



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Habilidades sociales y Síndrome de Asperger.

Trabajo fin de grado presentado por: MARIA DESIRÉ ALTADILL VIÑA
Titulación: GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA
Línea de investigación: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
Director/a: SANTIAGO DÍAZ LAGE

Ciudad: Barcelona
[21/02/2014]
Firmado por: Maria Desiré Altadill Viña

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos; 1.1.9 Psicología de la Educación; 1.5.3 Etapas Educativas.

RESUMEN

Desde hace unos años, el número de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) ha ido aumentando en las aulas ordinarias. Actualmente, a muchas de ellas llegan alumnos con TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) o TEA (Trastornos del Espectro Autista). Dentro de los TEA encontramos el Síndrome de Asperger.

Para los alumnos con Síndrome de Asperger, esta inclusión dentro de un aula ordinaria es realmente complicada, ya que padecen un déficit en cuanto a habilidades sociales e interacción con el resto.

El objetivo principal de este trabajo es realizar una propuesta de intervención para organizar el trabajo de estas habilidades sociales en el aula; la lectura tomará un papel importante en este proceso.

Palabras clave: NEE, *Síndrome Asperger*, *déficit*, *habilidades sociales*, *lectura*.

AGRADECIMIENTOS

No quisiera dar por finalizado este trabajo sin antes agradecer a todas las personas que me han acompañado en todo este proceso y durante los tres años de estudio en la UNIR.

En primer lugar quiero agradecer a mi tutor, Santiago Díaz Lage, la paciencia que ha tenido y la confianza depositada para tirar adelante con este trabajo; por las correcciones, los consejos, los ánimos y el apoyo moral.

A mi madre y mi hermana por aguantar mis momentos bajos, por secar mis lágrimas cuando las ha habido y por levantarme cada vez que le he necesitado.

A mi padre y mi hermano por esas palabras que animan cuando uno verdaderamente lo necesita y por su afecto y amor incondicional.

A Lola, por todas las horas a mi lado evitando que me sintiera sola y por no abandonarme en ningún momento.

A mis amigos por entender mis ausencias, preocuparse y animarme siempre que lo he necesitado.

A mis dos compañeras y sobre todo amigas que me llevo de toda esta etapa: Estrella y Montse. Gracias chicas por compartir tantos momentos, por vuestra ayuda y por esta amistad que va mucho más allá de los libros y apuntes.

Y por último el apoyo más importante, el de Gerard, mi pareja, por aguantar como un campeón mis cambios de humor, mis nervios y mis *neuras*, además de mis avances, logros y satisfacciones durante todo este tiempo. Gracias por estar siempre ahí y por repetirme siempre “tú puedes”.

Gracias a todos.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	6
1. JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
1. SÍNDROME DE ASPERGER: REPASO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.	11
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.	11
2. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIÓN DEL SÍNDROME DE ASPERGER.	13
3. SÍNDROME DE ASPERGER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	15
3.1 ¿QUÉ ESTABLECE LA ACTUAL LEY DE EDUCACIÓN?	15
3.2 DIFICULTADES EN EL AULA CON ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER.	16
3.3 DETECCIÓN DEL SÍNDROME DE ASPERGER.	17
3.4 ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	18
4. HABILIDADES SOCIALES	20
5. TEORÍA DE LA MENTE, TEORÍA DEL DÉFICIT EN LA “FUNCIÓN EJECUTIVA” Y TEORÍA DE LA “DISFUNCIÓN DEL HEMISFERIO DERECHO”.	21
5.1 TEORÍA DE LA MENTE	21
5.2 TEORÍA DEL DEFICIT EN LA “FUNCIÓN EJECUTIVA”.	22
5.3 TEORIA DE LA “DISFUNCIÓN DEL HEMISFERIO DERECHO”.	23
5.4 RECAPITULACIÓN.	25
CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. (I)	28
1. INTRODUCCIÓN.	28
2. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.	29
3. DESCRIPCIÓN/ CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO.	30
4. METODOLOGÍA.	34
5. OBSERVACIÓN.	35
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (II).	36
1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS.	36
2. TEMPORALIZACIÓN.	37
3. COMPETENCIAS BÁSICAS.	38
4. PLAN DE TRABAJO.	39

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	42
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RETOS FUTUROS.</u>	<u>43</u>
<u>CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</u>	<u>46</u>
<u>CAPÍTULO VII: APÉNDICES.</u>	<u>51</u>

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1. JUSTIFICACIÓN

El Síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo que fue descrito por primera vez en 1944 por un pediatra y psiquiatra austríaco llamado Hans Asperger en su trabajo *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter* (Psicopatía autística en la infancia).

En este trabajo, describe a cuatro chicos con habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas nada habituales; usó el término “psicopatología autista” para describir lo que él consideraba una forma de desorden de personalidad.

El término Síndrome de Asperger fue utilizado por primera vez por Lorna Wing en 1981 en una revista de psicología y psiquiatría (*Psychological Medicine*, 1981, 11, 115-129). Ella describía a un grupo de niños y adultos que tenían unas características muy parecidas a las descritas originalmente por el pediatra vienés Hans Asperger.

Lorna Wing se interesó por algunos niños que, teniendo las clásicas características autísticas infantiles que describió el psiquiatra austríaco Leo Kanner en 1943 (dificultades en la comunicación, aficiones muy marcadas y obsesivas, falta de contacto afectivo con las personas de su entorno, deseos obsesivos para mantener un orden fijo, reacios a los cambios y potencial cognitivo alto) tenían un parecido más exacto a las primeras descripciones del vienés Hans Asperger.

Actualmente, aún se discute si el Síndrome de Asperger y el Autismo son dos trastornos diferentes o son diferentes manifestaciones de un mismo fenómeno; por este motivo, es recomendable que la comparación se realice según los síntomas que se manifiestan en uno u otro trastorno.

Hace algunos años, casi nadie había oído hablar del término Síndrome de Asperger en el aula; sin embargo, hoy en día el número de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) que frecuentan las aulas de la escuela ordinaria ha ido aumentando.

Cuando empecé a trabajar como “maestra de complementarias” (impartiendo las asignaturas de informática, lectura y lógica y razonamiento) en Primaria, identifiqué algunos alumnos que presentaban problemas de aprendizaje, algún retraso mental leve e incluso un par de alumnos diagnosticado con TDH. Estos alumnos eran tratados en el equipo de orientación escolar, y una vez por semana trabajaban con la profesional del EAP que visitaba la escuela. Desde hace un par de años, curiosamente, muchos de los alumnos que llegan al centro con dictamen de escolarización,

son alumnos valorados, en gran parte, con TGD o TEA. Algunos todavía están en fase de valoración y no tienen un dictamen definitivo. Actualmente, tanto el equipo de orientación, el claustro de profesores, como la responsable del EAP se encuentran desbordados y con muy pocos recursos para poder llegar a todos estos niños/as que necesitan una atención más individualizada y personalizada.

A partir de esta necesidad, y porque el centro escolar se caracteriza por su carácter inclusivo e integrador, que busca el desarrollo integral de la persona y pretende atender y acompañar a todos los alumnos, especialmente aquellos que presentan unas necesidades educativas especiales, es trabajo nuestro el ponernos al día en todo aquello que pueda repercutir de forma positiva a la adaptación y educación de estos niños/as. De esta necesidad y de mi propia experiencia en el aula nacen las ganas, el interés y la curiosidad por los niños con NEE, especialmente los que padecen Síndrome de Asperger.

La primera vez que vi a Marcos no sabía exactamente qué le pasaba; estaba nervioso, alterado y solo repetía nombres de modelos de coche; algunos que ni yo conocía. Pronto me di cuenta de que era un niño diferente; físicamente era igual que el resto, pero con unos intereses y actitudes en el aula muy distintos de los de sus compañeros/as.

Más tarde, en una de las primeras reuniones de inicio de curso, supe que le habían diagnosticado Síndrome de Asperger y Síndrome de X Frágil.

Estuvimos compartiendo aula una hora a la semana durante todo el curso, trabajábamos la lectura y comprensión con el grupo y, cuando podía y quería, con él. Personalmente creo que aprendí mucho más yo de él, que él del contenido de la materia.

Sentí que la forma en la que él percibía el mundo era muy diferente a la que teníamos el resto, lo que nos llevó muchas veces a conflictos conmigo y con sus compañeros por los modos de actuar y decir. Entendí que yo no podía cambiar su mundo (aunque pienso que él tampoco lo querría cambiar), pero sí que podía hacer algo para intentar que él se adaptase al nuestro, para que entendiese que en el aula somos un grupo y que tenemos que aprender a convivir todos, con nuestros defectos y nuestras virtudes.

Este tema me despertó un gran interés y de ahí nacieron las ganas de averiguar más y saber cómo podía ayudarle en el aula a través de mi asignatura: la lectura.

Una vez por semana nos reuníamos el claustro de profesores, la tutora y el equipo de orientación para comentar cómo había ido la semana anterior e intentar establecer patrones de actuación comunes para ir trabajando poco a poco con él. El hecho de que además del Síndrome de Asperger, estuviese diagnosticado con el Síndrome de X Frágil, hizo que muchas veces el trabajo en el aula se complicara, ya que muchos días tenía un comportamiento hiperactivo, impulsivo y algunas veces agresivo. Cabe destacar que el entorno familiar de este niño no ayudaba a que su actitud en el aula y con sus compañeros mejorase; muchas veces lo logrado en clase se desmontaba

completamente cuando el niño llegaba a casa: rutinas, hábitos, sociabilización, contacto con otros niños...

El hecho de que la actitud de la familia no estuviese a la altura de las circunstancias, movió al equipo de orientación a proponerles a los padres la posibilidad de que Marcos asistiese un par de días a la semana a un centro de educación especial, para poder trabajar con él de forma más individualizada. Aceptaron. Este curso sigue yendo al mismo centro dos días a la semana, pero por incompatibilidad de horarios, no lo tendré en mi aula.

Como he comentado anteriormente, el número de alumnos con NEE ha ido aumentando en los últimos años y prácticamente en todas las aulas podemos encontrar un niño/a con alguna necesidad especial (aunque no esté diagnosticado).

Mi TFG se centrará en Biel, un alumno de primero de Primaria que presenta muchas de las características descritas por Hans Asperger (1944) y Lorna Wing (1981), aunque no tiene un dictamen y valoración definitiva como Síndrome de Asperger.

Los niños con síndrome de Asperger no comprenden bien los mecanismos de la comunicación, a pesar de que muchos de ellos tienen un buen desarrollo gramatical y de vocabulario. Puede que no sepan cómo pedir ayuda, hablar utilizando un tono, volumen y entonación adecuado, dirigirse a sus compañeros con naturalidad, sin torpeza... Una de sus características principales es que les encanta hablar de aquello que de verdad les gusta, hasta el punto de volverse obsesivos con ese tema. No entienden la ironía de los chistes, las metáforas o las frases hechas, ya que interpretan lo que se les dice de una forma literal y no son capaces de leer entre líneas. Suelen tener un lenguaje que puede parecer artificial o pedante, tienden a mantener una expresión facial muy neutra o incluso hierática caracterizada por una falta de expresividad en las facciones y que muchas veces va acompañada de una articulación limitada (por ejemplo: risa rígida o ausencia de carcajada); también les cuesta interpretar el lenguaje corporal de los demás.

Muchas veces se habla de la falsa creencia de que las personas con Síndrome de Asperger no quieren tener ningún contacto social con aquello que les rodea y que prefieren su soledad antes que estar con alguien. Las personas con Síndrome de Asperger sí tienen la necesidad de relacionarse con sus iguales y quieren formar parte de un grupo, el problema es que no tienen suficientes estrategias comunicativas ni unas habilidades sociales convenientemente desarrolladas para poder hacerlo.

El trabajo de los aspectos comunicativos será el eje vertebrador de esta propuesta de intervención; trabajar aspectos como la Kinésica para referirse al lenguaje corporal y la Proxémica para hablar del espacio personal que rodea nuestro cuerpo, nos servirán para definir mejor las sesiones e incidir en el aprendizaje de habilidades sociales, además nos permitirá ir reconociendo y trabajando los elementos del lenguaje corporal y la importancia que toman dentro del acto comunicativo.

Uno de los especialistas más reconocidos en esta cuestión, el riojano Fernando Poyatos (2012), destaca la importancia de la comunicación no verbal dentro del currículum con el objetivo de concienciar y sensibilizar a los alumnos sobre la significación que tiene el desarrollo de la comunicación no verbal dentro de su realidad cotidiana.

Antes de empezar a trabajar esta competencia, Poyatos remarca la importancia de ofrecer una definición, adecuada a los niveles de enseñanza de los alumnos, sobre lo que es la comunicación no verbal. Según el autor:

Las emisiones de signos activos (una palabra, un grito, un estornudo, un gesto) o pasivos (mi ropa, mi peinado), constituyan o no comportamientos (hablar lo es, pero no la decoración interior de mi casa), a través de los sistemas corporales no léxicos (mi tono de voz, mis gestos, mi sonrojo), objetuales (las cosas que llevo a clase) y ambientales (la lluvia, la música) contenidos en una cultura (por la “manera de ser” de su país, los niños japoneses dejan tocados por sus familiares a partir de los cinco o seis años y tradicionalmente la gente se saluda con una inclinación), sólo en uno de esos sistemas (juntando y separando dos veces los dedos de una mano para significar “atestado”) o en mutua coestructuración de dos o más (haciendo el gesto y diciéndolo a la vez con palabras). (2012, 296).

El ofrecer una definición de lo que significa la comunicación no verbal permite que los alumnos comprendan que somos seres sociables y que, además, no solamente nos comunicamos con palabras y con un código común, sino también con signos que debemos saber interpretar para así entender el acto comunicativo en su conjunto. Según Poyatos (2012, 302), nos comunicamos a través de las palabras (lenguaje verbal), de los cambios en la voz en el momento de expresarlas (paralenguaje) y de los movimientos y gestos que hacemos con el cuerpo y la cara (kinésica). Esta última incluye: los gestos, las maneras y las posturas. Al hablar de comunicación no verbal, no solamente debemos fijarnos en estos tres elementos, sino que hay otros signos que nos pueden ofrecer mucha información y que se deben tener en cuenta; tales como: la suavidad de una cara, el sudor, las lágrimas, el sonrojo de las mejillas, la palidez del rostro, el bronceado, el perfume o el propio olor corporal, la forma de vestir, el aseo corporal, el cuidado de nuestro propio material...

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es mejorar, desarrollar y ofrecer recursos al alumno con Síndrome de Asperger que le permitan adquirir una serie de habilidades sociales para interactuar mejor con sus iguales, a la vez que entender y trabajar el significado de los elementos que forman la comunicación no verbal. En el desarrollo de las actividades no solo participará él, sino que sus compañeros/as van a jugar un papel muy importante dentro de este proceso. La puesta en marcha de esta propuesta de intervención para el cumplimiento del objetivo planteado al inicio, se llevará a cabo durante las sesiones de la asignatura de lectura. Esta tendrá un papel destacado en algunas sesiones.

2.1 Objetivos generales:

Los objetivos generales que pretendo alcanzar con la realización de este trabajo son:

- a) Trabajar las habilidades sociales y los principales elementos de la comunicación no verbal en el aula con un niño con Síndrome de Asperger.
- b) Proporcionar recursos y estrategias que le permitan entender los signos no verbales de la comunicación para así favorecer su integración al grupo y su interacción con ellos.
- c) Crear un clima agradable, de respeto y de confianza dentro del grupo – clase y que todos se sientan partícipes dentro de la propuesta.

2.2 Objetivos específicos:

- a) Trabajar los elementos de la comunicación no verbal: lenguaje y espacio corporal (Kinésica y Proxémica) y las habilidades sociales referentes a: mirar al otro al hablar, saludos y despedidas, dar las gracias y pedir por favor, pedir ayuda cuando la necesito, y escucha activa.
- b) Plan de trabajo estructurado a través de diferentes actividades en el aula con la finalidad de ir ofreciendo diferentes recursos y estrategias al alumno con Síndrome de Asperger para poder establecer relaciones sociales con sus iguales, sabiendo interpretar los elementos no verbales.
- c) Diversidad de actividades en el aula: lectura de cuentos, *role-playing*, actividades TIC, visualizaciones, historias sociales... con la finalidad de ofrecer de una forma dinámica y lúdica diferentes estrategias comunicativas para interpretar los elementos no verbales de la comunicación a la vez que se van adquiriendo diferentes habilidades sociales para mejorar su proceso de sociabilización.
- d) Intentar exteriorizar las emociones, sentimientos, pensamientos... y saber gestionarlos a partir de actividades y lecturas en grupo.
- e) Fomentar el trabajo en pequeño y gran grupo para que el alumno se sienta partícipe y parte de él.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. SÍNDROME DE ASPERGER: REPASO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Según explica Ramon Cererols (2011:16) en su libro *Descubrir el Asperger*, por el interior de nuestro cerebro circulan miles de neuronas que producen una serie de interconexiones y que son las encargadas de procesar toda la información que vamos recibiendo de los sentidos y del entorno. El cerebro es el órgano más complejo de nuestro cuerpo; se forma a las pocas semanas de gestación y durante los meses restantes se van generando miles de neuronas. En el momento de su formación, factores como la disposición del entorno o la genética, son verdaderamente importantes y decisivos, ya que cualquier error genético o anomalía durante esas primeras semanas, puede producir un trastorno cerebral importante.

Tuvimos que esperar hasta mediados del siglo XX, entre los años 1943 y 1944 para se publicaran los primeros trabajos e investigaciones sobre lo que hoy en día conocemos como Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). A partir de entonces han sido múltiples los artículos, monografías y tesis que se han ido elaborando para intentar conocer un poco más cuáles son las características de los TGD y qué tipos de trastorno se incluyen en este grupo.

1.1 Antecedentes históricos.

En 1942 Leo Kanner recibió el encargo de crear un servicio de psiquiatría infantil en Baltimore. Allí conoció a un niño de cinco años con unas pautas de comportamiento muy diferentes a todo lo que él conocía y había visto anteriormente; más adelante trabajó con diferentes niños y niñas que presentaban algunas características similares. Fruto de este trabajo y de estas observaciones, publicó en 1943 un trabajo titulado “Autistic Disturbances of Affective Contact” (“Alteraciones autísticas del contacto afectivo”), donde describía el caso de once niños y niñas. El término “autistic” (autístico) lo adquirió del psiquiatra suizo Bleuer, que lo creó para describir uno de los síntomas de la esquizofrenia.

En 1956, Leo Kanner junto con Leon Eisenberg, publicaron un nuevo artículo fruto del estudio de 120 nuevos casos, titulado “Early Infantile Autism 1943-1955”. Tanto Kanner como Eisenberg confirmaron como síntoma básico y distintivo del autismo el aislamiento extremo del niño y su insistente obsesión por las rutinas y las repeticiones.

Casi en la misma época en que Kanner publicaba su primer artículo, Hans Asperger publicó “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter” (“Psicopatía autística en la infancia”), un artículo

donde describía cuatro casos muy diferentes pero con características similares: falta de contacto con las personas que los rodean, encierro en su propio mundo, intereses específicos, necesidad de orden y de hacer de una determinada forma, mirada perdida, ausencia de contacto visual, forma de hablar adulta, habilidades de cálculo muy diferentes a las que se enseñan para la edad o inhabilidad práctica para llevar a cabo lo que conocen teóricamente.

Aunque Kanner (1943) y Asperger (1944) describieron unos síntomas parecidos que ambos definieron y etiquetaron como “autismo”, podemos encontrar algunas características que diferencian sus dos trabajos:

KANNER	ASPERGER
Dificultad con el lenguaje.	Lenguaje elaborado y original (no utilizado para comunicar).
Obsesiones y rutinas	Investigadores y expertos en temas poco frecuentes y comunes.
Rechazo absoluto de los demás.	Pueden desear algún contacto social pero carecen de habilidades para llevarlo a cabo.

Tabla 1: Extraída de Cererols *Descubrir el Asperger*, pp17-19

Aunque los dos pediatras realizaron investigaciones y trabajos muy similares, el trabajo de Kanner se reconoció rápidamente y muchos niños que antes habían sido incluidos en otros trastornos, fueron reconocidos dentro del “autismo típico” o de Kanner. Por otro lado, las investigaciones de Asperger no tuvieron tanta repercusión y por eso pasaron más desapercibidas; seguramente el hecho de que estuviesen escritas en alemán, sin traducción y en plena guerra mundial determinó su poca difusión científica.

Como se indicó más arriba, la primera en utilizar el término “Síndrome de Asperger” para referirse a lo que en su momento Hans Asperger llamó “psicopatía autística”, fue la psiquiatra inglesa Lorna Wing, en su trabajo “Asperger syndrome: a clinical account” (“Síndrome de Asperger: un informe clínico”) publicado en 1981.

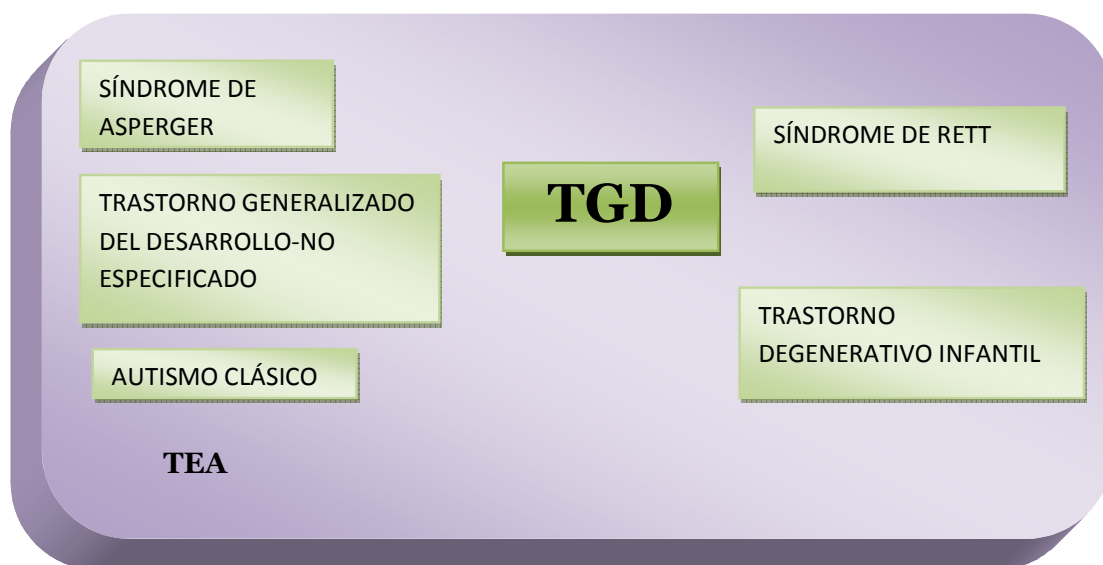
En el año 1991 Uta Frith (psicóloga pionera en muchas investigaciones sobre el autismo), fue la encargada de traducir la obra original de Hans Asperger “Autistische Störungen des affektiven Kontakt” (“Alteraciones autísticas del contacto afectivo”) al inglés; esto hizo que la obra de Asperger empezase a tener el reconocimiento que se merecía. Dos años después, en 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció el Síndrome de Asperger como trastorno del desarrollo, y este fue incluido en la décima edición del manual de diagnóstico de la OMS, en la

Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), y un año más tarde, en 1994, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales IV (DSM-IV).

El año 2006 se estableció el “Año Internacional de Síndrome de Asperger” ya que se cumplían 100 años del nacimiento de su descubridor y pionero Hans Asperger, además también se cumplía el vigesimoquinto aniversario del reconocimiento internacional que le dio Lorna Wing al trastorno. Desde entonces, el 18 de febrero se ha declarado día Internacional del Asperger.

2. CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIÓN DEL SÍNDROME DE ASPERGER

El síndrome de Asperger está incluido dentro de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Dentro de este grupo, además, se encuentran el Autismo Clásico, el Síndrome de Rett, el Trastorno Degenerativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo-no Especificado. Cuando se habla del término TEA (Trastorno del Espectro Autista) se hace referencia al síndrome de Asperger, al Autismo Clásico y al Trastorno Generalizado del Desarrollo – no Especificado.



Fuente: elaboración propia

El síndrome de Asperger viene marcado por serias dificultades en la comunicación, en la sociabilización, la cognición y la imaginación. Igual que sucede en las características del autismo clásico de Kanner, este trastorno neurológico afecta a la capacidad de relación y sociabilización con el entorno y con las personas que lo forman.

Cabe destacar que la mayoría de personas que padecen síndrome de Asperger presentan una inteligencia normal o superior a la del resto de niños/as de su edad. Este factor puede provocar que muchas veces pasen desapercibidos y no sean diagnosticados en las primeras etapas escolares. Podemos hablar del síndrome de Asperger como una “discapacidad oculta” ya que en la mayoría de casos cuesta mucho detectarlo; uno de los principales obstáculos es que al tratarse de un trastorno neurológico, el aspecto físico no se ve alterado y su apariencia física es completamente normal.

La capacidad intelectual, el interés y conocimiento por algunos temas concretos, la facilidad para los aprendizajes y la fluidez del lenguaje hablado, muchas veces puede hacernos olvidar que estamos delante de un alumno/a que necesita una atención especial y que sobre todo necesita nuestro apoyo y ayuda dentro del aula.

El síndrome de Asperger es un trastorno que dura toda la vida y que condiciona a la persona que lo padece en cómo esta da sentido al mundo que le rodea, en cómo procesa la información recibida y en cómo se relaciona e interactúa con otras personas. Cada persona con síndrome de Asperger es diferente a otra y no todos/as tienen que presentar, a la vez, las mismas características.

En el siguiente cuadro, extraído de la página web de la *Federación Asperger España* y de la *Federación Gallega de personas afectadas por S.A*, podemos observar las diferentes características que presentan las personas con síndrome de Asperger; como ya se ha comentado anteriormente, estas características no son únicas y exclusivas en cada persona, sino que varían de un individuo a otro.

ALTERACIÓN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL	RIGIDEZ MENTAL Y COMPORTAMENTAL	ALTERACIONES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN
No existe empatía ni capacidad para entender los estados mentales de uno mismo y el de los demás.	Actitud poco flexible e intolerante a los cambios.	Buen nivel gramatical y de vocabulario, pero dificultad en la comprensión de los mecanismos de la comunicación.
No tener reciprocidad social ni emocional.	Rigidez en sus costumbres y rutinas, acompañados, muchas veces, de rituales elaborados y poco funcionales.	Dificultad en el control del volumen y entonación.
Dificultad para expresar sus sentimientos e interpretar los de los demás.	Intereses, preocupaciones y respuestas sensoriales inusuales.	Dificultad para entender bromas ironías, metáforas, dobles sentidos...
	Movimientos repetitivos y estereotipados.	

Tabla 2.Extraída de Federación Asperger España.

Según la Asociación Asperger España, actualmente el síndrome de Asperger se puede diagnosticar, aproximadamente, a partir de los 4 años de edad. Como hemos comentado en párrafos anteriores, la gran dificultad de los niños/as que padecen síndrome de Asperger es la falta de habilidades comunicativas a la hora de relacionarse con las personas que le rodean. En cualquier niño/a antes de los 4 años, es muy difícil poder observar algún tipo de anomalía o problemática en este ámbito; por esto, diferentes especialistas prefieren esperar hasta esta edad para empezar con un diagnóstico claro y seguro.

3. SÍNDROME DE ASPEGER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1 ¿Qué establece la actual ley de educación?

Actualmente, muchos de los niños/as diagnosticados con Síndrome de Asperger están escolarizados en una escuela ordinaria, y en muchos casos no necesitan una atención especial dentro del aula; pero si se diera el caso, la actual Ley de Educación contempla a los alumnos con NEE dentro de un marco ordinario de Educación.

La Ley Orgánica de Educación (2/2006, del 3 de mayo) es la ley orgánica estatal que regula actualmente las enseñanzas educativas. Dentro de los principios de la LOE, cabe destacar algunas palabras claves relacionadas con la educación especial: la equidad, la igualdad de oportunidades, la plena integración e inclusión educativa y la no discriminación.

Si nos fijamos en el título II, Equidad en Educación (Art. 71 a 87), se habla de los alumnos que requieren unas necesidades y atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica; además en los artículos siguientes se hace referencia a aspectos importantes como los recursos o la escolarización.

En el Art. 72 de la LOE se habla de los recursos, medios y materiales necesarios para poder atender de forma adecuada a este alumnado; además se hace referencia a la formación que el profesorado recibirá para poder atender correctamente a esta tipología de alumnos.

En el artículo 73 de la LOE, relativo al “Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo”, se define el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NNEE) como aquel que “requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.”

En el Artículo 74 de la LOE hace mención a la escolarización de estos alumnos y como ésta se regirá por “los principios de normalización e inclusión y asegurará la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”.

Dada esta resolución de la LOE, es muy frecuente que cada vez más encontremos alumnos/as con Síndrome de Asperger, discapacidad o trastorno de conducta en nuestras aulas.

3.2 Dificultades en el aula con alumnos con Síndrome de Asperger.

Según Smith y Hubbard (2005: p. 11-24), las características que presenta un alumno/a con Síndrome de Asperger en el aula se traducen en una serie de desafíos que afectan a su conducta, aprendizaje y su socialización en el entorno. Debido a la complejidad de estas características, el docente ocupará un papel muy importante en el aula ya que de su actitud, recursos y estrategias dependerá el correcto funcionamiento e implicación de todo el grupo clase. En la siguiente tabla, se recogen algunas de las dificultades más comunes a las que se enfrentan docentes y niños/as en el aula.

Interés limitado a temas específicos.	Poca tolerancia a la frustración.
Insistencia en la rutina/ dificultades con cambios en la rutina.	Deficientes estrategias para afrontar problemas cotidianos.
Incapacidad para hacer amigos.	Rango limitado de intereses.
Dificultades con la conversación recíproca.	Problemas de motricidad fina.
Manera de hablar pedante.	Mala concentración.
Ingenuos socialmente y pensadores literales.	Dificultades académicas.
Tienden a ser solitarios.	Vulnerabilidad emocional.
Dificultades para aprender en grupos grandes.	Malas destrezas organizativas.
Dificultades en conceptos abstractos.	Parecen “normales” delante de los demás.
Tienden a tener deficientes destrezas de resolución de problemas.	Torpeza de movimientos.
Normalmente el vocabulario es excelente y la comprensión mala.	Dificultades sensoriales.

Tabla 3. Extraída de Smith y Hubbard (2005).

Del análisis detenido de la tabla se desprende que el claustro de profesores debería seguir unas pautas comunes y unas estrategias de intervención organizadas y detalladas:

- Formación del claustro de profesores sobre lo que es el síndrome de Asperger, y sus características.
- Recursos y herramientas para una detección temprana en el caso que surjan las primeras sospechas.
- Recursos y materiales actuales que puedan servir de apoyo en el aula.
- Sensibilización y pautas de actuación comunes en el caso de que sea detectado un alumno/a en el aula: fomentar las habilidades sociales en el aula, hacerlo partícipe del grupo clase, realizar actividades con pequeños grupos... Organizar las tareas de una forma estructurada, clara y sencilla. No debemos olvidar que estos alumnos además de presentare problemas en las relaciones sociales, en muchos casos tienen pocas habilidades en cuanto a la organización y secuenciación de aquello que se van a trabajar.

3.3 Detección del Síndrome de Asperger.

Tal y como se ha comentado anteriormente, la detección del síndrome de Asperger es el paso más importante y a la vez el más complicado de realizar. Detectar lo antes posible a un alumno/a que presenta estas necesidades especiales nos permitirá establecer los recursos y apoyos curriculares que él o ella puede necesitar; cuanto más tiempo pase antes del diagnóstico, más difícil será establecer estos recursos y apoyos necesarios para su proceso educativo.

El síndrome de Asperger no se cura, pero existen tratamientos que pueden favorecer la calidad de vida de quienes lo padecen. La observación previa de los padres (en el ámbito familiar) que puedan detectar cualquier conducta que no sea normal favorecerá un diagnóstico a tiempo, y este es el primer paso para decidir el tratamiento y lograr la posterior normalidad en las actividades diarias.

Ante la primera sospecha de los padres es recomendable acudir al médico familiar o al pediatra que trata al niño/a para que este les derive al Servicio de Salud Mental e Infantil. Si por el contrario la sospecha viene por parte del centro educativo, el tutor informará el Servicio de Orientación del centro para que este realice la primera observación. Seguidamente se solicitará a la persona responsable del EAP que le haga una primera valoración para tener un primer diagnóstico. El EAP realizará un seguimiento exhaustivo del alumno junto con el Equipo de Orientación y el tutor/a del alumno.

Actualmente existen diferentes instrumentos de detección que permiten a los profesionales de la educación, padres o profesionales más especializados (EAP por ejemplo) realizar una primera valoración a través de algunos instrumentos. Algunos de ellos se exponen en una recopilación que se encuentra ubicada en el apartado de apéndices (I. Instrumentos de detección).

Es importante resaltar que aunque todos estos cuestionarios pueden ser aplicados por profesionales de la educación o padres, será necesario realizar una valoración diagnóstica por parte de un profesional de la salud en el momento en que se aprecie algún indicador alarmante o que los resultados de los cuestionarios muestren valoraciones que puedan llevarnos a la sospecha de la presencia del Síndrome de Asperger.

3.4 Estilos y estrategias de aprendizaje.

Los Estilos de Aprendizaje son el conjunto de estrategias que cada individuo utiliza cuando quiere aprender alguna cosa; estas están motivadas por los intereses personales de cada individuo. Diferentes autores han definido lo que son los Estilos de Aprendizaje:

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Keefe, 1988).

Son el conjunto de estrategias con las que el aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene. (Dunn y Dunn, 1984).

Es importante detectar y diagnosticar un alumno con Síndrome de Asperger para así llegar a entender y comprender sus estilos de aprendizaje. Como cualquier otro alumno, los niños/as que padecen Síndrome de Asperger se caracterizan por poseer una serie de puntos fuertes y débiles que podemos identificar y detectar dentro del aula, por eso es muy importante que se establezcan unas estrategias docentes (comunes) para potenciar al máximo sus puntos fuertes y ayudarles en su aprendizaje, mejorando así su calidad de vida y su integración social dentro del grupo – clase.

Del análisis detenido de los datos e informaciones que brinda en su página web la Federación Asperger de España podemos sacar conclusiones y técnicas muy útiles para entender mejor al alumno/a con Síndrome de Asperger y a la vez, planificar y organizar la forma en que vamos a ayudarle en el aula, además nos ofrece información que nos será útil para planificar su proceso de enseñanza - aprendizaje.

- **Pensamiento y memoria visual:** los alumnos con Síndrome de Asperger poseen un pensamiento y una memoria visual deslumbrante. Gracias a las imágenes pueden representar las palabras, ideas o los conceptos. Suelen percatarse con gran facilidad de los pequeños detalles, y en muchas ocasiones, obvian el conjunto y la globalidad de aquello que

están mirando para centrarse en lo que verdaderamente les interesa. Destacan también por poseer una memoria mecánica, aunque esta se caracterice por su carácter selectivo: retienen aquello que de verdad les interesa. La memoria suele ser extraordinaria, pero no garantiza que estén aprendiendo de forma significativa ni que comprendan todo aquello que se les está transmitiendo. Al trabajar en el aula, será interesante potenciar las estrategias visuales, ya que es una garantía de que puedan comprender mejor y aprender de una forma más rápida y segura.

- **Organización y planificación:** los alumnos con S.A también se caracterizan por la dificultad de organizar, planificar y ejecutar muchas de las tareas diarias de la escuela: apuntar los deberes en la agenda, organizar y preparar el material para la clase de plástica, por ejemplo, prever el tiempo de realización de una tarea concreta... En el aula será interesante trabajar estos aspectos de forma individual, mostrando y explicando en todo momento aquello que vamos a hacer, o lo que tiene que anotar o simplemente ayudarle a preparar el material que necesita; de esta forma evitamos que el alumno/a se agobie, no entienda la actividad o pierda el material necesario para trabajar. Además, debemos facilitar un entorno muy estructurado, en el que las normas sean explícitas, muy claras y concretas con relación a espacios y tiempos.
- **Pensamiento abstracto:** la capacidad de entender conceptos abstractos es otra característica importante y que se tiene que tener en cuenta a la hora de trabajar en el aula. El alumno/a con S.A tiene un pensamiento lógico y concreto, y por eso le cuesta entender según qué explicaciones o conceptos. En el momento de trabajar en el aula, un buen recurso sería el utilizar dibujos o imágenes para evitar crearle un cierto desconcierto en el momento de la explicación.
- **Intereses obsesivos por determinados temas:** su motivación gira en torno a temas muy limitados y poco habituales en niños de su edad. Presentar intereses obsesivos por determinados contenidos, dejando de lado todo aquello que no tenga nada que ver con ese tema que les despierta su interés y curiosidad. En el aula se debe vigilar mucho este aspecto y seguir de cerca el trabajo del alumno/a con Síndrome de Asperger, ya que de lo contrario, si el tema no tiene ningún tipo de interés para ellos, es muy fácil que se pierdan y no presten atención a lo que se ha trabajado en el aula.
- **Lenguaje:** en el aula deberemos utilizar un lenguaje sencillo y concreto, explicitando de forma muy clara aquello que esperamos que haga.

- Cambios: debemos anticiparnos a los cambios que se vayan sucediendo y dejar muy claro en todo momento el porqué de cada cambio, y qué es lo que se hará a partir de entonces. Tal y como se ha comentado en párrafos anteriores, el hecho de que haya cambios imprevistos es un factor que les produce un cierto estrés y desconcierto.

4. HABILIDADES SOCIALES

Podríamos definir las habilidades sociales como aquellas conductas, no innatas en las personas, que nos permiten relacionarnos para poder actuar de una forma más efectiva y satisfactoria con nuestro entorno y con las personas que lo forman. En el entorno escolar, estas habilidades se traducen en las acciones, comportamientos y conductas que manifiestan los alumnos con sus iguales y con los docentes. Muchos han sido los autores que han definido las habilidades sociales:

Es la capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás (Libet y Lewinsohn, 1973. Citado por Caballo 1993).

Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993).

Cuando un alumno/a carece de estos recursos sociales, puede afrontarlo desde dos perspectivas:

1. Evita las situaciones sociales y adopta una conducta pasiva.
2. Provoca enfrenamientos, no respeta los derechos de los demás y adopta una conducta agresiva. Esta podríamos considerar que es un “escudo” creado para no mostrar al resto la falta de habilidades sociales.

Tanto en un caso como en otro se debe actuar y enseñar al alumno/a un conjunto de recursos y técnicas que le ayuden a mejorar y adquirir competencias para el correcto desarrollo de las habilidades sociales. La enseñanza de estas es un trabajo escolar que debe verse reforzado con el apoyo familiar, es decir, debe tratarse de una cooperación mutua entre el centro y la familia. El desarrollo y fomento de las habilidades sociales debe estar presente en el currículum además de ser un concepto transversal que se puede trabajar en cualquier materia.

En la justificación de este trabajo, ya se ha aludido a los dos componentes que caracterizan las habilidades sociales: los componentes verbales y los componentes no verbales de la comunicación. En la siguiente tabla queda reflejado qué es lo que incluye cada uno de ellos:

COMPONENTES VERBALES	COMPONENTES NO VERBALES
✓ Tono	✓ Postura corporal.
✓ Timbre	✓ Expresión facial.
✓ Volumen de la voz	✓ Contacto ocular
✓ Entonación	✓ Distancia interpersonal y contacto físico.
✓ Fluidez	✓ Gestos y movimientos
✓ Velocidad	
✓ Claridad	
✓ Contenido del mensaje.	

Tabla 4. Elaboración propia.

Un desarrollo positivo y una adquisición efectiva de recursos para mejorar las habilidades sociales nos servirán como instrumentos para resolver conflictos o situaciones sociales complicadas dentro del aula, y para poder prevenirlas a tiempo.

5. TEORÍA DE LA MENTE, TEORÍA DEL DÉFICIT EN LA “FUNCIÓN EJECUTIVA” Y TEORÍA DE LA “DISFUNCIÓN DEL HEMISFERIO DERECHO”

5.1 Teoría de la Mente.

El término “Teoría de la Mente” nació de los trabajos de Premack y Woodruff (1978). Según el psicólogo Daniel Valdez (2001), decimos que tenemos una “teoría de la mente” cuando somos capaces de intuir los estados mentales (deseos, intenciones, etc.) de las personas que nos rodean. En nuestra vida diaria, casi de forma mecánica, detectamos la presencia no explícita de planes, propósitos o creencias que nos permiten comprender las conductas observadas en los demás. Para entender estas conductas, debemos ser capaces de ir más allá de la mera observación externa del otro; debemos ponernos “*en el lugar del otro*” para llegar a entender las razones que le llevan a actuar de una forma determinada. Sin esta capacidad, las conductas de los demás nos serían imprevisibles, sin sentido y no seríamos capaces de entenderlas. Para poder relacionarnos adecuadamente necesitamos “leer” el mundo mental de los demás para así comprender sus conductas y poder anticiparnos a sus reacciones.

Astington (1998,32-52) afirma: “A través de la Teoría de la Mente se desarrolla en los niños la habilidad o capacidad para comprender la interacción humana, mediante la atribución de estados mentales a uno mismo o a los demás”.

Las personas con Síndrome de Asperger muestran serias dificultades para poder “ponerse en el lugar del otro” e intuir su mundo mental; es por eso por lo que tienen serias dificultades en la interacción social. Algunas de las consecuencias de esta limitación se traducen en las siguientes características:

DIFICULTADES
Dificultad para predecir las conductas de los demás.
Dificultad para darse cuenta de las intenciones de los demás.
Dificultad para poder explicar sus propias conductas.
Dificultad para entender sus propias emociones.
Dificultad para comprender como sus propias conductas o comentarios pueden afectar a los demás.
Dificultad para comprender el grado de interés del interlocutor sobre el tema de conversación.
Dificultad para prever aquello que los demás pueden pensar sobre su comportamiento.
Dificultad para mentir y comprender engaños.
Dificultad para mantener un contacto visual adecuado, respetar el turno de palabra y seguir el tema de conversación.

Tabla 5. Elaboración propia.

Estas dificultades no solo afectan en el momento de encontrar amistades, sino que también dejan secuelas en la mayoría de las actividades cotidianas para poder conseguir un desarrollo personal adecuado.

5.2 Teoría del déficit en la “Función Ejecutiva”.

Cabarcos y Simaro (1999) definen la función ejecutiva como la habilidad para mantener activo un conjunto de estrategias para la resolución de problemas con la finalidad de conseguir un propósito. Las conductas de función ejecutiva incluyen la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, flexibilidad de pensamiento y de acción. Todas estas conductas están arbitradas por los lóbulos frontales, que son cruciales para cualquier proceso de aprendizaje, la motivación o la atención.

Desde esta teoría, se considera que las personas con Síndrome de Asperger tienen un déficit en las “funciones ejecutivas”, ya que sus conductas y sus procesos de pensamiento son generalmente rígidos, inflexibles y repetitivos. Suelen ser personas impulsivas, que muestran grandes dificultades para inhibir una respuesta inadecuada, pueden llegar a tener almacenada una gran cantidad de información y no saben utilizarla de forma significativa.

Las implicaciones que se observan en el comportamiento diario de personas con SA relacionado con el déficit de esta función ejecutiva son:

DIFICULTADES
Dificultad para organizarse y secuenciar los pasos en la resolución de un problema.
Dificultad para hacer planes y después seguirlos.
Dificultad para iniciar y finalizar una actividad.
Limitación en el momento de tomar decisiones.
Poca flexibilidad para adoptar diferentes perspectivas delante de una misma situación.
Poca resistencia a la distracción.
Pocas habilidades para organizar el tiempo.

Tabla 6. Elaboración propia

5.3 Teoría de la “Disfunción del hemisferio derecho”.

Según Cobo y Morán (2011,26-27), el hemisferio derecho desarrolla un papel fundamental en el procesamiento de la información viso-espacial, y está muy relacionado con la expresión e interpretación de la información emocional (reconocimiento y comprensión de gestos y expresiones faciales) y con los aspectos relacionados con la entonación y la prosodia. Desde esta teoría, se defiende que algunas características del SA están asociadas a una disfunción del hemisferio derecho. Algunas de las características que se desprenden de esta disfunción son:

CARACTERÍSTICAS
Dificultad para comprender el significado de la información emocional expresada a través de canales no verbales (entonación, gestos faciales, tono y volumen de voz...).
Respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto.
Habilidades limitadas para la organización viso-espacial.
Pobre rendimiento en las tareas que exigen integración de la información viso-motora.
Dificultad en las habilidades de interacción social.
Dificultad para adaptarse a nuevas situaciones.

Tabla 7.Elaboración propia.

5.4 Recapitulación.

El repaso que hemos dado a las características y teorías que hablan del Síndrome de Asperger, nos facilitan mucha información que nos permitirá elaborar las correspondientes estrategias educativas que mejor se ajusten a las necesidades de estos alumnos.

Los enfoques actuales sobre las directrices que se han de seguir en la intervención psicopedagógica de las personas con Síndrome de Asperger, se recogen en los siguientes puntos (Freire, 2004, p.68).

- Usar soportes visuales en cualquier proceso de aprendizaje ya que les facilita la comprensión de aquello que se les intenta explicar.
- Asegurar un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados.
- Favorecer la generalización de los aprendizajes.
- Asegurar pautas de aprendizaje sin error.
- Descomponer y dividir las tareas en pasos más pequeños.
- Ofrecer oportunidades para hacer elecciones.
- Ayudarles a organizar su tiempo libre.
- Enseñar de forma explícita las habilidades y competencias que por lo general, para otras personas no suelen requerir un aprendizaje formal y estructurado.
- Priorizar objetivos relacionados con las características principales del Síndrome de Asperger.
- Incluir temas de interés en el aula.
- Prestar mucha atención a los indicadores emocionales.
- Evitar, en cuando sea posible, la crítica y el castigo.

Dado que existe una gran diversidad dentro del Síndrome de Asperger, y en general, dentro del autismo, resultaría inadecuado que, personalmente, aplicase recomendaciones de intervención de carácter general sin una individualización previa y significativa con las circunstancias del alumno/a. Hoy en día no existe un programa estándar de tratamiento que pueda responder a las múltiples y diversas necesidades de los niños/as con este tipo de trastorno; por lo tanto, para poder ajustar al máximo la intervención a las características de los alumnos hará falta un consenso unánime por parte del claustro y una formación previa para poder responder de la forma más adecuada posible a las necesidades de los alumnos, sin dejar al lado a los profesionales del EAP, equipo de Orientación y profesionales externos al centro.

En esta propuesta de intervención se van a manejar tres herramientas de intervención que van a proporcionar a los alumnos recursos y estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales y que a la vez les permitan entender y descifrar los elementos no verbales del proceso de comunicación. Estas herramientas son: las historias sociales, los scripts sociales y las representaciones sociales.

- Las historias sociales.

Las historias sociales son información o cuentos cortos escritos de forma positiva, que contribuyen a hacer comprender a las personas con TEA, donde se incluye el Síndrome de Asperger, las pautas sobre una situación determinada que no comprenden. Fueron creadas en 1991 por Carol Gray, una profesora que trabajaba como asesora en las escuelas públicas de Michigan; esta profesora lo creó basándose en la “Teoría de la Mente”.

Las historias sociales aportan a los niños/as con Síndrome de Asperger una guía mediante la cual se les explica de una forma clara y literal una situación concreta, además también se les indica la actitud que deben tomar y que se espera, socialmente, de ellos. Estos “cuentos” les ayudan a entender mucho mejor el entorno en el que viven, además de las situaciones e intenciones ajenas que tan difícil se les hace comprender.

Las características de las historias sociales se recogen en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS
Excelente vía de comunicación.
Lenguaje mínimo en connotaciones negativas.
Tono positiva y claro.
Explicaciones literales.
Normalmente se escriben en primera persona y verbos en futuro.
Se pueden usar tanto en el aula como en casa.
Pueden beneficiarse todo el grupo – clase.
Se debe planificar el momento que se vaya a trabajar.
Puede leerlas el profesor o el alumno y profesor conjuntamente.

Tabla 8. Elaboración propia.

- *Scripts Sociales.*

El objetivo de los *scripts* sociales es enseñar a los alumnos con SA a realizar interacciones apropiadas con el entorno para que puedan poner en práctica, y mejorar, sus habilidades sociales.

Los *scripts* sociales consisten en ser una descripción clara y explícita de una situación concreta explicada paso a paso. Su objetivo es ayudar al niño/a con Síndrome de Asperger a saber cómo debe comportarse y qué es lo que se espera de él delante de una situación concreta. Los *scripts* sociales tienen diferentes grados de complejidad; pueden abarcar desde situaciones diarias simples hasta situaciones más complejas. No debemos olvidar que los niños/as con Síndrome de Asperger carecen de estrategias y no saben cómo establecer relaciones sociales con el entorno.

- Representaciones sociales.

Cualquier actividad que implique movimiento y salir de la rutina de libro y lápiz, conlleva una diversión asegurada entre el grupo clase.

Moscovici (1979) fue el creador de la teoría de las Representaciones Sociales; según él: “... aunque es fácil captar la realidad de las representaciones, no es nada sencillo captar su concepto” (citado por Ibañez, 1988:32).

Nosotros podríamos definir las representaciones sociales como cuentos que se pueden representar; como si fuesen pequeñas obras de teatro. El objetivo de las representaciones sociales es transmitir y aprender aquello que se está enseñando. Diariamente podemos observar en nuestro

propio entorno cómo nos envuelve un continuo de representaciones; este aprendizaje “indirecto” nos va enseñando cómo debemos actuar y qué se espera de nosotros.

Las representaciones sociales se pueden trabajar tanto en casa como en el aula. Son perfectas para trabajar la inseguridad y el miedo a no saber cómo actuar delante de una determinada situación. A través del juego y la diversión, los niños/as con Síndrome de Asperger, y el resto, pueden ir adquiriendo estas pautas de conducta que luego en una situación real pueden poner en práctica. Las representaciones sociales son aprendizajes que les ayudan a fomentar su autonomía y seguridad en sí mismos.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. (I)

1. INTRODUCCIÓN

Si he llevado a la práctica un trabajo de estas características, es por una inquietud profesional y personal. Como he comentado en la introducción, la curiosidad por saber cómo ayudar a niños/as que tienen Síndrome de Asperger y cómo integrarles dentro del aula, me ha acompañado durante todo los años que llevo en educación; ahora, y gracias a este trabajo, he podido dejar plasmado cómo se les puede ayudar, haciéndoles sentir parte del grupo clase, a través de la lectura, la asignatura que actualmente imparto en primaria.

Cada vez más nos encontramos en el aula alumnos/as con esas características, y son muy pocos los profesionales que saben cómo afrontar una clase con un alumno con NEE, y más aún si tiene Síndrome de Asperger.

El primer contacto que tuve con un niño de estas características fue con Marcos, alumno que ahora cursa segundo de Primaria. Mi ilusión y mi inquietud eran trabajar con él y sobre su caso para poder diseñar una propuesta de intervención en el aula, pero la incompatibilidad horaria lo ha impedido.

Biel es otro niño de primero de Primaria que está presente en mis clases: aunque no tiene un diagnóstico definitivo, las primeras observaciones y conductas apuntan a un posible Síndrome de Asperger (estamos a la espera de que los padres nos faciliten el informe definitivo). Mi propuesta de intervención se basará en la clase de lectura como medio para ayudar a Biel a mejorar sus habilidades sociales.

Mi propuesta de intervención se basará en los siguientes puntos:

El primer paso de esta propuesta de intervención será el planteamiento de los objetivos que se pretende alcanzar y los consiguientes contenidos para poder lograrlo. Estos nacen de las primeras inquietudes, impresiones y retos que me planteo en el aula.

El segundo paso será la temporalización, donde se secuenciarán las diferentes sesiones y se distribuirán en el tiempo. Habrá un calendario donde quedarán fijados los tres bloques que englobarán la puesta en práctica: fase de observación, puesta en marcha y evaluación del proceso.

El tercer paso hará referencia a las competencias básicas; estas se relacionarán con los objetivos, cada objetivo pretenderá alcanzar una o varias competencias.

El plan de trabajo será el cuarto paso. Este hará referencia al conjunto de actividades que se llevaran a cabo durante la puesta en práctica de la propuesta de intervención. Dentro de cada actividad habrá un apartado referido a cada sesión y al conjunto de actividades que se llevarán a cabo.

El quinto y último paso se centrará en cómo se va a evaluar todo el proceso y que técnicas se utilizarán.

En el apartado III de los apéndices, se detallará de una forma más precisa cada actividad con los objetivos, contenidos, metodología, explicación de la actividad, material y criterios de evaluación de cada una de ellas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

La Escuela Joan XXIII se encuentra en Bonavista, uno de los Barrios más populares de la ciudad de Tarragona, creado en los años 60 como resultado del éxodo rural por el que miles de habitantes decidieron emigrar hacia la ciudad, dejando atrás sus tierras estériles de origen, en busca de trabajo y mejores oportunidades de vida.

En sus inicios, el barrio carecía de aquellas infraestructuras más básicas, ino había ni escuela! Don Faustino Arnal, el cura del barrio, entendió que esto representaba un daño para los más pequeños, y a base de esfuerzo y unas excelentes habilidades, consiguió levantar en la plaza del barrio una escuela de primaria. Se inauguró el curso 67/68 con el nombre de “Colegio Nuestra Señora de Lourdes” consiguiendo llenar un servicio importantísimo en el barrio, pues sus instalaciones servían como teleclub, lugar de recreo, lugar de encuentro de vecinos, mujeres, catequesis... Las puertas de la escuela siempre estaban abiertas a todo el mundo.

En aquel tiempo, en Tarragona sólo había dos centros de Formación Profesional y muchos de los alumnos del barrio, al finalizar los estudios obligatorios, se quedaban sin plaza. Don Faustino no desesperó en su intento y removió cielo y tierra hasta que consiguió las ayudas para iniciar en 1969 la actividad de la Formación Profesional de Joan XXIII en el barrio.

En 1991 un grupo de Hermanos Maristas aceptó colaborar con el proyecto educativo de la escuela. Su gestión, con el tiempo, permitió fusionar el “Colegio Nuestra Señora de Lourdes” con la escuela de FP de Joan XXIII, pasando a llamarse: *ESCOLA JOAN XXIII*. La construcción de un nuevo edificio en el año 1996 permitió a la escuela adaptarse a las necesidades de la nueva ley de educación que dividía la enseñanza obligatoria en la Primaria y la ESO.

El 30 de agosto de 1999 Don Faustino Arnal muere, dejando un rayo de esperanza y oportunidades entre los vecinos que, todavía hoy, lo recuerdan con mucha admiración.

En el año 2006 se inaugura un nuevo edificio que permite agrupar la guardería y la etapa de Infantil. Seis años después, en 2012, los Hermanos Maristas abandonan la gestión de la escuela por carencia de miembros con vocación en su congregación. La titularidad del centro encomienda esta gestión a la Fundación San Fructuoso, quien se hace cargo de ella a día de hoy.

3. DESCRIPCIÓN/ CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO

Biel es un alumno de primero de Primaria; actualmente tiene 6 años. Es de mediados de año; concretamente de finales de mayo. Toda la etapa de infantil y pre escolar la realizó en la Escuela Joan XXIII (centro donde trabajo), actualmente tiene un hermano más pequeño que cursa el primer curso de Educación Infantil.

Cuando empecé a trabajar en la Escuela Joan XXIII tuve la oportunidad de conocer a Biel, que entonces estaba en la guardería. Ya en ese momento apuntaba características y actitudes muy diferentes al resto de niños/as que iba con él en clase. Recuerdo que mientras muchos niños/as lloraban, él iba por el aula mirando y paseando tranquilamente. Interaccionaba muy poco con los otros niños y le encantaba ordenar por colores unos bloques que había en el aula. Estuve muy pocos días en la guardería, solo hacía refuerzo en el período de adaptación, y fueron suficientes para ver que ese niño era diferente a los demás.

En ese momento yo no sabía nada del Síndrome de Asperger, ni del Autismo, ni de los TGS... así que no le di mucha importancia a su conducta.

No volví a tener contacto con Biel hasta segundo curso de Educación Infantil, cuando me tocó ir a hacer una substitución en su clase. Había oído hablar de él como un niño brillante en lectura y matemáticas, pero muy solitario en el aula y en el patio. Ese día pude comprobar que aquello era cierto. En el aula interactuaba poco con sus iguales, y cuando les pregunté a los niños/as qué hacían al entrar en el aula (rutina), él me contestó rápidamente de una forma que me pareció la de un niño “repelente” e impertinente. Me habló de una forma tan correcta y perfecta que me parecía extraño que estuviese hablando con un niño de Educación Infantil.

Me llamó tanto la atención que le comenté mis impresiones a su tutora y ella me contestó que era su forma de hablar, que cada vez que decía alguna cosa era así de correcto y que incluso alguna vez la había corregido a ella. Con sus compañeros interaccionaba poco, lo hacía más con ella y siempre le explicaba que tenía en casa un juego de países y banderas. En aquel entonces se hizo una demanda al equipo de orientación del colegio, pero hasta el último curso de Educación Infantil no

estudiaron su caso y lo derivaron a la especialista del EAP. La profesional del EAP lo observó un par de días en el aula y lo derivó a un centro especializado para que le realizasen unas pruebas.

Estos procesos llevan su tiempo y más sabiendo cómo funciona actualmente la Seguridad Social: llegamos a finales de la etapa de Infantil y se perdió el rastro de si los padres lo llevaron o no.

Ya matriculado en primero de Primaria, la madre le comentó al nuevo tutor que efectivamente le habían diagnosticado Síndrome de Asperger; se habló de que ella traería las pruebas e informes al centro para que el Equipo de Orientación y la profesional del EAP los pudiesen valorar. De momento, este primer trimestre no nos ha facilitado nada.

Yo estoy en el aula dos horas a la semana, los martes y los viernes por la tarde. Durante este primer trimestre he ido observando al alumno en el aula. De esta observación he recogido las siguientes características que presenta Biel dentro de la clase:

CARACTERÍSTICAS
Dificultad y poco interés en la interacción social con iguales y en el momento de establecer relaciones sociales con ellos.
Dificultad para apreciar las claves sociales.
Respuestas sociales inadecuadas en algunas ocasiones.
Lenguaje formal y pedante; siendo muy correcto al hablar utilizando un vocabulario impropio para su edad.
Dificultad para comprender algunos mensajes; entiende todo de forma literal.
Dificultad para aceptar un cambio de rutina.
Interés y obsesiones muy marcados: países, banderas...
No apreciación de gestos.
Uso limitado de expresiones faciales.
Postural corporal muy rígida.

Tabla 9. Elaboración propia.

- **Competencia personal:** el alumno muestra aceptación y respeto por sí mismo. Cuando se trabaja en pequeño grupo (2 o 3 personas), se muestra un poco más seguro que cuando se trabaja con el grupo – clase. Muestra mucha motivación por los países, capitales, banderas... Le cuesta pedir ayuda al profesor, normalmente no lo hace y se sumerge él solo en su mundo. Al empezar una actividad pone mucho interés, sobre todo si se le refuerza

positivamente. Pintar no le gusta nada; no le motiva ni le encuentra ningún sentido. Muestra buena capacidad de observación y mucha memoria visual. En las actividades grupales, donde participa toda la clase, necesita indicaciones y apoyo continuado, si no se pierde y busca imitar rápidamente a sus compañeros/as.

- **Competencia comunicativa:** puede intervenir en una conversación sencilla, con otro interlocutor y muy pocas veces con el grupo-clase. Interpreta órdenes e instrucciones sencillas, siempre y cuando estén bien explicadas y se detalle muy bien el porqué de esa orden. Muestra interés por aquellas lecturas donde se habla de diferentes países, personajes con diferentes nacionalidades, viajes, banderas... Escribe con una ortografía muy buena, y su nivel de lectura es excelente, en comprensión tiene más dificultades. Le gusta cuando se trabaja en el aula con fotografías o rótulos grandes; le motiva mucho el soporte visual usado en el aula.
- **Competencia metodológica:** su estilo de aprendizaje es muy mecánico. Suele tener más éxito en los aspectos mecánicos y repetitivos de las tareas. Responde mucho mejor delante de las actividades que están bien fragmentadas y con órdenes sencillas, ya que le facilita su comprensión. Se siente más seguro en ambientes estables, sin ruido y bien organizados.
- **Área de autonomía e iniciativa personal.**
 1. *Autorregulación y equilibrio personal:* le cuesta adaptarse a situaciones nuevas (cambio de horario, de tarea, de aula...). Suele desorientarse con facilidad en su entorno de trabajo habitual. Le cuesta organizarse y orientarse en el tiempo. Delante de algún pequeño contratiempo o frustración que no termina de gestionar bien, se enfada y no quiere hablar de ello.
 2. *Trabajo:* en la tarea de comprensión lectora presenta alguna dificultad, también en aquellas actividades donde haya que pintar alguna cosa o realizar alguna actividad grupal y con movimiento. Se agobia cuando tiene que guardar las cosas en el archivador o en la carpeta. Se muestra poco tolerante delante de las correcciones y críticas de los compañeros o profesores. Una vez se ha finalizado la tarea, necesita más tiempo que el resto para recoger el material.
 3. *Relación social:* en ocasiones muestra poco interés por relacionarse con los compañeros de su edad (en el grupo grande). Le gusta más relacionarse con el profesor y hablarle directamente a él. Cuando hablan los compañeros del aula se distrae fácilmente y le cuesta escuchar lo que dicen. Si el tema que se habla en clase

no es de su interés le cuesta participar y desconecta rápidamente de lo que se está haciendo.

- **Área del lenguaje y la comunicación:** Lo que más me sorprendió del alumno en esta área es que no utiliza el lenguaje de manera social para compartir experiencias con sus iguales, y por eso tiene dificultades para iniciar o mantener una conversación. Su lenguaje y vocabulario dista mucho del usado por sus compañeros (más infantil). Tiene un tono muy bajo y siempre habla usando el mismo ritmo y tono. Presenta dificultad en la expresividad emocional cuando se comunica. A nivel de comprensión, le cuesta comprender de forma figurada, ya que todo lo interpreta de una forma literal, por ejemplo, si un compañero en el aula dice alguna broma o ironía con una doble intención, él lo entiende tal cual, debido a su razonamiento inflexible.
 1. *Comunicación verbal:* le cuesta saber cuándo le toca responder, cuándo puede preguntar, cambiar de tema o interrumpir una conversación. Tiene dificultades para entender metáforas, expresiones hechas, frases con doble sentido... Le cuesta modificar el tono y el ritmo de su lenguaje oral, y expresar las ideas clave y sintetizar el contenido de los mensajes.
 2. *Comunicación no verbal:* muestra dificultades para mantener las distancias adecuadas en el momento de dialogar. Necesita controlar los gestos y movimientos inadecuados que interfieren en la comunicación. Necesita aprender lenguaje de gestos para transmitir mensajes que complementen la comunicación (mensajes con los ojos, pedir o señalar objetos...).
- **Área social:** En esta área, el alumno se caracteriza por la dificultad para formar amistades: no comprende ni maneja de manera adecuada las pautas de comunicación no verbal, tiene una comprensión muy pobre de las normas sociales y le resulta muy difícil entablar una relación de reciprocidad social y emocional (este hecho provoca que los demás consideren extrañas sus conductas). Tiene dificultades para ver las necesidades y perspectivas de los otros y responder a ellas de una forma apropiada. Algunas veces tiende a malinterpretar las situaciones sociales y tiene problemas para entender y darse cuenta de lo que se espera de él. Necesita adquirir habilidades sociales para una adecuada interacción con su entorno, desarrollar conductas sociales y emocionales satisfactorias y comprender las normas y relaciones sociales para poder interactuar mejor con su entorno. Le cuesta cooperar, compartir y ser flexible con sus compañeros. Necesita mejorar la comprensión y respuesta de las emociones, así como potenciar las habilidades para reconocer y dar afecto.

Es necesario favorecer la movilidad, la psicomotricidad y los gestos habituales que afectan a la competencia social.

Conclusión:

Como hemos podido comprobar, el alumno presenta muchas de las características que en su momento el doctor Asperger (1944) y posteriormente la psiquiatra Lorna Wing (1981) incluyeron en sus diferentes trabajos para identificar y detectar lo que hoy en día se conoce como Síndrome de Asperger.

Como profesionales de la educación hemos de tener mucha paciencia y tacto para poder ayudar a este tipo de alumnos a desarrollar estas capacidades, para que puedan entender que el entorno y las situaciones son cambiantes, y que una misma conducta puede ser correcta unas veces e incorrecta otras. De aquí nace la necesidad y la importancia de desarrollar una enseñanza planificada y sistemática, para que el alumno consiga una adaptación positiva. La adquisición de las habilidades sociales y de los mecanismos no verbales de la comunicación será el principal recurso de esta propuesta de intervención, para así mejorar la capacidad de adaptación del alumno y facilitar la aceptación y convivencia con sus iguales. Estas habilidades son competencias fundamentales para su desarrollo como persona independiente, autónoma e integrada plenamente en la sociedad.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se utilizará en las sesiones, seguirá una línea operativa, activa y participativa. Se fomentará el trabajo en pequeño y gran grupo para que el niño con Síndrome de Asperger y el resto sientan que son los protagonistas de su propio aprendizaje. Durante todas las sesiones, los alumnos estarán acompañados por el docente del aula, quien se encargará de dirigir y orientar las sesiones, prestando especial atención a Biel.

En un principio, el planteamiento de las actividades está pensado para que el alumno con Síndrome de Asperger no necesite ninguna actividad adaptada ni diferente a la del resto de sus compañeros, ya que el planteamiento será igual a toda la clase. No obstante, el docente deberá estar muy pendiente por si en algún momento fuese necesario ayudar u orientar al alumno.

5. OBSERVACIÓN

La primera fase de esta propuesta de intervención será la de observación. Esta fase se desarrollará durante el primer trimestre para tener un primer contacto y una primera visión del grupo y de cómo está integrado en él el alumno con Síndrome de Asperger.

Además de ofrecernos información sobre el grupo, estas primeras sesiones de observación nos servirán para plantear la asignatura y explicar a los alumnos cómo vamos a trabajar a lo largo del curso. En la siguiente tabla se recogen una serie de ítems que nos ayudaran a definir qué es lo que debemos observar en el aula durante estas primeras sesiones; en el apartado de II de apéndices también se incluirá una tabla de observación que nos servirá para ir anotando aquellos aspectos referidos a competencia personal, competencia comunicativa, competencia metodológica, autonomía e iniciativa personal, área del lenguaje y comunicación y el área social. Estas tablas también será rellenada por el tutor de aula para poder contrastar información y que esta sea lo más precisa posible.

OBSERVACIÓN	FRECUENCIA (siempre, algunas veces, raras veces nunca...)
Interacción y relación con los compañeros del aula.	
Respeto por las normas del aula: formar bien la fila, subir las escaleras sin gritar, colocar el material personal en su sitio (chaqueta, mochila...), respetar la ubicación en el aula y en el momento de hacer fila...	
Participación voluntaria en las actividades orales.	
Nivel de lectura.	
Nivel de comprensión.	
Expresión oral.	
¿Mira a los ojos al interactuar con los compañeros o con el docente?	
¿Da las gracias en alguna situación?	

OBSERVACIÓN	FRECUENCIA (siempre, algunas veces, raras veces nunca...)
¿Sabe pedir ayuda si no entiende algo o si se siente perdido?	
¿Saluda y se despide al marcharse?	
¿Escucha con atención las explicaciones del docente o las de sus compañeros?	

Tabla 10.Elaboración propia.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (II)

1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos generales que me planteo con esta propuesta de intervención son:

- Elaborar una propuesta de intervención centrada en las habilidades sociales, partiendo de las necesidades educativas del alumno.
 - Adquirir, de forma progresiva, habilidades para iniciar y mantener una conversación. (Competencia comunicativa y competencia social).
 - Desarrollar estrategias de buena educación para relacionarse con los compañeros. (Competencia en interacción con el entorno y competencia comunicativa).
 - Mejorar la comunicación en su entorno más inmediato: el aula. (Competencia social, competencia comunicativa y competencia en interacción con el entorno).
 - Potenciar el lenguaje corporal. (Competencia comunicativa, competencia en aprender a aprender).
 - Adquirir estrategias comunicativas que le permitan expresar sus sentimientos. (Competencia emocional y competencia comunicativa).
 - Seguir las normas básicas de la interacción. (Competencia en interacción con el entorno y competencia social).
 - Identificar las situaciones en las que necesita ayuda y pedirla de forma correcta. (Competencia en aprender a aprender y competencia comunicativa).

La propuesta de intervención se estructurará alrededor de cuatro habilidades básicas:

- *Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal (Kinésica y Proxémica):* contacto visual, la risa, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico, escucha activa...
- *Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:* iniciar y mantener una conversación, saludos y despidos, dar las gracias, pedir ayuda...
- *Habilidades relacionadas con la expresión de las emociones:* diferenciar diferentes emociones, expresión de afecto...
- *Habilidades relacionadas con la autoestima:* concepto positivo de sí mismo.

2. TEMPORALIZACIÓN

1ra FASE	Septiembre					Octubre					Noviembre					Diciembre				
Fase de observación (1r Trimestre 2013/2014).	2	3	4	5	6		1	2	3	4					1	2	3	4	5	6
	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	30					28	29	30	31		25	26	27	28	29	30	31			

2da y 3ra FASE	Marzo					Abril					Mayo					Junio				
Puesta en marcha y evaluación. (3r Trimestre 2013/2014).	3	4	5	6	7		1	2	3	4				1	2	2	3	4	5	6
	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	5	6	7	8	9	9	10	11	12	13
	17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	16	17	18	19	20
	24	25	26	27	28	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	23	24	25	26	27
	31					28	29	30			26	27	28	29	30	30				

1a fase	Observación: del 4 octubre hasta el 20de diciembre.
2a fase	Realización de la propuesta de intervención: del 10 de marzo al 6 de junio de 2014.
3ª fase	Avaluación de la propuesta: del 9 al 20 de junio del 2014.
	Vacaciones de Semana Santa / Libre Disposición del centro.

La propuesta de intervención se desarrollará en tres fases: la fase de observación (durante el primer trimestre), la fase de puesta en marcha (21 sesiones durante el tercer trimestre) y la fase de evaluación (4 sesiones durante el tercer trimestre; al finalizar la puesta en marcha). La clase de lectura, a través de la cual hemos introducido el trabajo de las habilidades sociales, se realizará dos días a la semana; una hora cada día (martes y viernes). Esta propuesta empezará a mediados de marzo de 2014 hasta junio de 2014 (tercer trimestre).

1. **Primera fase: observación.** Primera toma de contacto con el alumno con Síndrome de Asperger y el grupo clase. Observación de cómo se desarrolla la clase y cómo actúa el niño con Síndrome de Asperger. Para empezar a trabajar con él y con el grupo, necesitamos que nos conozcan y sepan qué vamos a hacer en las próximas sesiones y al largo del curso. Esta primera fase de observación ya se ha desarrollado durante el primer trimestre. En la tabla del apartado de “observación” y en el apéndice II se recogen las tablas que nos servirán para esta primera fase.
2. **Segunda fase: puesta en marcha.** Esta fase hace referencia a las 21 sesiones que se trabajarán en el aula con el alumno con Síndrome de Asperger y con el resto de grupo. Cabe destacar que esta programación y temporalización está sujeta a posibles cambios y/o modificaciones si se diera el caso. En el apéndice III se recogen las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones. En el apéndice IV se recoge la tabla que nos servirá para evaluar cada sesión después de haberla llevado a cabo.
3. **Tercera fase: evaluación.** Evaluación final de las sesiones y de la propuesta de intervención para comprobar si se han cumplido los objetivos marcados. Esta fase constará de 4 sesiones. En el apéndice V se recoge la tabla que nos servirá para saber si se han cumplido los objetivos que nos habíamos propuesta en cada sesión. En esta fase también nos servirá la tabla del apéndice IV que evalúa las actividades de cada sesión. En el apéndice VI se recoge una tabla donde los alumnos evaluarán cada una de las actividades realizadas a través de unos emoticonos expresivos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS

Esta propuesta de intervención recogerá y fomentará el desarrollo de 5 competencias básicas. Tal y como se ha comentado en el apartado de objetivos y contenidos, las competencias que nos ayudarán a desarrollar esta propuesta de intervención son:

- Competencia social: esta competencia hace referencia a la vida en sociedad, a la relación que establecemos con nuestro entorno más inmediato, con la aceptación de normas, con ser tolerantes y aceptar las diferencias...
- Competencia en comunicación: esta competencia busca desarrollar la capacidad lectora, la oral y la escrita, para que así podamos comprender mejor la realidad que nos envuelve, construir nuevos conocimientos y regular nuestras conductas y emociones.
- Competencia en la interacción con el entorno: es muy importante interactuar con el mundo físico para poder mejorar nuestras condiciones de vida y las del resto de personas que están a nuestro alrededor, también para comprender los sucesos y predecir sus consecuencias.
- Competencia para aprender: esta competencia hace referencia a la capacidad de iniciarse en un aprendizaje para luego continuarlo de forma autónoma; además, desarrolla la capacidad de saber buscar soluciones para un mismo problema. Esta competencia implica, también, ser consciente de lo que se aprende y de cómo se gestionan estos procesos de aprendizaje.
- Competencia emocional: esta competencia implica el desarrollo de valores personales para la propia aceptación personal y la del resto de personas. Busca crear proyectos propios donde se desarrolle la creatividad, la confianza, la responsabilidad y el sentido crítico.

4. PLAN DE TRABAJO

El primer paso para llevar a la práctica una propuesta de intervención que busque el desarrollo de las habilidades sociales en un alumno/a con Síndrome de Asperger, es comprender muy bien su trastorno y empaparse de toda aquella información que nos pueda orientar y ayudar a entender mejor qué es el Síndrome de Asperger.

- **1ª FASE: observación y primer contacto.**

La fase de observación y primer contacto con el aula y con el alumno con Síndrome de Asperger se realizará durante el primer trimestre. El primer día de clase, se realizará la siguiente actividad para presentarnos nosotros, los alumnos y la asignatura.

Sesión	Actividades
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> Presentación. Juego del globo.

Tabla 11. Elaboración propia.

Tal y como se ha comentado anteriormente, en el apéndice II se recoge la tabla que hemos rellenado durante este primer trimestre; también en el apartado “observación” se recoge otra tabla con aquellos aspectos que hemos ido observando (junto con el tutor de aula) y la frecuencia con que se han producido. Esta fase previa a la puesta en marcha nos servirá para detectar qué necesidades presenta el alumno y qué podemos trabajar, en la segunda fase, para favorecer la adquisición y dominio de las habilidades sociales. La observación se ha centrado en recoger información sobre: la competencia personal, comunicativa, metodológica, autonomía e iniciativa personal, lenguaje, comunicación y área social, además de aspectos como: el respeto a las normas, nivel de lectura y comprensión, expresión oral, atención y uso de los mecanismos no verbales de la comunicación, uso de saludos y despedidas en diferentes situaciones, saber pedir ayuda y escucha activa.

- **2ª FASE: puesta en marcha.**

En este apartado se especifican las actividades que se desarrollarán durante las 21 sesiones. En el apartado apéndices III se podrá encontrar una ficha más detallada de cada actividad, su objetivo, material y cómo se evalúa.

Sesiones	Actividades
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soporte visual. ☞ Actividades. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Lectura oral. ☞ Visualización. ☞ Comprensión lectora. ☞ Actividad escrita. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales. ☞ Actividades. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales. ☞ Actividades. ☞ Refuerzo positivo.

Sesión 5- 6	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales e historia social. ☞ Actividades. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 7-8-9	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales. ☞ Modelaje. ☞ Historia social. ☞ <i>Role-playing</i>. ☞ Refuerzo positivo.

Sesiones	Actividades
Sesión 10-11-12	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales e historia social. ☞ Modelaje. ☞ <i>Role-playing</i>. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 13-14-15	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales e historia social ☞ Modelaje. ☞ Historia social. ☞ <i>Role-playing</i>. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 16-17-18	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Lectura. ☞ Soporte visual I e historia social. ☞ Soporte visual II. ☞ Modelaje y <i>Role – Playing</i>. ☞ Refuerzo positivo.
Sesión 19-20-21	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Instrucciones verbales. ☞ Soportes visuales. ☞ Modelaje. ☞ Script Social. ☞ <i>Role-playing</i>. ☞ Refuerzo positivo.

Tabla 12. Elaboración propia.

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez hayan finalizado las sesiones, llega el momento de plantearse la evaluación y las conclusiones del trabajo realizado. Esta se llevará a cabo en la tercera fase y tendrá una duración de 4 sesiones. La primera parte constará de realizar una revisión de la recogida de información durante las actividades: cuadro de evaluación de las actividades (apéndice IV). Para realizar la extracción de esta información, utilizaremos el cuadro de evaluación de los objetivos de cada sesión (apéndice V). En este se observará si se han cumplido los objetivos fijados en cada una de las sesiones y las posibles modificaciones que en el momento de llevarlo a cabo se marcaron. Los alumnos también realizarán una pequeña evaluación del proceso a través de un cuestionario con emoticonos expresivos (apéndice VI).

No solamente se evaluará cada actividad, sino que el proceso de evaluación se realizará antes, durante y después de la intervención.

- **Evaluación inicial:** este tipo de evaluación es fundamental para recoger información y saber de dónde parte el alumno. Se pueden usar diferentes instrumentos: observación directa, registros iniciales o cuestionario al tutor del aula. Con los resultados obtenidos de esta evaluación podemos determinar y tener una primera idea de las necesidades que presenta el alumno, para así empezar a organizar los objetivos que se han trabajar y los recursos que serán necesarios para la intervención. (apéndice II y tabla extraída del apartado de observación).
- **Evaluación continua:** con esta evaluación se pretende recoger información a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para poder ir modificando aquellos aspectos que consideremos oportunos. Además, nos permite ir revisando los objetivos para ver si los estamos cumpliendo y si las actividades se desarrollan según lo planteado (apéndice IV).
- **Evaluación final:** esta evaluación tiene como objetivo determinar la efectividad de la propuesta de intervención y ver el grado de cumplimiento de los objetivos planteados. (apéndice V). Los alumnos también evaluarán las actividades a través de un cuestionario con emoticonos (apéndice VI).

Instrumentos para la evaluación:

- **Observación directa:** observación de determinadas conductas del alumno durante todo el proceso. Se trata de un instrumento bastante efectivo ya que nos puede facilitar información de las situaciones tal y como estas van sucediendo. Es importante que el docente vaya recopilando estas observaciones y las anote para tenerles en cuenta en la evaluación y conclusiones finales.

- **Cuestionarios de evaluación de cada actividad:** este recurso también es bastante eficaz ya que nos permiten realizar un seguimiento más puntual y detallado de las diferentes habilidades trabajadas en cada actividad. Además, en la evaluación final, los cuestionarios nos permitirán tener una idea general del cumplimiento de los objetivos de cada sesión y las posibles modificaciones que se hayan hecho. El cuestionario de los alumnos nos servirá para ver que les han parecido las actividades y que grado de satisfacción tenido de cada una de ellas.

Al finalizar cada una de las actividades, se empleará una parte de la sesión al refuerzo positivo. Este se trabajará siempre, reforzando aquellos aspectos que se han desarrollado correctamente y dando indicaciones en los que se puedan mejorar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RETOS FUTUROS

Este último apartado va a recoger las conclusiones de mi propuesta de intervención; además de las limitaciones y los retos de futuro que me planteo.

Durante el proceso de elaboración de esta propuesta de intervención, he podido observar que realizar una valoración previa de las necesidades educativas del alumno favorece la realización de una respuesta educativa acertada que responda a las necesidades del alumno/a. Familiarizarse en todo momento con el comportamiento del alumno/a, para así conocer su perfil de competencias y necesidades, nos permitirá evitar errores y prever posibles comportamientos inadecuados.

El objetivo general de mi propuesta ha sido elaborar una intervención en el aula centrada en la adquisición de las habilidades sociales para que el alumno con Síndrome de Asperger se sienta más partícipe del grupo y pueda mejorar su interacción con su entorno; la lectura será el área y en muchas sesiones, el recurso que se utilizará para trabajar las habilidades sociales.

Personalmente, creo que el entrenamiento y trabajo en habilidades sociales es muy costoso y lento, y que los resultados se podrán apreciar a largo plazo, pero como lo que pretendemos es precisamente favorecer su integración social, las habilidades sociales son un requisito indispensable para que esto se produzca.

El compromiso de todo el claustro de profesores es otro aspecto fundamental que cabe destacar en las conclusiones. Es muy importante que todo el equipo de profesores esté perfectamente coordinado; no se trata de implicar solamente a los docentes que están en contacto con el alumno con Síndrome de Asperger, sino que, en este sentido, deben existir unas pautas básicas de actuación compartidas con todo el equipo de docentes para garantizar la continuidad y el progreso

en la consecución de los objetivos propuestos. El papel del equipo de orientación del centro y del profesional del EAP será clave para poder favorecer este proceso.

Es importante recordar que estamos trabajando con un Síndrome relativamente desconocido para muchos docentes, lo cual puede provocar cierto respeto, incertidumbre o miedo en el momento de actuar en el aula. Precisamente por este motivo, creo que el claustro de profesores tiene que mostrar una voluntad y un interés para comprender las expresiones y comportamientos variables que puede presentar un Síndrome de Asperger. Comprender las dificultades del alumno para así adaptarlas a su estilo de aprendizaje, reconocer sus aspectos positivos, reforzarlos y estimular sus potencialidades, ayudará al alumno y eso se verá reflejado en su actitud en el aula y fuera de ella. El propio Hans Asperger escribió:

Estos niños tienen una sorprendente sensibilidad hacia la personalidad de sus profesores [...] Únicamente se dejan instruir para aquellas personas que no sólo les comprendan, sino que además les tengan afecto y simpatía, que los traten con suma bondad y hasta y todo con cierto sentido del humor [...] La actitud emocional subyacente del profesor influye, de modo involuntario e inconsciente, en el estado de ánimo y comportamiento del niño. (Asperger, 1944, p. 379).

La realización de esta propuesta ha supuesto un reto personal en el sentido de reflexión, pensamiento creativo y contacto directo con un alumno con Síndrome de Asperger, poniéndome en todo momento en el lugar de los alumnos y concretamente en el de Biel. Esto me ha permitido descubrir algunas carencias de conocimientos en mi formación de pedagoga y futura maestra, lo cual no quiere decir que no me lleve nada de positivo de este trabajo; al contrario, creo que todo su desarrollo me ha aportado un entrenamiento de carácter formativo que seguro que ayudará a mejorar mi formación como profesional y me permitirá dar respuesta a las necesidades educativas especiales que puedan presentar nuestros alumnos.

Finalmente, destaco la limitación más importante que se me ha planteado en este trabajo: no poder poner en marcha la propuesta de intervención al mismo tiempo que la estaba redactando.

El tiempo ha sido un contratiempo muy importante, además de la falta de información que poseía en un inicio y el desconocimiento de cómo poder poner en marcha una propuesta que me ayudara a trabajar las habilidades sociales empleando el recurso de la lectura. Esto ha provocado que no sepa si verdaderamente mi objetivo se puede ver cumplido. Lo que sí he podido hacer y he podido dejar plasmado en este trabajo ha sido la información fruto de la observación sistemática del aula durante todo este primer trimestre.

Como reto de futuro próximo, me planteo la puesta en marcha de esta propuesta de intervención para comprobar que verdaderamente se cumple mi objetivo. Aunque anteriormente he señalado que es un objetivo a largo plazo, espero que a medida que vayan avanzando las

sesiones pueda verse una mejora y una evolución, por pequeña que sea, en las habilidades del alumno.

Sin lugar a duda, estar con un alumno con Síndrome de Asperger es un reto para cualquier persona que, por las circunstancias que sea, esté cerca de él. Mi experiencia personal con Biel está siendo muy positiva y el hecho de tenerlo en mi clase y saber que he realizado un trabajo para su mejora social, inevitablemente, ha hecho que cree un vínculo muy especial con él; seguramente no hubiese sido de la misma forma si no me hubiera planteado el reto de realizar esta propuesta.

Personalmente creo que todo el colectivo educativo debemos comprometernos, de verdad, con la diversidad que nos envuelve, observándola y valorándola como lo que realmente es: un aprendizaje para nosotros mismos.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTINGTON, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- ASPERGER, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen. *Kindesalter Archiv für Psychiatrie and Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- CABALLO, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: SigloXXI.
- CABARCOS J. L., SIMARRO L. (1999). Función ejecutiva y autismo. *Revista de neurología*. 28: 118–123.
- CEREROLS, R. (2011). *Descubrir el Asperger*. Valencia: Psylicom.
- COBO, C., MORÁN, E. (2011). *El Síndrome de Asperger. Intervenciones Psicoeducativas*. Zaragoza: Cometa.
- DSM-IV-TR (2000) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, cop. 2002.
- DURANY, E. PARALS, S. PUJOL, A. RODRIGO, M (2011). *Llengua Catalana. Llegeixo*. España: Baula.
- DUNN, R. Y DUNN, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- EISENBERG, L., KANNER, L. (1956). Early Infantile Autism 1943-1955. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 19, 416-426.
- FREIRE, S. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de: http://www.asperger.es/libro_det.php?id=1
- IBÁÑEZ, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- KANNER, L (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *The nervous child*, 2, 17-50.
- KEFFE, J., (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje. Manual de examinador*. Asociación Nacional de Principales de la Escuela de Secundaria. Reston: VA.
- MONFORT, MARC E ISABELLE MONFORT. (2001) *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*”. Recuperado de http://www.jmunozy.org/files/9/Logopedia/aula_al/documentos/enlamente.pdf
- PREMACK, D., & WOODRUFF, G. (1978b). Cognition and Consciousness in Nonhuman Species - Reply. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 616-628.
- POYATOS, F. (2012). La integración curricular de la Comunicación no Verbal en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 291- 311.
- RIVIÈRE, A., SOTILLO, M., SARRIÁ, E. Y NÚÑEZ, M. (1994). Meta representación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.
- SMITH, B., HAGEN, K., HOLVERSTOOT, J., HUBBARD, A. , (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo*. Arlington: Fusion MC.
- WING, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- WING, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115 – 129.

6.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGUILAR MONTERO, L. A. (1991) *El Informe Warnock*. Recuperado de: <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf>

- ATTWOOD, T. (2002). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- BELINCHON, M. HERNANDEZ, J. SOTILLO. (2009). *Síndrome de Asperger: una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA-UAM, CAE, FESPAU.
- GARCÍA RAMOS, M (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de:
<http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>
- GARRIGÓS, A (2010). *Pictogramas y pautas desarrolladas para síndrome de Asperger*. Valencia: Psylicom.
- GONZALEZ, F. (2006). El estudiante asperger: una comprensión desde el enfoque de la Calteridad. Venezuela. *Educere*, 10 (35), 612-618.
- MARCHESI; COLL, C.; PALACIOS, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación Vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN BORREGUERO, P. (2004). *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza.
- OJEA RÚA, M. (2011). *Síndrome de Asperger: Programa para el desarrollo de habilidades sociales*. Valencia: Psylicom.
- ORGANIZATION FOR AUTISM RESEARCH (2004). *Un viaje por la vida a través del autismo: guía para los educadores*. Recuperado de:
<http://www.researchautism.org/resources/reading/images/SEducators%20Guide.pdf>
- PAUTAS DE DIAGNÓSTICO SEGÚN GILLBERG. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de: <http://www.asperger.es/asperger.php?t=6>
- PERERA PEREZ, M. *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

- RABAZO, M. J. Y MORENO, J. M. (2007). Teoría de la Mente: La construcción de la mente de los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 179 – 201.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la acción educativa*. Madrid: Trotta.
- RIVIÈRE, A. MARTOS, J. (1996). *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Madrid: Imsero.
- THOMAS, G., BARRATT, P., CLEWLEY, H., JOY, H., POTTER, M. y WHITAKER, P. (2008). *Síndrome de Asperger. Una guía para profesores*.
- VERDUGO, M.A (1997). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú.

6.3 WEBGRAFÍA

- Fundación Jorge Alann (2011). Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de <http://www.fundacionjorgealann.org/asperger.html>
- Federación Asperger España (2005). Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de <http://www.asperger.es/index.php>
- Asociación Gallega de familiares de personas afectadas pola Síndrome de Asperger (2006). Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de <http://www.asperga.org/paginas/qsomos.php>
- Autismo diario (sin fecha). Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de <http://autismodiario.org/>
- SACRISTAN, P (2008) *La ballena Lola*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-ballena-lola>
- Pelayo y su familia (sin fecha). Recuperado el 20 de diciembre de 2013, de <http://web.educastur.princast.es/cp/asturias/documentos/Pelayo.htm>
- *Arthur: George y la pieza del puzle perdida*. Morata, J (2010) Vídeo Youtube. <http://www.youtube.com/watch?v=vLZoYylQQvM>

- *Pepa Pig*. RTVE (sin fecha) Vídeo.
<http://www.rtve.es/infantil/series/peppa-pig/>
- *Barrio Sésamo*. (sin fecha). Vídeo Youtube.
<http://www.youtube.com/watch?v=yGFpQsEmx9E>
<http://www.youtube.com/watch?v=PeIN-txH-kg>

CAPÍTULO VII: APÉNDICES

I. INSTRUMENTOS DE DETECCIÓN

- **Escala Australiana para el S.A (ASAS)**

- Autores: M. S. Garnett y A. J. Attwood. Está publicada en español en el libro de Tony Attwood (1998), *Síndrome de Asperger: Una guía para la familia*.
- Características: este cuestionario (dividido en 5 partes – 24 ítems) está pensado para detectar e identificar aquellos comportamientos y características que pueden ser indicadores de un Síndrome de Asperger. La etapa en la que se pasa el cuestionario es en Primaria.
- ¿Qué valora? : valora los siguientes 5 aspectos:
 1. Habilidades sociales y emocionales.
 2. Habilidades de comunicación.
 3. Habilidades cognitivas.
 4. Intereses específicos.
 5. Habilidades en movimientos.
- Escala de valoración: la escala de valoración se realiza del “0” (Rara vez) al “6” (Frecuentemente).
- ¿Quién puede pasarlo?: Tanto los padres como el tutor o responsable del equipo de orientación del centro escolar.

- **Cuestionario de *Screening* para el espectro autista de alto rendimiento.**

- Autores: Ehlers, Gillbere y Win. (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 129–141.

- **Características:** este cuestionario presenta 27 ítems. Está pensado para detectar e identificar a aquellos alumnos con altas capacidades intelectuales y un trastorno del espectro autista. La etapa en la que se pasa el cuestionario es en Primaria; a partir de los 7 años y hasta los 17.
- **¿Qué valora?:**
 1. Interacción social.
 2. Problemas de comunicación.
 3. Conductas restrictivas y repetitivas.
 4. Torpeza motora.
 5. Diferentes tics posibles.
- **Escala de valoración:** se puntúa de “0” a 2 (el 0: normalidad, el 1: algún nivel de alteración, el 2: define una alteración. La puntuación total obtenida va del 0 al 54.
- **¿Quién puede pasarlo?:** Tanto los padres como el tutor o responsable del equipo de orientación del centro escolar.

▪ **Entrevista Diagnóstica para el Síndrome de Asperger (ASDI).**

- **Autores:** Gillberg, C.; C.I; Rastam; Wentz, E. (2001). The Asperger Syndrome (and high-functioning autism) Diagnostic Interview (ASDI): a preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism*, 5(1), 57–66.
- **Características:** este cuestionario presenta 20 preguntas que evalúan 6 áreas distintas del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento.
- **¿Qué valora?:**
 1. Alteraciones severas en la interacción social recíproca.
 2. Patrones de intereses repetitivos.
 3. Imposición de rutinas, rituales e intereses.
 4. Peculiaridades del habla y del lenguaje.
 5. Problemas de comunicación no verbal.

6. Torpeza motora.

- Escala de valoración: a cada una de las 6 áreas le corresponden de 1 a 5 preguntas; para considerar que en una de estas áreas cumple el criterio evaluado debe de ser contestada de forma afirmativa un mínimo de veces. Para el ítem 1 – 2 veces / ítem 2 – 1 vez / ítem 3 – 1 vez / ítem 4 – 3 veces / ítem 5 – 1 vez / ítem 6 – 1 vez.
- ¿Quién puede pasarlo?: Tanto los padres como el tutor o responsable del equipo de orientación del centro escolar.

▪ **Test Infantil del Síndrome de Asperger.**

- Autores: Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C. (2002). "The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary Development of a UK Screen for Mainstream Primary – School – Age Children. *Autism*, 6 (1), 9-31.
- Características: se trata de un test de identificación temprana del Síndrome de Asperger. Como su objetivo es identificar lo antes posible un S.A se puede pasar a partir de los 4 años y hasta los 11. Contiene 37 ítems.
- ¿Qué valora?:
 1. Sociabilización con otros niños y adultos.
 2. Juego.
 3. Hábitos e intereses.
 4. Conductas repetitivas – tics.
 5. Lenguaje.
- Escala de valoración: el cuestionario se responde con SI/NO. La puntuación máxima es de 31 puntos (algunos SI se puntúan con 1 y los otros con "0" – NO se puntúan con 1 y los otros con "0").
- ¿Quién puede pasarlo?: Tanto los padres como el tutor o responsable del equipo de orientación del centro escolar.

II. TABLA DE OBSERVACIÓN INICIAL (TUTOR Y DOCENTE).

TABLA DE OBSERVACIÓN	
FECHA:	
Ámbito	¿Cómo actúa?
Competencia personal.	
Competencia comunicativa.	
Competencia metodológica.	
Autorregulación y equilibrio personal.	
Trabajo.	
Relación social.	
Lenguaje y comunicación.	
Comunicación no verbal.	
Comunicación verbal.	
Área social.	
Otros Aspectos:	

III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PLAN DE TRABAJO

Actividad realizada en la fase de observación.

Sesión 1: PRESENTACIÓN

Objetivos	Presentar la asignatura. Primer contacto con el grupo y con el alumno con SA
Contenidos	↪ Explicaremos qué vamos a hacer en las siguientes sesiones y cómo trabajaremos. Para finalizar jugaremos al “ <i>Juego del globo</i> ”.
Metodologías	↪ Instrucciones verbales. ↪ Juego.
Actividades	1) Instrucciones verbales: Explicación y presentación de lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer. 2) Juego del globo: hacemos un círculo. Un alumno está en el medio del círculo, tira el globo al aire y dice en voz alta el nombre del compañero de al lado y algo que le guste. Ese compañero al oír su nombre sale a coger el globo (no debe caer al suelo) y debe repetir el nombre de su anterior compañero/a, el suyo y decir algo que le guste; y así sucesivamente. Podemos incluir alguna variante: ↪ Color favorito. ↪ Mes de nacimiento.
Materiales	Globo.
Criterios de evaluación de la actividad	↪ Presta atención a las explicaciones. ↪ Entiende las explicaciones dadas. ↪ Participa de manera activa.

Actividades desarrolladas en la fase de puesta en marcha.

Sesión 1: MI PRIMER DÍA DE ESCUELA I

Objetivos	Reconocer las primeras emociones. Asociar una acción a una emoción. Trabajar en pequeño grupo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Lectura. ↪ Emociones.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soporte visual. ↪ Actividades. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: Explicación de lo que son las emociones, y la importancia que tienen para entender los estados de ánimo. Gracias a ellas, los demás pueden saber cómo nos encontramos en una determinada situación. 2) Soporte visual: mostramos a la clase una cartulina con diferentes emociones: alegría, tristeza, sorpresa, emoción... 3) Actividades: lectura: <i>Mi primer día de escuela</i>. Antes de empezar a leer, por parejas, escribirán en un trozo de cartulina qué les siguiere este título y cómo se sintieron ellos el primer día de colegio. Después enseñaran la cartulina a su compañero/a y le explicarán lo que han puesto. Finalmente, colgaremos en clase el título de la primera lectura y debajo cada niño pegará lo que ha escrito en su trozo de cartulina. 4) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Soporte visual: imágenes que representan diferentes emociones básicas. ↪ Otros materiales: cartulinas y cuento.
Criterios de evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Presta atención a les explicaciones. ↪ Entiende las explicaciones dadas. El material utilizado resulta motivador. ↪ Participa de manera activa.

Sesión 2: MI PRIMER DÍA DE ESCUELA II.

Objetivos	<p>Comprender las emociones en los demás.</p> <p>Comprender y entender la lectura.</p> <p>Atender a la lectura.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Emociones.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Lectura oral. ☞ Visualización. ☞ Comprensión lectora. ☞ Actividad escrita. ☞ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura oral: el profesor leerá en voz alta la lectura. 2) Visualización: el profesor pasará unas imágenes en <i>Power Point</i> que simbolizarán diferentes pasajes del cuento para que quede más clara la historia. 3) Comprensión lectora: de forma oral vamos a explicar lo que hemos entendido. 4) Actividad escrita: vamos a pasar un cuestionario tipo test y por parejas los alumnos deben contestar una serie de preguntas. 5) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Soporte físico: cuento. ☞ Soporte visual: presentación <i>Power Point</i>. ☞ Otros materiales: fichas (apéndice IX).
Criterios de evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Presta atención a las explicaciones. ☞ Entiende las explicaciones dadas. ☞ El material utilizado resulta motivador. ☞ Participa de manera activa.

MI PRIMER DÍA DE ESCUELA.

Hoy es el primer día de escuela y todos los niños y niñas estamos muy emocionados por qué este curso iniciamos primero de Primaria.

Todos tenemos muchas ganas de explicarnos como han ido las vacaciones de verano, dónde hemos estado y cómo nos los hemos pasado. Nos hace mucha ilusión volver a encontrar a nuestros compañeros del último curso de Infantil.

Queremos conocer a nuestra nueva maestra o maestro. ¿Cómo será nuestra clase? ¿Qué nombre le pondremos?

Ya casi se acerca la hora de irnos al colegio; estamos muy nerviosos porque este año todo será nuevo y diferente.

Al llegar al colegio vemos a algunos niños pequeños llorar. ¿No les gustará el colegio?

Suena el timbre: nuestro primer día de escuela va a empezar; ¡qué ilusión!

Sesión 3: HISTORIETAS

Objetivos	<p>Nombrar y reconocer diferentes emociones.</p> <p>Adquirir un vocabulario básico de las emociones.</p> <p>Tomar consciencia de las emociones de los demás.</p> <p>Narrar una secuencia dada.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Emociones. ↪ Narrar una historieta a partir de unas imágenes.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soportes visuales. ↪ Actividades. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: explicaremos que muchas veces nos tenemos que fijar en la cara y expresión de las personas que están a nuestro alrededor para saber cómo están. También explicaremos que las personas somos muy diferentes unas de las otras y que cada una tiene un carácter muy diferente al resto. 2) Soporte visual: cada alumno recibirá unas imágenes. 3) Actividades: Cada alumno recibirá unas imágenes. En cada imagen hay una historia de un niño/a que llega al colegio. Se deben fijar en la expresión del niño/a del dibujo, ya que hay algunos a los que se les ve contentos y otros a los que no, además hay dibujos de niños que van en silla de ruedas o con muletas. Por parejas y luego en el gran grupo, los niños explicarán al resto qué pasa en su historia y cómo lo interpretan ellos (apéndice X). 4) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Soporte visual: diferentes secuencias de imágenes.
Criterios de evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Presta atención a las explicaciones. ↪ Entiende las explicaciones dadas. ↪ El material utilizado resulta motivador. ↪ Participa de manera activa.

Cuento sesión 4: SOMOS LA CLASE DEL PRINCIPITO.

Objetivos	<p>Comprender y entender la lectura.</p> <p>Atender a la lectura.</p> <p>Reconocer emociones y estados de ánimo en los demás.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Emociones. ↻ Comprensión lectora.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Instrucciones verbales. ↻ Soportes visuales. ↻ Actividades. ↻ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: hablaremos de las personas que tienen alguna dificultad física o mental. 2) Soportes visuales: imágenes de la lectura para que puedan entenderla mejor. 3) Actividades: leeremos el texto de <i>Somos la clase del Principito</i>. El refuerzo visual se pasará mientras un par de alumnos leen la lectura. Al terminar, la comentaremos de forma oral y hablaremos de aquellas personas que tienen dificultades para hacer amigos, para jugar con el resto, para hablar en clase... 4) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Soporte físico: cuento. ↻ Soporte visual: imágenes de la lectura.
Criterios de evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Presta atención a las explicaciones. ↻ Entiende las explicaciones dadas. ↻ El material utilizado resulta motivador. ↻ Participa de manera activa.

NUESTRA CLASE

Nosotros somos la clase del “Principito”. Vamos a 1º de Primaria A.

Mario es un niño que va a nuestra clase.

Mario habla poco, porque no le gusta mucho hablar, pero cuando habla, a veces nos cuesta entender lo que dice ya que siempre usa palabras de mayores. Mario piensa mucho y habla poco.

Mario nunca sonríe, es como si no necesitara reír, pero aunque no sonría, tampoco está enfadado ni triste; simplemente no sonríe. Parece como si viviese en un mundo paralelo. Algunas veces, realiza pequeñas excursiones a nuestro mundo, pero rápidamente vuelve a irse y se refugia en su mundo, puede ser que se extrañe y por eso se vuelve a ir.

Mario no tiene amigos íntimos, pero toda la clase somos sus amigos. Como ya lo conocemos de Infantil, hemos aprendido a convivir con él en las clases, en el patio, en las excursiones...por eso a ninguno nos extraña que Mario viva en su mundo paralelo.

Cuando íbamos a Infantil, siempre le invitábamos a nuestras fiestas de aniversario. Él venía de la mano de su madre; parecía un niño muy tímido, y creo que sí lo era, ya que le costaba mucho despegarse del lado de su madre y jugar con nosotros. Ahora ya no viene a las fiestas de aniversario... igual no le gusta y ya nadie le invita.

En la clase nadie se ríe de Mario. Muchas veces nos enfadamos con los niños de las otras clases que no lo conocen lo suficiente y se ríen de él. Nosotros, la clase del Principito, sabemos que Mario tiene dificultad para relacionarse y que no ve las cosas igual que nosotros. Sabemos que a veces se aísla y que le cuesta venir a jugar con nosotros. Algunos compañeros de clase, pocos, piensan que no le caen bien, otros piensan que se cree superior y la mayoría pensamos que se siente lejos y que le cuesta encontrar el camino para llegar a nosotros.

A Mario le gusta jugar a su manera, no le gustan los partidos de fútbol, pero sí que le gusta chutar la pelota a jugadores invisibles. A nosotros no nos importa, igual que no nos molesta ir corriendo a la otra punta del patio para recogerle la pelota.

Hoy, cuando hemos subido del patio, nuestra maestra María nos ha leído un trocito del cuento del Principito.

- Escuchad todos, voy a leer un trocito del Principito, a ver quién descubre que persona de nuestra clase se parece a la rosa:

Y volvió con el zorro.

—Adiós —le dijo.

—Adiós —dijo el zorro—. He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos.

—Lo esencial es invisible para los ojos —repitió el principito para acordarse.

—Lo que hace más importante a tu rosa, es el tiempo que tú has perdido con ella.

—Es el tiempo que yo he perdido con ella... —repitió el principito para recordarlo.

-María, ya sé quién es nuestra rosa. ¡Es Mario!

Mario para nosotros es importante y por eso le dedicamos nuestro tiempo. ¿Eso quiere decir que vemos con el corazón?

María se ha reído y ha afirmado con la cabeza. Seguramente por todas estas cosas nosotros somos la clase del Principito.

A partir de la sesión número 6, empezaremos a trabajar las siguientes habilidades sociales:

- ☞ Mirar al hablar.
- ☞ Saludar y despedirse.
- ☞ Dar las gracias.
- ☞ Pedir ayuda.
- ☞ Escucha activa.

Sesión 5 – 6: LAS EMOCIONES

Objetivos	<p>Nombrar y reconocer diferentes emociones.</p> <p>Adquirir un vocabulario básico de las emociones.</p> <p>Tomar consciencia de las emociones de los demás</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Alegría. ↪ Emociones. ↪ Miedo. ↪ Enfado. ↪ Tristeza. ↪ Sorpresa.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soportes visuales. ↪ Actividades. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: recordar a los alumnos que son las emociones y les hago conscientes de que no hay emociones buenas y malas, sino que estas se dan de una forma inevitable. Algunas nos hacen sentir bien (son las positivas: alegría, tranquilidad, amor, confianza...) y otras que nos hacen sentir mal (son las negativas: tristeza, vergüenza, miedo, rabia, ansiedad...). Para poder expresar las emociones tenemos que: <ul style="list-style-type: none"> ↪ Notar la emoción. ↪ Descubrir la razón de por qué tengo esa emoción. ↪ Expresarla de forma verbal. 2) Visualización de imágenes: mostramos a la clase una presentación <i>Power Point</i> donde se pueden ver las diferentes expresiones faciales. Los alumnos, por grupos de dos, las irán analizando y reconociendo los sentimientos básicos que simbolizan. 3) Soporte visual: trabajamos en el aula de informática con el ordenador algunas actividades relacionadas con las emociones mediante el aplicativo: “<i>Pelayo y su pandilla: los sentimientos</i>”. 4) Actividades: a partir del material “En la mente” trabajaremos diferentes fichas con las que los alumnos tendrán que: <ul style="list-style-type: none"> ↪ Reconocer las expresiones faciales asociadas a los sentimientos básicos. ↪ Comprender y expresar los términos relacionados con los sentimientos básicos. ↪ Interpretar, de forma muy sencilla, la causa de la emoción a partir de un contexto.

-
- 5) Refuerzo positivo: se refuerza al alumno verbalmente a medida que vayan interactuando.

Materiales

- ↗ Soporte visual: “En la mente” es un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas de los niños (apéndice XI).
- ↗ Presentación *Power Point*: imágenes que representan diferentes emociones básicas.
- ↗ Aplicativo informático: “Pelayo y su pandilla: Los sentimientos”.

**Criterios de
evaluación de
la actividad**

- ↗ Presta atención a las explicaciones.
 - ↗ Entiende las explicaciones dadas.
 - ↗ El material utilizado resulta motivador.
 - ↗ Participa de manera activa.
 - ↗ Practica la habilidad de forma correcta.
-

Sesión 7-8-9. EL CONTACTO VISUAL

Objetivo	Mantener el contacto visual mientras se mantiene una conversación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Distancia adecuada. ↪ Postura correcta. ↪ Contacto con la mirada.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soportes visuales e historia social. ↪ Modelaje. ↪ Historia social. ↪ <i>Role-playing</i>. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: explicamos a los alumnos que mirar a las personas cuando estamos hablando nos ayuda a que nos hagan más caso y se sientan más a gusto con nosotros. También les explicamos que existen muchas situaciones en la que es necesario mantener la mirada: al pedir alguna cosa, al hablar con un amigo/a, al iniciar una conversación... 2) Visualización de un vídeo de dibujos donde además de hablar del Síndrome de Asperger, se pueden ver diferentes personajes hablando y manteniendo un contacto visual; hay algunas escenas donde no lo mantienen. Explicación historia social. 3) Modelaje: vamos a modelar situaciones habladas, donde los alumnos tendrán que mantener la mirada. Al principio se hará de forma gradual; podemos utilizar un cronómetro para que puedan ver sus éxitos: <ul style="list-style-type: none"> ↪ Mirar algún objeto y personas durante 5 segundos y luego durante 15 segundos. ↪ Mirar al profesor durante el tiempo que dura una pequeña conversación. ↪ Mirar al profesor durante el tiempo que dura una pequeña conversación mientras se mueve por la clase. 4) Soporte visual: para que el alumno con SA (y algún otro/a alumno/a) no se pierda durante el desarrollo de la actividad, vamos a enseñar una lámina con el pictograma inicial de la actividad para que recuerde y recuerden el objetivo de la actividad. 5) <i>Role-Playing</i>: vamos a hacer pequeñas representaciones en el aula para trabajar esta habilidad. <ul style="list-style-type: none"> ↪ Voy a comprar el pan a la panadería. ↪ Se me ha caído el balón en casa del vecino y tengo que ir a pedirle si me lo puede dar.

↻ No he entendido una explicación de profesor y le pido que la vuelva a repetir.

6) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.

7) Historia social: trabajo colectivo sobre la historia social correspondiente, así entenderá mejor porque es necesario actuar socialmente de esta forma.

Materiales

↻ Vídeo: serie “Arthur: George y la pieza de puzle perdida”.

↻ Historia social: para explicar las razones de mantener el contacto visual. (apéndice VII).

↻ Soporte visual: para recordar los objetivos de la actividad.

↻ Otros: cronometro (opcional).

Criterios de evaluación

↻ Muestra atención a las explicaciones.

↻ Entiende las explicaciones dadas.

↻ El material utilizado resulta motivador.

↻ Participa de manera activa.

↻ Practica la habilidad de forma correcta.

Sesión 10-11-12. SALUDOS Y DESPEDIDAS

Objetivo	Ofrecer saludos y despedidas en situaciones adecuadas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Distancia adecuada. ↪ Salutación gestual. ↪ Postura correcta. ↪ Contacto con la mirada. ↪ Tono de voz agradable.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soportes visuales e historia social. ↪ Modelaje. ↪ <i>Role-playing</i>. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: explicamos a los alumnos aquellas situaciones en las que es necesario y es de buena educación saludar (por la mañana – buenos días- al llegar al colegio, al despedirnos de los compañeros...). Explicamos por qué se saluda y que esto indica una actitud positiva hacia la otra persona. 2) Visualización de un vídeo donde aparecen unos personajes que van interactuando entre sí; deben prestar atención a los saludos. Explicación historia social. 3) Modelaje: recordamos lo que hemos trabajado en la sesión anterior (mirar a los ojos al hablar). A continuación modelamos diferentes situaciones con ejemplos de saludos y despedidas: cuando salgo al patio y me encuentro un profesor, al pasar por delante de secretaria... y recordamos qué tenemos que decir en cada una de ellas. 4) Soporte visual: mostramos en el aula unas imágenes con unos pictogramas con los saludos básicos para que así los recuerden. 5) Soporte visual II: Vamos al aula de ordenadores y trabajamos con la aplicación de “Pelayo y su pandilla: aprendo a comunicarme”. 6) <i>Role-Plaing</i>: realizamos diferentes intervenciones en las que necesitamos saludar y luego despedirnos: <ul style="list-style-type: none"> ↪ Al entrar por la mañana en clase. ↪ Al salir a las cinco. ↪ Al entrar en una tienda. ↪ Al entrar en otra clase para pedir alguna cosa. 7) Historia social: trabajo colectivo sobre la historia social correspondiente, así entenderá mejor porque es necesario actuar socialmente de esta forma.

8) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.

Materiales

- ↗ Vídeo: serie “Pepa Pig”.
- ↗ Soporte visual: para recordar los objetivos de la actividad.
- ↗ Historia social (apéndice VII).
- ↗ Actividades interactivas: “Pelayo y su pandilla: aprendo a comunicarme”.

**Criterios de
evaluación**

- ↗ Muestra atención a las explicaciones.
- ↗ Entiende las explicaciones dadas.
- ↗ El material utilizado resulta motivador.
- ↗ Participa de manera activa.
- ↗ Practica la habilidad de forma correcta.

Sesión 13-14-15. DOY LAS GRACIAS.

Objetivo	Dar las gracias y pedir “por favor” cuando haga falta.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Distancia adecuada. ↪ Postura correcta. ↪ Contacto con la mirada. ↪ Tono de voz agradable. ↪ Fórmulas de agradecimiento y demanda. ↪ Fórmulas gestuales.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Soportes visuales I y II. ↪ Modelaje. ↪ Historia social. ↪ <i>Role-playing</i>. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: explicamos a los alumnos aquellas situaciones en la que es necesario pedir alguna cosa “por favor” y dar las gracias. También que mirar a las personas mientras hacemos esto, ayuda a que nos hagan más caso y se sientan más a gusto con nosotros. Hay muchas situaciones cotidianas en las que es necesario decir “por favor” y dar las gracias: cuando necesitamos pedir alguna cosa, cuando hablamos con un compañero, al iniciar una conversación... y existen diferentes formas de expresarlo: beso, abrazo, gesto con la mano... 2) Visualización de un vídeo: donde aparecen diferentes personajes hablando y cantando usando el “por favor” y el gracias. Explicación historia social. 3) Soporte visual I: enseñaremos una lámina con el pictograma principal de la actividad para que recuerden cuál era el objetivo que pretendíamos. 4) Soporte visual II: trabajaremos en la sala de ordenadores con el aplicativo informático de <i>“Pelayo y su pandilla: aprendo a comunicarme”</i>. 5) Modelaje y <i>role-playing</i>: modelaremos diferentes situaciones de conversación donde el alumno tendrá que tener en cuenta las habilidades que hemos trabajado. Luego tendrán que: <ul style="list-style-type: none"> ↪ Ir a secretaria y pedir fotocopias. ↪ Pedir una libreta a la sala de material. ↪ Pedir a un compañero/a que le deje un lápiz. ↪ Pedir a un compañero/a si podemos jugar a pelota con él/ella. 6) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.

Materiales

- ↗ Vídeo: canción “Gracias, por favor” (Barrio Sésamo).
- ↗ Soporte visual: para recordar los objetivos de la actividad.
- ↗ Historia social (apéndice VII).
- ↗ Aplicativo informático: “Pelayo y su pandilla: aprendo a comunicarme”.

**Criterios de
evaluación**

- ↗ Muestra atención a las explicaciones.
 - ↗ Entiende las explicaciones dadas.
 - ↗ El material utilizado resulta motivador.
 - ↗ Participa de manera activa.
 - ↗ Practica la habilidad de forma correcta.
-

Sesión 16-17-18. PIDO AYUDA

Objetivo	Desarrollar la capacidad y la habilidad de pedir ayuda.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Distancia adecuada. ↪ Postura correcta. ↪ Contacto con la mirada. ↪ Tono de voz agradable. ↪ Fórmulas de agradecimiento y demanda. ↪ Fórmulas gestuales.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Instrucciones verbales. ↪ Lectura. ↪ Soporte visual I e historia social. ↪ Soporte visual II. ↪ Modelaje y <i>Role – Playing</i>. ↪ Refuerzo positivo.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Instrucciones verbales: explicamos que saber pedir ayuda es una habilidad muy importante para todas las personas. Pedir ayuda de una forma correcta nos puede ayudar a resolver problemas o situaciones en las que nosotros no sabemos qué hacer. Es importante saber pedir ayuda de una forma correcta, ya que cuanto mejor lo hagamos, más posibilidades tendremos de que los demás respondan de forma positiva a nuestra petición. Mirar a los ojos de las personas mientras se pide ayuda también nos facilita que nos hagan más caso y se sientan a gusto con nosotros. Comentaremos diferentes situaciones en las que es necesario pedir ayuda. 2) Lectura: La ballena Lola y comentario de lo que le ha pasado a Lola por no pedir ayuda. 3) Soporte visual I: enseñaremos una lámina con el pictograma principal de la actividad para que recuerden cuál era el objetivo que pretendíamos. Explicación historia social. 4) Soporte visual II: trabajaremos en la sala de ordenadores con el aplicativo informático de “Pelayo y su pandilla: Resuelvo tareas.” 5) Modelaje y <i>Role-Playing</i>: modelaremos diferentes situaciones en las que el alumno tendrá que pedir ayuda a algún compañero en diferentes situaciones. 6) Refuerzo positivo: se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ↪ Soporte físico: Lectura: La ballena Lola. ↪ Soporte visual: para recordar los objetivos de la actividad.

	↗ Historia social (apéndice VII).
	↗ Aplicativo informático: “Pelayo y su pandilla: Resuelvo tareas”.
Criterios de evaluación	↗ Muestra atención a las explicaciones.
	↗ Entiende las explicaciones dadas.
	↗ El material utilizado resulta motivador.
	↗ Participa de manera activa.
	↗ Practica la habilidad de forma correcta.

LA BALLENA LOLA

La ballena Lola era grande, muy grande, y solitaria, muy solitaria. Hacía años que no quería saber nada de nadie, y cada vez se le notaba que estaba más triste. En cuanto alguno trataba de acercarse y animarla, Lola le daba la espalda.

Muchos pensaban que era la ballena más desagradable del mundo y dejaron de hacerle caso, a pesar de que la vieja Turga, una tortuga marina de más de cien años, contaba que siempre fue una ballena buena y bondadosa.

Un día, Dido, un joven delfín, escuchó aquella historia, y decidió seguir a Lola secretamente. La descubrió golpeándose la boca contra las rocas, arriesgándose frente a las grandes olas en la costa y comiendo arena en el fondo del mar. Nadie lo sabía, pero Lola tenía un mal aliento terrible porque un pez había quedado atrapado en su boca, y esto la avergonzaba tanto que no se atrevía a hablar con nadie.

Cuando Dido se dio cuenta de aquello, le ofreció su ayuda, pero Lola no quería apestarle con su mal aliento ni que nadie se enterara.

- No quiero que piensen que tengo mal aliento- decía Lola.

- ¿Por eso llevas apartada de todos tanto tiempo? –preguntó Dido, sin poder creerlo. -Pues ahora no piensan que tengas mal aliento; ahora piensan que eres desagradable, aburrida y desagradecida, y que odias a todos. ¿Crees que es mejor así?

Entonces Lola comprendió que su orgullo, su exagerada timidez, y el no dejarse ayudar, le habían creado un problema todavía mayor.

Arrepentida, pidió ayuda a Dido para deshacerse de los restos del pez, y volvió a hablar con todos. Pero tuvo que hacer un gran esfuerzo para ser aceptada de nuevo por sus amigos, y decidió que nunca más dejaría de pedir ayuda si de verdad la necesitaba, por muy mal que estuviese.

Sesión 19-20-21. ESCUCHA ACTIVA

Objetivo Escuchar con atención lo que la otra persona dice con una actitud de escucha activa.

Contenido

- ↪ Distancia adecuada.
- ↪ Postura correcta.
- ↪ Contacto con la mirada.
- ↪ Tono de voz agradable.
- ↪ Fórmulas de agradecimiento y demanda.
- ↪ Fórmulas gestuales.

Metodologías

- ↪ Instrucciones verbales.
- ↪ Soportes visuales.
- ↪ Modelaje.
- ↪ Script Social.
- ↪ *Role-playing*.
- ↪ Refuerzo positivo.

Actividades

- 1) Instrucciones verbales: explicamos a los alumnos que cuando hablamos es muy importante el contacto visual, además de seguir la conversación atentamente para comprender de qué se está hablando y preguntar, si es el caso, si no hemos entendido algo. Mirar a las personas mientras escuchamos nos ayuda a que nos hagan más caso y se sientan más a gusto; demás, podemos hacer gestos y movimientos con la cabeza. Cuando participamos en una conversación, hemos de vigilar de no interrumpir a la otra persona y esperar nuestro turno para hablar. A continuación explicamos las consecuencias positivas de esta habilidad:
 - ↪ Hacer amigos.
 - ↪ Aprender más cosas en clase.
 - ↪ Atender mejor a los compañeros.
- 2) Soporte visual I: durante la explicación mostraremos una lámina con un pictograma de soporte visual para que entiendan mejor la explicación y el objetivo de esta habilidad.
- 3) Soporte visual II: mostramos una presentación *Power Point* donde se ven diferentes personajes hablando de forma activa y no activa. Los alumnos tendrán que separar cuales son de un tipo u otro.
- 4) Visualización de un vídeo: podremos ver a una serie de personajes llevando una conversación de forma activa.
- 5) Modelaje y *Role-Playing*: reparto unas tarjetas a algunos alumnos con preguntas sencillas para que realicen una breve entrevista a un compañero/a (actividades favoritas, música favorita...). Recordamos que deben mantener mucha atención a las respuestas y aplicar todas las habilidades vistas hasta ahora.

- 6) Script Social: nos enumera los pasos a seguir en una situación social: *Cuando alguien me está contando algo.*
- 7) Refuerzo positivo: Se refuerza a los alumnos verbalmente a medida que vayan interactuando.

Materiales

- ↗ Soporte visual: per explicar en qué consiste la escucha activa.
- ↗ Vídeo: serie “Barrio Sésamo”.
- ↗ Presentación: *Power Point*.
- ↗ Script social (apéndice VIII).

**Criterios de
evaluación**

- ↗ Muestra atención a las explicaciones.
- ↗ Entiende las explicaciones dadas.
- ↗ El material utilizado resulta motivador.
- ↗ Participa de manera activa.
- ↗ Practica la habilidad de forma correcta.

IV. CUADRO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE CADA SESIÓN.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SESIÓN		
FECHA:		
SESIÓN:		
CRITERIO	SE HA CUMPLIDO	OBSERVACIONES
Muestra atención a las explicaciones.		
Entiende las explicaciones dadas.		
El material utilizado resulta motivador.		
Participa de manera activa.		
Practica la habilidad de forma correcta.		
OTROS ASPECTOS A DESTACAR:		

V. CUADRO DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVO DE CADA SESIÓN.

EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE CADA SESIÓN




FECHA:

SESIÓN:

OBJETIVO	SE HA CUMPLIDO	OBSERVACIONES

OTROS ASPECTOS A DESTACAR:

VI. CUADRO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR POR LOS ALUMNOS.

¿Qué te ha parecido cada actividad?	 <p>¡MUY BIEN!</p>	 <p>REGULAR</p>	 <p>NO ME HA GUSTADO</p>

VII. HISTORIAS SOCIALES.

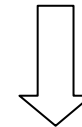
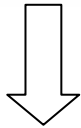
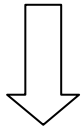
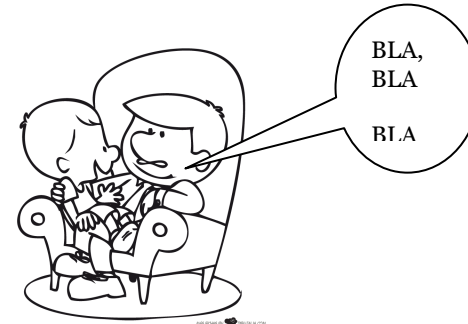
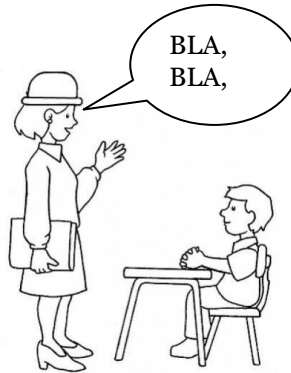
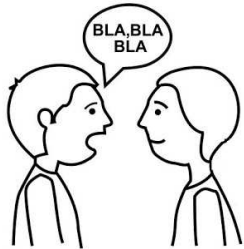
EL CONTACTO VISUAL

Cuando un compañero de clase

O un profesor me esté hablando a **Mí**

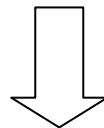
O mis padres me estén hablando a **Mí**

me esté hablando a **Mí**



YO les miraré **A LOS OJOS**

Así



Sabrán que **YO** les estoy **ESCUCHANDO**

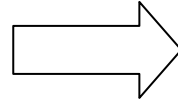


Y **TODOS** nos sentiremos **MEJOR**

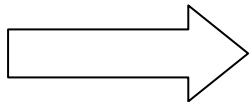


SALUDOS

Cuando **YO LLEGE** por la mañana al colegio



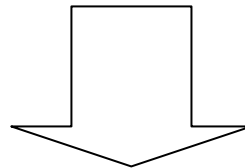
YO SALUDARÉ a mis **COMPAÑEROS**



YO SALUDARÉ a mi **MAESTRA**



Así



demostraré que **YO SOY EDUCADO**

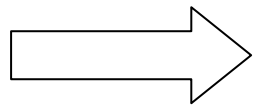


DESPEDIDAS

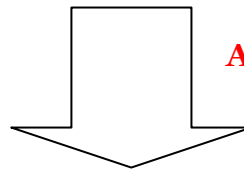
Cuando **YO** me **MARCHE** del colegio



YO me **DESPEDIRÉ** de **MIS AMIGOS**



YO me **DESPEDIRÉ** de mi **MAESTRA**



Así

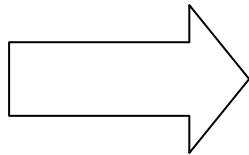
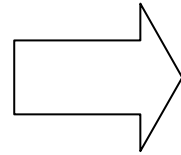
demostraré que **YO SOY EDUCADO**



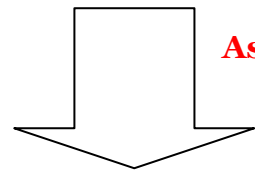
DOY LAS GRACIAS

Cuando **YO** necesite pedir algo

YO lo tendré que pedir **POR FAVOR**



Luego **YO** tendré que **DAR LAS GRACIAS**



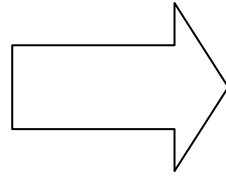
Así

demostraré que **YO SOY EDUCADO**

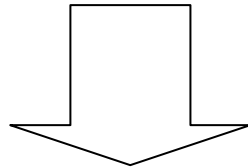


PIDO AYUDA

Cuando **YO** no sepa hacer alguna cosa

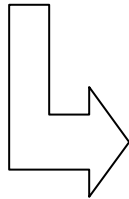


YO tendré que pedir ayuda **A LOS MAYORES**



Así

podrán saber que me pasa y podrán **AYUDARME**



PEDIR AYUDA es algo **BUENO**



VIII. **SCRIPT SOCIAL: CUANDO ALGUIEN ME CUENTA ALGO (ESCUCHA ACTIVA).**

Extraído de Aurora Garrigó (2010: 230).

1. Escucharé en silencio todo lo que quiera contarme.
2. Le miraré a la cara y alternaré mi mirada, es decir: puedo mirar mientras me habla y a cada pocos segundos a: sus ojos, sus cejas, su frente, su nariz, su boca o también puedo mirar al suelo y hacia otro sitio y volver a mirar a sus ojos, cejas, frente, nariz, etc.

Y estaré haciendo lo correcto, pero he de escuchar con atención lo que me cuenta.

Si me pregunta algo...

- **Le contestaré** si sé contestar a lo que me ha preguntado

O

- Si no sé contestarle le podría decir: **No sé qué decirte.**

Puede que mi amigo o amiga me ayude a contestar y me dé alguna idea o puede ser que sólo quiera que alguien le escuche.

Las chicas se suelen contar **cosas personales** (algo que les pasa y puede que les preocupe) sólo para desahogarse y que le escuchen.

Los chicos suelen esperar una respuesta si te cuentan algo personal (algo que les pasa y les preocupa). Pero si no sé qué responder diré: - **No sé qué decirte.**

IX. FICHA COMPRENSIÓN LECTORA: MI PRIMER DÍA DE ESCUELA.

1. El primer día de escuela los niños están:

- a. Tristes.
- b. Emocionados.
- c. Enfadados.

Dibuja una cara que represente tu respuesta:



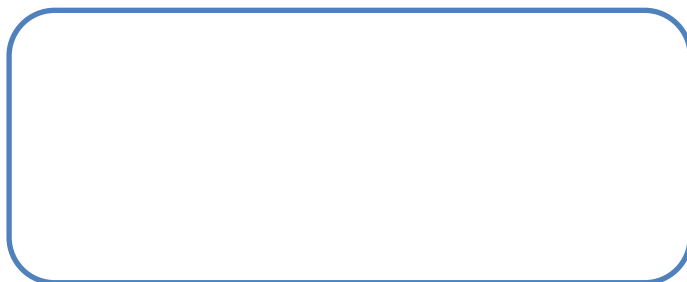
2. Los niños tiene ganas de explicarse cómo han ido...

- a. Las vacaciones de Navidad.
- b. Las vacaciones de Semana Santa.
- c. Las vacaciones de verano

3. Cuando llegamos al colegio hay niños pequeños llorando, ¿cómo crees que se sienten?

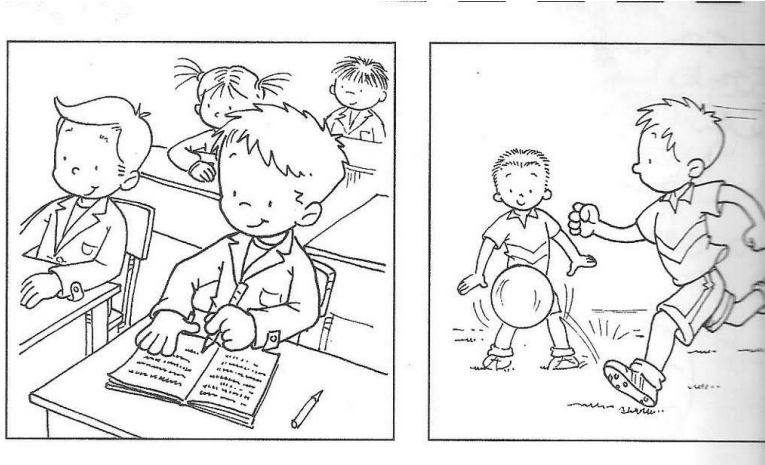
- a. Felices.
- b. Tristes
- c. Emocionados.

Dibuja una cara que represente tu respuesta:



X. IMÁGENES SESIÓN 3.

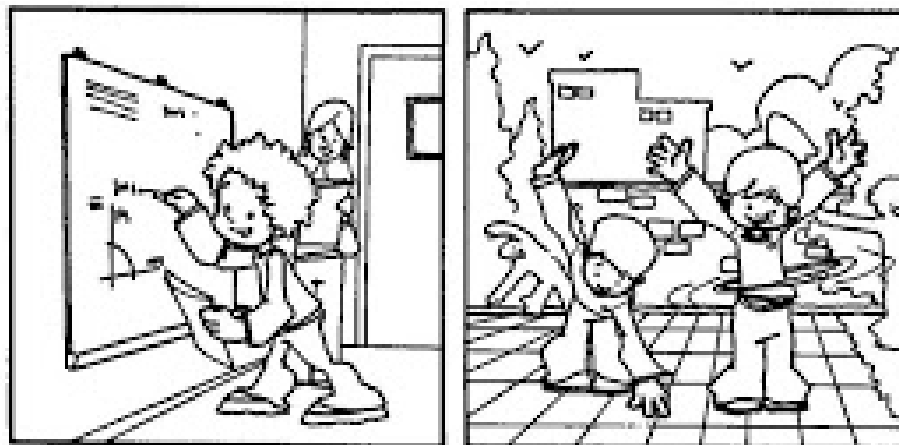
DIBUJO 1



DIBUJO 2



DIBUJO 3



DIBUJO 4



DIBUJO 5

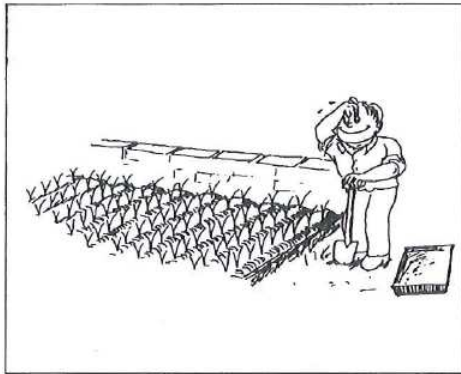


DIBUJO 6



XI. FICHAS MATERIAL “EN LA MENTE”.

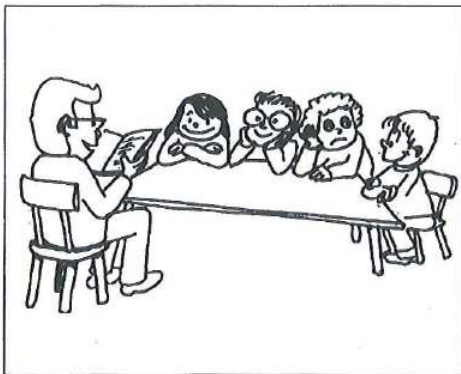
Fichas extraídas de: Marc Monfort e Isabelle Monfort (2001: 24-25; 32-33).



25



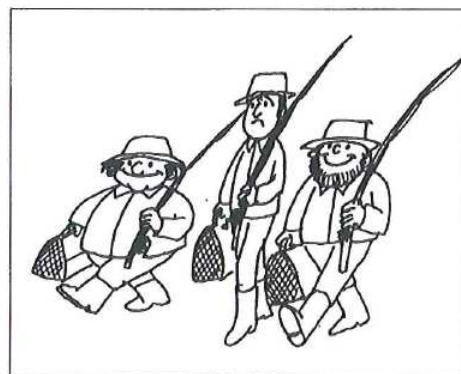
26



27



28



29

FICHA Nº 7: dibujos 25-29

Contenido:

Reconocimiento de expresiones faciales de sentimiento complejos (alegría, rechazo, interés, aburrimiento, miedo, satisfacción, desilusión)
Interpretación de la causa a partir del contexto
Interpretación de sentimientos contrastados a partir de la misma situación
Comprensión y expresión de términos "mentalistas": gustar-no gustar
Comprensión de preguntas con ¿Quién?

Consignas posibles:

¿Cómo está este jardinero? ¿Por qué?
¿Cómo está este niño? ¿Por qué? ¿y éste? ¿Qué le pasa? ¿Tú que prefieres, una hamburguesa o una sopa?
¿A quién le gusta el cuento? ¿Quién está aburrido?
¿A quién le interesa el animal? ¿Qué siente el niño de gafas?
¿De dónde vienen estos señores? ¿Qué le pasa al señor más alto?

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:

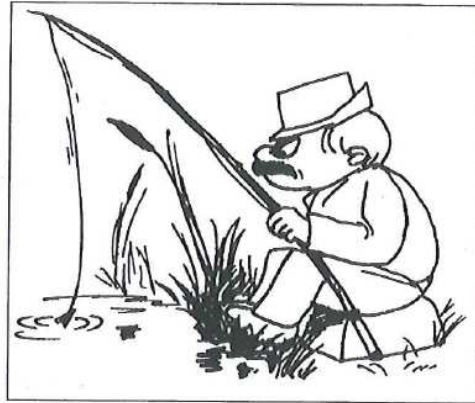
Resumen: dificultades en los niveles:

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

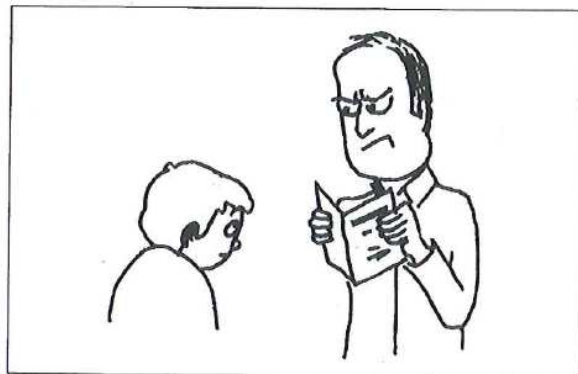
Observaciones:



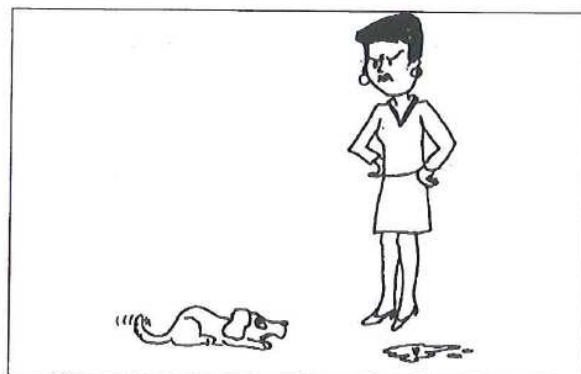
11



12



13



14

FICHA Nº 3: dibujos 11-14

Contenido:

Reconocimiento de expresiones faciales de un mismo sentimiento básico (enfado) con causas distintas.
Interpretación de las causas a partir del contexto.
Comprensión y expresión de términos asociados a sentimientos básicos y a relaciones causales (porque..)

Consignas posibles:

¿Cómo está este señor?
¿Dónde está el señor? ¿Quién va ganando el partido?
¿Qué va a decir/hacer el papá?
¿Por qué está enfadada la señora? ¿Quién ha mojado el suelo?

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: