

Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un *Aula Abierta Específica* de Educación Secundaria

Josefina Lozano¹, Salvador Alcaraz¹ y Maribel Bernabeu²

¹Universidad de Murcia y ²Consejería de Educación de Murcia

Este artículo presenta una investigación donde se describe el proceso didáctico llevado a cabo para la enseñanza de competencias emocionales en el marco de un *aula abierta específica* de Educación Secundaria en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se utilizó un diseño de estudio de caso único para describir un escenario educativo y conocer las variables que inciden en el proceso didáctico. Los resultados indican que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente-alumno y alumno-alumno, los recursos didácticos utilizados y los roles que el docente desempeña en el proceso de intervención educativa son variables que inciden significativamente en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Este artículo pretende promover una reflexión sobre cómo enseñar competencias emocionales al alumnado con TEA, qué elementos ambientales inciden sobre esa enseñanza y qué respuestas ofrece la interacción de los elementos contextuales al desafío pedagógico que plantea la enseñanza de este alumnado.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, escolarización, competencia emocional, enseñanza, escuela.

Emotional competencies of students with Autism Spectrum Disorders in an Open Specific Class of Secondary Education. This paper presents an investigation to find the learning process of emotional skills in the context of a specific open classroom of secondary school for pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD). A single case-study design was applied to describe an educational environment and know the variables that affect the learning process. The results indicate that the learning environment, the type of interactions established between teacher-student and student-student, teaching resources used and the roles that teachers play in the intervention process are variables that significantly affect the teaching of emotional skills of students with ASD. This article aims to promote reflection on how to teach emotional skills to students with ASD, what environmental elements that impact on teaching and the response offered by the interaction of contextual elements to the educational challenge posed by the teaching of these students.

Keywords: Autistic spectrum disorders, educational provision, emotional competence, teaching, school.

Las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) tienen graves dificultades en las capacidades de comunicación e interacción social y flexibilidad conductual (American Psychiatric Association, 2000).

Estas dificultades, que responden a expresiones variables de severidad, se relacionan con la existencia de barreras para el aprendizaje de estados mentales que traban la comprensión de la realidad desde la perspectiva de otra persona. Por ello, es importante desarrollar una enseñanza dirigida a ayudar a estas personas a adquirir las habilidades y destrezas pertinentes para alcanzar estas competencias con el objetivo de procurarle

herramientas para disfrutar de una vida lo más normalizada posible.

En los últimos años, han sido varios los estudios que se han dirigido a este fin. Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, y Hill (1996) enseñaron a niños con TEA la comprensión de emociones para mejorar sus capacidades en otras áreas no enseñadas explícitamente, como las habilidades sociales. Para ello, emplearon una gama amplia de materiales de enseñanza en formato impreso dirigidos a identificar, nominar, reconocer y comprender emociones. Además, se adoptaron estrategias de intervención conductual, que incluyeron técnicas de modelado, incitación y preguntas, feedback inmediato y elogio. Así, después de ocho sesiones, afirmaron que era posible enseñarles a superar tareas que evaluaban la comprensión de emociones y que estos aprendizajes no se veían modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizaron a otras tareas de dominios no específicamente enseñados.

Sin embargo, la intervención educativa de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) con este alumnado adopta unas estrategias más amplias, incorporando destrezas y habilidades sociales y de comunicación (Gray, 2000), así como la necesaria atención a las variables contextuales que engloba el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no fueron tenidas en cuenta en el estudio de Hadwin et al. (1996).

En este sentido, se ha indicado la eficacia de incorporar procesos educativos a largo plazo (Steele, Joseph, y Tager-Flusberg, 2003), planificados y estructurados (Mesibov y Howley, 2010) y de utilizar recursos didácticos digitales porque proporciona múltiples ventajas a este alumnado (Golan y Baron-Cohen, 2006). En esta investigación se han seguido las aportaciones de Hadwin et al. (1996) con la atención a estas variables que ellos no controlaron y que, en este artículo, hemos denominado como variables contextuales.

La descripción de variables contextuales es una de las formas más representativas de

mostrar lo que ocurre en el aula y posibilita la realización de análisis significativos en los contextos en los que la enseñanza de competencias emocionales surge y se desarrolla. Ignorar el impacto de los fenómenos y factores dinámicos que configuran el entorno educativo significaría, por lo tanto, ignorar las dinámicas que envuelven al desarrollo de la práctica educativa con alumnado con TEA. Por consiguiente, la elaboración de propuestas curriculares para estos alumnos requiere de un conocimiento del entorno que propicie una intervención educativa adaptada a sus necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, investigar para intervenir con alumnado con TEA en la escuela requiere comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre éstos y las distintas figuras y elementos que lo forman. Ello implica comprender la interrelación entre los distintos elementos que componen la vida del aula: contenidos, métodos, tareas y estrategias de aprendizajes e interacciones.

Entorno de aprendizaje

Los alumnos con TEA necesitan frecuentemente de entornos de aprendizaje estructurados. Un entorno es considerado estructurado cuando las actividades y los procesos que se dan en él son claramente identificables, tanto para los alumnos con TEA, como para sus docentes. Además, tiene que estar organizado de tal forma que se dirige a obtener, facilitar, mejorar o apoyar la adquisición de habilidades específicas y fundamentales para estas personas. En este sentido, un entorno de aprendizaje claro y estructurado 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).

Un entorno de aprendizaje que favorece estas premisas es el *aula abierta especializada*. Estas aulas constituyen una medida específica para alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que necesitan apoyo extenso o generalizado

en todas las áreas y cuya escolarización requiere de una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo ordinario que no pueden ser proporcionadas en el aula ordinaria con apoyos, como es el caso de determinados alumnos con TEA. Están ubicadas en centros ordinarios, pues se parte de la premisa de que las escuelas ordinarias pueden ser el mejor emplazamiento para este alumnado (Accardo, Magnusen, y Capute, 2000), y escolarizan a un número variable de cuatro a seis alumnos, según la etapa educativa. Disponen de, al menos, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (tutor o tutora del grupo), un maestro de Audición y Lenguaje y de un Auxiliar Técnico Educativo.

Recursos o tareas de enseñanza

Los recursos o tareas de enseñanza para el alumnado con TEA requieren seguir procedimientos y estrategias que den una respuesta educativa satisfactoria y funcional a sus necesidades, que compense posibles limitaciones funcionales, intensifique los aprendizajes y permita una equiparación de oportunidades. En este sentido, los recursos didácticos utilizados con alumnos con TEA deben favorecer la organización del contenido de aprendizaje, es decir, deben proporcionar una enseñanza de competencias emocionales de manera explícita, clara y fundamentada. Asimismo, deben erigirse como guías de los aprendizajes que organicen y relacionen los distintos contenidos de aprendizaje. De igual forma, deben facilitar el acceso del alumno, en función de sus características de procesamiento cognitivo, al contenido de aprendizaje. Es decir, deben estructurarse utilizando un formato accesible y sencillo y favorecer los procesos de retroalimentación y evaluación de los contenidos de aprendizaje. También deben estimular y motivar la ejecución de actividades. Por otro lado, la utilización de recursos didácticos vendrá también avalada por razones cognitivas. Por ejemplo, el uso de materiales en formato impreso en la enseñanza de alumnado con TEA viene justificado por la linealidad estructural, entendida como sucesión de sig-

nos ordenados, que potencia la llamada inteligencia secuencial, caracterizada por el análisis y la articulación de estímulos situados en línea. Otro ejemplo lo constituye el material informático. En efecto, se han destacado numerosas ventajas del uso del ordenador en la intervención educativa de personas con TEA (Golan y Baron-Cohen, 2006). En primer lugar, las personas con TEA muestran una preferencia hacia entornos informáticos porque éstos son predecibles, constantes y libres de los muchos estímulos que componen el entorno social que les puede causar estrés. En segundo lugar, los usuarios pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión. En tercer lugar, las tareas pueden repetirse cuantas veces sean necesarias hasta que la persona logre entender la actividad. Y en cuarto lugar, no podemos obviar el enorme poder de interés y motivación que las herramientas informáticas despiertan en las personas con TEA (Parsons y Mitchell, 2002).

El rol del maestro

Dentro de los planteamientos descritos anteriormente, la figura del maestro y su función educativa se torna esencial para el desarrollo de cambios y mejoras en la práctica educativa de alumnado con TEA. La figura del maestro puede jugar un papel decisivo. Según Wing (1998), el maestro va a desempeñar uno de los “papeles más exigentes de todos los que tratan de alguna forma a las personas con trastornos autistas” (p. 234). Es decir, el profesorado responsable y comprometido de la educación del niño con TEA puede crear una influencia muy importante en su proceso de desarrollo. En palabras de Rivière (1999), el maestro “es quien ‘empieza a abrir la puerta’ del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño” (p. 354). Para que esto suceda, es necesario que el maestro comprenda lo que hace cuando se dedica a la compleja y brillante tarea de educar: construir las funciones cognitivas superiores a través de la interacción humana. De aquí subyace la im-

Tabla 1. Alumnado del aula abierta específica

Nombre	Edad cronológica	Habilidades verbales y no verbales (KBIT)		
		Vocabulario	Matrices	CI compuesto
Jj	13	69	115	88
I	14	67	72	63
J	15	74	65	63
B	17	61	72	59
G	17	54	63	50

portancia de que el profesorado tenga una actitud y percepción positiva hacia la inclusión y esté convenientemente formado (Horricks, White, y Roberts, 2008).

A partir de la síntesis teórica realizada anteriormente, este artículo trata de motivar la reflexión en torno a estas cuestiones: ¿Cómo son los elementos ambientales que inciden en la enseñanza de competencias emocionales en un aula abierta específica de Educación Secundaria para alumnado con TEA? ¿Qué respuestas ofrece la interacción de esos elementos al desafío pedagógico de la enseñanza con alumnado con TEA?

La reflexión en torno a estas dos cuestiones ha generado un proceso de investigación gobernado por los siguientes objetivos: a) Describir el entorno de aprendizaje donde se desarrolló el proceso didáctico de competencias emocionales; b) Dar a conocer las interacciones del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí y de los alumnos con el material didáctico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) Describir los medios materiales y tipos de tareas en relación a la enseñanza de competencias emocionales; y d) Plasmear la praxis educativa del docente en la enseñanza de competencias emocionales.

Método

Diseño de investigación

El estudio de casos es una metodología entendida como un análisis exhaustivo de un proceso educativo (Yin, 2003). En este sentido, se optó por un diseño de investigación que permitiera analizar y comunicar los re-

sultados obtenidos a través de la descripción de cada realidad y de los procesos desarrollados. Atendiendo a estos factores, este diseño de investigación permitiría lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada. Así, se ha pretendido centrarse en pocos casos específicos para profundizar más en el conocimiento de la realidad estudiada e identificar distintos procesos interactivos que pueden permanecer ocultos en estudios con grandes muestras.

Participantes

El caso de estudio de esta investigación es un proceso didáctico de competencias emocionales en un aula abierta específica de Educación Secundaria, coordinada por una maestra tutora en colaboración con un auxiliar técnico educativo. El aula se constituye de cinco alumnos (Tabla 1).

Procedimiento

Para la recogida de información de las realidades 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 una persona implicada 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. Además, permitió describir la situación de enseñanza en cada caso concreto. Asimismo, permitió construir y describir, desde dentro, el contexto que envolvía la enseñanza del alumno. La decisión

de aplicar una técnica de observación participante para la recogida de datos se concretó en la voluntad de no limitar el estudio a ver qué ocurría, sino de sentir y percibir la situación de enseñanza para reconstruir la realidad desde “dentro” con la intención de describirla para los que se sitúan en la perspectiva desde “fuera”. La observación se extendió a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que duró 2 años (2 sesiones de 30 minutos por semana a lo largo de 11 semanas por año). Quedó registrada en un diario de notas de campo donde se iba redactando lo sucedido en cada sesión. Cada redacción se estructuraba en los contenidos que se habían trabajado en la sesión, cómo se habían trabajado, qué circunstancias rodean a la realización de la sesión, qué anécdotas sucedían en el proceso enseñanza y aprendizaje y un apartado sobre las sensaciones e impresiones del investigador sobre lo que iba aconteciendo. Además, acompañando a las notas de campo, las sesiones fueron grabadas en vídeo.

Para el análisis y reducción de datos se aplicó el método de análisis de contenido (Krippendorff, 1990) distinguiendo las siguientes unidades de análisis: a) La unidad de muestreo: documentos resultantes del proceso de recogida de datos anteriormente descrito; b) La unidad de registro: frases y comentarios de docente y alumnos.; y c) La unidad de contexto: información contenida en las notas de campo del investigador y las grabaciones audiovisuales realizadas. Determinadas las unidades de análisis, el paso siguiente consistió en establecer un sistema de categorías. A partir de la elección de las unidades de registro, se estableció el siguiente sistema de categorización: a) Entorno de aprendizaje: se refiere al tipo de ambiente que favorece la interacción y comunicación docente-alumno y alumno-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) Recursos didácticos: se refiere al tipo de material didáctico y a las tareas utilizadas para la enseñanza de competencias emocionales; y c) Rol docente: se refiere al tipo de funciones que el docente asume para guiar el proceso de enseñanza de competencias emocionales.

El sistema de categorías se estableció siguiendo una vía mixta (Rodríguez, Gil y García, 1996). Así, el análisis partió de unas categorías globales que fueron especificándose a medida que se interaccionaba con el texto y su contexto.

Instrumentos y procedimientos de evaluación

Se recurrió a la triangulación de la información. Una de las estrategias de triangulación ha sido la “triangulación de datos” que hace referencia a la utilización de gran variedad de fuentes de datos. En este sentido, en esta investigación se han integrado datos desde distintas fuentes: observación participante registrada en notas de campo y grabaciones audiovisuales. La “triangulación de metodológica” hace referencia a la utilización de múltiples métodos para estudiar el problema de investigación. Como se ha descrito anteriormente, en esta investigación se han utilizado diseños de investigación en paralelo: estudios de casos y observación participante. Ello permitiría, primero, describir el problema de estudio desde distintas perspectivas (del proceso/del docente/del investigador) y, segundo, asociarlas para dar una visión de conjunto para la comunicación de resultados. La “triangulación de investigadores” hace referencia a la utilización de diferentes evaluadores. En esta investigación la enseñanza y aprendizaje del alumno con TEA se ha valorado desde distintas perspectivas: docente, investigador y familia.

Resultados

A partir del análisis de las notas de campo, se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales del caso de estudio presentado. Esta descripción se centra en los elementos contextuales del proceso de enseñanza que han sido definidos en el sistema de categorías.

Entorno de aprendizaje

El aula abierta proporcionó un ambiente de aprendizaje estructurado y claro que favoreció la anticipación de las tareas de ense-

ñanza y predispuso al alumno para la adquisición de los contenidos de aprendizaje.

Llegada la hora de inicio de la sesión, la docente pregunta en voz alta a los niños: “Son las 10:30, ¿qué nos toca trabajar ahora?”. Los alumnos miran el calendario, claramente visible colgado en la pared, y contestan: “Vamos a trabajar las emociones”. Seguidamente la maestra les recuerda que saquen del armario los cuadernos para trabajar y se sienten en sus pupitres.

Uno de los rasgos que caracteriza este entorno de aprendizaje es su organización estructurada en espacios y tiempos.

Al comienzo de la sesión la docente explica a los alumnos: “Hoy Juan e Inés van a trabajar conmigo por donde nos quedamos en la última sesión y José va a trabajar con Sergio (auxiliar educativo) en el ordenador. Luego, José trabajará aquí conmigo y Juan e Inés trabajarán con el ordenador”. Los niños ocupan el rincón de trabajo correspondiente.

Además, se propusieron diversidad de actividades dentro del aula para que el alumno experimentara los contenidos desarrollados con el material didáctico:

En la sesión de hoy se ha querido trabajar la enseñanza del reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas. Para ello, se desarrollaron unas pequeñas representaciones en el aula sobre situaciones de interés para los alumnos. Un ejemplo ha sido el siguiente: Sergio (auxiliar educativo) quiere jugar a la pelota dentro de la clase y está haciendo mucho ruido. María (docente) dice: “No puedes jugar a la pelota dentro de clase”. Deja de jugar y adopta una expresión de enfado. La docente pregunta a los alumnos: ¿Cómo se siente Sergio? ¿Por qué se siente así? La contestación de Inés fue: “Enfadado, porque no le deja”.

El aula abierta acogía a cinco alumnos con TEA. Esta circunstancia favorecía la re-

alización de las tareas de aprendizaje mediante agrupamientos flexibles que, en último término, favorecía uno de los elementos más importantes del entorno de aprendizaje: la comunicación interpersonal.

La docente está trabajando con Inés el reconocimiento de la emoción de enfado a partir de una situación cotidiana. Parece que no es capaz de dar una contestación adecuada. José está en su sitio haciendo una redacción sobre una situación que a él le hace sentirse triste. La docente llama la atención de José y le lee la tarea que estaba provocando dificultades a Inés. La contestación de José es adecuada. La docente le pide a José que le explique a Inés cómo se siente la niña de la historia y por qué se siente así. Éste se la explica. Inés lo escucha y seguidamente da una contestación adecuada ante la pregunta que de nuevo le hace la docente.

Además de la comunicación, la combinación de un entorno de aprendizaje estructurado asociado a un fomento progresivo de la flexibilidad de la situación de enseñanza, favoreció la interacción entre los alumnos. En este sentido, además de desarrollar una intervención explícita y concreta a partir del material didáctico y las estrategias educativas, se desarrolló una intervención implícita a través del fomento de los contactos comunicativos e interacciones sociales entre alumnos. Es sabida la relación existente entre competencias emocionales e interacción y comunicación social.

Comienza la sesión. La docente explica: “Hoy Juan y José van a jugar con Zapo (personaje del material interactivo para la enseñanza de habilidades emocionales). Los alumnos ocupan sus asientos delante del ordenador. La estrategia de enseñanza se dirige a la interacción del alumno con el personaje, pero también a la interacción alumno-alumno. En este sentido, se practica la toma de turnos y la comunicación recíproca. Ejemplo: Juan ha sido capaz de predecir la acción de un per-

sonaje a partir de una situación de creencia verdadera. La docente estimula a Juan para que le pregunte a José si sabe la respuesta correcta. Éste formula la pregunta. José responde afirmativamente. La docente le pide a José que se lo explique a Juan. Éste lo hace. Luego, Juan realiza de nuevo la tarea y esta vez contesta bien.

Conforme se desarrollaba el proceso de intervención educativa, el entorno de aprendizaje fue enriqueciéndose con las producciones y trabajos que realizaban los alumnos.

Recursos didácticos y tareas de aprendizaje

Para la enseñanza de competencias emocionales se elaboraron materiales didácticos para ser desarrollados en el aula abierta específica. Éstos presentaban los contenidos de aprendizaje en una serie de tareas secuenciadas en función de la progresión de adquisición de esta capacidad que se observa para las personas con desarrollo típico. Ello permitiría adaptarse a las características y necesidades de los alumnos:

En la primera sesión de la intervención educativa, la docente empieza a trabajar con Juan e Inés las tareas dirigidas al reconocimiento facial de expresiones emocionales. José, que tiene esa habilidad adquirida, comienza a trabajar con las tareas de enseñanza sobre la atribución de emociones en situaciones de creencia falsa o verdadera.

Los materiales didácticos se componían de una serie de tareas que se presentaban al alumno mediante dos medios: papel e informático. El material didáctico impreso permitió trabajar los contenidos de aprendizaje al tiempo que se trabajaron áreas prioritarias en la intervención de alumnado con TEA, como la lectoescritura.

La docente explicaba a Inés: “Inés vas a leer la historia de Alicia y vas a contestar a las preguntas escribiéndolas en tu cuaderno”.

Los materiales didácticos informáticos, además de favorecer los procesos de adquisición de la información que presentan las personas con TEA, fomentaron su motivación y predisposición de cara al contenido de aprendizaje.

Entre las actividades propuestas se planificaron tareas de reconocimiento facial de expresiones emocionales.

La docente muestra unas fotografías de ellos y sus compañeros sobre viajes, excursiones y actividades realizadas en las que aparecen expresando una emoción. Les va preguntando qué emoción expresaban y su justificación. Después presenta fotografías de personas desconocidas para los alumnos expresando emociones. La docente les pregunta qué emoción expresa cada una de ellas.

También se desarrollaron actividades de reconocimiento de emociones a partir de situaciones o hechos cotidianos.

La docente presenta una historia dibujada a los alumnos y la lee en voz alta: “Mirad, esta niña se llama Rosa y hoy es el día de su cumpleaños. A Rosa le gusta mucho este día porque le hacen muchos regalos. ¿Cómo se siente Rosa el día de su cumpleaños? ¿Por qué se siente así?”. José contesta: “Alegre, porque es el día de su cumpleaños”. La docente pregunta: “Juan, ¿tú te pones alegre alguna vez?”. Juan contesta: “Sí”. Dice la docente: “Pon cara de alegría”. Juan la pone. Vuelve a intervenir la docente: “Y ¿qué te hace sentir alegre?”. Juan contesta: “Que me hagan regalos”.

Se desarrollaron actividades de reconocimiento de atribución de emociones a partir de una situación de deseo cumplido o incumplido. Un ejemplo sería el siguiente:

La docente pregunta a Inés: “¿Qué te gustaría que te regalasen por tu cumpleaños?”. Inés contesta: “Unas pinturas”. “Entonces, - continúa diciendo la docente

– si te regalan unas pinturas el día de tu cumpleaños, ¿cómo te sentirías?”. “Alegre”, contesta Inés. A continuación, la docente relaciona la atribución de una emoción a partir de una situación de deseo propia con otra ajena. “Pues mira Inés, el chico de esta historia quiere que le regalen una pelota de baloncesto. Y sus papás se la regalan. ¿Cómo se va a sentir?”. Inés contesta: “Alegre”. Interviene la docente: “¿Y por qué se va a sentir alegre?” y finalmente Inés contesta: “Porque quería una pelota y se la han regalado”.

También se desarrollaron actividades de atribución de emociones a partir de una situación de creencia falsa o verdadera. El siguiente ejemplo puede ser esclarecedor:

La docente presenta y hace leer a José esta historia: “La mamá de Pedro le ha comprado un balón. A Pedro le gustaría que su mamá le comprase un balón pero, sin embargo, cree que no se lo va a regalar. ¿Cómo se siente Pedro?” José contesta: “Se va a sentir triste porque cree que no le va a regalar el balón”.

Por último, también se trabajaron tareas de enseñanza sobre la atribución de creencias y predicción de la acción. He aquí un ejemplo:

Al comienzo de la sesión, la docente ha sacado a los alumnos del aula. En ella se han quedado el auxiliar educativo y José. El primero propone lo siguiente: “José, ¿quieres que le gastemos una broma a Juan? Mira vamos a coger su mochila y la vamos a esconder”. El niño realiza la acción. “Ahora van a venir los demás y le vamos a pedir a Juan que nos enseñe el libro de cromos que lleva en su mochila, ¿dónde crees que irá a cogerlo: a su silla, donde siempre está su mochila o dónde tú la has escondido?” José contesta: “A su silla”. “¿Por qué va a su silla si la mochila ya no está ahí?”. José contesta: “La mochila en silla no está. Ha gastado una broma”. Después, llegan los compañeros y sucede lo es-

perado y se explica la situación. A continuación, la docente relaciona esta experiencia con una historia del material impreso que desarrolla un ejemplo similar.

Rol del docente

En el aula abierta específica se destaca las funciones y roles que asume la maestra tutora. Una de sus funciones más frecuentes adoptadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido la de incitar el pensamiento sobre los contenidos de aprendizaje desarrollados a través de preguntas.

La docente desarrolla con Inés una tarea de reconocimiento de emociones. Realizada la historia la relaciona con la experiencia cotidiana de la alumna: “¿Cómo se sentiría tu mamá si le pegas a tu hermano Carlos?”

Otro de los roles fundamentales que desarrolla la docente consiste en presentar a los alumnos la tarea y explicarle su desarrollo y objetivos.

La docente presenta las actividades a los alumnos y les explica que el objetivo de lo que se va a trabajar consiste en reconocer y nominar las emociones que expresan las personas por sus rasgos faciales.

A lo largo del proceso de enseñanza, orienta, asiste y apoya a los alumnos durante el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Durante el desarrollo del programa informático, José se equivoca en la tarea de predicción de la acción a partir de la creencia falsa de un personaje. La docente se lo explica y le hace recordar la broma que le gastó a Juan hace dos sesiones.

La docente planifica y organiza los agrupamientos de los alumnos y dónde trabajar (en la mesa o en el ordenador).

La docente explica al inicio de la sesión: “Hoy Inés va a trabajar de forma in-

dividual con el ordenador y José y Juan van a trabajar en su mesa”.

También evalúa e incentiva el trabajo de los alumnos a partir de refuerzos positivos

Juan termina de realizar una tarea. La docente le dice: “Como has trabajado mucho y muy bien vas a ponerte en el ordenador para trabajar las emociones con Zapo”.

Por último, la docente es quien fomenta el aprendizaje a partir de situaciones cotidianas que se suceden en clase basándose en la premisa de estimular la interacción y comunicación espontánea entre los alumnos.

José ha regañado con Juan y le ha hecho enfadar. La docente interviene y pide explicaciones. A continuación, explica el suceso a José, el motivo de por qué Juan se ha puesto enfadado y le incita a que se dirija a él y le pida disculpas porque así Juan se sentirá mejor y dejará de estar enfadado para ponerse alegre.

Conclusiones

Las limitaciones de la investigación presentada, cuyo proceso y resultados son meramente descriptivos, demandan prudencia en relación a las conclusiones a las que se llega. No obstante, la descripción del proceso llevado a cabo puede arrojar luz a la complejidad de la enseñanza de competencias emocionales con alumnado con TEA.

En este sentido, al igual que señalan Iovannone et al. (2003), el caso descrito en este artículo descubre la importancia de las variables contextuales en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado con TEA. Estos procesos de enseñanza tratan de configurarse como procesos cognitivos que desarrollan en la persona las habilidades para comprender y predecir la conducta de los demás, sus conocimientos, intenciones y creencias.

En este artículo se ha descrito una experiencia educativa que se ha promovido des-

de una medida organizativa y curricular innovadora: un aula abierta específica para alumnado con TEA de Educación Secundaria. En el aula estudiada se describe un proceso didáctico de gran riqueza cognitiva y social, que trata de integrar en el contexto escolar cotidiano del alumno con TEA la enseñanza de conceptos tan complejos e importantes como las capacidades y competencias emocionales, en lugar de presentar estos aprendizajes solos durante instrucciones con pruebas con configuración clínica.

En líneas generales, la riqueza del proceso didáctico se descubre en los siguientes puntos que se describen a continuación.

El aula abierta específica proporciona un ambiente de aprendizaje estructurado que se adapta a las características de las personas con TEA, según los postulados de Mesibov y Howley (2010). En este sentido, permite sistematizar la enseñanza de competencias emocionales e integrarla como un centro de interés en la organización ambiental del alumno. Asimismo, estimula los aprendizajes del alumno al proporcionar diversidad de actividades, múltiples experiencias de aprendizaje, agrupamientos flexibles, apoyos personalizados y posibilidades de interacción y comunicación.

El entorno de aprendizaje ha facilitado la interacción del docente con el alumnado a lo largo del proceso didáctico. En este artículo se han ofrecido numerosas ejemplificaciones que han reflejado el tipo de interacción y comunicación desarrollados entre la docente y los alumnos con TEA, identificándose las siguientes: interacciones del tipo pregunta-respuesta-elogio; explicaciones de la tarea de aprendizaje a realizar; escenificaciones de contenidos de aprendizaje; ejemplificaciones del contenido de aprendizaje con experiencias vitales de los alumnos; interacciones entre los tres alumnos con TEA, promovidas por las cuestiones que planteaba la docente; interacción alumno-alumno para la resolución exitosa de la tarea de aprendizaje; interacción docente-alumno en relación con las tareas; e interacción alumno-personaje animado (Zapo) como desarrollo de interacciones primarias para la

resolución de las tareas. El tipo de interacción que más apoya el proceso de enseñanza de competencias emocionales con este alumnado puede ser motivo de futuras investigaciones.

Los medios didácticos utilizados para la enseñanza de competencias emocionales en el proceso didáctico descrito, así como las tareas y actividades que lo componían, han sido otra fuente de riqueza. Concretamente, se pueden destacar las siguientes ventajas que proporcionaron los materiales didácticos: se han configurado como un recurso de apoyo por respetar las características propias de las personas con TEA; se estructuran de forma sistemática y evolutiva según los hitos de desarrollo; se adaptan a los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos; proporcionan gran variedad de actividades; y ofrecen un gran potencial motivador. Otro de los aspectos a señalar es la variedad de soportes que han proporcionado: papel e informático.

En este sentido, al igual que estudios previos (Golan y Baron-Cohen, 2006), se destaca la potencialidad del material informático. No obstante, la inexistencia de grupo control en esta investigación impide determinar hasta qué punto la utilización de recursos didácticos informáticos ha sido decisiva en la consecución de los resultados.

Por último, como ya destacó Rivière (1999), el proceso didáctico se ha visto mediatizado, también, por los roles que asume la docente. Las funciones y actuaciones más frecuentes de la maestra tutora del aula abierta específica han sido incitar y estimular el pensamiento de su a través de cuestiones e interrogantes; organizar los agrupamientos de los alumnos sobre la tarea a realizar; administrar elogios y recompensas;

evaluar las producciones de su alumnado; evaluar y controlar el proceso didáctico ajustándolo a las realidades y aprendizajes de los alumnos; proporcionar apoyo individualizado a los alumnos; explicar a los alumnos el desarrollo de las tareas y sus objetivos; y estimular las interacciones y comunicaciones espontáneas durante el desarrollo de la tarea de aprendizaje.

El proceso didáctico desarrollado descubre un modelo educativo innovador, en comparación con estudios como el de Hadwin et al. (1996), a la hora de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de competencias emocionales. El hecho de concebir 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 (lectoescritura, interacción social, comunicación funcional, habilidades sociales básicas, etc.) considera al proceso de intervención, no como una parcela analítica y desligada del conjunto de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos con TEA sino como una parte integrada de la misma.

En este sentido, al contrario que los estudios citados y desde la perspectiva de los modelos de intervención sobre personas con TEA, el proceso didáctico desarrollado se basó en relacionar el entorno de aprendizaje, a partir de los recursos, interacciones, comunicaciones y roles del docente con las necesidades e intereses del alumno. Además, la utilización de un recurso didáctico informático en la enseñanza de competencias emocionales, al igual que Golan y Baron-Cohen (2006), permitió que el proceso didáctico se adaptara a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentaba el alumno con TEA.

Referencias

- Accardo, P. J., Magnusen, C., y Capute, A. J. (2000). *Autism: Clinical and Research Issues*. Baltimore, MD: York Press.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Golan, O., y Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotion using interactive

- multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 591-617.
- Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., y Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.
- Horrocks, J. L., White, G., y Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1462-1473.
- Iovannone, 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.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mesibov, G., y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Parsons, S., y Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430-443.
- Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Steele, S., Joseph, R. M., y Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 461-467.
- Wing, L. (1998). The history of Asperger syndrome. En E. Schopler, G. B. Mesibov, y L. J. Kunce (Eds.), *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp. 11-28), New York: Plenum.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

