



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Pensamiento social y
emocional en el alumnado
Asperger: propuesta de
intervención psicopedagógica.**

Presentado por: Marina Crespo Giménez
Tipo de TFM: Intervención psicopedagógica
Director/a: Emilia Cabras

Ciudad: Alicante
Fecha: 22/07/2016

Resumen

Tomando como punto de partida las dificultades y déficits en la expresión y comprensión de emociones que tiene el alumnado con síndrome de Asperger, dentro del Trastorno del Espectro Autista, el siguiente Trabajo de Fin de Máster que se presenta se ha centrado en el diseño de una propuesta de intervención referida a la educación en el pensamiento social y emocional de dicho alumnado. Actualmente existe una prevalencia de este trastorno donde se observan más casos de varones que de mujeres, aunque si bien es cierto que resulta muy interesante conocer las características de esa minoría del sexo femenino. Por ello, se observa la necesidad de profundizar en aquellos aspectos más teóricos que definen al síndrome de Asperger, para posteriormente poder plantear la propuesta de intervención específica para una alumna en cuestión de 11 años escolarizada en el tercer ciclo de Educación Primaria de un centro público ordinario. Es por tanto necesario señalar que el objetivo principal de este trabajo es el de llevar a cabo una intervención basada en las necesidades y dificultades en el área social y emocional que presentan las personas con Síndrome de Asperger, y que se observan en el caso de la niña en cuestión, basando la propuesta en los fundamentos teóricos de la Teoría de la Mente y el Modelo Denver de Atención Temprana. Para tal fin, se utiliza una metodología observacional así como el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Tras revisar los resultados obtenidos en las diferentes pruebas administradas, se han podido extraer una serie de conclusiones que señalan la necesidad de seguir interviniendo en este ámbito para continuar obteniendo progresos y mejoras.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, Educación Emocional, Pensamiento Social, Pensamiento Emocional, Intervención Psicopedagógica, Trastorno del Espectro Autista, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, escuela inclusiva.

Abstract

Starting from the difficulties and deficits in the expression and understanding of emotions that have children with Asperger's Syndrome, within the Autism Spectrum Disorder (ASD), this Master's Thesis (MT) that occurs has focused on the design of an offer of intervention referring to social and emotional thought of these pupils. Nowadays exists a prevalence of this disorder that shows more male cases than female, although results very interesting to know the characteristics of this minority. That's why it is noticed the need to deepen on those theoretical aspects that define the Asperger's Syndrome, for later to raise the proposal of specific intervention for a particular 11-year-old student in the third cycle of Primary Education in a public ordinary school. It should be note that the main aim of this thesis is to carry out and intervention based on the needs and difficulties in the social and emotional area that have people with this Syndrome, and it can be showed in the case of the mentioned girl, relating the proposal with the *Theory of Mind* and *The Early Start Denver Model*. For this purpose, is used an observational methodology as well as the analysis of quantitative and qualitative information. After checking the obtained results in the different tests, they are drawn some conclusions pointing the need of continue intervening in this sense to continue making progress and improvements.

Keywords: Asperger's Syndrome, Emotional Education, Social Thought, Emotional Thought, Pedagogy Intervention, Autism Spectrum Disorder, special educational needs, attention to diversity, inclusive school.

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
1.2.1. Aproximación conceptual y evolución histórica del Síndrome de Asperger	8
1.2.2. Rasgos definitorios de la persona con Síndrome de Asperger	9
1.2.3. Prevalencia del Síndrome de Asperger	13
1.2.4. Etiología	13
1.2.5. Comorbilidad con otros trastornos	14
1.2.6. Herramientas para el diagnóstico del Síndrome de Asperger	15
1.2.7. Autismo y Síndrome de Asperger	16
1.2.8. Síndrome de Asperger en el sexo femenino	17
1.2.9. Intervención socioemocional en alumnado Asperger	18
1.2.10. Intervenciones basadas en la “Teoría de la Mente”	19
1.2.11. Intervenciones basadas en el Modelo Denver	20
2. Objetivos	21
3. Metodología	22
4. Desarrollo de la propuesta de intervención	24
4.1. DISEÑO	24
4.2. POBLACIÓN BENEFICIARIA	25
4.3. RECURSOS	27
4.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	28
4.4.1. Procedimiento	28
4.4.2. Fases de la intervención	28
4.4.3. Sesiones y actividades	29
4.4.4. Evaluación y seguimiento	44
5. Resultados y análisis	45
6. Conclusiones	49
6.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	50
6.2. LIMITACIONES ENCONTRADAS	50
7. Referencias bibliográficas	52

1. Introducción

Actualmente se ha podido observar un incremento de personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger, transformándose así en un tema relevante y conocido por la sociedad especialmente dentro del ámbito educativo. Como informan Fortea, Escandell y Castro (2013) en su artículo, este aumento en los diagnósticos de TEA puede deberse a muchos factores, entre ellos por ejemplo las mejoras en la detección y atención temprana, la existencia de instrumentos de evaluación más eficaces y la sensibilización de la sociedad, entre otros. Numerosos estudios muestran cómo dicha prevalencia ha aumentado en los últimos años. En este sentido según la Federación de Asperger España (2007), indica que existe una prevalencia de 3 a 7 casos por cada 1000 niños/as con dicho trastorno, siendo mayor la frecuencia en niños que en niñas. Este hecho conlleva a que se realicen más investigaciones sobre dicho trastorno para poder ampliar conocimientos y que las intervenciones así puedan ser más específicas y encaminadas a las necesidades reales que presenta cada individuo.

El presente Trabajo de Fin de Máster persigue profundizar en los conocimientos teóricos del Síndrome de Asperger así como las dificultades y déficits que se observan en individuos con este trastorno. Para ello además se utiliza una metodología de carácter observacional junto con un análisis cualitativo y cuantitativo de diferentes pruebas administradas que recogen las dificultades y necesidades de un alumno con dicho síndrome. Posteriormente y tras ampliar información al respecto se plantea la necesidad de proponer una intervención psicopedagógica donde se lleven a cabo actividades para trabajar los déficits en el pensamiento social y emocional que presenta el sujeto.

El caso de estudio seleccionado para la propuesta de intervención pertenece al gabinete psicopedagógico donde se estaban realizando las prácticas del Máster en Psicopedagogía. Este centro es especialista en casos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo que los programas a seguir son específicos para trabajar las carencias que presentan este tipo de alumnado. Haciendo referencia a los sujetos con Asperger, se llevan a cabo actividades para potenciar el desarrollo de habilidades sociales así como los déficits presentados en el pensamiento socioemocional que repercuten en el desarrollo de diferentes ámbitos de su vida. Aprovechando este período de prácticas, se ha querido recopilar la máxima cantidad de información posible para poder llevar a cabo el estudio de ésta y poder realizar posteriormente la posible propuesta de intervención que se plantea.

Respecto al contenido del trabajo, en primer lugar se hace referencia a una breve justificación del tema a tratar así como el planteamiento del problema que surge y del cual se parte para la puesta en marcha de la intervención. A continuación se exponen aquellos contenidos de carácter más teórico donde se profundiza para obtener más información acerca de las características propias de este síndrome que son de gran ayuda para diseñar la propuesta de actividades.

En segundo lugar se exponen los objetivos generales que se pretenden conseguir con la realización de este trabajo, así como aquellos más específicos que persigue la puesta en marcha de la intervención psicopedagógica y que van más encaminados a que el alumno en cuestión consiga tras su implementación.

Tras estos apartados se realiza una descripción sobre la metodología empleada a la hora de elaborar la propuesta didáctica, planteando en este punto el procedimiento que se ha seguido para poder alcanzar los objetivos propuestos en un principio.

A continuación se presenta el desarrollo de la propuesta de intervención psicopedagógica, que contiene las diferentes actividades y material realizado con el fin de mejorar las necesidades y dificultades que presenta el alumno en cuestión.

Después de exponer la propuesta, se abordan los resultados con el consecuente análisis de los mismos para poder comprobar si realmente la intervención ha cumplido los objetivos, así como la información recogida que permita poder abordar de otra forma otras actividades.

Asimismo se extraen las conclusiones finales en donde se resume el trabajo realizado con sus resultados pertinentes, y se proponen nuevas líneas de actuación futuras así como las limitaciones que se han podido encontrar durante la realización del trabajo en sí.

Por último se muestra el listado con las diferentes referencias bibliográficas que se han empleado para recoger información necesaria para la realización de esta propuesta de intervención psicopedagógica.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Gracias a los diferentes períodos de prácticas que se han podido desarrollar durante los estudios cursados, se han observado casos de algunos niños y niñas diagnosticados con este trastorno, y desde el principio ha sido fascinante conocer su forma de ver el mundo, de vernos a los demás y de la inteligencia que pueden llegar a desarrollar en ciertos campos. Si bien es cierto que presentan numerosas carencias a nivel social y emocional, las cuales les dificultan llevar a cabo relaciones sociales con normalidad. También resulta interesante conocer más concretamente los casos de Asperger en el sexo femenino, ya que al ser un grupo minoritario no se habla tanto de ellos y puede que presenten unas características diferentes que destaquen y hagan el asunto aún más atrayente. Es por todo esto por lo que se decide realizar esta propuesta de intervención, pues además se ha observado que no suelen ser aceptados a nivel social por el resto de iguales o personas de su entorno, considerando realizar un programa de intervención en el pensamiento social y emocional que trabaje en este sentido.

Actualmente es muy común encontrar en las aulas a alumnos/as con estas dificultades, pero aun así hay mucha gente que desconoce las características que poseen las personas con este Síndrome, ya que el diagnóstico de esta discapacidad se ha definido recientemente. La Asociación Asperger de Andalucía (s.f.) indica que, debido a este factor, se observa una falta de información por parte de algunos profesionales que puede darse por la tardía inclusión en el DSM-IV así como la escasez de datos informativos o bibliografía sobre este trastorno. Es por este motivo por lo que resulta realmente importante trabajar la sensibilización y concienciación hacia las diferentes dificultades que pueda presentar una persona. Aunque se trata de un colectivo con un buen nivel académico, el alumnado Asperger muestra numerosas carencias en el manejo y tratamiento de las emociones. Por ello se pretende poner en marcha una serie de actividades y propuestas que ayuden de alguna forma a paliar las dificultades que presentan en el ámbito socioemocional, y sirvan en un futuro para poder ponerlo en práctica con dichos alumnos/as.

Más específicamente la siguiente propuesta va dirigida a una niña con 5 años. La razón por la cual se ha elegido a este caso en concreto, es por el cambio tan grande que reside en el desarrollo de habilidades sociales durante este rango de edad, pudiendo así observar más claramente los rasgos más específicos de su personalidad. Si bien es cierto que dicho trastorno no sólo afecta al desarrollo de niños y niñas, sino también a personas en la etapa de la adolescencia y adultez.

Es necesario por tanto no solamente reconocer la importancia que presenta este tema en edades tempranas, sino también más tardíamente para conocer adecuadamente a nivel personal a los individuos que nos rodean sean cuales sean sus características.

1.2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.2.1. Aproximación conceptual y evolución histórica del Síndrome de Asperger.

El Síndrome de Asperger fue diagnosticado y descrito por primera vez por su precursor Hans Asperger en 1944, pero no fue hasta cuatro años después de su muerte cuando fue reconocido de manera oficial por la sociedad en el año 1984. Este pediatra, investigador y profesor de medicina vienes, publicó un artículo en una revista de psiquiatría y neurología donde describía las características comunes que presentaban unos niños de entre 6 y 11 años, y que le recordaban a las descritas por Leo Kanner en su diagnóstico de la persona con autismo. Estas eran una falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional. Pero no fue hasta 40 años después cuando sus estudios retomaron la importancia que verdaderamente tenían y fueron reconocidos por los encargados a nivel internacional de los diagnósticos clínicos de psiquiatría, dejando atrás a numerosos casos ignorados o mal diagnosticados.

Fue Lorna Wing (1981) quien recuperó los estudios de Hans Asperger para trabajar consecuentemente con este colectivo, entenderles y satisfacer las necesidades que presentan las personas con este trastorno. Pasó a denominarlos como personas con “Autismo de alto funcionamiento”, actualmente Síndrome de Asperger (Equipo Deletrea, 2004). Actualmente existen varias contradicciones al separar ambos conceptos, ya que se consideran trastornos diferentes. De la Iglesia y Olivar (2007) señalan que “aquellas personas que presentan menor sintomatología y mayor nivel intelectual se les ha denominado trastorno del autismo de alto funcionamiento”. Este rasgo tan específico es el que suele confundirse con el Síndrome de Asperger, aunque recientes investigaciones confirman que existen diferencias en cuanto al nivel de funcionamiento de ambos trastornos. En este sentido es cuando se observan las controversias de diversos autores que se posicionan en las similitudes y diferencias entre el autismo de alto funcionamiento el Síndrome de Asperger.

Wing (1998) señala que efectivamente ambos trastornos son similares, mientras que otros autores como De la Iglesia y Olivar (2007) sostienen que existen diferencias en los síntomas, hecho que se plasma bien diferenciado en el manual diagnóstico DSM-V, categorizado independientemente del autismo aunque sí muestra ciertas sintomatologías compartidas.

1.2.2. Rasgos definitorios de la persona con Síndrome de Asperger.

Wing (1998) fue la encargada de sintetizar y resumir las características definidas en un principio por Hans Asperger de las personas con este trastorno. Estas se pueden resumir en las siguientes:

- Escasas relaciones sociales, desconexión del mundo a nivel social y emocional.
- Vocabulario muy rico con frases y discursos no propios de su edad. En ocasiones repiten oraciones o conversaciones sin tener un sentido funcional. Mantienen una entonación similar en todos los discursos sin demostrar su estado de ánimo en el diálogo.
- No emplean la comunicación no verbal.
- Intereses restringidos y específicos.
- Inteligencia media o superior a la normativa. Sin embargo muestran dificultades a la hora de elaborar y emplear estrategias de aprendizaje.
- Pobre coordinación motriz, aunque pueden destacar en las áreas de su interés.

En la actualidad, el Síndrome de Asperger, se sitúa dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Existen muchos manuales que esclarecen los criterios diagnóstico para este síndrome, pero nos centraremos únicamente en los que aparecen en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su última versión (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013).

Para que una persona sea diagnosticada de Síndrome de Asperger debe reunir las siguientes características:

- A. Déficits persistentes en la comunicación y la interacción sociales en múltiples contextos, que se manifiestan actualmente o en el paso de la siguiente forma:
 1. Déficits en la reciprocidad socio-emocional.
 2. Déficits en los comportamientos de comunicación no verbal utilizados para las interacciones sociales.
 3. Déficits en el desarrollo, en el establecimiento y la comprensión de las relaciones.

- B. Repertorio de comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos, manifestando por lo menos dos de los siguientes criterios actualmente o en el pasado:
 - 1. Movimientos motores, utilización de objetos o vocalización estereotipados o repetitivos.
 - 2. Insistencia en la monotonía, apego inflexible a la rutina o patrones rituales de comportamientos verbales o no verbales.
 - 3. Intereses muy restringidos y fijos con un grado anormal de intensidad y focalización.
 - 4. Reacción inusual a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben presentarse desde un período temprano del desarrollo (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las capacidades limitadas ya no permiten responder a las exigencias sociales, o ser encubiertos más tarde por estrategias aprendidas).
- D. Los síntomas suponen deficiencias importantes desde el punto de vista clínico en el ámbito social, profesional o incluso en otros ámbitos de funcionamiento.
- E. La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o un retraso general del desarrollo no justifican mejor estos trastornos.

Con el paso del tiempo, se ha podido comprobar que este tipo de alumnado presenta una serie de necesidades educativas que deben ser apoyadas para desarrollar mejor su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lledó, Lorenzo y Pomares (2011), señalan aquellas necesidades más destacables características del Síndrome de Asperger, las cuales se pueden resumir en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Necesidades educativas especiales del alumnado con Síndrome de Asperger.*

Pensamiento visual	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden, asimilan y retienen mejor a través de lo visual. - Aprendizajes visuales. - Estrategias visuales son las más adecuadas.
Pensamiento centrado en detalles.	<ul style="list-style-type: none"> - Procesan mejor las partes y los detalles, no la globalidad. - Dificultades para integrar la información del contexto en un sentido global. - Alto grado de literalidad ocasiona un pensamiento abstracto débil. - Dificultades en generalizar aprendizajes.
Déficits en las funciones ejecutivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad para planificar, organizar y ejecutar la mayoría de actividades.
Pensamiento concreto.	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas en la comprensión de conceptos abstractos.
Motivación y atención hacia sus intereses.	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia a los cambios. - Interés obsesivo por sus gustos. - Motivación encaminada a sus centros de interés. - En tareas que no le interesan, no prestan atención.
Memoria selectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente memoria pero de carácter selectivo. - Su estilo cognitivo almacena gran cantidad de datos pero con información poco relevante.
Torpeza motriz.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en tareas de psicomotricidad fina. - Dificultades en coordinación de partes del cuerpo, así como de instrucciones o normas para realizar los ejercicios de psicomotricidad gruesa.

Fuente: Elaboración propia.

Según Palomares (2013), una de las áreas más importantes de intervención en los niños y niñas con Síndrome de Asperger es la comprensión, regulación, manejo y tratamiento de las emociones. En este sentido, López-Cassà (2010) afirma que educar en las emociones es totalmente necesario para hacer frente a los cambios y situaciones que se experimentan en la sociedad actual.

Una de las mejores formas para trabajar el pensamiento socioemocional, es mediante la puesta en práctica de programas de intervención. Estos se centran en desarrollar el pensamiento social y emocional para potenciar las capacidades del alumnado Asperger.

En la figura 1 se observan las diferentes capacidades emocionales que deben trabajarse para educar en el pensamiento emocional en dicho colectivo.

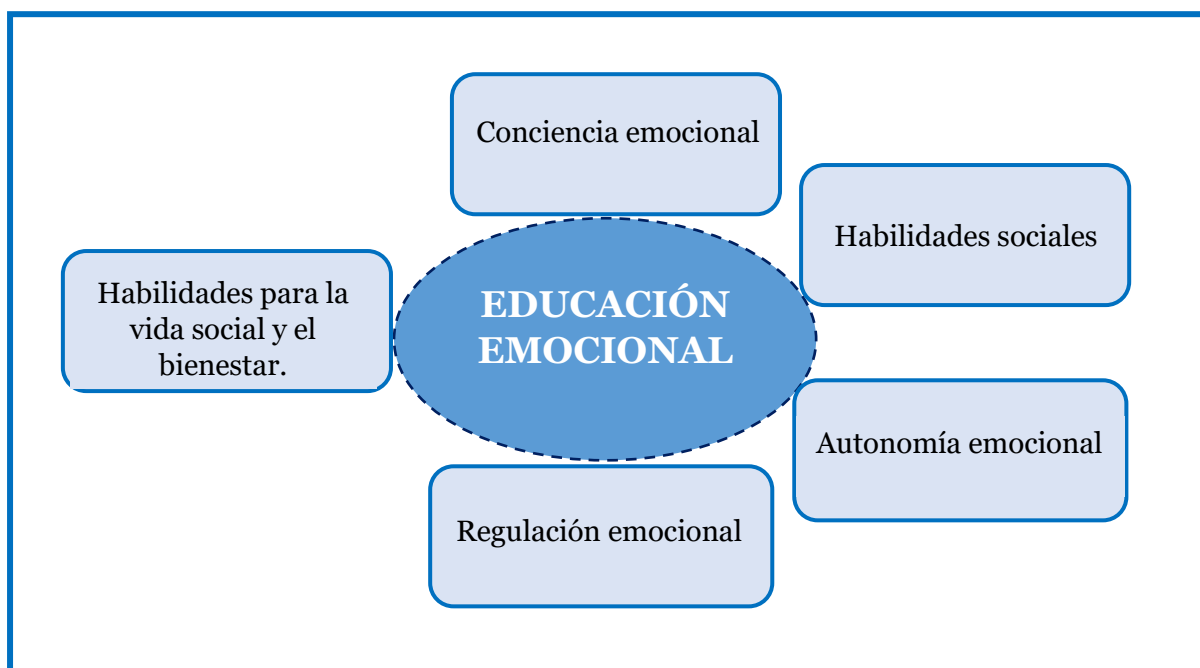


Figura 1. Capacidades emocionales.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo las afirmaciones de López-Cassà (2011), la conciencia emocional pretende que el alumno/a tome conciencia de las propias emociones, dé nombre a las diferentes emociones, y comprenda las suyas y las de los demás. Asimismo, la regulación emocional incluye la expresión emocional adecuada, la regulación de los sentimientos y emociones, las habilidades de afrontamiento ante retos o problemas y la capacidad de autogenerar emociones positivas. Para trabajar la autonomía emocional se hace hincapié en la importancia de la autoestima, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.

En cuanto a las habilidades sociales, el alumno/a debe dominar las habilidades sociales básicas, respetar a los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, participar en el comportamiento pro-social y cooperativo, presentar conductas de asertividad y de prevención y solución de conflictos.

Y respecto a las habilidades para la vida y el bienestar, se incluyen aspectos como la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, el bienestar emocional y la participación en una ciudadanía crítica, responsable y comprometida.

1.2.3. Prevalencia del Síndrome de Asperger.

Aquellos/as que presentan este síndrome no muestran unas características que se puedan apreciar a simple vista. Es por eso posiblemente por lo que la sociedad desconoce este trastorno y pasa a considerarlos como personas bajo el calificativo de raros, maleducados o anormales.

Este hecho no implica que no existan casi diagnósticos, sino todo lo contrario. Actualmente según la Confederación de Asperger España (s.f.), 3-7 niños/as de cada 1000 presentan dicho trastorno, variando según el género ya que es más común en el sexo masculino que en el femenino, incluso llegando a afirmar que puede existir un diagnóstico diferente en mujeres que en varones debido a las diferencias clínicas que se observan. Cererols (2011), cuenta que ya los pioneros de este trastorno Kanner y Asperger observaron que este tipo de síntomas se daban con mayor frecuencia en niños que en niñas. Con el paso de los años se ha ido corroborando este hecho con otros estudios recientes que se mencionan a continuación. Este es el caso de una de las últimas publicaciones del CDC (*Center for Disease Control and Prevention*) en el año 2012, demuestran que se observan más casos de niños que de niñas, ya que las mujeres con Asperger no muestran síntomas tan evidentes, dificultando así su diagnóstico. La proporción que resulta es de 5 niños a 1 niña. Autores como Alonso (2012) señalan que todavía no se ha averiguado a qué se debe esta diferencia en el número de diagnósticos entre un sexo y el otro, pero sí que las investigaciones apuntan a que puede tratarse de aspectos genéticos, como la mutación del gen ligado al cromosoma X que afecta más a los varones al poseer sólo un cromosoma X, y no dos como las mujeres (XX).

1.2.4. Etiología.

Volviendo al Síndrome de Asperger, cabe destacar que es un tema del cual aún se investiga con frecuencia, pues aún se desconoce mucha información como por ejemplo su etiología. Investigaciones recientes como la que se presenta a continuación del *National Institute of Neurological Disorders and Stroke* (NIH, 2015) sugieren que los factores que causan esta condición pueden deberse a una combinación entre variables genéticas y ambientales, aunque todavía no hay nada evidente que lo demuestre.

Según el NIH (2015) asocia a algunas anormalidades en el cerebro como la causa que provoca dicho trastorno. Para ello se está llevando a cabo una investigación con el fin de analizar muestras genéticas de ADN de niños/as con este trastorno junto con las de sus familiares, para identificar la posibilidad de algunos genes asociados. Este proyecto recibe el nombre de Proyecto del Genoma Autista (*Autism Genome Project*), y en la actualidad se pone en marcha gracias a la colaboración de científicos que continúan investigando al respecto para obtener posibles respuestas.

Se han observado que hay algunas diferencias a nivel estructural en ciertas regiones cerebrales si se comparan éstas con las de un grupo normativo de niños/as. Estas anomalías pueden deberse a la migración de células que se desarrolla durante el crecimiento del embrión.

No obstante también es cierto que existe algún componente genético que puede provocar este síndrome. Sin embargo no se sabe específicamente qué gen puede ser el causante, por lo que todavía se ha de seguir investigando para justificar esta teoría.

1.2.5. Comorbilidad con otros trastornos.

Respecto a la comorbilidad del Síndrome de Asperger con otros trastornos, muchos investigadores hacen referencia a un conjunto de similitudes con el Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH).

Como indica Artigas-Pallarés (2003), resulta especialmente difícil distinguir un caso de Asperger con un TDAH, ya que poseen unas características bastante similares como la escasez de habilidades sociales, la pobre coordinación motriz, los problemas en la pragmática del lenguaje y los intereses fijos y restringidos.

Asimismo otros autores como Muñoz (2011), señala que el Síndrome de Tourette, también comparte algunos síntomas con el Síndrome de Asperger como pueden ser las ecolalias en el lenguaje y las conductas obsesivo-compulsivas.

Además siguiendo con Muñoz (2011), algunos niños/as con Síndrome de Asperger pueden presentar similitudes en las carencias del lenguaje que presentan los sujetos con Trastorno Expresivo del Lenguaje (TEL), más concretamente a la hora de llevar a cabo estructuras semánticas y pragmáticas del lenguaje.

1.2.6. Herramientas para el diagnóstico del Síndrome de Asperger.

Respecto a las herramientas de diagnóstico que se pueden encontrar, Ruiz-Lázaro, Posada de la Paz, e Hijano (2009), señalan que numerosos estudios se han centrado en la búsqueda de instrumentos que permitan realizar un diagnóstico temprano. Si bien es cierto que, ya que en muchas ocasiones cuesta diferenciarlo de otros trastornos, su diagnóstico suele ser más tardío. Otros casos incluso han llegado a diagnosticarse en la edad adulta, posiblemente debido a la falta de instrumentos de evaluación en el pasado, o por haber vivido desapercibidos. En la tabla 2 se puede observar un resumen que integra aquellos más conocidos y utilizados en el campo de la detección y diagnóstico, junto con una breve descripción sobre lo que analizan más específicamente.

Tabla 2. *Instrumentos de diagnóstico Síndrome de Asperger.*

Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT). (Robins, Fein, y Barton, 2009).	Instrumento de detección temprana que permite obtener información hacia la búsqueda de un diagnóstico especializado. Usado por pediatras en la exploración en torno a los 18 meses.
Autism Observation Scale for Infants (AOSI). (Bryson, Zwaigenbaum, McDermott, Rombough, & Brian, 2007).	Estudio para hermanos de autistas.
Childhood Autism Spectrum Test (CAST). (Williams, Allison, Scott, Bolton, Baron-Cohen, Matthews, Brayne, 2008).	Cuestionario que trata de recoger información sobre algunos criterios específicos de SA de niños de entre 4 y 11 años.
Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS). (Garnett y Attwood, 1998)	Cuestionario dirigido a recoger información sobre niños con lenguaje verbal mayores de 6 años con un alto nivel funcional.
Asperger Syndrome Diagnostic Interview (ASDI). (Gillberg, Gillberg, Rastam y Wentz, 2001).	Cuestionario basado en los criterios de Gillberg, para obtener datos informativos de niños de más de 6 años, junto con otro cuestionario destinado a padres o profesores.

Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con Compañeros (CEIC). (Díaz-Aguado, 1995)	Presenta como finalidad evaluar las estrategias y habilidades sociales que muestra el niño/a en sus relaciones con sus pares. Va destinada a niños de entre 6 y 10 años. Existe otra entrevista para mayores de 11 años (CEICA).
Test de la Mirada (TdIM). (Baron-Cohen, 2001).	Instrumento que evalúa la habilidad de reconocer el estado mental de una persona a través de la expresión de la mirada.
Escalas de inteligencia de Wechsler (WISC). (Weschler, 2005).	Evalúan capacidades cognitivas a través de diferentes pruebas.
Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. (Kirk, McCarthy y Kirk, 2005).	Sirve para detectar posibles dificultades en los procesos comunicativos.

Fuente: Elaboración propia.

1.2.7. Autismo y Síndrome de Asperger.

Por otra parte la problemática sujeta a la diferenciación del Síndrome de Asperger como trastorno individual que no guarda relación alguna con el autismo, es una temática que hoy en día todavía sigue intentando ser resuelta, en busca de síntomas más específicos que demuestren que pueden ser considerados como trastornos totalmente independientes entre sí y no como un continuo autista.

En este sentido, Barragán (2012) expone que se pueden observar ciertas diferencias entre ambos trastornos a nivel cuantitativo (según el grado de severidad) y a nivel cualitativo (como por ejemplo siguiendo la etiología, la respuesta al tratamiento y el perfil neuropsicológico).

Como indica el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (2005), hoy en día el Síndrome de Asperger se engloba dentro del grupo de los Trastornos del Espectro Autista, por lo que pertenecen al mismo campo, pero observándose diferencias notorias y algunas muy similares entre ellos.

Más concretamente a las personas con diagnóstico de Síndrome de Asperger son conocidas como un conjunto que se posiciona dentro del autismo de alto funcionamiento, con habilidades cognitivas normales o superiores a la media en ocasiones, pero con pobre comunicación social.

Otro aspecto interesante es el hecho de que el Síndrome de Asperger no esté considerado como una discapacidad de manera oficial, por lo que según la legislación vigente las personas con este trastorno no reciben ninguna prestación económica por discapacidad.

Por ello, todos estos aspectos que siguen en el aire sin esclarecerse, hacen de esta problemática aún más interesante para que los profesionales sigan investigando al respecto.

1.2.8. Síndrome de Asperger en el sexo femenino.

Como ya se ha dicho anteriormente, las mujeres Asperger constituyen una pequeña minoría en comparación con los casos diagnosticados en varones. Este es uno de los motivos que hace que resulte más interesante investigar en este sentido, ver qué características presentan y estudiar por qué motivo la gran mayoría pasa tan desapercibida llegando incluso a no ser diagnosticadas nunca.

Tania Marshall es una gran investigadora en el ámbito de las mujeres TEA que, gracias a sus estudios y observaciones, ha podido llevar a cabo una lista con unos rasgos definitorios que caracterizan a las niñas Asperger.

En primer lugar Marshall (2015), habla de cómo viven a nivel emocional intensamente, es decir, parece que sienten con mayor profundidad y son más difíciles de consolar en situaciones de ansiedad o estrés. Asimismo observa cierta sensibilidad a nivel sensorial, buscando respuestas a través de la puesta en marcha de sus sentidos. Además muestran una gran resistencia al cambio haciendo de estas situaciones difíciles de llevar y soportar. Respecto al habla no suelen mostrar rasgos que los definan, sin embargo el tono y volumen variado, como si estuvieran imitando, y el discurso repetitivo hacen que su lenguaje sea más característico. En cuanto al uso social del lenguaje, pueden apreciarse ciertas dificultades para elaborar estructuras pragmáticas lo que desemboca en un perfil excéntrico y poco asertivo. Un aspecto interesante es cómo la gran mayoría pueden aprender a realizar ciertas cosas por ellas mismas, como por ejemplo leer o aprender un idioma, ya que suelen desarrollar un alto interés por la lectura adquiriendo una gran capacidad de vocabulario. En el área del juego, las niñas Asperger suelen preferir jugar de modo individual o por el contrario dirigir ellas los juegos con el resto. En este sentido depende de cómo sea la persona, es decir, si la niña es introvertida preferirá jugar sola, si por el contrario presenta un carácter extrovertido los juegos con sus iguales podrán llevarse a cabo aunque con ciertas dificultades, ya que en ocasiones pueden llegar a abrazar o tocar demasiado o ser bastantes insistentes sin saber qué consecuencias puede causar en los otros/as.

Siguiendo con el juego, suelen recrear imágenes de su vida cotidiana o situaciones que han observado, siendo grandes imitadoras. Además tienden a ocupar roles de adulto en sus juegos, siendo ellas las que organicen a los demás.

Asimismo otras investigaciones como la que llevó a cabo Hall (2015) en *Children's Healthcare of Atlanta and Emory University School of Medicine Atlanta* bajo el nombre de *Profile of girls Diagnosed with Autism Spectrum Disorder in a Clinical Setting*, señalan que el diagnóstico en niñas TEA suele ser más tardío debido a las características tan similares que pueden mostrar en ocasiones respecto a sus iguales, no sucediendo lo mismo en los casos de diagnóstico Asperger en niños.

Tal y como afirman Attwood (1998) y Baron-Cohen (2001) en sus teorías, el diagnóstico en el sexo femenino es mucho más complejo, pues las niñas presentan un mayor abanico de estrategias en habilidades sociales, llegando incluso a camuflar esas dificultades, lo que hace que en muchas ocasiones pasen desapercibidas o no lleguen a ser diagnosticadas.

1.2.9. Intervención socioemocional en alumnado Asperger.

Como ya se ha dicho anteriormente, una de las mayores dificultades que presentan los niños y niñas con Síndrome de Asperger, se centran en la falta de habilidades sociales y emocionales.

Autores como Ami Klin, Fred y Volkmar (1996), proporcionan una serie de recomendaciones a la hora de trabajar en este sentido con dicho trastorno. Por ejemplo sería conveniente enseñarles diferentes medios de interacción con los demás, a través de lenguaje verbal y no verbal, y trabajar desde diferentes puntos de vista y en distintos contextos, mostrándoles la gran variedad de situaciones comunicativas que se pueden dar.

Otros profesionales han puesto en marcha diferentes programas para trabajar la calidad de las relaciones sociales de las personas con Asperger. En este sentido Laugeson y su equipo (2012), elaboraron el que se conoce como *Educación y Enriquecimiento de Habilidades Sociales*. Este programa produjo grandes mejoras tras su implantación con un grupo de adolescentes TEA y Asperger que mejoraron su nivel en las competencias sociales trabajando diferentes situaciones conflictivas con burlas por ejemplo y proponiendo soluciones a los conflictos que se desencadenaban.

Es por ello por lo que los especialistas en este campo hacen bastante hincapié en llevar a cabo programas de intervención en este ámbito, que ayuden a la persona a enfrentarse a las relaciones sociales y a potenciar sus habilidades comunicativas. Estudios recientes como el de Church, Alisanski y Amanullah (2000), esclarecen que ciertamente los déficits en los aspectos sociales y comunicativos es una de las mayores dificultades a las que debe hacer frente la persona con Síndrome de Asperger.

1.2.10. Intervenciones basadas en la “Teoría de la Mente”.

El concepto de “Teoría de la Mente” aparece por primera vez en los trabajos de Premack y Woodruff a finales de los ochenta, y estos hacen referencia a la habilidad que poseen las personas para poder predecir y comprender los comportamientos, estados de ánimo y conductas de los demás, lo que creen, lo que piensan y sus puntos de vista. Esta serie de investigaciones que llevaron a cabo los autores anteriores, tal y como dicen en su artículo Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín (2007), se centraron en diferentes niveles y pruebas de evaluación, entre las que destacaban el reconocimiento facial de emociones, las creencias, las comunicaciones metafóricas e historias extrañas, las meteduras de pata, la expresión emocional a través de la mirada, así como la empatía y juicio moral.

Actualmente muchas de las intervenciones que se ponen en práctica con las personas con Síndrome de Asperger se basan en esta teoría, pues se ha demostrado que permite obtener mejoras a la hora de comunicarse y socializarse con los demás. Es por ello por lo que se trabaja el hecho de posicionarse en el lugar del otro, de intentar comprender qué deseos tiene, sus intenciones, sus emociones, todo ello a través de diversas experiencias que ayudan a entender a la persona Asperger y a “leer las mentes” para conocerlos, mejorando así sus habilidades y capacidades de socialización.

Tal y como indica Valdez (2005), citando a Rivière, Sarrià y Núñez (1994), el hombre es un animal mentalista, es decir que para explicar y entender su propia conducta debe hacerlo mediante un vocabulario mentalista, que utiliza conceptos mentales como los de creencia, deseo, pensamiento, etc. El aprendizaje de este tipo de conceptos es clave para poder llevar a cabo la intervención desde esta teoría, pues ayuda a que la persona adquiera un vocabulario acorde a la realidad, y le facilite el entendimiento de muchas de las conductas que puede observar en la práctica.

Alan Leslie (1987) ya en sus investigaciones observa una serie de dificultades en los sujetos con Asperger que sirven como base central para la elaboración de la Teoría de la Mente, desarrolladas posteriormente por Baron-Cohen.

Éstas se pueden resumir en las siguientes, según la psicóloga Hidalgo (2014):

- Escasa sensibilidad a señales sociales.
- Muestran dificultades en las relaciones con los demás.
- Déficits en la comunicación no verbal.
- Dificultad para interpretar enunciados con doble sentido.
- Dificultades para entender las intenciones del resto de personas.
- Déficits a la hora de responder ante ciertas situaciones y emociones de otras personas.

Las dificultades anteriores son los aspectos tan relevantes que hacen que la intervención en este sentido sea totalmente necesaria para los sujetos con este trastorno, pues resulta clave para mejorar sus habilidades mentalistas y conjuntamente el resto de aprendizajes que conlleva, como pueden ser la planificación y estructuración de tareas, su ejecución, las habilidades comunicativas y emocionales, etc.

Un material bastante conocido y valorado por los profesionales que trabaja este tipo de intervención es el de *En la mente*, de Marc Monfort e Isabelle Monfort (2001).

Este se ha diseñado con el fin de trabajar el lenguaje mentalista, junto con la comprensión y expresión de situaciones, experiencias, que aparecen representados dentro de la mente de las personas. Entre los objetivos más importantes que se pretenden conseguir interviniendo con este material se destacan los siguientes: aprender a predecir conductas en los demás, identificar estados mentales en otras personas, comprender situaciones de engaño, broma o juicios morales, resolución de problemas, reconocer causas en diferentes contextos y sucesos, entre otros. No obstante, la meta última que se pretende alcanzar es que se generalicen los aprendizajes obtenidos a la vida diaria para poder dotar de sentido a las actividades, y que su interacción y habilidades sociales se vean reforzadas en la realidad.

1.2.11. Intervenciones basadas en el Modelo Denver.

Otro de los modelos utilizados para llevar a cabo intervenciones con niños y niñas con Síndrome de Asperger, y Espectro Autista en general, es el Modelo Denver de Rogers y Dawson (2009). Éste se encuentra dirigido a edades más tempranas con el fin de satisfacer aquellas necesidades que pueden presentar los sujetos más pequeños/as con autismo. Asimismo muestra un enfoque que pretende reducir las dificultades que se observan y consecuentemente incrementar las habilidades comunicativas, sociales y de aprendizaje en general.

Este modelo se trata de una enseñanza intensiva desde edades muy reducidas, con el fin de promover el uso de esas habilidades a través del conocimiento de la interacción social con el medio que le rodea.

Si bien es cierto que el Modelo Denver presenta una estructura muy marcada con el objetivo de que se siga al pie de la letra y obtener así mejores resultados. Exige por tanto una alta cualificación y entrenamiento por parte de los profesionales para poder ponerlo en práctica, incluso en países como EEUU, Australia y Suecia, se debe poseer una certificación especial para enseñar este tipo de terapia.

Sin embargo hoy en día son muchos los especialistas que deciden basar sus intervenciones en este modelo sin seguirlo al pie de la letra, combinándolo quizás con otras teorías como la nombrada en el apartado anterior.

Un ejemplo de actividad que integra este modelo serían las rutinas sensoriales sociales. Éstas presentan como objetivo el hecho de compartir experiencias emocionales y sociales mediante la interacción con otros miembros, como pueden ser en un comienzo los padres. Estas rutinas pueden basarse en canciones, juguetes que generen conductas positivas o experiencias sensoriales y sociales, etc.

Son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo, como la de Odom, Boyd, Hall y Hume (2010) en la *Evaluation of Comprehensive Treatment Models for Individuals with Autism Spectrum Disorders*, donde los mejores resultados obtenidos tras poner en práctica diferentes pruebas fueron siguiendo el Modelo Denver, entre otros.

2.Objetivos

Con la realización de este trabajo se persigue como objetivo general el siguiente: llevar a cabo una propuesta de intervención con el fin de que las personas con Síndrome de Asperger puedan mejorar sus habilidades y capacidades a través de actividades planteadas que intentan mejorar las dificultades presentes en lo referente a pensamiento social y emocional.

Asimismo y más concretamente con la propuesta de intervención didáctica, se pretenden alcanzar unos objetivos más específicos en los cuales se basan las diferentes actividades que engloban el programa a seguir.

Estos se pueden resumir en los siguientes:

1. Analizar si los niños/as con Asperger son capaces de comprender, reconocer y entender las emociones en ellos mismos y en los demás.
2. Realizar una observación sistemática de las competencias emocionales del alumnado con Síndrome de Asperger en relación al manejo de las emociones.
3. Potenciar habilidades sociales en el alumnado con Síndrome de Asperger.
4. Desarrollar mediante la propuesta psicopedagógica las habilidades relacionadas con el pensamiento social y emocional en los sujetos con Síndrome de Asperger.
5. Conocer diferentes modos de intervención adaptando cada necesidad según el contexto o situación.

Tras los planteamientos anteriores surge la siguiente hipótesis: *una propuesta de intervención en educación socioemocional favorecería la comprensión y expresión de emociones así como el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con Síndrome de Asperger.*

Esta hipótesis se verificará tras analizar los resultados obtenidos durante el desarrollo de la propuesta didáctica que se expone a continuación.

3. Metodología

La base metodológica en la que se centra la siguiente propuesta de intervención presenta como fundamentos todo aquello con lo que se ha podido observar, participar o intervenir de alguna forma en el proceso. Esto significa que no sólo se obtiene información de una única vía o fuente, sino que a través de un conjunto se han recopilado datos para que la propuesta de actividades junto con los resultados finales sean lo más globalizados y enriquecedores posible.

Cabe destacar que la metodología de este proyecto es de carácter activo y participativo, donde la alumna con la que se pondrá en marcha estará totalmente incluida en la intervención, mostrando cierto grado de motivación hacia la tarea a realizar. La psicopedagoga deberá emplear *feedbacks* tanto de manera verbal como visual para animar a que la alumna desarrolle correctamente la propuesta didáctica.

Además, con la realización de las diferentes actividades se persigue que la alumna adquiera un aprendizaje dinámico y práctico, que posteriormente pueda aplicar a todos los ámbitos de su vida diaria.

Para poder llevar a cabo y diseñar la propuesta de intervención, es necesario primeramente recoger información a través de distintos medios.

En primer lugar se ha realizado una revisión de gran cantidad de bibliografía disponible con el fin de profundizar en aquellos aspectos de carácter más teórico que han servido de ayuda para entender mejor las necesidades que presentan los niños y niñas con Síndrome de Asperger en lo referente a las dificultades en habilidades sociales y pensamiento socioemocional. Con esta recopilación de información se han conocido además recientes investigaciones que muestran datos muy interesantes como por ejemplo la escasa minoría de casos en el sexo femenino con este diagnóstico.

Asimismo se han podido observar algunas pruebas evaluativas que se desconocían hasta el momento.

Por otro lado, una vez se ha obtenido información de manera autónoma, se ha pedido ayuda y colaboración a profesionales de este campo, en este caso las especialistas en TEA del gabinete en el que ha transcurrido el período de prácticas. Con ellas se han podido recoger diferentes puntos de vista sobre cómo intervenir en esta área, así como libros y material que han prestado para aprender y profundizar en este sentido. Además también se ha acudido a un taller de *Pensamiento social en niños/as con Síndrome de Asperger*, en el que varios especialistas y familiares han compartido sus experiencias aportando información realmente enriquecedora para la elaboración de esta propuesta.

Por último un aspecto también relevante para el diseño de la intervención ha sido la observación. En este caso se han empleado dos tipos de esta técnica. En primer lugar una observación no participante en la que únicamente se han observado los comportamientos de la niña para la que se elabora la propuesta, así como su forma de desenvolverse durante las sesiones de terapia a las que acude en el gabinete. Por otro lado y más adelante, también se ha llevado a cabo una observación participante, en la que se ha procedido a realizar actividades con la niña con el fin de poder conocer otros aspectos más en profundidad que muestren esas dificultades que en muchas ocasiones pasan desapercibidas en el tiempo.

Asimismo se debe hacer hincapié en que se han utilizado dos métodos de observación. Por un lado el método deductivo-inductivo, ya que el análisis de las conclusiones se verá condicionado por ciertos conocimientos teóricos junto con las experiencias observadas y vividas con el caso en cuestión durante la intervención. Por otro lado también se trata de un método observacional como se indica anteriormente, pues los resultados que se obtienen se deben a la observación sistemática que se realiza, donde aparecen registradas las conductas de la alumna durante el desarrollo de las actividades.

Con todo esto, una vez explicados los puntos metodológicos en los que se ha basado la elaboración de esta propuesta de intervención, se procede a describir y desarrollar la misma, donde cada uno de los aspectos tratados anteriormente se verán reflejados dentro de las actividades y del programa realizado.

4. Desarrollo de la propuesta de intervención

En el siguiente apartado se detallan los aspectos fundamentales con el fin de describir cada detalle de la propuesta de intervención en pensamiento social y emocional para niños/as con Síndrome de Asperger que a continuación se expone.

4.1. DISEÑO

En primer lugar cabe destacar que el diseño del desarrollo de esta propuesta es de carácter observacional, ya que se ha llevado a cabo una observación sistemática de las diferentes situaciones que han ido surgiendo a lo largo del período de prácticas, con el fin de poder intervenir en aquellos puntos que sean más necesarios. Mediante la observación también se ha podido escoger el caso para el que se va a diseñar la propuesta, pues gracias a que se ha dispuesto de un amplio abanico de posibilidades, se ha elegido el caso más interesante y que más se ajustaba a los aspectos en los que se quería intervenir.

Por otro lado también hay que señalar que el diseño presenta un perfil participante, pues al proponer las diferentes actividades se ha mostrado una actitud participativa para poder desarrollar las propuestas con la alumna en cuestión.

Asimismo este programa se encuentra basado en una pedagogía de intervención, ya que para realizar la observación mientras se ponen en marcha las actividades propuestas, se interviene de manera directa con el caso seleccionado para observar así de manera natural las conductas espontáneas que ayuden después a obtener unos resultados acordes a la situación real y a evaluar el objetivo de la intervención.

Como ya se ha dicho anteriormente, para la puesta en marcha de esta propuesta de intervención en pensamiento social y emocional, se ha seleccionado un caso de estudio con diagnóstico de Síndrome de Asperger. Dicho caso realiza las diferentes actividades propuestas a lo largo del programa, para finalizar con la obtención de una serie de resultados que ayuden a verificar la hipótesis que se plantea en un inicio.

4.2. POBLACIÓN BENEFICIARIA

A continuación se expone el caso para el que se ha diseñado esta propuesta de intervención. Cabe destacar que los datos que se muestran son totalmente anónimos. Por ello se recurren a nombres ficticios para preservar así la identidad del sujeto y familiares. Previamente se ha solicitado una autorización paterna para poder intervenir con dicha propuesta.

El caso seleccionado para la realización de esta propuesta de intervención presenta un diagnóstico de Síndrome de Asperger. Se trata de una niña de 5 años, escolarizada en el último curso del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, de un centro concertado. Su nombre es Claudia.

Claudia es una niña muy activa que vive en el seno de una familia de nivel socioeconómico medio-alto, y además es hija única.

En un principio, debido a su carácter tan movido y a sus conductas nerviosas, Claudia fue llevada por sus padres a la Unidad de Salud Mental Infantil (USMI), quienes le diagnosticaron en un comienzo como Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a la edad de 3 años. Tras su evaluación, se le recetó medicación para reducir sus conductas impulsivas y de constante movimiento.

Antes de todo esto, sus padres acudían numerosas ocasiones al centro donde se encuentra escolarizada, tras la llamada de su tutora o de otros especialistas que atendían a Claudia. Los motivos de estas llamadas siempre eran los mismos: Claudia es muy activa, no se sienta nunca en clase, no obedece a las órdenes que se le imponen, no se relaciona con sus iguales, juega sola, etc. Estos signos de alarma fueron los que llevaron a sus padres a investigar qué es lo que le podía ocurrir a Claudia. En el centro escolar, las maestras siempre le reprochaban sus malas conductas, la sacaban fuera del aula, o no le dejaban participar en el resto de actividades. Al principio la madre de Claudia veía estas situaciones como castigos merecidos por las conductas de su hija, pero un día pensaron que a lo mejor su hija podía tener alguna dificultad, y que la atención que le estaban proporcionando, o mejor dicho, la “no” atención, no era una buena forma de solucionarlo. Por ello, decidieron recurrir a la ayuda del pediatra y de los demás especialistas médicos.

Tras estar casi un año entero proporcionándole medicación, Claudia disminuyó notablemente sus conductas disruptivas, y su carácter se volvió más sereno, hasta el punto de no parecer la misma niña. Este hecho preocupaba a sus padres, pues no querían ver a Claudia como una muñeca que apenas hablaba y jugaba.

Fue entonces cuando se dieron cuenta de que su hija presentaba unas características que le hacían diferente del resto de sus iguales. Empezó a observar que Claudia utilizaba un vocabulario muy exquisito y parecido al de los adultos, repitiendo muchas de las estructura oracionales que estos usaban, pero sin darle funcionalidad, es decir, por mera ecolalia. Además era capaz de memorizar diálogos enteros sólo con oírlos una vez. Sus juegos eran muy simples y literales, sin darle cabida a la imaginación y al simbolismo, y la mayoría en solitario.

Tras numerosas pruebas de evaluación y observación de sus conductas, tanto por parte del psicólogo del centro, como por el psiquiatra, llegaron las tan desconocidas palabras a los oídos de sus padres: tu hija es Asperger.

Una vez se produjo este nuevo diagnóstico, fueron al centro al que estaba escolarizada y reclamaron la atención y los apoyos necesarios que Claudia debía tener en la escuela.

Así es como, a día de hoy, la niña se encuentra en su clase de origen, con el resto de iguales con los que había estado hasta el momento, y con una maestra de Pedagogía Terapéutica durante las horas de la jornada escolar, que le ayuda y refuerza en la realización de sus actividades.

Claudia comenzó a hablar de forma tardía, pero repentinamente dio un cambio asombroso y su lenguaje nació casi de forma espontánea. Aun así precisa refuerzo de logopedia tanto en el centro escolar como en el gabinete psicopedagógico al que acude, pues muestra algunos problemas de pronunciación, posiblemente por el nerviosismo que presenta y que le impide emitir correctamente las palabras. Además se inició en el aprendizaje de la lectoescritura de forma autónoma y en cuestión de semanas ya sabía leer como el resto de sus iguales, hecho que asombró a las personas de su entorno más cercano.

Como ya se ha dicho anteriormente, Claudia acude dos veces por semana a terapia en un centro psicopedagógico especializado en TEA, donde realiza sesiones individuales para trabajar el manejo de habilidades socioemocionales así como reforzar aspectos de logopedia. Es en este sentido donde se incluye la necesidad de trabajar en estos temas, pues es interesante ver cómo a su edad todavía presenta dificultades a la hora de entender a los demás, de hacerse entender, generando así también déficits en las relaciones sociales.

Su motivación hacia las tareas es muy buena, siempre muestra interés aunque en ocasiones su carácter movido le distrae de lo que realmente quiere atender.

Debido al largo proceso que se ha seguido para la identificación de sus necesidades y dificultades, se ha visto adecuada la propuesta de intervención en educación social y emocional. De esta forma, se puede conocer más a Claudia, conocer sus formas de ver la vida, los sentimientos que muestra hacia las persona, incluso las emociones que ella misma es capaz de desarrollar hacia los diferentes aspectos de su vida. Por ello se considera de manera positiva dicha intervención para ayudar y reforzar a Claudia en sus necesidades en lo referente al pensamiento social y emocional.

4.3. RECURSOS

Para la puesta en marcha de esta propuesta de intervención se precisan una serie de recursos con el fin de que las actividades atiendan de forma específica a las necesidades que se pretende satisfacer con su realización.

Además de todos los materiales que se emplean en cada una de las propuestas didácticas, ha sido necesario recoger información de gran cantidad de fuentes.

En este sentido hay algunos libros que han sido de gran ayuda para extraer ideas a la hora de enfocar los ejercicios, como es el caso del *Manual del juego para niños con autismo*, de Anabel Cornago (2013).

De esta misma autora también se ha obtenido información de otro manual más enfocado a actividades para trabajar la Teoría de la Mente, y es el de *Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo* (2012).

Asimismo los libros de *En la mente*, de Marc Monfort (2001) también han sido un recurso muy grato para obtener más información sobre la base de esta propuesta de intervención para trabajar el pensamiento socioemocional, como es la Teoría de la Mente.

Respecto a la puesta en marcha de las actividades más específicas, muchos de los materiales empleados son de elaboración propia y se concretarán en el desarrollo de las actividades que se exponen en apartados posteriores. Además muchos otros han sido extraídos de los libros anteriores, como pueden ser fichas con historias sociales, o dibujos de situaciones que sirven para trabajar los objetivos planteados para esta intervención.

4.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.4.1. Procedimiento

Para la realización de esta propuesta de intervención se ha escogido el caso descrito anteriormente con el fin de diseñar una serie de actividades que se encuentren relacionadas con los objetivos que se pretenden conseguir en cuanto a las necesidades que presenta la alumna.

Estas dificultades se observan a la hora de llevar a cabo estrategias de pensamiento social y emocional, por lo que la intervención planteada persigue obtener mejoras y trabajar en este sentido.

Respecto al procedimiento a seguir, tras la elección del caso y de las necesidades para las cuales se va a programar la propuesta, se decide llevarla a cabo durante el período de prácticas de este Máster en el gabinete psicopedagógico. Para ello, bajo previa autorización por parte de la familia, la ayuda de las profesionales de este centro ha sido indispensable para trabajar de forma conjunta y hacer que la propuesta forme parte de la terapia que recibe la niña.

Con todo esto cabe señalar que, al extenderse durante varios meses este período de prácticas, las sesiones se han podido repartir de forma adecuada, finalizando simultáneamente con el cierre del centro por vacaciones.

Por último, y a modo de evaluación tanto de los objetivos alcanzados por la niña como las actividades y la implantación en general, se desarrolla un análisis exponiendo los resultados y las conclusiones finales extraídas tras la propuesta de intervención. Dicho análisis quedará plasmado en una tabla que recoge una serie de ítems que resumen lo trabajado.

Además es importante realizar finalmente una autoevaluación sobre el diseño de la propuesta y sobre cómo se ha actuado durante la intervención, con el fin de poder mejorar esos aspectos en el futuro.

4.4.2. Fases de la intervención

En la tabla 3 se presenta la planificación temporal que se ha llevado a cabo para la realización de la propuesta, exponiéndose a modo de cronograma con los días en los que se ha intervenido y las actividades que se han puesto en marcha en cada sesión.

Como ya se ha dicho en apartados anteriores, la niña acude al centro dos veces por semana (miércoles y jueves). Los miércoles realiza una sesión individual con una duración de una hora, y los jueves dos horas en grupo con otro alumno con características similares, por lo que la intervención en este día se ha llevado a cabo para ambos niños.

Esta intervención se ha extendido durante la segunda mitad del mes de abril y todo el mes de mayo en los días pertinentes a las sesiones del gabinete.

Tabla 3. *Cronograma de actividades de la propuesta de intervención.*

MIÉRCOLES	JUEVES
13 Esquema corporal y emociones: <i>¿Quién soy yo?</i>	14 Esquema corporal y emociones: <i>Expresiones faciales.</i>
20 Esquema corporal y emociones: <i>¿Cómo se sienten?</i>	21 Esquema corporal y emociones: <i>Interpretación emociones básicas.</i>
27 Esquema corporal y emociones: <i>Sentimientos complejos.</i>	28 Esquema corporal y emociones: <i>El termómetro de nuestras emociones.</i>
4 Creencia: <i>¿Qué pasa si...?</i>	5 Creencia: <i>Perspectivas visuales.</i>
11 Creencia: <i>Pensar e interpretar intenciones.</i>	12 Simbolismo: <i>Las causas de las emociones.</i>
18 Simbolismo: <i>Interpretación de situaciones según el contexto.</i>	19 Resolución de conflictos: <i>Guiones sociales. ¿Qué hacer cuando...?</i>
25 Juicios morales: <i>¿Qué está bien? ¿Qué está mal?</i>	26 Vocabulario mentalista: <i>Pensar-Hablar-Imaginar-Saber. Fundí y el cerebro.</i>

 Abril 2016.

 Mayo 2016.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, debido a que las especialistas del centro ya disponían de una programación establecida antes de la llegada de dicha propuesta de intervención, las sesiones no se han podido alargar más en el tiempo por respeto al trabajo de estas profesionales. En algunas ocasiones el tiempo estimado para cada sesión no ocupa la hora entera de terapia con el fin de que las psicopedagogas también pudieran llevar a cabo lo planificado para trabajar con la niña en cuestión.

4.4.3. Sesiones y actividades.

A continuación en las siguientes tablas se muestran las propuestas didácticas planteadas para la realización del programa de intervención en pensamiento social y emocional en niños/as con Síndrome de Asperger.

Tabla 4. Actividad 1. Esquema corporal y emociones: *¿Quién soy yo?*

¿Quién soy yo?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el desarrollo del autoconocimiento. • Fomentar el aprendizaje del esquema corporal. • Identificar cualidades y limitaciones en uno mismo. • Desarrollar la autoestima a través del conocimiento de sí mismo.
Contenidos	Reconocimiento de sí mismo a través del aprendizaje del esquema corporal y los rasgos de su personalidad.
Desarrollo	<p>La siguiente actividad constará de distintas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera parte: utilizando el espejo del aula, se procederá a describir los aspectos físicos que destacan en la niña, moldeándole en un comienzo para que se introduzca en la actividad y después dejándola que sea ella misma la que identifique sus características. Después se pueden realizar comparaciones de aquellos rasgos más propios para que aprenda así también la noción de la diferencia. • Segunda parte: una vez se haya reflexionado sobre las características del físico profundizando en el aprendizaje del esquema corporal, se lleva a cabo la segunda parte de la actividad. En este sentido se pretende realizar un libro sobre ella, donde aparezcan escritos sus gustos, sus rasgos, su personalidad, etc. De este modo se incide a que la niña reflexione sobre ello y aprenda a identificar cómo es ella. Este libro se podrá ir rellenando a lo largo de otras sesiones con el fin de complementar la información.
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	<p>Espejo del aula.</p> <p>Libro <i>¿Quién soy yo?</i> con fichas para rellenar.</p>

Tabla 5. Actividad 2. Esquema corporal y emociones: expresiones faciales.

Expresiones faciales	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de expresiones faciales en uno mismo y en los demás. • Identificar rasgos físicos en cada emoción (alegría, enfado, tristeza, miedo y calma). • Comprensión y expresión de términos en relación a vocabulario de emociones.
Contenidos	Identificación de rasgos faciales en cada emoción.
Desarrollo	<p>En la siguiente propuesta se pretende que la alumna identifique los rasgos más característicos en las expresiones faciales de cada una de las emociones trabajadas. Para ello se comienza haciendo una serie de cuestiones del tipo: <i>¿Cómo ponemos nuestra cara cuando estamos enfadados? ¿Y cuando estamos contentos? ¿Cambia la forma de nuestra boca? etc.</i></p> <p>Tras observar cómo la niña se ve reflejada en el espejo y cómo su expresión facial va cambiando en función de la emoción, se procede a jugar con un muñeco de fieltro en el que se pueden cambiar los ojos, la boca o las cejas para expresar las diferentes emociones. De esta forma se le irán asignando consignas para que vaya escogiendo cada parte de la cara que define la emoción en concreto.</p> <p>Por último para finalizar la sesión se pretende que la niña identifique los rasgos faciales en otras personas. Para ello se le pedirá que relacione una fotografía de una persona para cada emoción con el dibujo de su pictograma correspondiente, con el objetivo de que generalice estas expresiones faciales no sólo en ella misma sino también en los demás.</p>
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	<p>Espejo del aula.</p> <p>Mural emociones muñeco de fieltro. (Ver Anexo 1).</p> <p>Fotografías de personas expresando diferentes emociones (tristeza, alegría, enfado, miedo, calma) junto con sus pictogramas correspondientes. (Ver Anexo 2).</p>

Tabla 6. Actividad 3. Esquema corporal y emociones: ¿Cómo se sienten?

¿Cómo se sienten?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo y calma). • Reconocer los estados de ánimo en otras personas. • Relacionar las emociones con los gestos o expresiones correspondientes a cada una.
Contenidos	Identificación de cada emoción en otras personas.
Desarrollo	<p>En la siguiente propuesta se exponen una serie de imágenes de personas en las que muestran diferentes estados de ánimo. La alumna deberá identificar en cada imagen cómo cree que se sienten, describiendo para ello los rasgos físicos que definen cada emoción y que se han trabajado en las actividades anteriores.</p> <p>Posteriormente se plantearán cuestiones con el fin de que imagine situaciones o causas por las que esas personas se pueden sentir así, introduciendo de esta forma la relación de causas previas con emociones consecuentes.</p>
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	Imágenes de personas mostrando diferentes emociones.

Tabla 7. *Actividad 4. Esquema corporal y emociones: interpretación emociones básicas.*

Interpretación emociones básicas	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo y calma). • Interpretar los rasgos característicos de cada emoción. • Relacionar las expresiones faciales con las conductas expresadas en cada estado de ánimo.
Contenidos	Interpretación de las emociones básicas a través del juego.
Desarrollo	<p>Para esta propuesta se pretende que interprete emociones expresando ella misma los rasgos que las definen, aunque en ese momento no se sienta de esa forma. Esta es una gran dificultad que presenta y por ello se trabaja en este sentido, pues le cuesta mucho interpretar algo que no sea real.</p> <p>Para ello se le mostrarán cinco pelucas de espumillón de colores. Cada color se identificará con las emociones trabajadas: rojo para el enfado, azul para la tristeza, amarillo para la alegría, negro para el miedo, y verde para la calma.</p> <p>A continuación se le indicará que cuando se ponga una peluca deberá interpretar la emoción que le corresponda, haciendo gestos, cambiando la cara o diciendo frases que se identifiquen con ese estado de ánimo en concreto.</p>
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	Pelucas de colores rojo, amarillo, azul, verde y negro.

Tabla 8. Actividad 5. Esquema corporal y emociones: sentimientos complejos.

Sentimientos complejos	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer sentimientos más complejos (preocupación, orgullo y decepción). • Interpretar las causas de esas emociones a partir del contexto. • Reconocimiento de expresiones faciales de las emociones anteriores.
Contenidos	Conocimiento de emociones más complejas (preocupación, orgullo y decepción).
Desarrollo	<p>A raíz de acontecimientos vividos por la niña, se decide intervenir ampliando el abanico de conocimientos sobre algunas emociones de carácter más complejo.</p> <p>Para ello se propone mediante el cuento <i>El imaginario de los sentimientos de Félix</i>, describir cada una de estos sentimientos con el fin de que la niña adquiriera un significado correcto sobre ellos. Tras la lectura se le pide que imagine otras situaciones diferentes que le puedan ocurrir a ella en su vida diaria y que le hagan sentir de estas formas, con el fin de que extrapole los conocimientos adquiridos a sus propias experiencias.</p>
Temporalización	30 minutos.
Recursos materiales	Cuento <i>El imaginario de los sentimientos de Félix</i> , de Didier Levy y Fabrice Turrier.

Tabla 9. Actividad 6. Esquema corporal y emociones: el termómetro de nuestras emociones.

El termómetro de nuestras emociones	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diferentes emociones en uno mismo y en los demás. • Relacionar cada estado de ánimo con un color. • Aprender a expresar y comprender los sentimientos y emociones.
Contenidos	Conocimiento e identificación de estados de ánimo.
Desarrollo	<p>El desarrollo de esta actividad se propone para realizarlo como rutina en el resto de sesiones siguientes. Se trata de un termómetro que señala los diferentes estados de ánimo. Éste tendrá diferentes niveles que irán en gradación desde un estado de ánimo positivo hasta el más negativo.</p> <p>De esta forma se pretende que la alumna se acostumbre a expresar cómo se siente o cómo se ha sentido durante ese día, pudiendo haber diferentes emociones en un mismo día según las situaciones acontecidas, así como a asociar la causa de esa emoción ligada al contexto o vivencia experimentada.</p>
Temporalización	20 minutos.
Recursos materiales	El termómetro de las emociones (Ver Anexo 3).

Tabla 10. Actividad 7. Creencia: ¿Qué pasa si...?

¿Qué pasa si...?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar creencias a partir del contexto. • Comprender y diferenciar los términos de “creer” y “saber”. • Aprender a posicionarse en el lugar del otro como toma de diferentes perspectivas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de falsas creencias según el contexto. • Toma de diferentes perspectivas.
Desarrollo	<p>Para la siguiente propuesta se muestran diferentes situaciones. En primer lugar se interpretará de forma real para que la niña lo viva más de cerca y después poder extrapolarlo a otros contextos. Para ello se inventará un caso como el siguiente:</p> <p><i>Aquí hay dos cajas, una marrón y otra roja. Marta va a guardar su móvil en la caja marrón y se va al baño. Mientras Claudia y Marina van a coger el móvil de Marta de la caja marrón donde ella lo había guardado, y lo van a meter en la caja roja. Cuando Marta venga del baño ¿en qué caja va a ir a buscar su móvil?</i></p> <p>En este sentido, posicionarse desde otra perspectiva para interpretar la situación es algo muy complejo para las personas con Síndrome de Asperger, concretamente en el caso de Claudia. Por ello se pretende trabajar en esta postura para que aprenda a identificar estas creencias correctamente.</p> <p>Tras interpretarlo, existen materiales que a través de dibujos muestran una historia y presenta una situación en la que debe responder posteriormente a una serie de cuestiones.</p>
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	<p>Material Teoría de la Mente de ARASAAC. (Ver Anexo 4).</p> <p><i>En la mente</i>, de Marc Monfort. Ficha nº50. (Ver Anexo 5).</p>

Tabla 11. *Actividad 8. Creencia: perspectivas visuales.*

Perspectivas visuales	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer que un mismo objeto puede ser visto de diferentes formas según cómo se observe. • Aprender a posicionarse en el lugar del otro. • Aprender a interpretar y a relacionar el mismo objeto en distintas posiciones.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de diferentes perspectivas visuales. • Toma de perspectivas desde el lugar de otra persona.
Desarrollo	<p>En la siguiente actividad se le mostrarán varias tarjetas con pictogramas sobre las diferentes posiciones en las que se puede observar un objeto (desde arriba, desde debajo, desde adelante, o desde detrás). A continuación se le enseñan varias fotografías de imágenes tomadas desde las posiciones anteriores. El objetivo es que la niña sepa identificar desde dónde han sido tomadas estas fotografías, para así aprender a posicionarse en el lugar de quien las ha realizado.</p> <p>Es interesante observar al comienzo si es capaz de hacerlo de forma real, sin imágenes para conocer los aprendizajes previos que posea y enfocar así la actividad con un nivel de dificultad u otro.</p> <p>Mediante la realización de un tablero, podrá clasificar las fotografías de los objetos según la posición en la que hay que encontrarse para observarlas de tal manera.</p>
Temporalización	Sesión de 1 hora.
Recursos materiales	Material Teoría de la Mente de ARASAAC. (Ver Anexo 6). Tablero de cartón con velcro para clasificar las imágenes.

Tabla 12. *Actividad 9. Creencias: pensar e interpretar intenciones.*

Pensar e interpretar intenciones	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar intenciones a partir de gestos y expresiones faciales. • Iniciarse en el conocimiento de términos mentalistas como “pensar” e “imaginar”. • Aprender a reconocer e identificar emociones e intenciones en los demás.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de diferentes perspectivas visuales. • Toma de perspectivas desde el lugar de otra persona. • Interpretación de intenciones en función de los gestos o expresiones.
Desarrollo	<p>En la siguiente propuesta se utilizan diferentes imágenes en las que aparecen varias situaciones con personas que pretenden realizar alguna acción. Para ello se comenzará planteando una serie de cuestiones como: <i>¿Qué crees que va a hacer ese niño? ¿Por qué? ¿Qué lleva en la mano?</i></p> <p>De esta forma se pretende que la niña exponga sus ideas interpretando las intenciones de los personajes en función de las pistas que muestra la imagen como las cosas que tengan en la mano, las expresiones faciales, las emociones que aparezcan, etc. Y que además argumente sus respuestas con el fin de que se verifique que ha entendido el porqué de esa intención.</p>
Temporalización	30 minutos.
Recursos materiales	Fichas nº 46 y 47 del libro <i>En la mente</i> , de Marc Monfort. (Ver Anexo 7).

Tabla 13. *Actividad 10. Simbolismo: las causas de las emociones.*

Las causas de las emociones	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y atribuir causas a las diferentes emociones. • Imaginar situaciones en las que se deriven diferentes estados de ánimo. • Aprender a reconocer e identificar emociones en uno mismo y en los demás.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de causas a diferentes emociones según el contexto. • Propuesta de causas inventadas para cada emoción.
Desarrollo	<p>Con la siguiente actividad se persigue que la niña imagine o identifique posibles causas que puedan haber originado ciertas emociones en las personas. Para ello se presentan varias situaciones de casos en las que aparezcan imágenes de personas mostrando su estado de ánimo. Por ejemplo:</p> <p><i>Laura ha llegado al colegio y se ha dado cuenta de que se le han olvidado los deberes que había pedido la profesora para ese día. ¿Cómo se siente Laura? ¿Por qué Laura se siente así? ¿Qué ha podido pasar para que a Laura se le olvidasen los deberes en casa? ¿Qué puede hacer para que no se le vuelvan a olvidar?</i></p> <p>En este sentido se pretende reforzar que imagine o piense cuál ha podido ser la causa que ha originado esa emoción en ese caso, con el fin de que aprenda a identificar y relacionar ciertas causas con los estados de ánimo trabajados.</p>
Temporalización	30 minutos.
Recursos materiales	Pizarra para escribir las respuestas aportadas por la alumna.

Tabla 14. Actividad 11. Simbolismo: interpretación de situaciones según el contexto.

Interpretación de situaciones según el contexto	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e imaginar diferentes situaciones según el contexto. • Aprender a identificar rasgos del contexto que aporten información sobre intenciones. • Fomentar el uso de justificaciones a las respuestas aportadas para cada una de las situaciones.
Contenidos	Interpretación de situaciones según la información aportada por el contexto.
Desarrollo	<p>La siguiente propuesta pretende fomentar en la niña que aprenda a identificar aquellos rasgos que aportan una información relevante en el contexto para poder conocer intenciones futuras de otras personas.</p> <p>Para ello se le muestran diferentes imágenes en las que aparecen personajes con complementos. Por ejemplo una mujer en bikini y con gafas de sol, tras la cual se le plantean preguntas del tipo <i>¿A dónde crees que va a ir esta mujer? ¿Por qué?</i></p> <p>Del mismo modo pero al contrario, se le pueden proponer otras cuestiones con el fin de verificar si comprende las situaciones mostradas, como por ejemplo: <i>¿Quién de estas personas crees que se dirige a hacer la compra? ¿Por qué?</i></p>
Temporalización	20 minutos.
Recursos materiales	Fotografías de diferentes personas en varios contextos. (Ver Anexo 8).

Tabla 15. *Actividad 12. Resolución de conflictos: guiones sociales.*

Guiones sociales	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a solucionar conflictos en diferentes situaciones. • Proponer y desarrollar una búsqueda de soluciones conjunta para diferentes conflictos. • Identificar las causas que puedan haber provocado el conflicto. • Identificar las consecuencias que se puedan originar tras el problema.
Contenidos	Búsqueda de soluciones para diferentes situaciones conflictivas.
Desarrollo	<p>En la siguiente propuesta se pretende trabajar la resolución de conflictos a través de la búsqueda y pensamiento de ideas. Para ello una buena forma de trabajar es a través de la elaboración de guiones sociales en los que se plasmen de forma esquemática el problema que haya podido surgir, así como las diferentes soluciones que se pueden aportar para corregirlo.</p> <p>Debido a un conflicto real vivido por la niña en la escuela, se comienza trabajando desde este sentido para posteriormente pensar en conflictos inventados o que vayan surgiendo a lo largo de las sesiones. Este problema viene ocasionado porque la maestra ha llamado la atención varias veces a Claudia por no levantar la mano cuando quiere decir algo en clase. Para ello se elabora un guion social con varias soluciones a este conflicto.</p> <p>Una vez tratado el tema, se exponen otros conflictos y se elabora una lluvia de ideas sobre cómo abordarlo y qué se puede hacer para solucionarlo.</p> <p>Con cada uno de los problemas que surjan se elaborará un guion social para abordar de forma esquemática y visual las posibles soluciones pensadas.</p>
Temporalización	30 minutos.
Recursos materiales	Guion social “Levantar la mano”. (Ver Anexo 9).

Tabla 16. Actividad 13. Juicios morales: ¿Qué está bien? ¿Qué está mal?

¿Qué está bien? ¿Qué está mal?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar juicios morales sobre respuestas a situaciones que sean adecuadas o inadecuadas. • Justificar las respuestas y aprender a razonar el porqué de ellas. • Comprender diferentes reglas sociales sobre diferentes conductas.
Contenidos	Comprensión de términos relativos a conductas y a realizar una valoración moral sobre ellas.
Desarrollo	<p>Para trabajar en este sentido, se propone continuar junto con la resolución de conflictos trabajando la elaboración de juicios morales con el fin de que aprenda a diferenciar aquellas situaciones o conductas adecuadas o inadecuadas. Para ello, tras reflexionar sobre aquellas cosas que sean positivas o negativas y que se hagan en el día a día, se presentan una serie de imágenes de personas llevando a cabo diferentes acciones.</p> <p>En la primera se observa a un niño comiendo con las manos y ensuciando toda la mesa, junto a él un hombre mirándole con cara de enfadado. Después de pedirle a la niña que describa la situación que observa en la imagen, se le solicita que reflexione sobre quién es el que está llevando a cabo una conducta adecuada y quién la inadecuada, justificando su respuesta para cada caso.</p> <p>De esta forma aprende a identificar acciones que puedan estar socialmente “bien” o “mal”, para después pensar sobre las suyas propias.</p>
Temporalización	20 minutos.
Recursos materiales	Ficha nº 78 <i>En la mente</i> , de Marc Monfort. (Ver Anexo 10).

Tabla 17. Actividad 14. Vocabulario mentalista: pensar-hablar-imaginar-saber. Fundi y el cerebro.

Vocabulario mentalista. Fundi y el cerebro.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender conceptos relacionados con el vocabulario mentalista: pensar-hablar-imaginar-saber. • Profundizar en el significado de cada verbo para aprender a diferenciarlos. • Analizar situaciones y relacionarlas con los conceptos mentalistas.
Contenidos	Conceptos del vocabulario mentalista: pensar-hablar-imaginar-saber.
Desarrollo	<p>Es importante que la niña diferencie los diferentes términos con el fin de clasificar mejor sus pensamientos y relacione estos conceptos con las situaciones que se pueda encontrar. Para ello, a modo de rutina y tras finalizar todas las propuestas didácticas para trabajar el pensamiento social y emocional, se enseñan diferentes situaciones en las que se introduzcan estos términos.</p> <p><i>Marta ha comido a mediodía en su casa. ¿Claudia sabe qué ha comido Marta? No, porque Marta no se lo ha dicho. Claudia puede imaginárselo, pero no lo puede saber hasta que Marta no se lo diga.</i></p> <p>Con este tipo de planteamientos, la alumna podrá ir diferenciando cada uno de los conceptos relacionándolos con situaciones de su día a día. Es importante realizar una diferenciación clara desde el principio, pues tiende a mostrar dificultades en confundir unos con otros.</p> <p>Otra propuesta que se introduce y que puede ayudar a diferenciar este vocabulario, son los vídeos de <i>Fundi y el cerebro</i>, que explican de una forma muy clara y entretenida para los niños cómo funciona el cerebro y qué cosas pueden hacer las personas con él, entre ellas todas las acciones que se han trabajado anteriormente.</p>
Temporalización	20 minutos.
Recursos materiales	<p>Video <i>Fundi y el cerebro</i>.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XT7OSLA_BLY</p>

4.4.4. Evaluación y seguimiento.

Para la evaluación de la siguiente propuesta de intervención se utilizan dos instrumentos. En primer lugar se lleva a cabo una observación con el fin de recoger los datos y posteriormente plasmarlos en una rúbrica de evaluación. En segundo lugar se utilizan otros recursos como diarios, registros de conductas o cuadernos anecdóticos para recoger todos aquellos aspectos que se producen de manera espontánea en la sesión y que sirven como prueba para evaluar también a la alumna, recogiendo así información de forma más escrupulosa y al detalle.

Mientras se realizan las observaciones pertinentes a cada una de las situaciones que se presentan, es necesaria la elaboración de una rúbrica donde se puedan registrar las conductas a destacar durante el desarrollo de la propuesta. Una rúbrica consiste en una tabla de doble entrada donde se definen una serie de criterios para puntuar la evaluación del trabajo por parte de la niña en cuestión. De esta forma, los resultados que se obtuvieron tras la propuesta de intervención se verán mejor reflejados y se podrá llegar fácilmente a la clarificación de unas conclusiones finales. La rúbrica elaborada contendrá diferentes niveles de respuesta los cuales son: 0-Nunca; 1-Rara vez; 2-A veces; 3-Normalmente; 4-Siempre.

Esta rúbrica se revisará en el siguiente apartado con los resultados obtenidos tras el desarrollo de la propuesta, para que así sirva de objeto de estudio para la extracción del análisis y las conclusiones finales.

Asimismo se utilizan otros instrumentos como ya se ha dicho anteriormente. Estos pueden ser registros de observación o cuadernos anecdóticos, donde aparezcan diálogos o hechos que destaquen en la puesta en marcha de las diferentes propuestas didácticas.

Es importante destacar que la evaluación no sólo se llevará a cabo durante y al final de la propuesta, sino que también se deberá realizar un seguimiento sobre las mejoras y los nuevos aprendizajes de la alumna, para así poder intervenir en otros aspectos o hacer hincapié en nuevos temas o dificultades que vayan surgiendo. Este seguimiento podrá desarrollarse de la misma forma, registrando nuevas conductas mediante la elaboración de rúbricas y comparando con información y datos anteriores.

Por último cabe señalar que, como profesionales, también se debe realizar una autoevaluación del trabajo realizado con el fin de obtener posibles propuestas de mejora para trabajos futuros. Por ello, también se elabora una tabla con una serie de ítems que sirven a modo de evaluación personal. (Ver Anexo 18).

5. Resultados y análisis

Una vez se ha llevado a cabo toda la propuesta de intervención desarrollada en apartados anteriores, se extraen una serie de resultados que se plasman en una rúbrica de evaluación elaborada con los ítems que se observan a partir de los objetivos planteados en las diferentes actividades. (Ver Anexo 11. Rúbrica de evaluación).

Tras analizar los resultados obtenidos y resumidos en los ítems anteriores, se extraen los siguientes resultados de cada actividad propuesta.

- *Resultados actividad 1:* la alumna realizó una buena identificación de sus características físicas y las comparó posteriormente con las de la persona que realizaba la intervención con ella, señalando aquellos aspectos que más destacaban (el color del pelo, los ojos, etc.). Además mostró una gran motivación hacia la segunda parte en la que había que plasmar información personal sobre sus gustos y su carácter en el libro, ya que la lectoescritura es algo que le llama mucho la atención y quería escribir cosas en todo momento.
- *Resultados actividad 2:* se ha observado que Claudia es capaz de imitar las expresiones faciales relacionadas con las diferentes emociones frente a un espejo y con una persona como referencia. Tras probar a intentarlo hacer con imágenes, se comprobó que también realizaba esa imitación. Por otro lado, al transformarlo a modo de juego con el muñeco de fieltro, la actividad fue con un carácter más lúdico e incluso en algún momento cambió el rol dando ella las consignas. (Ver anexo 12). En la segunda parte de la actividad, mostró ciertas dificultades para relacionar la imagen de una persona expresando una emoción con su pictograma correspondiente, quizás por presentar déficits a la hora de generalizar las expresiones en dibujos animados aunque muestren los mismos rasgos emocionales.
- *Resultados actividad 3:* Claudia fue capaz de identificar las diferentes emociones que mostraban las personas de las fotografías, sin embargo al tener que imaginar las posibles causas de esas emociones, no relacionó correctamente algunas situaciones con la emoción correspondiente, como fue en el caso de la calma, ya que como causa a este estado sugirió una fiesta de cumpleaños.

- *Resultados actividad 4:* en esta propuesta se pretendía que interpretara las diferentes emociones cambiándose el color de la peluca y relacionando éste con cada estado de ánimo. Al principio de la sesión presentaba grandes dificultades para realizar este tipo de ejercicio, pues ella misma decía que no se sentía de esa forma y que no podía hacer de enfadada cuando en realidad estaba contenta. Tras realizar la psicopedagoga varias veces una interpretación de cada emoción, Claudia seguía dudando aunque finalmente logró interpretar algunas expresiones. Sin embargo acababa mezclando los gestos con la sonrisa o la cara de contenta que era como se sentía en ese momento.
- *Resultados actividad 5:* la siguiente actividad surgió debido a un par de situaciones vividas por la niña que fueron de gran utilidad para trabajar emociones más complejas. Un día antes de entrar a la sesión, Claudia comentó que se había perdido una pieza de uno de los puzzles de la sala de espera, y que se sentía un poco preocupada, aunque en realidad los gestos que mostraban eran una mezcla de enfado y de tristeza. Por este motivo, se le propuso expresar cómo se sentía. (Ver Anexo 13). Aprovechando este momento, se le explicaron ciertas situaciones en las que las personas podían sentirse decepcionadas o preocupadas, a la vez que ella proponía ideas sobre el tema. Asimismo en otra de las ocasiones anteriores, Claudia llegó al centro diciendo que su mamá le había dicho que estaba muy orgullosa de ella porque ya sabía ponerse sola la chaqueta. Haciendo hincapié en el aprendizaje de esta nueva emoción más compleja, se realizó una lluvia de ideas sobre otras situaciones en las que las personas podrían estar orgullosas.
- *Resultados actividad 6:* en la actividad del termómetro de las emociones, se comprobó que Claudia ya había utilizado esta técnica en ocasiones anteriores, posiblemente en la escuela, ya que conocía su funcionamiento a la perfección, aunque la mayoría de veces su estado de ánimo era contenta aunque su emoción verdadera mostrara lo contrario. También, en las sesiones grupales, tendía siempre a elegir el mismo estado de ánimo que su compañero, utilizando los mismos argumentos y mostrando de nuevo su gran capacidad de imitación.
- *Resultados actividad 7:* Respecto a la propuesta de interpretar falsas creencias, Claudia presentó varias dificultades, no llegando a entender del todo el porqué de la explicación. Tras la situación que se le mostró, Claudia no era capaz de aprobar que lo que ella había visto no había sido observado por la otra persona, y por tanto ella no lo podía saber si no había estado allí. (Ver Anexo 14).

Finalmente razonó el porqué, aunque no quedó muy claro si lo había entendido o emitió la misma respuesta que anteriormente se le había proporcionado, por lo que quedó pendiente para seguir revisando en sesiones posteriores.

- *Resultados actividad 8:* en la actividad de clasificar imágenes desde diferentes perspectivas visuales, Claudia obtuvo mejores resultados de los que se esperaba tras realizar la propuesta anterior. Logró posicionarse desde cada punto de vista correctamente y no cometió ni un solo fallo, por lo que se comprueba que en lo que respecta a imágenes muestra una gran capacidad de interpretar diferentes perspectivas visuales.
- *Resultados actividad 9:* en la propuesta sobre aprender a interpretar intenciones en otras personas a través de gestos o expresiones, la alumna mostró grandes dificultades, ya que en un primer momento no sabía descifrar que los complementos o expresiones faciales que presentaban, era información relevante del contexto que le brindaba la posibilidad de saber qué es lo que iban a hacer. Cuando se le proporcionó esta pista, pudo resolver algunas de las imágenes, aunque seguía cometiendo algunos fallos.
- *Resultados actividad 10:* para la propuesta en la que se le pedía que identificara posibles causas a los estados emocionales de las personas que mostraban las imágenes, Claudia no sabía expresar cómo se podían sentir ni a qué se podía deber. Al ver que mostraba dificultad, se le propusieron casos reales en los que ella fuera o la psicopedagoga fuera la protagonista para comprobar si, a través de la interpretación, podía imaginar posibles causas y buscar soluciones. (Ver Anexo 15). Finalmente, consiguió proponer una idea inventada como posible causa al estado emocional de Marta. Aunque seguía mostrando dificultades en proponer causas a las situaciones de las imágenes del libro.
- *Resultados actividad 11:* la siguiente propuesta se plantea con el fin de reforzar el aprendizaje de saber interpretar diferentes situaciones según la información que aporta el contexto, y en la que anteriormente había mostrado dificultades en las fotografías que se le enseñaban. Para ello se recurrió de nuevo a la interpretación, donde la psicopedagoga cogía un disfraz de pirata y se le preguntaba a Claudia dónde creía que podía irse con ese disfraz. La niña respondió correctamente señalando que se dirigía a una fiesta de disfraces. De nuevo se comprobaba que ante interpretaciones de situaciones reales la respuesta era más positiva que al tratarse de imágenes o fotografías.

- *Resultados actividad 12:* en cuanto a la elaboración de guiones sociales como solución a algunas situaciones conflictivas que podían darse en su vida diaria, Claudia respondió adecuadamente entendiendo lo que se exponía en ellos. Esta información pudo ser comprobada en días posteriores tras ponerse en contacto con la maestra del centro escolar de la alumna quien afirmó que esas conductas habían mejorado notablemente al colocarle el guion social de levantar la mano para hablar encima de su mesa del aula para que estuviera visible.
- *Resultados actividad 13:* en la actividad en la que se trabajan la elaboración de juicios morales para comprender situaciones en las que la respuesta esté bien o mal, la alumna tenía bastante claro qué acciones podían ser correctas o inadecuadas, al tratarse de reglas sociales que es capaz de memorizar y entender. En este hecho también puede ser que tenga algo que ver su carácter autoritario en algunas ocasiones, donde ella es la que impone las normas y reglas de sus juegos frente al resto de niños/as.
- *Resultados actividad 14:* por último, en la propuesta en la que se desarrolla el aprendizaje de términos mentalistas, Claudia muestra gran interés por aprender estos nuevos conceptos, aunque presenta algunas dificultades en diferenciar algunos de ellos. Al presentarle una situación en la que debe diferenciar los conceptos de *saber* e *imaginar*, la niña presenta ciertas dificultades al comienzo notándose cierta falta de empatía. (Ver Anexo 16). Tras diversas ocasiones en las que se han trabajado la comprensión de estos verbos, Claudia presenta un gran avance aunque con déficits en algunas ocasiones.
- *Resultados actividad 15:* para reforzar en este sentido el aprendizaje y entendimiento de ciertos conceptos mentalistas se profundiza con la ayuda del visionado de los vídeos de *Fundi y el cerebro*, donde se explica de una forma muy amena y lúdica todas las cosas que pueden hacer las personas con el cerebro, entre otras los verbos trabajados en esta propuesta. A Claudia le fascinan estos documentales y tiende a repetir las explicaciones de memoria que da el personaje en sus videos cuando se le pregunta por el significado de alguno de estos conceptos, o se le pide que haga alguna de esas acciones.

Tras analizar los diferentes resultados obtenidos en las actividades propuestas para esta intervención, se extraen a modo de conclusión cierta información relevante que se resume en el siguiente apartado.

6. Conclusiones

Con los datos obtenidos en el desarrollo de la propuesta presentada y en función de los objetivos planteados en un principio, se pueden destacar las siguientes conclusiones. Como idea general, y haciendo referencia a la educación emocional como base de esta propuesta de intervención, cabe señalar a autores como Bisquerra (2003) quien indica que la educación emocional pretende optimizar el desarrollo humano, íntegro del individuo, educando para los quehaceres y situaciones que la vida plantea.

Otros como Comín (2012) resaltan la importancia de la necesidad de seguir educando a la sociedad con el fin de normalizar al máximo posible las dificultades que en este caso presenta este colectivo como podría presentar cualquier persona. Insiste en que lo primero que hay que intentar mejorar en un programa de educación en habilidades sociales para niños/as con Asperger es educando a los demás, a los que van a formar el entorno tanto próximo como no tan cercano de la persona con este trastorno.

En relación a la hipótesis planteada en un comienzo, se comprueba que efectivamente con la ayuda de una propuesta didáctica que trabaje las dificultades en el área de habilidades sociales y pensamiento socioemocional, se pueden conseguir grandes resultados que con el tiempo puedan rebajar los déficits que se observan en esta área. Quizás la intervención debería de realizarse durante un período de tiempo más prolongado con el fin de ir trabajando situaciones reales que a la niña en cuestión le vayan surgiendo, para así poder ayudarla y guiarle en la resolución de las mismas. Además cabe destacar que se podrían proporcionar a los padres y maestros/as de la niña una serie de orientaciones y pasos a seguir con el fin de que las prácticas educativas se extrapolen y generalicen a otros contextos de intervención, como es el caso de la familia y la escuela.

No obstante, también se ha de hacer una pequeña reflexión a modo de autoevaluación, pues resulta importante que como profesionales se medite sobre cómo se ha trabajado y qué aspectos se pueden mejorar en el futuro. Para ello se ha realizado una tabla con una serie de ítems que pueden recoger los aspectos trabajados a modo de autoevaluación personal. (Ver Anexo 17).

Por último, cabe señalar que se trata de una propuesta de intervención muy útil para poner en práctica con cualquier alumno/a que presente un diagnóstico de Síndrome de Asperger o dificultades relacionadas con el ámbito de la educación socioemocional, y que sirve para demostrar que verdaderamente pueden llegar a ser capaces de identificar, reconocer y expresar sus emociones así como conseguir una adecuada socialización.

6.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Con la propuesta implementada se ha intentado que la educación emocional sea un área importante a trabajar especialmente en niños/as que presentan un diagnóstico de Síndrome de Asperger, con el fin de poderles ayudar en la resolución de problemas de la vida cotidiana y que para ellos suponen un reto. La expresión y comprensión de emociones así como el reconocimiento de las mismas, generan una gran dificultad a la hora de que se lleve a cabo un desarrollo social adecuado. Es por tanto realmente importante seguir investigando en nuevas vías de aprendizaje para tratar estos aspectos y que dejen de ser, sobre todo en edades más avanzadas como la adolescencia, sujetos pertenecientes a grupos marginales y excluidos entre sus iguales y el resto de la sociedad.

Sería también interesante que en el futuro se replanteara el hecho de investigar ya no tanto sobre estas personas sino con y para ellas, pues qué mejor forma de conocer sus características si no es a través de ellos mismos. Podrían llevarse a cabo planteamientos en los que se les escuche y se les conozca ya no por sus dificultades sino por las cosas tan grandiosas que son capaces de hacer.

6.2. LIMITACIONES ENCONTRADAS

La puesta en marcha de este trabajo se ha desarrollado de una forma bastante llevadera. Si bien es cierto que ha habido algunas dificultades en el camino, como pueden ser la falta de tiempo para la implementación de las propuestas didácticas. Como ya se ha comentado anteriormente, las psicopedagogas siguen una programación planteada y acordada previamente con los padres, y lo que se ha realizado es una combinación de su programación con las propuestas didácticas planteadas en este trabajo, con el fin de no perjudicar a ninguna de las partes y así trabajar en conjunto.

Además, esta intervención se ha realizado con anterioridad antes del comienzo del período de prácticas donde se ha implementado, y se pretende continuar con la intervención en esta área con el fin de que los aprendizajes sigan adquiriéndose a lo largo del tiempo.

Asimismo, cabe destacar que en cuanto a la investigación sobre pensamiento emocional y social con alumnado Asperger, se han encontrado numerosos materiales en los cuales poder investigar, seleccionando aquellos campos que han resultados más interesantes y que tenían más relación con el caso en cuestión.

Sin embargo, todavía queda un gran recorrido en lo que se refiere a investigaciones sobre mujeres Asperger, pues son escasos los documentos y aportaciones que se pueden encontrar en comparación con las dificultades en general que presenta este trastorno. Como se dice anteriormente, representan una minoría en este ámbito y sus dificultades se generalizan con las del sexo masculino, aunque no tengan muchas similitudes.

Finalmente, añadir que gracias al apoyo de la tutora de prácticas en el centro, se ha podido llevar a cabo esta propuesta de intervención de una forma más llevadera y sin encontrar muchas dificultades en el transcurso de la misma.

7. Referencias bibliográficas.

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª edición). Washington: American Psychiatric Association.
- Ami Klin, P.D., Fred, R., y Volkmar, M.D. (1996). Síndrome de Asperger. Tratamiento e intervención. Recomendaciones para los padres. *Learning Disabilities Association of America*.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36, 68-78.
- Atwood, T. (1998). La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS). *Síndrome de Asperger: una guía para la familia*.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. y Hill, J. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bryson, J.A., Zwaigenbaum, L., Bryson, S.E., Roberts, W., Smith, I.M., y Szatmari, P. (2013). The autism observational scale for infants: scale development and reliability data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 731-738.
- Cereros, R. (2011). *Descubrir el asperger*. Barcelona: Editorial Psylicom.
- Church, C., Alisanski, S., Amanullah, S. (2000). The social, behavioral and academic experiences of at with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 12-20.
- Cornago, A. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo*. Madrid: Promolibro.

- Cornago, A. (2013). *Manual del juego para niños con autismo. Del cucu-trás al juego simbólico*. Madrid: Psylicom.
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. (2007). Autismo y Síndrome de Asperger, trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares. Editorial Cepe. Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *La evaluación de la competencia socio-emocional a través de entrevistas semiestructuradas (CEIC)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Equipo Deletrea: Freire, S., Llorente Comi, M y otros. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica práctica*. Madrid: Deletrea.
- Fortea, M.S., Escandell, M.O. y Castro, J.J. (2013). Aumento de la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista: una revisión teórica. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 746-768.
- Gillberg, C., Gillberg, C., Rastam, M. y Wentz, E. (2001). *Asperger Syndrome Diagnostic Interview (ASDI)*.
- Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud de Carlos III. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 41(4), 237-245.
- Hall, C., Aronson, T. y Hoffenberg, S. (2015, mayo). Profile of Girls Diagnosed with Autism Spectrum Disorder in a Clinical Setting. Ponencia presentada en *Children's Healthcare of Atlanta and Emory University School of Medicine*, Atlanta, EEUU.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (2005). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*.
- Laugeson, E., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A.R. y Mogil, C. (2012). Educación y Enriquecimiento de Habilidades Sociales. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1025-1036.

- Levy, D. y Turrier, F. (2004). *El imaginario de los sentimientos de Félix*. Madrid: Ediciones SM.
- Lledó, A., Lorenzo, G. y Pomares, J. (2011). Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde la innovación inclusiva. En R. Roig y C. Laneve (Coord.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información*, 243-254. España e Italia: Marfil.
- López, E. (2010). *Sentir y pensar 1. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela*. Madrid: SM.
- Monfort, M. y Monfort, I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.
- Muñoz, J. (2011). *Síndrome de Asperger y Educación: acercamiento al trastorno*. Granada: Editorial ADICE.
- Odom, S.L., Boyd, B.A., Hall, L.J. y Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *J. Autism Develop Disorders*, 40(4), 425-436.
- Palomares, F. (2013). Síndrome de Asperger. En M.J. Català (Dir.), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp.368-378). Elda: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Robins, D., Fein, D., y Barton, M. (2009). *Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-up (M-CHAT-R/F)*.
- Rogers, S. y Dawson, G. (2009). *Modelo Denver de Atención Temprana para niños pequeños con autismo: estimulación del lenguaje, aprendizaje y la motivación social*. Ávila: Autismo Ávila.
- Ruiz-Lázaro, P.M., Posada de la Paz, M. y Hijano, F. (2009). Trastornos del espectro autista. Detección precoz, herramientas de cribado. *Revista pediatría atención primaria*, 11(17).
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44, 479-489.

Valdez, D. (2005). Teoría de la Mente. Memoria autobiográfica y Síndrome de Asperger. *Revista El Cisne*, 179.

Weschler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV)*.

Williams, J.G., Allison, C., Scott, F.J., Bolton, P.F., Baron-Cohen, S., Matthews, F.E., Brayne, C. (2008). *The Childhood Autism Spectrum Test (CAST)*.

Webgrafía:

Alonso, J.R. (2012). *Autismo diario*. Recuperado el día 16/05/2016 de <http://autismodiario.org/2012/04/14/tea-en-ninos-y-en-ninas/>

Attwood, T. (2011). *Autismo diario*. Recuperado el día 30/04/2016 de <http://autismodiario.org/2011/05/31/patrones-de-conducta-y-desarrollo-de-las-ninas-con-sindrome-de-asperger/>

Barragán, J. (2012). *Asperger Alicante*. Recuperado el día 16/05/2016 de http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/ponencia_josefabarragan.pdf

Comín, D. (2012). *Autismo diario*. Recuperado el día 01/07/2016 de <http://autismodiario.org/2012/09/09/la-inclusion-social-y-educativa-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>

Confederación Asperger España (s.f.). *Propuesta de protocolo de actuación para casos de síndrome de Asperger*. Asociación Asperger Andalucía. Recuperado el día 25/06/2016 de http://www.asperger.es/publicaciones_detalle.php?id=94Propuesta%20de%20protocolo%20de%20actuaci%F3n%20para%20casos%20de%20s%EDndrome%20de%20Asperger.%20Asociaci%F3n%20Asperger%20Andaluc%EDa

Confederación Asperger España (s.f.). *El síndrome de Asperger*. Recuperado el día 25/06/2016 de <http://www.asperger.es/asperger.php?def=3Caracter%EDsticas>

Fundación Carme Vidal. (2010). *Fundi y el cerebro*. Recuperado el día 3/05/2016 de https://www.youtube.com/watch?v=XT7OSLA_BLY

- Hervas, A. (2007). *Federación Asperger España*. Recuperado el día 30/04/2016 de http://www.asperger.es/publicaciones_detalle.php?id=36S%EDndrome%2ode%20Asperger:%20Aspectos%20discapacitantes%20y%20Valoraci%F3n
- Hidalgo, N. (2014). *Cattell psicólogos*. Recuperado el día 18/05/2016 de <http://cattell-psicologos.blogspot.com.es/2014/05/sindrome-de-asperger-y-teoria-de-la.html>
- Hospitales San Roque (2016). *Hospitales San Roque*. Recuperado el día 17/05/2016 de <http://hospitalesanroque.com/es/actualidad/noticias/%C2%BFse-expresa-de-forma-diferente-el-s%C3%ADndrome-de-asperger-en-las-mujeres>
- Marshall, T. (2015). *Mujeres TEA*. Recuperado el día 17/05/2016 de <http://mujeresteatm.com/primeros-signos-de-sindrome-de-asperger-en-ninas-preescolares/>
- Mujeres TEA. (2015). *Mujeres TEA*. Recuperado el día 17/05/2016 de <http://mujeresteatm.com/investigaciones-sobre-ninas-y-mujeres-con-tea-presentadas-en-imfar-2015-i/>
- NIH. (2015). *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*. Recuperado el día 16/05/2016 de http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/sindrome_de_asperger.htm#causes
- Padilla, A. y Cornago, A. (2011). *ARASAAC*. Recuperado el día 11/04/2016 de http://arasaac.org/materiales.php?id_material=113

Anexos

Anexo 1. Mural emociones muñeco de fieltro. Fuente: Elaboración propia.




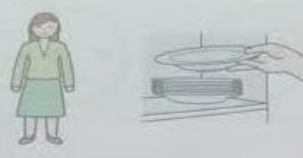

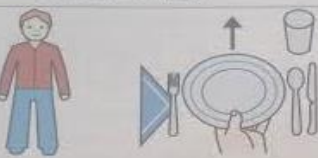


Anexo 2. Fotografías personas expresando diferentes emociones junto con sus pictogramas correspondientes.



**Anexo 3. El termómetro de las emociones. Fuente:
Elaboración propia.**



Anexo 4. Material Teoría de la Mente de ARASAAC. Creencias verdaderas.

	
 <p>MARÍA TIENE LOS PLATOS EN EL ARMARIO DE LA COCINA Y VA A COGERLOS PARA PONER LA MESA.</p>	 <p>SUENA EL TELÉFONO Y MARÍA SALE DE LA COCINA PARA ATENDER LA LLAMADA.</p>
 <p>SU MARIDO CARLOS ENTRA EN LA COCINA, COGE LOS PLATOS Y LOS COLOCA EN LA MESA.</p>	 <p>MARÍA CUELGA EL TELÉFONO Y VA A BUSCAR LOS PLATOS.</p>
	



Anexo 5. Ficha nº50 En la mente, de Marc Monfort.

MARC MONFORT • ISABELLE MONFORT JUÁREZ

FICHA Nº 50: dibujos 142-143

Contenido:
Interpretación de intenciones a partir del contexto.
Inferencias acerca de las creencias y de las falsas creencias.
Comprensión y expresión de los términos "mentalistas": creer y equivocarse.

Consignas posibles:
¿Qué ha pasado en esa casa? ¿Qué busca el policía?
¿Qué cree el policía? ¿Es verdad lo que cree el policía?

Nombre:
Fecha:

Registro de respuestas orales:

Interpretación de las respuestas:

Interpretación del dibujo:

Comprensión de las preguntas:

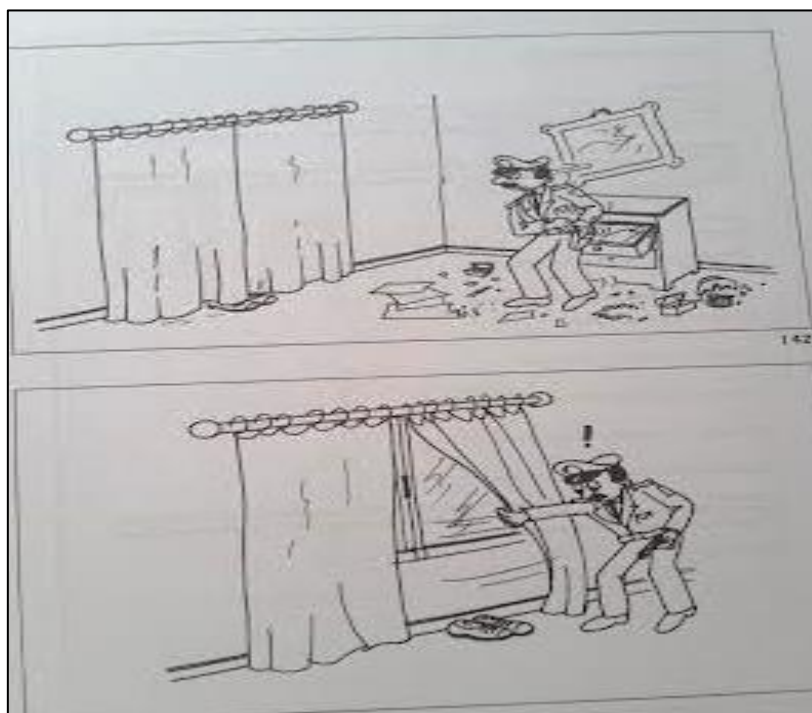
Comprensión de los términos mentalistas:

Expresión de los términos mentalistas:

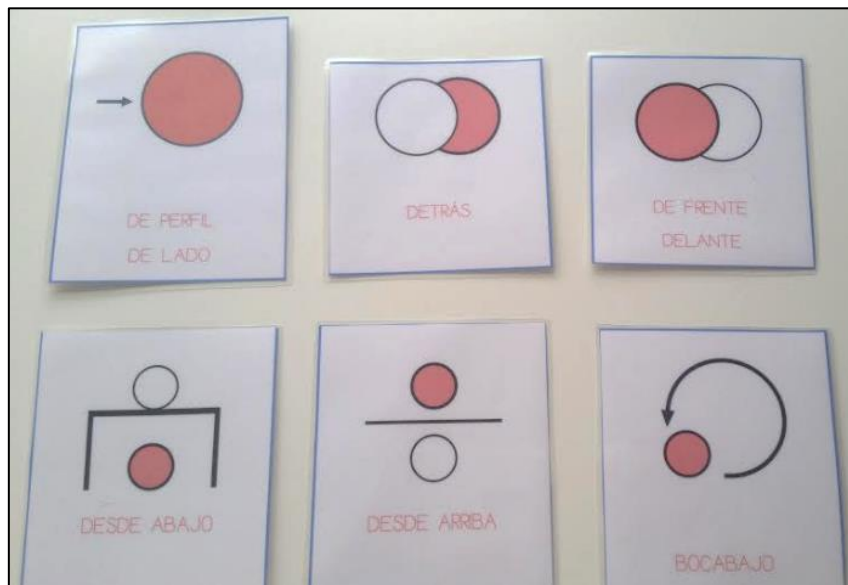
Resumen: dificultades en los niveles:

Cognitivo- Pragmático de contexto- Pragmático de interpretación de sentimientos ajenos- Pragmático de diferenciación mentalista- Pragmático de dominio social- Pragmático de dominio lingüístico.

Observaciones:



Anexo 6. Material Teoría de la Mente de ARASAAC. Toma de perspectiva visual compleja.



Anexo 7. Fichas nº 46 y 47 En la mente, de Marc Monfort.

ARC MONFORT • ISABELLE MONFORT JUÁREZ

FICHAS Nº 46 y 47: dibujos 130-135 (cont.)

Contenido:
Interpretación de intenciones a partir de gestos, expresiones faciales e indicios contextuales.
Comprensión y expresión de términos "mentalistas": pensar, imaginar

Consignas posibles:
¿Qué está pensando el niño de la ventana?
¿Por qué piensa eso?

Nombre:
Fecha:

Registro de respuestas orales:

Interpretación de las respuestas:
Interpretación del dibujo:

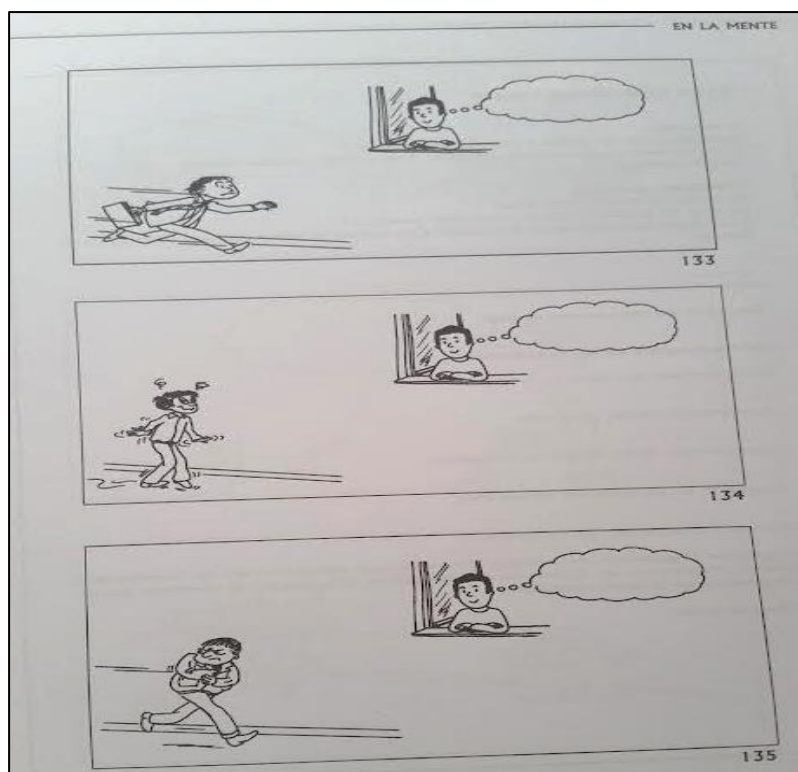
Comprensión de las preguntas:

Comprensión de los términos mentalistas:

Expresión de los términos mentalistas:

Resumen: dificultades en los niveles:
Cognitivo- Pragmático de contexto- Pragmático de interpretación de sentimientos ajenos- Pragmático de diferenciación mentalista- Pragmático de dominio social- Pragmático de dominio lingüístico.

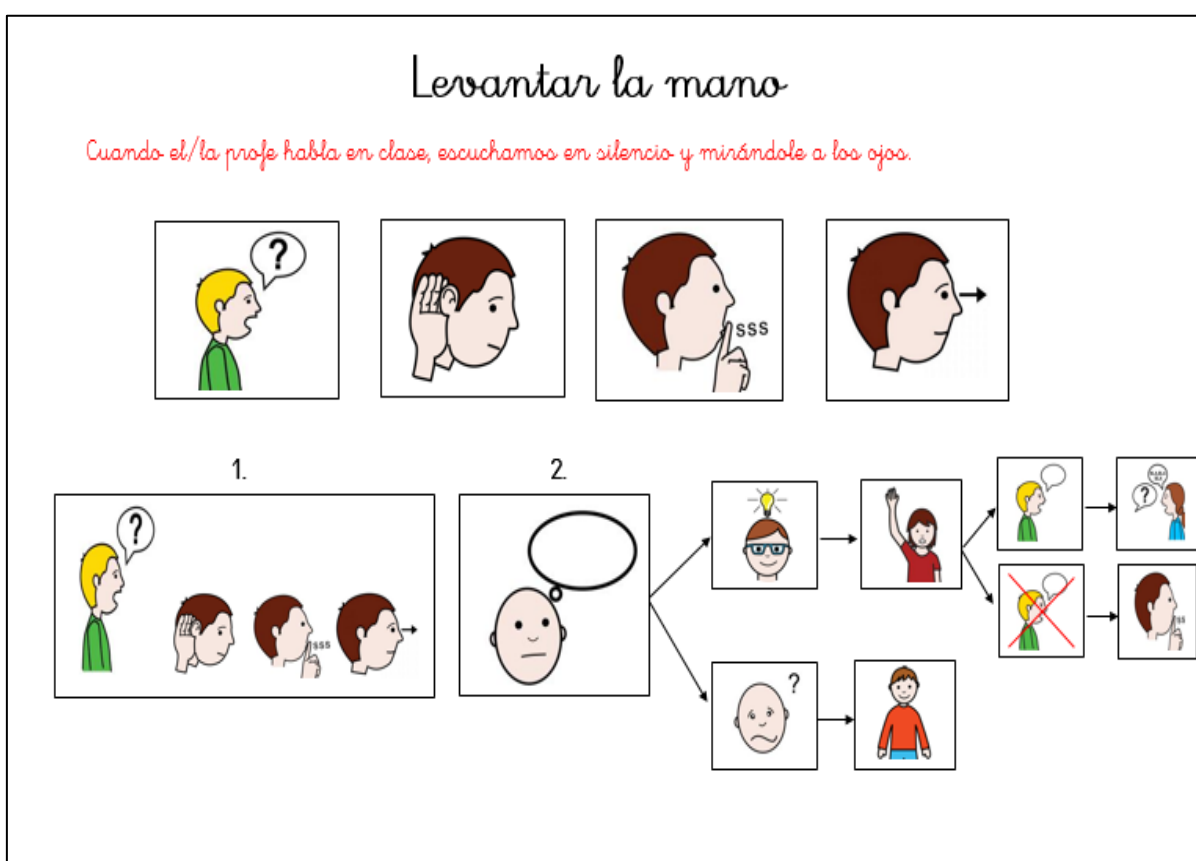
Observaciones:



Anexo 8. Fotografías actividad interpretación de situaciones en función del contexto.



Anexo 9. Guion social “Levantar la mano”. Fuente: Elaboración propia.



Anexo 10. Ficha nº 78 En la mente, de Marc Monfort.

MARC MONFORT • ISABELLE MONFORT JUÁREZ

FICHA Nº 78: dibujos 188-189

Contenido:
Comprensión de reglas sociales de conducta y educación.
Juicios morales: bien/mal educado; vago; desordenado.

Consignas posibles:
¿Cómo come el niño gordo? ¿Está bien? ¿Qué piensa el otro niño?
¿Por qué se sorprende la madre? ¿Qué te parece cómo se porta este chico?

Nombre:
Fecha:

Registro de respuestas orales:

Interpretación de las respuestas:

Interpretación del dibujo:

Comprensión de las preguntas:

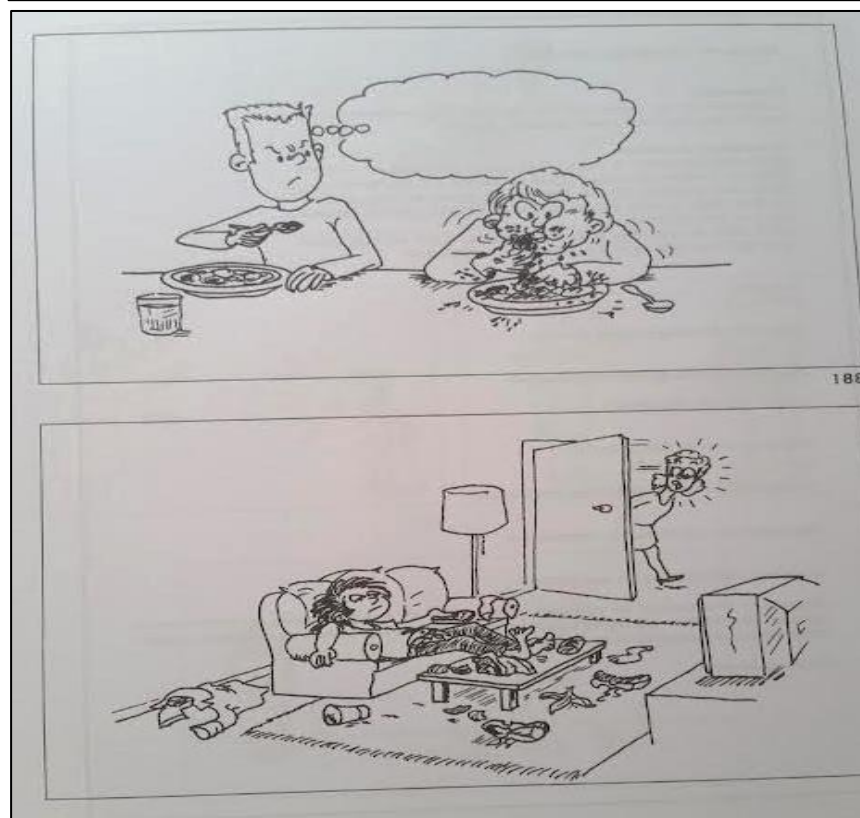
Comprensión de los términos mentalistas:

Expresión de los términos mentalistas:

Resumen: dificultades en los niveles:

Cognitivo- Pragmático de contexto- Pragmático de interpretación de sentimientos ajenos- Pragmático de diferenciación mentalista- Pragmático de dominio social- Pragmático de dominio lingüístico.

Observaciones:



Anexo 11. Rúbrica evaluación.

Ítem	0	1	2	3	4	Observaciones
Identifica las diferentes emociones trabajadas a lo largo de la propuesta (alegría, tristeza, enfado, miedo, calma).				X		Presenta algunas dificultades diferenciando el enfado del miedo.
Imita expresiones y emociones observadas en otras personas.			X			Presenta dificultades en reconocerlos mediante imágenes.
Es capaz de relacionar las emociones con gestos o expresiones faciales correspondientes a cada una.				X		
Es capaz de expresar características de las diferentes emociones, de forma verbal y a través de la interpretación.				X		
Identifica causas y consecuencias emocionales en diferentes situaciones y contextos.			X			Pequeñas dificultades en interpretaciones de situaciones reales.
Es capaz de situarse en el lugar del otro, o percibir desde diferentes perspectivas.				X		Buenos resultados con imágenes de perspectivas visuales pero dificultades en puntos de vista de otras personas.
Expresa sus propios sentimientos y emociones.			X			Muestra algunas dificultades en diferenciar ciertas emociones complejas (preocupación y decepción).
Es capaz de identificar características propias y compararlas con las de otras personas.					X	
Comprende y elabora juicios morales según la situación.				X		
Es capaz de adivinar intenciones según el contexto.		X				
Sabe interpretar falsas creencias según diferentes situaciones.			X			
Conoce el significado de los diferentes verbos mentalistas.			X			

(0-Nunca; 1-Rara vez; 2-A veces; 3-Normalmente; 4-Siempre).

Anexo 12. Diálogo actividad 2.

- C: *Ahora te toca a ti. ¿Cómo son sus ojos cuando está enfadado?*
- M: *Así. (Poniendo los ojos correspondientes a dicha emoción).*
- C: *Muy bien, ¿y qué boca hay que poner?*
- M: *Esta (Seleccionando una boca sonriente).*
- C: *Me parece que te has equivocado, esa boca no es porque sino no estaría enfadado, estaría sólo con ojos de enfadado pero con otra boca que se ríe.*

Anexo 13. Diálogo actividad 5.

- C: *Estoy preocupada, porque una de las piezas del puzle del oso no está y no la encuentro por ninguna parte.*
- M: *¿Qué piensas que puede haber ocurrido para que se haya perdido?*
- C: *Seguro que la han robado.*
- M: *Aquí no ha entrado nadie a robar, ¿qué otra cosa puede haber pasado?*
- C: *Que el hermano bebé de Izan se la haya llevado a casa.*
- M: *Entonces ¿cómo te sientes?*
- C: *Enfadada porque esa pieza es de aquí y no se la tiene que llevar a su casa. Ahora no podré terminar nunca ese puzle.*
- M: *Puede que te sientas algo decepcionada, no preocupada. Te sientes triste porque ya no vas a poder terminar el puzle, y a la vez enfadada porque alguien se la ha podido llevar.*

Anexo 14. Situación y diálogo actividad 7.

Situación:

Aquí hay dos cajas, una marrón y otra roja. Marta va a guardar su móvil en la caja marrón y se va al baño. Mientras, Claudia y Marina van a coger el móvil de Marta de la caja marrón donde ella lo había guardado, y lo van a meter en la caja roja. Cuando Marta venga del baño ¿en qué caja va a ir a buscar su móvil?

- C: *En la caja roja.*
- M: *Pero nosotras lo hemos cogido sin que ella lo supiera. Marta no sabe que le hemos cambiado el móvil de sitio.*
- C: *Ya, pero Marta lo ha metido en la caja marrón, y ahora está en la roja.*
- M: *Porque nosotras sin que ella lo sepa, lo hemos cambiado a la otra caja. Marta no sabe que nosotras le hemos cambiado el móvil a la otra caja. ¿En qué caja va a buscar Marta su móvil?*
- C: *En la marrón.*

- M: *¿Por qué?*
- C: *Porque ella no sabe que se lo hemos escondido.*

Anexo 15. Diálogo actividad 10.

- M: *Marta está triste. (Marta llora con el lápiz roto en la mano). ¿Por qué Marta se siente triste?*
- C: *Porque se le ha roto el lápiz.*
- M: *¿Qué ha podido pasar para que se le rompiera el lápiz?*
- C: *Ya estaba así (Realmente el lápiz escogido era un lápiz roto del aula).*
- M: *Pero antes no estaba roto, ¿cómo se ha podido romper?*
- C: *Se ha caído de la mesa y Marta lo ha pisado.*

Anexo 16. Situación y diálogo actividad 14.

Situación:

Marta ha comido a mediodía en su casa. ¿Claudia sabe qué ha comido Marta? No, porque Marta no se lo ha dicho. Claudia puede imaginárselo, pero no lo puede saber hasta que Marta no se lo diga.

- M: *¿Qué ha comido Marta?*
- C: *Arroz.*
- M: *¿Cómo lo sabes?*
- C: *Ha comido arroz.*
- M: *Claudia no puede saber qué ha comido Marta porque Marta no se lo ha dicho. Puede imaginar qué es lo que ha podido comer, pero no lo sabe hasta que Marta no se lo diga. ¿Qué puede haber comido Marta?*
- C: *Arroz o salchichas. Marta ¿qué has comido?*
- Marta: *He comido macarrones con atún.*
- M: *Ahora sí sabes qué ha comido, porque Marta te lo ha dicho.*

Anexo 17. Tabla autoevaluación personal.

Ítems	0	1	2	3
Los objetivos se adecuan a las necesidades de la alumna.			X	
Las actividades que se llevan a cabo se ajustan a la edad y a las características de la niña.				X
El tiempo propuesto se ajusta a la realidad práctica.			X	
Los recursos materiales son motivadores y llaman la atención de la alumna.			X	
Las explicaciones y orientaciones de las propuestas le han servido a la alumna para llevar a cabo la actividad.				X

(0-Nada; 1-Poco; 2-Bastante; 3-Mucho).

Fuente: Elaboración propia