviese, en al menos la mitad de los ítems, una puntuación igual o inferior a 3.

- Registro anecdótico. Tal y como define el protocolo de análisis del anecdotario. El criterio para considerar la generalización a otros contextos de actividad fue la frecuencia -10 registros de una misma emoción en una misma categoría-. Además, siguiendo a Marc Monfort (2013) el registro de las respuestas del niño también nos permitió interpretar dichas respuestas y ver dónde se encuentran las dificultades (no comprende el dibujo de la expresión facial, falla en la expresión de los términos emocionales).
- Entrevista con las familias. Para conocer si se habían transferido los aprendizajes, nos basamos en el relato de las familias sobre cambios significativos en la gestión de las emociones de su hijo antes y después de la intervención. Para hablar de generalización, contrastamos que los cambios relatados por la familia, coincidiesen con los registros del anecdotario, de manera que las evidencias fuesen más fiables.

Resultados

El programa fue elaborado a partir de las habilidades previas del alumno, teniendo en cuenta sus dificultades, conociendo de qué manera pensaba, sentía y aprendía (Peirats y Morote, 20016; Hernández et. al., 2007) A través de este estudio, se buscaba examinar la efectividad y eficacia del programa para la adquisición de habilidades emocionales por parte del alumno con TEA. Así como también, conocer si dichas habilidades se aplicaban a su vida cotidiana.

- Resultados del programa de entrenamiento en habilidades emocionales.

Tras el programa llevado a cabo, se observa un notable progreso en los diferentes niveles de comprensión de emociones. Esta evolución se analiza en función de cada una de las seis emociones, tras comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención educativa.

Gráfico 1. Pretest en habilidades emocionales.

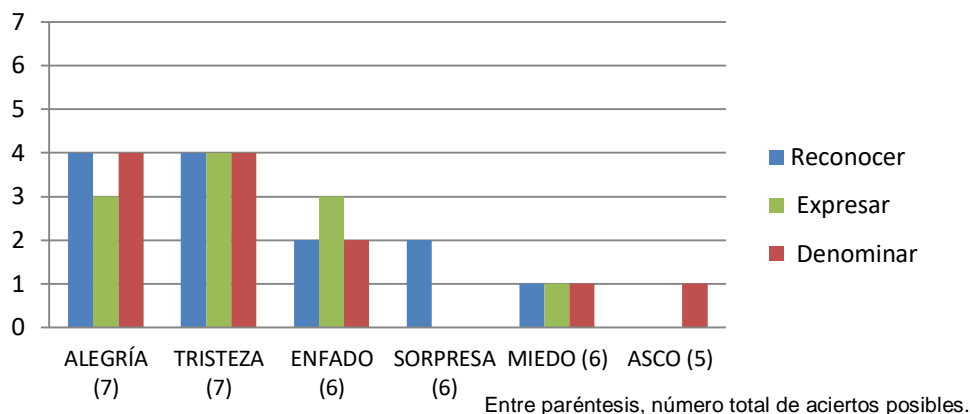
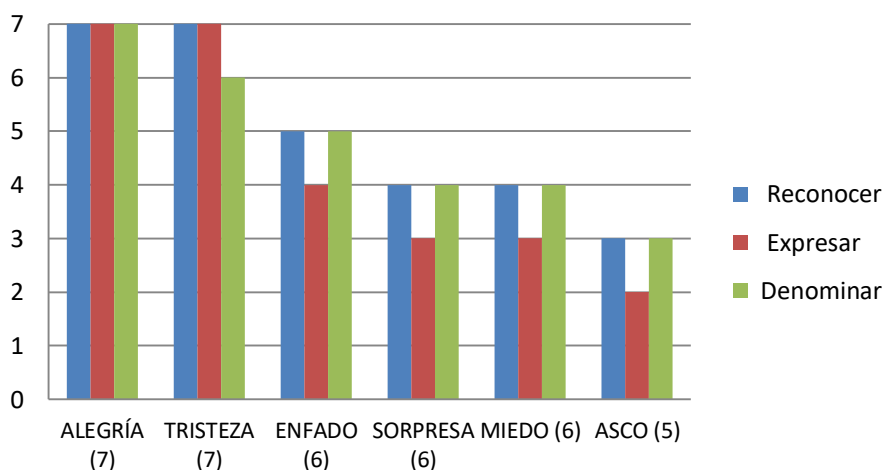
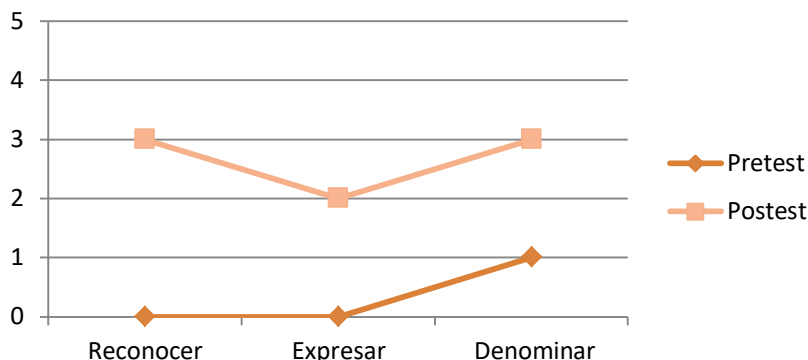


Gráfico 2. Postest en habilidades emocionales.



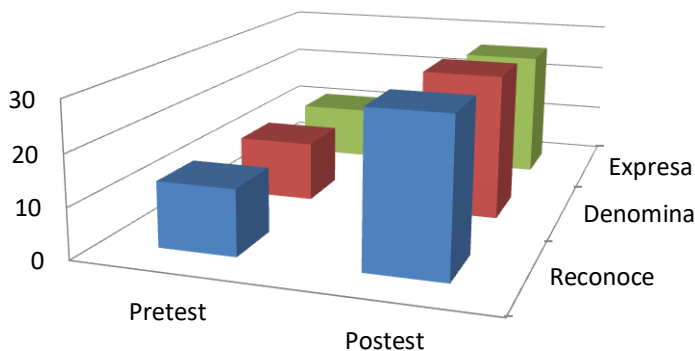
Nuestro alumno encontraba facilidad para expresar y reconocer las emociones básicas de alegría y tristeza, pero mostraba menos recursos para el reconocimiento y expresión de la emoción del miedo, del asco y de la sorpresa. En el postest, nuestro alumno era capaz de reconocer, expresar y denominar la emoción de la alegría en el 100% de las ocasiones; la tristeza, en el 95,23%; la sorpresa y el miedo en un 61,1%; y el asco, en un 53%. Si nos centramos en la expresión de la emoción del asco, el porcentaje baja hasta un 40%. Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Lozano et. al. (2011), no introducen las emociones del asco y la sorpresa. Nosotros consideramos que la emoción de asco o desagrado, era importante trabajarla, pues tanto ésta como el miedo, son emociones que permiten al sujeto protegerse de los diferentes estímulos (Miller, 1997; Escaño, A., 2015)

Gráfico 3. Emoción del asco.



Antes y tras la intervención educativa, se evaluaron las capacidades de nuestro alumno para reconocer expresiones faciales, expresar facialmente una emoción a partir de una situación y denominar una emoción a partir de una imagen. Los resultados muestran que, la capacidad para expresar emociones sin soporte visual, es la que más dificultades supone para nuestro alumno.

Gráfico 4. Evolución en habilidades emocionales



| | Pretest | Posttest |
|----------|---------|----------|
| Reconoce | 13 | 30 |
| Denomina | 12 | 29 |
| Expresa | 11 | 26 |

Por otro lado, los resultados de la escala LEAS-C mostraron resultados positivos en las escenas que generaban emociones unidimensionales – en el escenario 2, es capaz de reconocer que tanto él como la madre sienten miedo cuando ven el coche de bomberos-. Los resultados de las situaciones que provocaban emociones múltiples fueron más controvertidos. Por un lado, el alumno fue capaz de reconocer emociones múltiples derivadas de una situación – escenario 1 tanto él como el amigo sienten tristeza y rabia por caerse en el último momento y

perder-; sin embargo, no fue capaz de identificar emociones múltiples derivadas de una atribución causal, que requerían ponerse en el punto de vista del otro—escenario 8, nuestro alumno reconoce sus propias emociones –tristeza, enfado y sorpresa- al tener que repetir un trabajo, pero no identifica las emociones de la docente, pues no sabe qué emociones están detrás de la decisión – repetir el trabajo- de la docente.

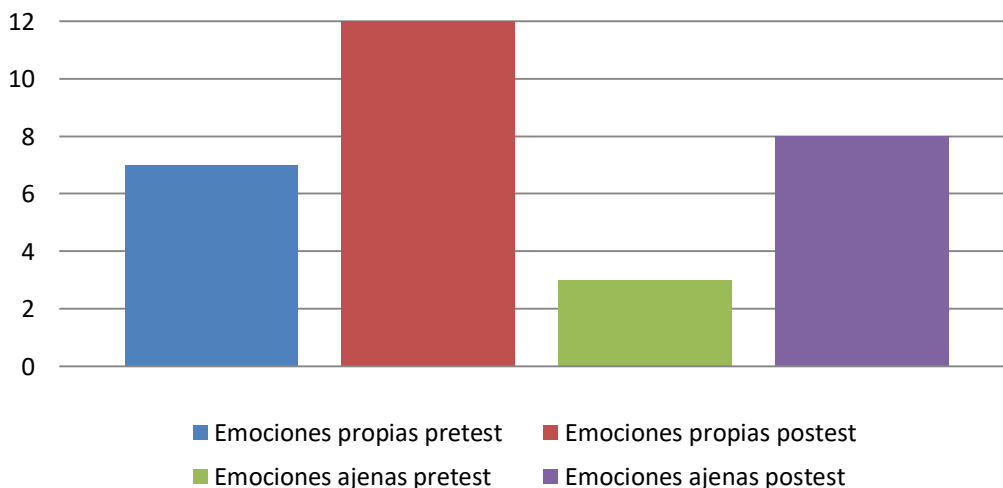
TABLA 5. Resultados de la escala LEAS-C.

| ESCENAS | PRETEST | | POSTEST | |
|---------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | EMOCIONES PROPIAS | EMOCIONES AJENAS | EMOCIONES PROPIAS | EMOCIONES AJENAS |
| 1 carrera | SÍ | NO | SI | SI |
| 2 bomberos | NO | NO | SI | SI |
| 3 ahorros | NO | NO | SI | NO |
| 4 halagos | NO | NO | SI | SI |
| 5 accidente perro | SI | SI | SI | SI |
| 6 choque | SI | NO | SI | SI |
| 7 dentista | SI | NO | SI | NO |
| 8 profesor | NO | NO | SI | SI |
| 9 amigo rico | NO | NO | SI | NO |
| 10 elegir jugadores | SI | SI | SI | SI |
| 11 Chucherías | SI | NO | SI | NO |
| 12 visita del amigo | SI | SI | SI | SI |
| TOTAL | 7 | 3 | 12 | 8 |

Escala LEAS-C, evalúa el grado de conciencia emocional.

Durante la realización del pretest, nuestro alumno contestó a las preguntas sobre las emociones propias –sobre todo las de alegría y tristeza- Sin embargo, dejó en blanco varias preguntas sobre cómo se sentía la otra persona –su amigo, su madre o la maestra-, alegando que no sabía que poner. Después del programa de entrenamiento en habilidades emocionales, los resultados muestran una mejora en el grado de adquisición de conciencia emocional, tanto en emociones propias como en ajenas.

Gráfico 6. Evolución de la conciencia emocional sobre emociones propias y ajenas

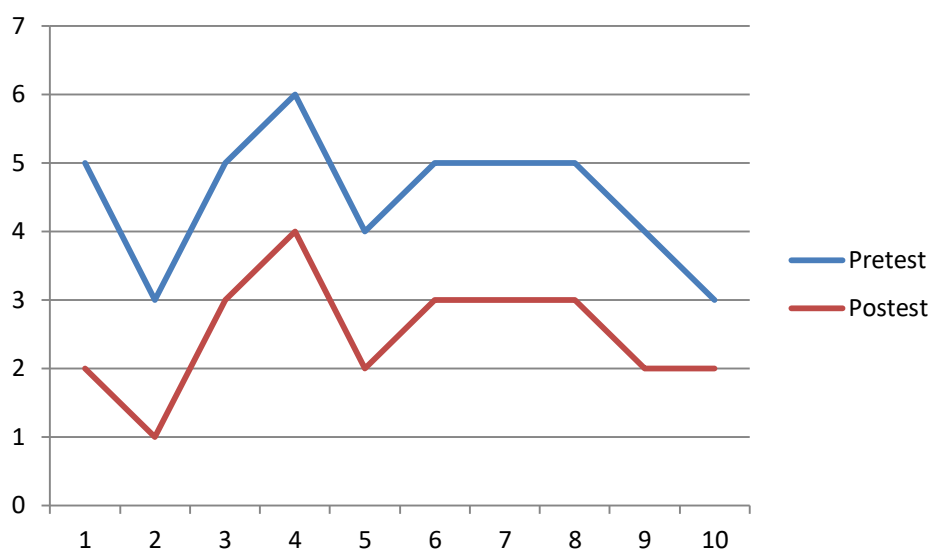


2. Resultados de la intervención educativa en la generalización de aprendizajes.

Para conocer las habilidades de nuestro alumno para gestionar sus emociones en entornos naturales, tanto los padres como el tutor rellenaron la escala ASA. En esta escala el 0 hace referencia al nivel ordinario esperado para la edad del alumno, por tanto, por encima del número 3, las habilidades emocionales en contextos naturales comienzan a estar afectadas. Los resultados de la escala, antes de la intervención, recogidos en el gráfico 8, reflejaban que nuestro alumno mostraba un 75% de conductas autistas en entornos naturales, es decir, que presentaba poco interés por el contacto social, escasa empatía, expresiones emocionales desproporcionadas en función de una situación cotidiana o escasas habilidades para ajustarse a las convenciones sociales.

Los resultados de la escala, después de llevar a cabo el programa, mostraron que trabajo específico llevado a cabo en la USEE, produjo efectos positivos en el desarrollo de habilidades emocionales en contextos naturales. El alumno mostraba un 40 % de conductas autistas.

GRÁFICO 7. Comparación de los resultados de la Escala ASA antes y después de la intervención



Mediante las entrevistas con las familias obtuvimos información sobre cómo nuestro alumno gestionaba las emociones en el contexto socio-familiar. En la primera entrevista - anterior a la intervención- los padres relataron episodios que mostraban su falta de empatía y reacciones desproporcionadas ante situaciones cotidianas –lloros cuando le cambiaban de canal- expresando el enfado mediante el grito y el llanto. En otra entrevista –posterior al programa de habilidades emocionales- tras trabajar con el emocionario de Félix, con historias sociales, con viñetas de causa-consecuencia... los padres advirtieron cambios positivos, su hijo expresaba “estoy enfadado porque mi hermana no me deja jugar con el perro” reconociendo sus propias emociones y expresándolas. La familia hacía hincapié en que no siempre era así, pero que notaban una mayor conciencia emocional por parte de su hijo. Sobre todo, los episodios que relataban estaban relacionados con las emociones de alegría y tristeza

Por otro lado, el registro anecdótico, puso de manifiesto que el alumno mostró mejorar su capacidad para generalizar y comprender las claves contextuales que rigen determinadas situaciones sociales. El protocolo de análisis de datos del anecdotario, establecía un mínimo de 10 registros en los que el alumno hubiese reconocido o expresado una emoción básica de manera autónoma. Se registraron más de 20 episodios donde nuestro alumno expresó alegría y tristeza; y más de 15 episodios donde expresó su enfado –utilizando estrategias ajustadas a la situación- Por lo que respecta a las emociones de miedo, sorpresa y asco, no se llegó al número de registros necesarios para hablar de generalización de estas habilidades a su entorno cotidiano. Estos datos, concuerdan con los revelados por las familias y con los obtenidos en las pruebas psicométricas. Todas mostraban que las estrategias de nuestro alumno para expresar y reconocer la alegría y la tristeza eran superiores al resto de emociones.

También, el registro del anecdotario, puso de manifiesto que, en el entorno cotidiano, nuestro alumno tenía más dificultades para identificar las causas que generaban diferentes emociones en sus iguales (pues constan muy pocos registros en esta categoría) que para reconocer o expresar sus propias emociones.

Por último, el registro anecdótico, también muestra resultados sobre el papel del agente educativo –encargado de la intervención y de acompañar al alumno durante toda la jornada- en el proceso de transferencia de los aprendizajes. Ante muchas situaciones similares que generaban alegría –celebrar un cumpleaños, recibir el regalo del amigo invisible, ganar el concurso de cálculo mental- el alumno reaccionó a la situación de alegría mediante la recontextualización y apoyo por parte del agente educativo, quien le hacía visible porqué esas situaciones generaban alegría –mediante historias sociales, el emocionario trabajado en la USEE- Días más tarde, se recogieron situaciones similares –ganar un juego de mesa- en las que el niño mostró alegría de manera autónoma.

Discusión y Conclusiones

Con el estudio llevado a cabo se pretendía conocer si el programa de entrenamiento, además de ayudar a mejorar las habilidades emocionales del niño con TEA y a superar las tareas que evalúan la comprensión de emociones, era eficaz para extrapolar las habilidades a diferentes contextos de actividad. El programa fue desarrollado en un contexto individualizado, la USEE, y el proceso de generalización fue acompañado y registrado por el agente educativo encargado de la intervención.

- Impacto del programa en las habilidades emocionales del alumno con TEA.

Del mismo modo que en otros estudios (Lozano y Alcaraz, 2010; Begeer 2010; Villanueva, 2016) el alumno con TEA ha mejorado su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión y reconocimiento de emociones propias así como las habilidades para expresar emociones relacionadas con estados internos. De manera que, a la luz de los resultados, podemos estimar que el programa de entrenamiento en habilidades emocionales tiene efectos positivos en la gestión emocional del alumnado con TEA.

En primer lugar, considerando los resultados expuestos anteriormente, observamos que el programa de entrenamiento en habilidades emocionales ha generado diferente efecto en función de las distintas emociones, siendo más eficaz para las emociones básicas de alegría y tristeza; y menos eficaz, para las emociones del asco o el miedo. En este sentido, distintos departamentos de la Universidad de Londres colaboraron en 2011 en un estudio sobre la habilidad para el reconocimiento de emociones en el TEA. En dicho estudio participaron 99 adolescentes con TEA y 57 sin TEA. Esta investigación pone de manifiesto que el alumnado con TEA era capaz de reconocer la expresión facial de alegría en un 97,8% de las veces, la de la tristeza en un 70,9%, la del miedo en un 56%, y la del asco en un 53,6%. Estos porcentajes fueron similares a los obtenidos por parte de los adolescentes sin TEA. En este sentido, Baron-Cohen et. al. (1993) argumentaban que, a diferencia de las emociones como la felicidad o la tristeza que se entienden típicamente en el nivel "simple" (producido por una situación) otras emociones como la sorpresa, el asco o el miedo, son emociones cognitivas (producidas por una creencia), es decir, debemos entender la creencia de la persona para comprender la emoción (Celdrán, J. y Ferrándiz, C., 2012). Esto pone de manifiesto, que el programa de intervención, debería trabajar más el aspecto cognitivo, para así, poder mejorar la comprensión de creencias, y obtener mejoras en las habilidades de reconocimiento y expresión de emociones de carácter más cognitivo.

En segundo lugar, y de manera contraria a los hallazgos de Fisher y Happé (2005), el programa ha resultado eficaz para mejorar las habilidades de nuestro alumno en el reconocimiento de emociones en sus iguales, tal y como ha mostrado en los diferentes escenarios propuestos en la escala LEAS-C. Pese a ello, hemos observado que cuando se expone un escenario del que se

deriva una emoción unidimensional, esto es, compartida por ambos – tristeza ante la muerte de su mascota- el alumno tiene recursos para identificar sus emociones y las ajenas. Por el contrario, cuando se expone un escenario del cual se derivan emociones múltiples –el amigo le reparte menos chucherías- es capaz de identificar sus propias emociones –tristeza, enfado- pero no tiene recursos para identificar cómo se siente el otro, puesto que la emoción de su amigo no se deriva de la situación, sino que la provocan sus deseos o creencias, las cuales el alumno desconoce. En este sentido, Begeert et. al. (2010) apuntan que el reconocimiento de emociones ajenas múltiples, requiere adoptar dos puntos de vista, el propio y el ajeno, y por tanto, atribuir un estado mental al otro, que nos ayude a entender qué siente. Así pues, entendemos que nuestro alumno carece de recursos para atribuir la causa de una expresión emocional en una situación de deseo, es decir, le cuesta comprender los estados mentales de los otros, puesto que esta habilidad, supone un nivel más complejo de la TM. En este sentido, los resultados evidencian una evolución positiva en el nivel de comprensión de emociones unidimensionales propias y ajenas. Sin embargo, no se observa una mejora significativa en el nivel de comprensión y atribución de creencias. Hecho que, como apunta Lozano et. al. (2010) influye de manera negativa en su capacidad de reconocimiento social. De manera que, necesitamos hacer más explícita la enseñanza de creencias.

En tercer lugar, observamos que tras la intervención en habilidades emocionales nuestro alumno ha mejorado sus habilidades para denominar, reconocer y expresar emociones. Sin embargo, notamos que presenta más recursos para resolver tareas relacionadas con el reconocimiento de emociones a través de expresiones faciales representadas mediante imágenes, que para expresar facialmente una emoción a partir de una situación hipotética –sin soporte visual-. Entendemos que esto se debe a que el reconocimiento facial de emociones básicas se constituye como el primer nivel de complejidad de la Teoría de la Mente. Y de su reconocimiento adecuado depende la interpretación apropiada de situaciones que involucran algún tipo de componente emocional (Villanueva, C., 2016) En este sentido, se hace necesario apoyar el trabajo del nivel más complejo de TM –expresar a partir de una situación hipotética- con imágenes, que le ayuden a realizar el proceso de abstracción. Pues, es necesario tener en cuenta que los niños con TEA son pensadores visuales, esto es, les resulta más fácil comprender y retener la información cuando va acompañada de imágenes, pues implica un menor nivel de abstracción.

Por último, es importante destacar que el hecho de que nuestro alumno no haya resuelto la totalidad de las tareas de forma satisfactoria, no quiere decir que no haya adquirido las habilidades necesarias. Este hecho tiene que ver con que “las habilidades en TM en niños con TEA no acontecen mediante un procedimiento de todo o nada. Más bien, reflejan un continuum en su adquisición motivado por procesos educativos explícitos y ajustados” (Lozano y Alcaraz, 2010)

- Eficacia del programa en la generalización de las habilidades emocionales a otros contextos de actividad.

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recogida de información (pruebas psicométricas, anecdótico y entrevistas) muestran evidencias sobre la aplicación de las habilidades adquiridas -para la resolución de tareas emocionales- a diferentes contextos cotidianos. Sin embargo, son numerosos los estudios que han ofrecido conclusiones desalentadoras sobre la transferencia de las habilidades adquiridas por el alumnado con TEA a otros contextos naturales. Investigaciones como la de Howin (2008) que destaca una “generalización escasa”, puesto que no se observa que se aplique lo adquirido a su vida diaria; Begeer (2010) que subraya la escasa efectividad de un tratamiento de TM en las habilidades de lectura mental de la vida diaria; o Villanueva (2016) que habla de dificultades para identificar, comprender y expresar emociones en el contexto social.

Pese a ello, este estudio nos aporta un rayo de esperanza, permitiéndonos entender mejor bajo qué condiciones es posible que tenga lugar la generalización de los aprendizajes de las habilidades emocionales. En este sentido, los estudios de Mallo, Fernández-Dols y Wall-bolt (1989) ponen de manifiesto que una alta destreza para reconocer las emociones a través de los rostros, no implica una alta capacidad para interpretar las emociones que suscitan un contexto determinado (Celdrán, J. y Ferrándiz, C., 2012) De manera que debemos tener en cuenta ambas habilidades si buscamos generalizar los aprendizajes a diferentes contextos.

Por tanto, los resultados obtenidos mediante este estudio muestran la necesidad de conceptualizar de una forma más compleja el aprendizaje explícito de habilidades emocionales.

Es decir, si buscamos un programa de entrenamiento en habilidades emocionales que sea eficaz para la generalización de las mismas, no podemos trabajar en mejorar las habilidades necesarias para realizar las tareas –reconocimiento de rostros, denominar emociones...- y dejar de lado el proceso de transferencia de los aprendizajes. Así pues, un programa que persiga hacer posible la generalización de los aprendizajes, debe de contemplar que, es posible que la clave en los procesos de generalización sea el proceso de interacción que se establece entre el profesor, los contenidos, el ambiente y el alumno (Lozano et. al., 2010) Siguiendo esta premisa, el agente educativo ha influido en el proceso de generalización de los aprendizajes, reorganizando el contexto sociocultural para facilitar la aplicación de habilidades emocionales por parte del alumno en su contexto natural. Por tanto, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de crear programas de entrenamiento en habilidades emocionales que, en palabras de Cristian Villanueva (2016), influyan en el contexto socio-cultural del alumno. De lo contrario, se dificulta la identificación, comprensión y expresión de emociones en el contexto social (Villanueva, C., 2016) En este estudio, tres son los elementos clave que han posibilitado que el programa de entrenamiento tuviese en cuenta el contexto social del alumno, y así se facilitase la transferencia de los aprendizajes:

- *Participación activa en el programa de los agentes significativos del alumno* -familia y tutor- Pues es mediante un programa sistemático, semiestructurado y adaptado a un contexto natural, que toma como eje la Teoría de la Mente e incluye en el proceso de aprendizaje a familias y docentes, el que puede generar cambios positivos en las capacidades emocionales del alumnado con TEA” (Villanueva, 2016)
- *Desarrollo del programa en el contexto natural del alumno.* La intervención en habilidades emocionales posibilita al niño con TEA el acceso a un nuevo mundo de significados. Muchos niños con TEA muestran dificultades para transferir los aprendizajes, puesto que los significados no son comprensibles para ellos (Lozano y Alcaraz, 2010) De manera que, el hecho de trabajar dentro de contextos naturales, ayudará al alumno con TEA a adquirir nuevos significados funcionales. Puede que en los estudios anteriormente citados, la dificultad para la transferencia de aprendizajes, se debiese a una falta de enseñanza individualizada en contextos naturales (Rogers 2000; Lozano y Alcaraz 2010) Sin embargo, en este estudio se ha apostado por un contexto ordinario, la USEE, cuyos recursos nos han facilitado el registro del proceso de generalización de los aprendizajes. El hecho de que el agente educativo haya podido desarrollar la intervención en la USEE y después acompañarlo en el resto de la jornada escolar, ha supuesto una ventaja para ayudar al alumno a consolidar los aprendizajes a otros contextos de actividad. El agente educativo, encargado del desarrollo del programa, ha podido ir ajustando la intervención a las necesidades del alumno, en función de las dificultades mostradas en el entorno ordinario. El registro anecdótico que se ha llevado a cabo, refleja la importancia de la recontextualización por parte del agente educativo de los aprendizajes realizados en la USEE, para que el alumno pudiese ir fijando los aprendizajes y aplicarlos en su día a día de manera autónoma. Así pues, la USEE se ha configurado como la modalidad idónea, al hacer posible la interacción en contextos plenamente normalizados y la atención individualizada por profesionales especializados en un mismo centro educativo (Grau y Tomás, 2016)
- *Trabajar de manera explícita lo implícito.* Tal y como expone Marc Monfort (2013) enseñar al niño cosas artificiales hace que a la larga, sus reacciones resulten más naturales para él y para sus iguales. Puesto que lo que el resto de niños aprende de manera implícita –María está contenta porque ha abierto su regalo de cumpleaños- necesita ser enseñado de manera explícita al alumnado con TEA. Para ello, el programa contemplaba el trabajo mediante historias sociales, inferencias pragmáticas, emocionarios o láminas de expresiones faciales. Sin embargo, los resultados reflejan la necesidad de un trabajo más explícito en relación a la enseñanza de creencias, que le den las estrategias necesarias para reconocer emociones cognitivas (asco, miedo, sorpresa) en los otros.

El programa, desarrollado sobre estos tres ejes, ha ayudado a nuestro alumno a mejorar sus habilidades emocionales. Así pues, más allá de la instrucción, estos avances son posibles al insertar las tareas dentro de un proceso educativo que responde a las necesidades del niño (Lozano et. al, 2010) Los resultados recogidos mediante las entrevistas, las escalas de conciencia emocional, y el anecdotario, reflejaron evidencias de la transferencia de habilidades a diferentes contextos de actividad cotidianos relacionadas con la alegría, la tristeza y el enfado. No obstante,

los registros relativos a la sorpresa, el miedo, y el asco, no fueron considerados como registros fiables –ya que eran escasos- por lo que no podemos evidenciar la existencia de transferencia de aprendizajes en estas emociones. A su vez, el registro mostró la importancia del agente educativo como medidor en el proceso de generalización de las habilidades, recontextualizando y fijando los aprendizajes. Por su parte, familia y escuela, observaron un niño más espontáneo, con una mayor conciencia emocional que antes de la intervención. Sin embargo, en otras ocasiones, el niño seguía mostrando poco interés ante el contacto social o no reaccionaba ante situaciones cotidianas, pero, como ya se ha dicho, no se trata del todo o nada, sino de un continuum.

En definitiva, de la misma manera que Lozano y Alcaraz en el año 2010 afirmaban que la mejora en las tareas de comprensión de emociones y creencias, por parte del alumnado con TEA, influyó de manera positiva en sus habilidades sociales, podemos afirmar que la mejora en la comprensión de emociones, influye de manera positiva en sus habilidades emocionales en situaciones cotidianas, siempre y cuando el programa está ligado al contexto del niño.

- Limitaciones y futuras líneas de investigación.

El estudio ha encontrado limitaciones en relación con los objetivos del estudio. Limitaciones derivadas tanto de la propia investigación como del programa de entrenamiento en habilidades emocionales.

Programa de entrenamiento en habilidades emocionales

En primer lugar, los resultados muestran que el programa presenta diferentes efectos en función de las emociones trabajadas. Resulta eficaz en emociones como la alegría y la tristeza –emociones de nivel simple- y encuentra limitaciones en emociones como la sorpresa, el miedo o el asco –emociones cognitivas-. Como hemos apuntado, estas emociones pueden estar producidas por una creencia, es decir, debemos conocer la creencia de la persona para comprender la emoción.

En segundo lugar, a la luz de los resultados, el programa resulta eficaz para identificar y reconocer emociones unidimensionales, pero encuentra limitaciones para el reconocimiento de emociones ajenas múltiples. Así pues, el alumno con TEA es capaz de identificar emociones unidimensionales –tristeza- las cuales se derivan de una situación -ha perdido el partido de fútbol-. Sin embargo, no se muestra capaz de identificar emociones múltiples, puesto que se derivan de un deseo ajeno. Por tanto, el alumno presenta dificultades para atribuir estados mentales a los otros -no identifica como se siente su amigo cuando decide gastarse el dinero que los dos han ahorrado, porque no sabe qué razones le han llevado a hacerlo -.

Creemos que estas limitaciones, son resultado de un programa en el que no se ha contemplado el segundo nivel de TM, atribución de creencias y estados mentales. De manera que, sería interesante incluir el segundo nivel de TM en investigaciones futuras, para así conocer si se produce un efecto positivo en las emociones cognitivas –miedo, sorpresa y asco- y en las habilidades de nuestro alumno para reconocer emociones múltiples derivadas de deseos o necesidades del otro

Limitaciones de la investigación

En primer lugar, consideramos que la duración de la intervención -1trimestre- no nos permite conocer si las habilidades adquiridas por nuestro alumno se mantendrán con el paso del tiempo. En este sentido, es importante tener en cuenta que, el desarrollo evolutivo del alumno, influirá en su manera de gestionar estas habilidades. Algunos estudios han destacado que el logro para fijar conductas específicas es el mantenimiento de las técnicas a través del tiempo (Mundy y Crowson, 1997; Lozano et. al., 2010) Así pues, creemos que una intervención más larga (1 año) ofrecería resultados mucho más fiables sobre el efecto del programa en las habilidades emocionales a largo plazo.

En segundo lugar, los instrumentos de recogida de datos, han puesto de manifiesto que una intervención basada en el factor “contexto natural” –del que participan familia y escuela- influye de manera positiva en el proceso de transferencia de los aprendizajes. Además, han reflejado la importancia de la recontextualización de lo adquirido en la USEE por parte del agente educativo

para hacer posible la generalización de aprendizajes. Sin embargo, en investigaciones futuras, sería necesario incluir otros instrumentos de recogida de información que nos permitiesen comprender mejor como sería el proceso intersubjetivo entre agente educativo y alumno TEA para recontextualizar lo aprendido. Es decir, sería necesario seleccionar instrumentos que nos ayudasen a comprender las dificultades y procesos de negociación de significado de lo aprendido en situaciones cotidianas con el alumno TEA en el proceso de generalización de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz, S., Colás, M.P. y Lozano, J. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(1), 367-382.

Alcaraz, S. y Lozano, J. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288.

Ainscow, A. (2001). Escuelas Inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E. & Boer, F. (2010). Theory of Mind Training in Children with Autism: A Randomized Controlled Trial. *J Autism Dev Disord*, 41, 997-1006.

Calmet, R.M. (2007). Caminem cap a la inclusió. La USEE un gran pas. *Àmbits de psicopedagogia*, 21, 25-26.

Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.

Escaño, A. (2015). La emoción más injustamente tratada: el asco. Recuperado el 3 de Noviembre de 2016, desde

Etchepareborde, M.C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista neurología clínica*, 2(1), 175-192.

Fletcher-Watson S, McConnell F, Manola E, McConachie H (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3.

Fisher, N., y Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757-771.

Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.

Garnett, M.S. y Attwood, A.J. Escala Australiana para Síndrome de Asperger. Recuperada de <http://www.asperger-girona.es/resources/escala+australiana.pdf>

Grau, C. y Tomás, R. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 35-53.

Hobson, R (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza Editorial.

- Howlin, P. (2010). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 74-89.
- Iovanne, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), 150-165.
- Jones, C. R. G., Pickles, A., Falcaro, M., Marsden, A. J. S., Happé, F., Scott, S. K., & Charman, T. (2011). A multimodal approach to emotion recognition ability in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3), 275-285.
- Kaale, A., Smith, L. & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97-105.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 14(6), 641-662.
- Lara, F. y Cabrera, M. (2015). Fichas de procedimientos de evaluación educativa de la Universidad de las Américas.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás P. (2010). 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. (2011). People with autism spectrum disorder: Access to the understanding of emotions with ICT. *Etic@net*, 10.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumno con Trastornos del Espectro Autista en un aula abierta específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14 (3)
- Monfort, M. y Monfort, I. (2010). *En la Mente*. Madrid: Entha Ediciones.
- Miguel, A.M. (2006). El mundo de las emociones de los autistas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-186.
- 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.
- Niveles de conciencia emocional, escala para niños (LEAS-C). Recuperado el 2 de Noviembre de 2016, desde <http://smah.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@health/@iimh/documents/doc/uow025440.pdf>
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El Aula de Comunicación y Lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas* 27, 313-330.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

Rivière, A. (1998). Educación del niño autista. En J. Mayor, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

Rivière, A. (2001). *Autismo orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrin, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL*, 44 (8), 479-489.

Villanueva-Bonilla C, Bonilla- Santos J, Arana-Guzmán F, Ninco- Cuenca I, Quintero-Lozano A. (2016) Efectos de un programa piloto de desarrollo cognitivo 'teoría de la mente' en tres niños con autismo: componente emocional. *Rev Neurol* 62, 267-272.

Villena, N. Registro y análisis de la conducta. La valoración conductual. Universidad Camilo José Cela. Recuperado el 11 de Noviembre de 2016, desde

Vived, E. (2011). *Habilidades Sociales, Autonomía personal y Autorregulación*. Zaragoza: Prensas Universidad de Zaragoza.

Young, L. & Rodi, M. (2014) Redefining Autism Spectrum Disorder Using DSM-5: The implications of the Proposed DMS-5 Criteria for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 748-65.

ANEXO 1: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES EMOCIONALES.

- Identificación de emociones a partir de los rostros de Félix. El emocionario de Félix (un niño de su edad) le ha ayudado a comprender qué situaciones provocan las distintas emociones e identificar sus propias emociones.



- Reconocimiento de emociones que se desencadenan en función de diferentes situaciones. Aspecto que se trabajará a partir del cuento del “Imaginario de Félix”, de historias sociales, de imágenes que den lugar a una emoción (por ejemplo una foto de un equipo celebrando la victoria que representaría la alegría)
- Representaciones faciales, en el espejo, de las diferentes emociones aprendidas.
- Reconocimiento de emociones a partir de otros rostros no conocidos. Mediante actividades TICs como la ruleta de las emociones. Las láminas de expresiones faciales han ayudado a nuestro alumno a identificar sentimientos como la alegría en otros compañeros, docentes, familiares...



- Ordenar una secuencia lógico-temporal mediante imágenes, mostrando una comprensión causa-consecuencia. Ordenar de manera lógico-temporal una secuencia de 3 viñetas ha ayudado a nuestro alumno a indentificar qué causas o actos provocan un sentimiento en los otros



- Inferir como se siente una persona a partir de una situación. A partir del manual “En la Mente”, del libro “más allá de las palabras” y de aplicaciones como Proyect@ emociione"s”. Esto le ha ayudado a preguntarse cómo se sienten los otros. Es decir, a poder mostrarse un poco más empático.

