

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Un recreo para todos: Programa de habilidades sociales para alumnos con síndrome de Asperger

Trabajo fin de grado presentado por:	Eva Roca Vinyeta
Titulación:	Grado Maestro Infantil
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Elia Fernández Díaz

Ciudad Barcelona

Julio 2014

Firmado por: Eva Roca Vinyeta

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

Con este trabajo se pretende realizar una aproximación conceptual al síndrome de Asperger y desarrollar una propuesta de intervención para la adquisición de habilidades sociales en los momentos de recreo. Se analizarán las dificultades sociales de estos alumnos y se explicará la carencia de una “teoría de la mente”. A partir de los estudios de algunos autores se fundamentará la necesidad de diseñar un plan de habilidades sociales para el desarrollo integral de los alumnos con síndrome de Asperger. En base al análisis descrito, se presentará un proyecto para desarrollar una propuesta encaminada a integrar a los alumnos con síndrome de Asperger en los momentos de recreo, desarrollando actividades para formar a un equipo de monitores, a las familias y a los propios alumnos. Finalmente se analizarán los objetivos formulados, destacando los logros y las limitaciones así como nuevas vías para desarrollar otros proyectos.

PALABRAS CLAVE

Asperger, autismo, educación infantil, juego, habilidades sociales.

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1 Justificación	4
1.2 Objetivos	6
2. Marco teórico	7
2.1 El síndrome de Asperger	7
2.1.1 Aproximación al Síndrome y características del niño con SA	7
2.1.2 La teoría de la mente y su importancia en el SA	9
2.2 Habilidades sociales	11
2.2.1 Una aproximación al concepto de habilidades sociales	11
2.2.2 Habilidades sociales en alumnos con síndrome de Asperger	13
2.3 El juego	15
2.3.1 Desarrollo evolutivo del juego en Educación Infantil: Particularidades en el SA	16
2.3.2 El juego como fuente de aprendizaje y espacio de interacción	20
3. Propuesta de intervención	20
3.1 Presentación y contextualización	20
3.2 Objetivos	20
3.3 Cronograma	21
3.4 Actividades	22
3.5 Evaluación	30
4. Conclusiones	33
5. Prospectiva	36
Referencias Bibliográficas	37
Bibliografía	38

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La escuela inclusiva es aquella en la que todos sus alumnos reciben una educación basada en el principio de igualdad a la vez que se atiende a las características personales de cada uno de ellos respetando el ritmo evolutivo de cada individuo. En la escuela inclusiva la diferencia, no sólo se acepta, sino que se ve como una característica positiva y enriquecedora del ser humano.

En este sentido, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales reciben, en la medida de lo posible, los recursos necesarios para adaptar los contenidos o la metodología a su singularidad. En el aula pueden contar con adaptaciones curriculares, personal de apoyo, celadores, metodologías específicas para ellos, especial atención por parte de los maestros, etc.

Concretamente, los alumnos con síndrome de Asperger o Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento presentan mayor dificultad en el recreo que durante las horas lectivas. El recreo constituye un lugar ideal de socialización para los alumnos, siendo éste de gran importancia para el alumnado con síndrome de Asperger (en adelante SA).

Los alumnos con SA suelen tener dificultades para relacionarse con los demás niños de manera convencional. Tienen dificultad en la interacción social por lo que es difícil que sin ayuda puedan integrarse en los juegos de sus compañeros. Por otro lado, es frecuente que sus compañeros no sepan cómo acercarse a ellos para jugar, o no sepan cómo actuar ante conductas inapropiadas.

Las horas de recreo están cubiertas en su mayoría por personal docente y no docente. El alumno no siempre tiene a su tutor en el recreo ya que éstos normalmente se turnan para supervisarlos. El niño neurotípico busca a sus amigos para jugar y es capaz de resolver pequeños conflictos que puedan surgir. Para el niño con SA puede suponer un problema el hecho de no tener a su referente adulto (su tutor) y la hora del recreo puede convertirse para él en una pesadilla. La dificultad para relacionarse con los demás, interpretar las normas sociales y el lenguaje no verbal se pone de manifiesto en momentos no controlados y no estructurados como puede ser el recreo.

La atención temprana en los trastornos del espectro autista es fundamental para un buen desarrollo posterior. La adolescencia es una etapa difícil para los alumnos con Asperger, la falta de habilidades sociales hace que se sientan excluidos del grupo y que presenten ansiedad e incluso depresión. Por ello es necesario trabajar las habilidades sociales en la etapa de los 3 a los 6 años.

En base a ello, varios han sido los autores que han querido destacar la necesidad de trabajar las habilidades sociales desde la Educación Infantil con alumnos con dificultades de interacción. Todos ellos coinciden en la importancia de desarrollar una correcta socialización desde la escuela, tanto en los momentos de desarrollo del currículo como en los momentos de ocio escolar (Artigas 2012; Attwood 2002; Martos 2004; Howlin y Hadwin 2014; Ocaña 2011; Pulido 2012).

En este trabajo de fin de grado se presenta una propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales de estos alumnos durante las horas de recreo. Esta propuesta pretende integrar a los alumnos con SA en el juego y a través de él desarrollar su socialización e interacción con iguales.

Si conseguimos que estos alumnos se integren durante las horas de recreo conseguiremos que en el aula tengan una actitud mucho más positiva en torno a sus compañeros y a los propios maestros, y estén más receptivos para el aprendizaje. Al mismo tiempo se trata de que se sientan aceptados por el grupo clase y que sus compañeros puedan conocerlos mejor y aceptar sus peculiaridades.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención para integrar al alumnado con síndrome de Asperger durante el recreo.

Objetivos específicos:

- Realizar una aproximación conceptual sobre el síndrome de Asperger.
- Fundamentar la importancia de la “teoría de la mente” en los trastornos del espectro autista.
- Explorar el concepto de habilidades sociales en personas con Asperger.
- Analizar el juego infantil como medio de aprendizaje y socialización.
- Elaborar un plan de acción para formar al alumnado, profesores, monitores y compañeros en habilidades sociales para alumnos con síndrome de Asperger.
- Valorar el trabajo para identificar logros, detectar lagunas y proponer nuevas líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1- El síndrome de Asperger

2.1.1- Aproximación al Síndrome y características del niño con SA

El síndrome de Asperger es un trastorno neuro-biológico del desarrollo, con una base genética, que presenta déficits en las habilidades sociales, el uso de lenguaje con fines comunicativos y la comunicación no verbal. Las personas con el síndrome de Asperger manifiestan un comportamiento con rasgos repetitivos, intereses limitados y torpeza motora (Pulido, 2012).

En el DSM-IV TR, vigente en España, se incluye el SA como un trastorno independiente dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. Sin embargo, en el DSM-V, pendiente de traducción al español y por lo tanto no vigente por el momento en España, el síndrome de Asperger quedará incluido en los trastornos del espectro autista (TEA) y perderá su “condición” de síndrome diferenciado de éste. Se tratará al Asperger como un trastorno del espectro autista leve o muy leve. Lo que diferencia uno del otro es simplemente la nomenclatura del trastorno puesto que los rasgos diferenciales y determinantes son los mismos en ambos. En la tabla siguiente se detallan las características principales de las personas con Asperger o TEA de alto funcionamiento.

Tabla 1: Rasgos definitorios del síndrome de Asperger. Federación Asperger España, 2004

Socialmente torpes, ingenuos y crédulos
Poca empatía (o falta de ella) hacia los demás
Lenguaje pedante o repetitivo
Dificultades para llevar y mantener el ritmo de una conversación
Poca adaptabilidad a los cambios
Comprensión y uso literal del lenguaje
Gran sensibilidad a sonidos fuertes, luces, olores o sabores
Intereses restringidos en temas concretos
Torpes en deportes en general y mala coordinación

Siguiendo lo visto en la tabla anterior, los niños con Asperger suelen tener temas de interés recurrente, siendo los más frecuentes: trenes, marcas de coches, dinosaurios, mapas, números. Este interés suele ser desmesurado y tratan de acumular toda la información posible referida a su tema de interés. Frecuentemente se convierten en temas

obsesivos. Suelen aburrir a su interlocutor pues no se dan cuenta de que al otro puede no interesarle su tema de conversación.

La prevalencia del síndrome de Asperger es de 2,6 a 4,8 por cada 1000 niños, siendo de tres a cinco veces superior en varones (Artigas, 2012). Es difícil diagnosticar el trastorno en niñas puesto que las características definitorias se presentan de manera mucho más sutil. El diagnóstico suele aparecer al empezar la escuela (a los 3 años) ya que en el entorno familiar no tienen grandes dificultades. Al llegar a la escuela y estar en contacto con sus iguales es cuando se observan problemas de sociabilidad, tanto en clase como en el recreo (Attwood y Lienas Massot, 2009).

Siguiendo el hilo de lo anterior, cuando un niño con Asperger se incorpora al sistema escolar hacia los tres años presentará problemas de interacción social con los compañeros y con los maestros. En primer lugar, puede que no se sienta comprendido o que no entienda las normas que marca la escuela. En segundo lugar, debido a la dificultad para la comprensión y uso del lenguaje no verbal y la comprensión literal, tendrá dificultades para relacionarse con sus compañeros. En tercer lugar, la sobre estimulación a la que estará expuesto (ruido, luces, timbres, paredes llenas de cosas, etc.) puede estresarle hasta el punto de bloquearse y querer desconectar para resguardarse en su mundo interior.

De todos modos, cuando ya se tiene el diagnóstico o la sospecha de éste el equipo psicopedagógico puede trabajar diferentes aspectos con el alumno, su familia y el resto de compañeros. La intervención deberá ser de carácter multidisciplinar. En ella pueden intervenir: la escuela, la familia, psicólogos, equipos de orientación escolar, terapeutas ocupacionales, pediatras, etc. Es importante realizar una intervención lo más temprana posible y de manera coordinada entre todos los implicados.

Uno de los aspectos fundamentales a trabajar desde la etapa de Educación Infantil, será el desarrollo de las habilidades sociales y el desarrollo de la empatía. En los apartados siguientes se pretende explicar el porqué los alumnos con SA carecen de empatía, o el “ponerse en lugar del otro” y la importancia de las habilidades sociales como parte del programa de intervención terapéutica.

2.1.3- La teoría de la mente y su importancia en el SA

La poca empatía y la dificultad para comprender las normas sociales pueden entenderse mejor con la explicación de la llamada “teoría de la mente” que tiene su origen dentro de la corriente cognitivo-social de Baron Cohen en 1985. La “teoría de la mente” se refiere a la capacidad que tenemos para formarnos una representación interna del estado mental del otro. Nuestras acciones o pensamientos están condicionados de manera automática por las reacciones y los pensamientos de los demás. Para poder entender las conductas de los otros así como nuestra propia conducta debemos ser capaces de “ponernos en lugar del otro”. Así podemos comprender las reacciones de los demás o los pensamientos que le han llevado a actuar de una manera y no de otra (Martos, 2004).

Sin embargo, las personas con Asperger carecen de esta teoría de la mente por lo que la incapacidad de ponerse en lugar del otro les reporta serios problemas sociales. En este sentido, el hecho de no entender que puede estar pensando la otra persona o cuál puede ser su reacción ante una conducta determinada, ocasionará en el alumno con SA problemas en su sociabilización y en su autoconcepto.

A continuación se detalla un ejemplo con objeto de clarificar lo que supone para la persona con SA carecer de una teoría de la mente.

Tabla 2: Ejemplo de la carencia de la teoría de la mente.

Le explicaremos al niño con Asperger la historia siguiente:

Marta y Javier están juntos en una habitación. Marta guarda su pelota en la mochila y sale de la habitación. Mientras Marta no está, Javier cambia de sitio la pelota y la guarda en el armario.

Tras explicar este caso al niño, le preguntaremos: ¿Dónde crees que buscará Marta la pelota cuando vuelva a la habitación? Un niño neurotípico respondería que Marta buscará la pelota en la mochila pero el niño con Asperger responderá que Marta buscará la pelota en el armario. Esto es debido a que carece de la teoría de la mente y que como que él ya conoce la historia no es capaz de pensar como lo haría Marta y responde de manera equivocada.

Tal y como se pone de manifiesto en el ejemplo descrito, el niño con SA no ha comprendido que para Marta la pelota sigue estando donde la dejó. Como él ha visto lo que ha sucedido no es capaz de pensar con los datos que tienen los demás para elaborar su respuesta.

La teoría de la mente está fundamentada en los estudios que realizó Rizzolatti (1996) con monos. En estos estudios se puso de manifiesto la existencia de unas neuronas llamadas “neuronas espejo”. Estas son las encargadas de permitir al ser humano sentir como algo propio lo que puede sentir otra persona. Por eso reciben el nombre de “espejo”. A partir de ahí se han estudiado ampliamente estas neuronas constatando que son las encargadas de que podamos tener empatía, es decir, experimentar las sensaciones que pueda tener el otro. Estas neuronas cumplen además otra función muy importante: la capacidad de imitación del movimiento de forma instantánea sin pasar por un proceso analítico. Rizzolatti afirma que en los TEA las neuronas espejo están deterioradas o bien no están bien reguladas (Calderón, Congote, Shanel Richard, Sierra, y Vélez, 2012).

Todo lo expuesto anteriormente pone de manifiesto lo difícil que es para un niño con estas características desenvolverse en un ambiente lleno de niños neurotípicos. Frecuentemente los niños con SA son objeto de burlas por parte de los demás, pues no comprenden la mayoría de convencionalismos que los demás adquirirán de manera natural. No saben mentir, con lo que serán francos sin guardar las formas ante cualquier pregunta. Tienen dificultad para guardar turnos, pueden incluso no comprender que deben esperar en una fila para subir al tobogán. Suelen hablar sin parar del tema que a ellos les interesa, sin caer en la cuenta de que pueden estar aburriendo a su compañero. Suelen no saber cómo actuar ante un compañero que llora desconsoladamente, pudiendo parecer insensibles.

En suma, lo que para los demás suele desarrollarse de manera innata, al niño con SA habrá que ayudarle a desarrollar la teoría de la mente mediante diversas técnicas, puesto que carecen de ella. Una vez adquiera estas habilidades, tendrá herramientas para desenvolverse en un contexto social. En este sentido, las diferentes propuestas de intervención terapéutica están basadas en estrategias de identificación de las propias emociones y de las de los demás, en desarrollar el juego simbólico y la atención compartida, la imitación y las historias sociales.

2.2 HABILIDADES SOCIALES

2.2.1 Una aproximación al concepto de habilidades sociales

En el apartado anterior se puso de manifiesto la importancia de adquirir habilidades sociales para desarrollarse en un contexto social normalizado. En este apartado se pretende realizar un acercamiento al significado de habilidades sociales y lo que éstas suponen para el individuo. Tras definir el concepto de “habilidades sociales”, nos detendremos en los inconvenientes que supone el no haberlas adquirido adecuadamente y, finalmente, describiremos la manera en la que se pueden aprender.

El término “habilidades sociales” ha recibido numerosas definiciones. Resumiendo algunas de ellas, se pueden definir como el conjunto de conductas que posee un individuo para relacionarse con los demás de manera eficiente (Britton, 2014; De la Iglesia, 2007; Pedrosa y García, 2010).

Monjas Casares (1993) añade a su definición de habilidades sociales la palabra “competencia”. Habla de conductas y destrezas sociales que se requieren para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. De este modo, podemos relacionar la definición de Casares con una de las competencias propuestas en el currículo de infantil: *La competencia social y ciudadana*.

En este sentido, en el artículo 4 de la orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, se establece que uno de los objetivos del currículo debe consistir en que el niño adquiera pautas elementales para convivir y relacionarse con los demás. También incide sobre la adquisición de destrezas para resolver conflictos.

Mediante la adquisición de esta competencia el niño deber ser capaz de comprender e interactuar en el mundo y con sus iguales de forma asertiva. Deberá ser capaz de ponerse en lugar del otro, respetando las diferencias culturales y de pensamiento y ejercer sus derechos y responsabilidades (Vieites, 2009).

En esta misma línea, Caballo (1996) añade el hecho de que estas conductas que posee el individuo son respetadas en los demás y sirven para resolver problemas que puedan

surgir en una situación determinada, reduciendo la posibilidad de problemas futuros. Un niño que ha adquirido estas conductas de manera correcta decimos que es competente a nivel social. Una buena competencia social repercutirá en el éxito académico, en la interacción con los demás y en la aceptación por parte de sus iguales. Por lo tanto, se puede decir que una adecuada respuesta social favorece su autoestima y su autoconcepto.

Para resaltar la importancia de desarrollar estas habilidades de manera adecuada, nos podemos centrar en los inconvenientes que supone el no tenerlas. Un resumen de estos inconvenientes queda recogido en la tabla 3.

Tabla 3. Consecuencias de la incompetencia social en un niño. (Caballo,1993).

Aislamiento o inadaptación social
Rechazo de su grupo de iguales
Mala adaptación escolar
Frustración
Baja autoestima
Bajo rendimiento académico
Problemas psicológicos tales como depresión, ansiedad, inseguridad, etc.
Posible fracaso escolar

En la mayoría de los casos las habilidades sociales se adquieren por el mero hecho de estar en contacto con la sociedad. Primero en el ámbito de la familia y conocidos, luego en la escuela. Se adquieren a través de la observación y la imitación. Un niño neurotípico aprenderá a través de la experiencia directa, por observación, a través del feedback interpersonal o a través del aprendizaje verbal o instruccional (De la Paz González Moreno, 2000). Por el contrario, un niño con dificultades de aprendizaje, en nuestro caso con SA o autismo de alto funcionamiento, no será capaz de adquirir estas habilidades de manera natural por mera exposición y contacto con la sociedad. Es por ello que se deberán desarrollar programas de entrenamiento específicos para ellos.

Existen varios tipos de programas de entrenamiento en habilidades sociales. Un buen ejemplo es el programa PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social) de Inés Monjas. Este clasifica las habilidades sociales en seis áreas: Habilidades básicas de interacción social; Habilidades para hacer amigos; Habilidades conversacionales; Habilidades emocionales; Habilidades de resolución de problemas y

habilidades para relacionarse con los adultos (Ocaña, 2011). En el siguiente apartado se detallan algunas de las técnicas que se pueden usar para entrenar a niños con SA.

2.2.2 Habilidades sociales en alumnos con síndrome de Asperger

Como se ha visto en los apartados anteriores, las personas con Asperger carecen de la llamada “teoría de la mente” y para el entrenamiento de las habilidades sociales necesitarán un aprendizaje verbal o instruccional. En este apartado se detallan las características específicas de las habilidades sociales en el síndrome de Asperger.

La conducta social de una persona con SA puede parecer excéntrica o atípica. Normalmente muestran incapacidad para interaccionar con sus iguales, prefiriendo relacionarse con los adultos. Su gran dificultad para detectar las claves o normas sociales puede llevarle a ofender a los demás sin darse cuenta y a parecer un niño maleducado. Al no comprender el lenguaje no verbal (gestos, expresiones faciales, posición corporal) aumenta su dificultad para interaccionar con los demás y a ser comprendido. El niño con Asperger desea tener amigos pero no sabe qué debe hacer para tenerlos. El hecho de no saber cómo comportarse acabará por aislarlo del resto de compañeros.

En este sentido, la escuela ofrece el clima ideal para trabajar las habilidades sociales con el alumno y el resto de compañeros. Muchas veces el resto de niños y niñas de la clase no comprenden cómo es el alumno con SA y hay que trabajar de manera bidireccional. Es decir, se debe trabajar también para que los demás alumnos comprendan la manera en que el alumno con SA organiza su pensamiento. El entendimiento entre ambos estilos de pensamiento debe ser recíproco. En esta línea, varios han sido los autores que han valorado muy positivamente el hecho de trabajar las habilidades sociales desde el marco educativo.

Monjas y González (1998) estudiaron la eficacia de incorporar las habilidades sociales en el currículo escolar a todos los alumnos (con dificultades o no) a través de la incorporación de un programa de entrenamiento que permitiría que niños y niñas de Educación Infantil y Primaria mejoraran su competencia social, especialmente: la aceptación social, su autoconcepto, el desarrollo de una conducta asertiva y la obtención de un repertorio de habilidades sociales básicas.

En 1999, Howlin, Hadwin y Baron-Cohen recomendaron que las intervenciones para individuos del espectro autista se encaminaran a mejorar el entendimiento social más que intentar cambiar determinadas conductas no apropiadas. Estas intervenciones se focalizan en enseñar la “teoría de la mente” citada anteriormente. Proponen el entrenamiento de habilidades sociales mediante dibujos esquemáticos, fotografías, situaciones, y propuestas de juego simbólico.

Como complemento indispensable a lo sugerido por los autores anteriores , Klin y Volkmar en el año 2000 propusieron que se entrenaran también las habilidades para comprender la comunicación no verbal. Esto implica poder interpretar correctamente los gestos, miradas, postura corporal, tono de voz, etc. del emisor para adecuar la respuesta del receptor a una situación determinada (De la Iglesia Gutiérrez y Olivar Parra, 2007).

La eficacia de todo ello quedó reflejada unos años más tarde cuando Barnhill, Tapscott, Tebbenkamp y Smith (2002) realizaron un estudio en el que implementaron un programa de habilidades sociales en alumnos con SA. Trabajaron, durante 8 semanas, aspectos como la identificación de las emociones a través de los gestos, el uso de distintos tonos de voz adecuándolos a cada situación, el role-playing, o la técnica del modelado en situaciones cotidianas. De este modo, trabajaron tanto las habilidades sociales como la comunicación no verbal.

A partir de las técnicas usadas por los autores anteriores, una de las más recientes es el uso de las “*social stories*” o las historias sociales. Se trata de viñetas tipo cómic en la que se narran diferentes secuencias de una historia que permite hablar sobre lo que está pasando en ella (Buxbaum y Hof, 2012). A partir de ellas se puede establecer un diálogo sobre lo que es correcto y lo que no lo es, o bien hablar de los sentimientos de los protagonistas de la historia.

Otros métodos, que complementan muy bien a los anteriores, son los basados en las nuevas tecnologías. Existen varios programas de entrenamiento para tabletas y ordenadores. Se pueden trabajar diversos escenarios donde el niño deberá resolver situaciones de la vida cotidiana. Algunos ejemplos de estas aplicaciones son las que ofrece la asociación Planeta Imaginario (programa I-Secuencias) o Arasaac.

La mayoría de las técnicas mencionadas están basadas en el juego. El juego, como metodología básica del aprendizaje en educación infantil, es el marco ideal para el desarrollo de las habilidades sociales del niño. En el contexto del juego el niño desarrolla la mayor parte de su socialización y es por ello que desde la escuela se debe propiciar un clima adecuado durante los momentos de recreo. En el apartado siguiente se pretende revisar la evolución del juego en la etapa de Educación Infantil y poner de manifiesto la importancia que éste desempeña en el desarrollo del infante.

2.3 EL JUEGO

2.3.1 Desarrollo evolutivo del juego en Educación Infantil: Particularidades en el SA

Jean Piaget, miembro de la escuela de Ginebra y autor de la teoría constructivista del aprendizaje a finales de siglo XX, define los estadios evolutivos del niño neurotípico dividiéndolos en tres etapas. A continuación se ofrece una síntesis de los tipos de juego correspondientes a cada estadio evolutivo.

Tabla 4. Estadios evolutivos del niño en relación al desarrollo del juego.

Estadio	Características	Tipo de juego
Sensorio-motor (de 0 a 2 años)	El niño aprende a través de los sentidos y del movimiento.	Juego funcional y juego de construcción.
Pre operacional (de 2 a 7 años)	Pensamiento simbólico. A partir de los cuatro años el pensamiento empieza a ser semirreversible (gracias al juego de alternancia, como tirar y recoger la pelota).	Juego simbólico y juego de construcción.
Operaciones concretas (de 7 a 12 años)	La intuición deja paso al razonamiento y surge el pensamiento operativo.	Juego de reglas y juego de construcción.

En este trabajo prestaremos atención al periodo pre operacional e inicio del periodo de las operaciones concretas que a nivel escolar quedaría englobado en el segundo ciclo de infantil y primeros cursos de primaria.

Los niños con Asperger pueden desarrollar el juego simbólico pero su tipo de juego es repetitivo y evitan lo social. No se unen al juego con el resto de niños a no ser que sean ellos quienes lo dirijan. No tienden a compartir placeres ni intereses con los demás y

suelen ser rechazados por el resto de niños. Frecuentemente son el blanco perfecto de bromas, burlas y abusos.

A un niño con SA o autismo de alto funcionamiento le costará jugar a “hacer como si”. Puesto que para ellos la imitación es una de sus dificultades, tendrán problemas para jugar de manera simbólica. Debido a que su comprensión del mundo es literal, el hecho de “hacer como si fuera un dragón” puede carecer de sentido para él. Hacer ver que una piedra del recreo es un coche, o un platillo volador, puede resultarle incomprensible, ya que para él una piedra no es más que eso, una piedra.

El juego simbólico lo aprenderá jugando. Si le enseñamos a jugar con sus compañeros y se siente integrado en el grupo del recreo poco a poco encontrará un sentido al juego simbólico. El sentido será el placer que se siente al jugar, ya que el juego es un fin en si mismo. Enseñar a desarrollar el juego simbólico al niño con SA debe ser una prioridad para el equipo de profesionales que llevan a cabo el plan terapéutico del alumno.

Por el contrario, en el periodo de las operaciones concretas, el juego de reglas cobra más sentido para él. Se trata de juegos estructurados donde las normas están claras desde el principio. Cada jugador sabe lo que debe hacer y cuál es el objetivo. El problema que podrá tener es no aceptar variaciones del mismo o bien no tolerar ninguna “trampa” realizada por algún compañero. En este caso, al igual que en el juego simbólico, será importante la monitorización por parte del adulto para darle algunas pautas de comportamiento durante el transcurso de éste.

2.3.2- El juego como fuente de aprendizaje y espacio de interacción

El juego ocupa un papel clave en el desarrollo integral del niño. A través del juego el niño conoce el mundo exterior, adquiere nuevas habilidades, desarrolla el lenguaje, etc. Gracias al juego afloran comportamientos sociales: cooperación, solución de problemas reales, cumplimiento de las normas establecidas, etc. Es la actividad infantil por excelencia. Cualquier tipo de juego es para el niño una oportunidad de aprendizaje, ya que estimula la acción y el pensamiento, y por ello se considera un poderoso instrumento pedagógico.

En el artículo 14 del capítulo 1, del título I de la LOE se establece que la metodología de trabajo en la educación infantil deberá estar basada en experiencias, actividades y en el juego. Si consideramos el juego como metodología óptima para el aprendizaje en el aula debemos contemplarlo cuando se encuentra en su estado más puro: en el recreo.

Según Bruner, mediante el juego el niño aprende y experimenta conductas complejas sin la necesidad de tener que conseguir un objetivo, puesto que el juego es un fin en sí mismo. El maestro debe potenciar aquellos aspectos implícitos en el juego para favorecer el correcto desarrollo del niño. De esta manera, y gracias a la experiencia que proporciona el juego, el niño podrá adquirir una dimensión globalizadora y significativa (Velázquez, García, y Peñalba, 2009).

En esta línea, el recreo permite el desarrollo integral del niño ya que no sólo implica movimiento y actividad física sino que pone en interacción al sujeto con los demás compañeros de la escuela contribuyendo a su socialización. El recreo, en contraposición al aula, significa libertad (Chaves, 2013).

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, para el personal docente (ya sean maestros o monitores de recreo) debe ser prioritario propiciar espacios de recreo adecuados para todos los alumnos. En especial para aquellos que presenten necesidades educativas especiales, ya que si las tienen dentro del aula parece obvio que también las tengan durante los recreos.

En contraposición a lo anterior, es frecuente que el recreo sea también el momento de descanso de los maestros, por lo que no están presentes durante todo el rato de recreo. A veces establecen turnos para supervisar los recreos. En algunas escuelas son los monitores los que se encargan de “vigilar” los recreos. Los alumnos con dificultades leves no suelen tener atención personalizada durante la hora de recreo pues se considera momento de “descanso”.

Para la mayoría de los niños neurotípicos, los ratos de recreo son el mejor momento de la jornada escolar. Pero el recreo suele ser un lugar desestructurado, de juego libre y con poca supervisión. Es el gran espacio de socialización intensa y en el que suele haber mucho ruido y muchos estímulos al mismo tiempo. Todos estos condicionantes hacen que para el niño con SA el recreo no sea un lugar agradable (Attwood, 2002).

Aunque muchos alumnos con Asperger intentan ser sociables no saben lo que deben hacer para lograrlo. Frecuentemente utilizan pautas de comportamiento inapropiadas a la situación que están viviendo y con ello desconciertan a su compañero. Al tener intereses restringidos no suelen intervenir en conversaciones o juegos donde su tema de interés no sea el protagonista. Y al contrario, pueden no parar de hablar, si se trata de uno de sus temas recurrentes.

Otra dificultad que presentan es su estricto cumplimiento de las normas (debido a la comprensión literal del lenguaje y su rigidez mental). En el recreo los demás niños suelen romper las normas mientras juegan o a hacer trampas. Esto es una barrera más para poder jugar y comprender a sus iguales (Pulido, 2012).

En los juegos de pelota, tampoco suelen ser muy hábiles debido a sus dificultades motrices de coordinación y equilibrio. Puede ser, por ejemplo, que al chutar una pelota no miren en la dirección a la que debe ir la pelota sino a cualquier otro lado. O bien que no puedan recibir una pelota con las manos por falta de coordinación en los movimientos de anticipación. Todo ello repercute negativamente en el juego con sus iguales y en su autoestima.

Para Martos (2004) es necesario prevenir estas situaciones mediante apoyos especializados y vigilancia programada. Se debe garantizar el éxito de la socialización con iguales. Para ello debe intervenir un mediador (monitor, maestro, celador, etc.) que lleve a cabo programas específicos de habilidades sociales durante el recreo.

Los alumnos con NEE lo son durante toda la jornada escolar, incluyendo comedor, desplazamientos entre clases, excursiones, actividades extraescolares, etc. No se puede pretender que al salir de su clase ordinaria desaparezcan sus dificultades. En el caso del Asperger, es precisamente fuera de su aula donde aflorarán las dificultades.

Por todo lo expuesto, y dada la gran importancia de los momentos de juego en el desarrollo infantil en contraposición con la falta de habilidades sociales del niño con SA, se pone en evidencia la necesidad de considerar el establecimiento de un programa de habilidades sociales, que ayude a estos alumnos a integrarse en sus momentos de recreo. Para generalizar estos aprendizajes es necesario implicar a la familia para que pueda continuar con la labor realizada en la escuela en los momentos de ocio familiar (parques, fiestas infantiles, reuniones familiares, etc.)

Como pincelada final, se quiere señalar que el juego en el recreo es objeto de observación por parte de los especialistas en psicopedagogía y psicología. Dicha observación forma parte de los instrumentos utilizados para llegar a un correcto diagnóstico. Si el niño muestra un tipo de juego atípico para su etapa evolutiva se puede hablar de que existe alguna dificultad. Los maestros deben ser buenos observadores durante las horas de recreo. Es donde se pueden detectar dificultades sociales, niños que juegan solos, que dan vueltas al recreo sin un objetivo concreto, o de alumnos que son objeto de acoso por parte de sus compañeros, etc. Estas dificultades son difíciles de ver dentro del aula por lo que la observación y evaluación del tipo de juego resultará fundamental.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta de intervención está dirigida a alumnos del segundo ciclo de infantil y primer ciclo de primaria. Queda enmarcada en un contexto de escuela inclusiva, ya sea de titularidad pública, concertada o privada. Esta ideado para una escuela que cuente con alumnado con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. La versatilidad de la misma hace que pueda ser aplicada en cualquier escuela dentro del marco citado.

Se presenta un proyecto basado en la formación de un equipo de monitores especializados, aunque puede adaptarse a otros profesionales en función del colegio donde se aplique. Es decir, se puede formar a un equipo de profesores, maestros de educación especial, o de padres voluntarios.

Asimismo se pretende que el coste para la escuela sea el mínimo posible para que ello no sea un impedimento para su implementación. En este sentido, los monitores a formar serán monitores o profesores en periodo de prácticas ya que en las escuelas se dispone habitualmente de este personal. Para ellos supone un reto profesional y una oportunidad de aprendizaje muy valiosa. Y para la escuela supone el ahorro en la contratación de personal externo.

3.2 OBJETIVOS

- Diseñar un plan de actividades para integrar a los alumnos con SA en las actividades de recreo desarrollando un plan de habilidades sociales.
- Ayudar al resto de alumnos de educación infantil a empatizar con alumnos con NEE, ofreciéndoles estrategias para incorporarlos en los juegos de recreo y a solucionar posibles conflictos.
- Orientar a las familias del ciclo de infantil, y en concreto a los padres de niños con SA, para que colaboren en todo momento con el proyecto y puedan aplicar lo aprendido en sus momentos de ocio en familia.
- Formar al profesorado, monitores y resto de profesionales implicados.
- Mejorar el rendimiento, la autoestima y la autonomía de los alumnos con N.E.E (SA) de la escuela.

3.3 CRONOGRAMA

	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Charla a cargo de la "ASOCIACIÓN para ASPERGER VALLÉS" para profesores y monitores	✓							
Elección de los monitores responsables	✓							
Contratación de los monitores en prácticas			✓					
Circular familias	✓							
Reunión con familias alumnos con SA	✓							
Charla escuela de padres				✓				
Reunión con EAT y CDIAT		✓						
Formación de los monitores		✓						
Formación de alumnos ayudantes			✓					
Actividades con el resto de los alumnos de las diferentes aulas			✓	✓	✓			
Terapia de habilidades sociales para los niños con SA (15 sesiones de 45 minutos)			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Recreos tutorizados por los monitores			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Reunión de evaluación proyecto			✓		✓			✓
Sesión de evaluación final								✓

3.4 ACTIVIDADES

Antes de comenzar a realizar las actividades es necesario llevar a cabo unos pasos previos. En primer lugar, se identificarán los alumnos destinatarios directos de la propuesta. Para ello será necesaria una reunión con el equipo de orientación del centro y de sus respectivos tutores para conocer la situación individual de cada niño y su nivel de socialización. En segundo lugar, tras determinar los alumnos que participarán, el equipo psicopedagógico del centro realizará una reunión explicativa del proyecto al equipo de profesores y monitores de la etapa de Infantil. En función del número de alumnos que participen en el proyecto, se elegirá un grupo de monitores de la plantilla para llevar a cabo la monitorización de estos alumnos durante el recreo. Se prevé una ratio de un monitor por cada dos niños. Para sustituir a los monitores que participarán en el programa se contratarán monitores o maestros en prácticas, con lo que el coste para la escuela será menor. En tercer lugar, se enviará una circular a todas las familias de la escuela, explicando los objetivos de la propuesta de intervención y cómo se llevará a cabo. Tras ello, se concertarán reuniones individuales con cada una de las familias de los niños con SA para explicarles el proyecto y implicarlas en él. Se les darán pautas para que ellos puedan ayudar a sus hijos en momentos de ocio familiar.

Como se ha comentado en el marco teórico, es fundamental que este proceso sea multidisciplinar por lo que se mantendrán informados a los equipos de apoyo externo públicos (Equipos de Atención Temprana, Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, etc.) y los terapeutas a nivel privado que el alumno pueda tener.

Las actividades se dividirán en varios bloques, en función de a quienes van dirigidas. De este modo habrá los grupos de actividades siguientes:

- A) Actividades con el profesorado y el equipo de monitores de recreo
- B) Actividades de desarrollo de habilidades sociales para los alumnos con SA
- C) Actividades con el resto de la clase
- D) Actividades con los padres

A) Actividades con el profesorado y el equipo de monitores de recreo

Tabla 5. Actividad A.1

A.1) Actividad para el profesorado y monitores (una sesión).

Charla explicativa a cargo de la "ASSOCIACIÓ ASPERGER VALLÈS" para profesores de infantil, primaria y todos los monitores de recreo y los de comedor.	En ella se explicará en qué consiste el síndrome de Asperger y como afecta en la interacción social. Se abordará la importancia de un diagnóstico y una buena atención temprana. Se darán algunas pautas para abordar posibles situaciones de conflicto al tiempo que se les explicará la importancia de desarrollar una buena socialización en la etapa de infantil y comienzos de primaria. Se presentarán varios casos de niños con SA y su mejora en las habilidades sociales tras seguir programas en las escuelas. Los ponentes de esta charla se determinarán en función de la localización de la escuela ya que en casi todas las comunidades autónomas existen asociaciones de Asperger-TEA. En este trabajo se propone la <i>Associació Asperger Vallès</i>, situada en Terrassa (Barcelona).
---	---

Tabla 6. Actividad A.2

A.2) Actividad para el profesorado y monitores (una sesión).

Formación de los monitores de recreo que intervendrán en el plan de habilidades sociales	El equipo psicopedagógico de la escuela formará al los monitores de recreo mediante técnicas de role-playing y modelado para que puedan ser capaces de resolver situaciones conflictivas durante el recreo. También se les formará adecuadamente en "teoría de la mente" para que puedan actuar descifrando e interpretando para los niños la situaciones que vayan ocurriendo. Cada monitor tendrá dos niños asignados y se ocupará de trabajar con sus alumnos durante el recreo de la mañana y el recreo del mediodía. A continuación se presentan cuatro ejemplos de la monitorización de las situaciones de recreo : <i>Ejemplo A:</i> En el recreo un niño llamado X se hace daño y llora. El niño con SA lo mira sin entender qué pasa ni porqué llora. Se queda quieto y no sabe qué hacer. El monitor le dirá : - X se ha caído y se ha hecho daño. Por eso está llorando. Lloro porque le duele. Está triste. Cuando ves que alguien cae y se hace daño tu puedes ir hacia él y preguntarle qué le ha pasado. Puedes decirle ¿qué te ha pasado?, ¿te ayudo a levantarte?, ¿te acompaño a buscar a la profesora? <i>Ejemplo B:</i> Unos niños en el recreo están jugando con la arena. Hacen montones de arena con una pala. El niño con SA puede que se los quede mirando y no sepa que hacer. El monitor puede decirle: - Mira, están jugando. El juego es hacer montones de arena con una pala. Llenan la pala con arena y la amontonan en un lado. Si quieres jugar puedes preguntarles: - ¿puedo jugar con vosotros? . Si te dicen que sí (es lo que se intentará) entonces te sientas a su lado y puedes coger una pala y hacer lo mismo que ellos.
--	---

Ejemplo C: Un grupo de niñas están riendo y jugando a las tiendas en el recreo. Están haciendo “croquetas” con la arena. El monitor puede hacer ver al alumno que están contentas y por eso ríen. Se lo están pasando bien. Puede proponerle jugar a tiendas, hacer como si estuviera vendiendo croquetas de arena. - Mira, ves, han hecho croquetas de mentira con la arena. No son de verdad, es un juego. Se trata de hacer croquetas y inventarse que es una tienda de mentira. Es divertido y por eso se están riendo. Dicen que son croquetas porque se parecen. Son de la misma forma y tienen arena como si fuera rebozado. Puedes preguntarles si puedes jugar con ellas.

Ejemplo D: Un niño con SA puede no entender que debe hacer cola para subir al tobogán. Puede que no sepa cómo debe hacerlo. En este caso, el monitor podría decirle: Para subir al tobogán debes hacer una cola, esto es ponerse uno detrás de otro hasta que te toque a ti. No puedes avanzar al que tienes delante y si alguien se cuela está mal. Debes esperar tu turno. Cuando bajes si quieres volver a tirarte por el tobogán deberás hacer otra vez lo mismo.

B) Actividades de desarrollo de habilidades sociales para los alumnos con SA

El equipo psicopedagógico de la escuela realizará un total de 15 sesiones de terapia de habilidades sociales. Las sesiones las realizará el psicopedagogo y el maestro de educación especial. Las sesiones durarán 45 minutos y se realizarán en el aula de psicomotricidad o en un espacio similar. A continuación se proponen las diversas actividades para llevar a cabo el programa.

Tabla 7. Actividad B.1

B.1) Actividad habilidades sociales (una sesión).

Identificación de expresiones faciales

Para llevarla a cabo se utilizarán tarjetas con caras de niños. En cada una de ellas se muestra una expresión facial, por ejemplo: enfado, alegría, tristeza, sueño, etc. Se preguntará al niño cómo cree que se siente el personaje de la tarjeta. Se analizarán los gestos que acompañan a cada sentimiento. Luego delante de un espejo se pedirá al niño que gesticule la misma expresión facial. Como juego final se propone jugar a adivinar que sentimiento muestra el compañero al gesticular una de las caras de las tarjetas. A continuación se muestra un ejemplo de las tarjetas para la actividad. En el mercado existen varias versiones. En cualquier caso, la escuela puede hacerse sus propias tarjetas con fotografías de niños de la clase.

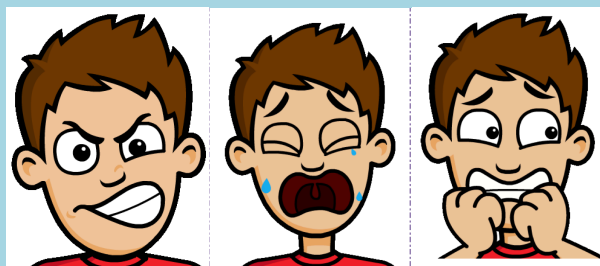


Tabla 8. Actividad B.2

B.2) Actividad habilidades sociales (una sesión).

Identificación de expresiones faciales

Para afianzar lo aprendido y practicado en la actividad anterior, en esta se trabajará con el mismo objetivo pero a través de la aplicación siguiente: http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html

Consiste en elegir varias partes de la cara que simbolizan expresiones para poder construir una cara que manifieste un sentimiento determinado.

En el ejemplo siguiente el alumno ha elegido entre partes de la cara de la izquierda para poder completar la cara de la derecha. En este caso debía completar la cara referida al sentimiento de “enojado”.

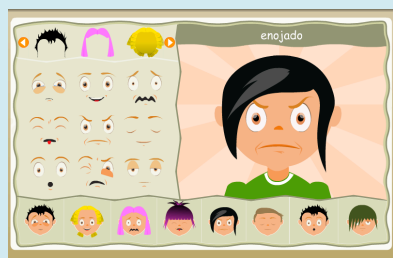


Tabla 9. Actividad B.3

B.3) Actividad habilidades sociales (una sesión).

Asociación de expresiones faciales a los sentimientos propios y ajenos.

Tras haber trabajado en las dos actividades anteriores las diferentes expresiones faciales, se pretende que se haga una charla sobre qué cosas nos provocan tales sentimientos. Por ejemplo, preguntaremos al los niños que les provoca “enfado” o “rabia” o “alegría”, etc. Y se les pedirá que gesticulen dichas emociones delante de un espejo para que puedan observar las expresiones de su cara. Luego entre todos tratarán de descubrir que sentimiento está interpretando el compañero. Y se debatirá qué es lo que le puede haber sucedido para que tenga esa cara.

Tabla 10. Actividad B.4

B.4) Actividad habilidades sociales (tres sesiones).

Juego del trivial de habilidades sociales. Categoría emociones, siento y regulo. (Cornago, A.)

Este juego es parecido al juego del “*Trivial Pursuit*” pero adaptado a las habilidades sociales. Con él se pretende desarrollar la empatía, reconocer los propios sentimientos y los ajenos. Consta de 492 tarjetas con preguntas tipo las de los ejemplos que se detallan a continuación:



Tabla 11. Actividad B.5

B.5) Actividad habilidades sociales (dos sesiones).	
Empatía y resolución de conflictos.	Esta actividad se llevará a cabo mediante la técnica del role-playing. En primer lugar el adulto representará la situación usando muñecos tipo “play-mobil” y después serán los mismos alumnos los que actúen. El adulto creará varias situaciones con los muñecos en las que sucede algo y deben actuar. Tras cada situación se comentará con los niños qué es lo que ha pasado. Analizarán si está bien o mal lo que está sucediendo así como la actuación de cada uno de los personajes. Se analizarán las posibles soluciones y se verá como afecta a cada uno de los personajes el comportamiento del otro. Después los niños representarán cada una de las situaciones descritas, intercambiándose los roles. <u>Tipos de situaciones que representarán con los muñecos:</u> Situación A: Se pelean dos niños por una pelota y lo solucionan jugando juntos. Situación B: Una niña se ha hecho daño en la rodilla. Sus amigos van a consolarla y buscar ayuda de una maestra. Situación C: Dos niños están en el parque, uno le pide a otro que empuje a un tercero. Este le dice que no quiere hacerlo porque eso no está bien. Situación D: Unos niños están jugando al pilla-pilla. Un niño de otra clase les pide que si puede jugar con ellos. Los niños le dejan jugar. Situación E: Hay mucha cola para subir al tobogán y están a punto de tocar la campana para volver a clase. Un niño que acaba de llegar se cuela para subir. Situación F: A una niña se le cae el bocadillo al suelo y se le llena de barro. Lloro porque se queda sin desayuno y le pide una galleta a su compañera, que tiene muchas.

Tabla 12. Actividad B.6

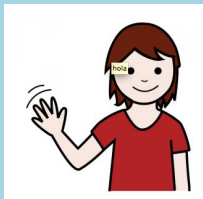
B.6) Actividad habilidades sociales (una sesión).	
Aprendizaje de lenguaje cordial.	En esta actividad se utilizará la técnica del modelado (comentada en el marco teórico). Mediante el modelado la maestra y otro adulto ejemplificarán situaciones en las que aparezcan los elementos siguientes: • Dar las gracias. • Saludar (buenos días, buenas tardes, hola, etc.) • Despedirse (hasta luego, adiós, etc.) • Pedir permiso. Después de cada ejemplo los niños interpretarán situaciones similares. Se representarán los diferentes gestos y se practicarán delante del espejo. Se usarán también tarjetas para reforzar lo aprendido. A continuación se ejemplifica una de las tarjetas que pueden usarse , extraída de los pictogramas de ARASSAC , Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.  <i>Imagen: ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (s.f).</i>

Tabla 13. Actividad B.7

B.7) Actividad habilidades sociales (una sesión).

Juego simbólico mediante rincones.	Mediante la metodología de rincones, se trabajarán las habilidades sociales con los juegos siguientes: médicos, tiendas, mamás y papás, policías y escuela. El adulto irá guiando y monitorizando los rincones para ayudar a los niños a representar las diferentes situaciones. Les propondrá acciones a seguir del tipo: Ahora eres médico, viene un paciente a tu consulta. ¿Qué puedes decirle?, ¿cómo debes tratarle? O bien, ahora tu serás un policía y tu un niño que se ha perdido. ¿Qué os diríais?, ¿qué pasará?. Los niños irán pasando por los diferentes rincones para que todos puedan trabajar en cada uno de los juegos propuestos.
------------------------------------	--

Tabla 14. Actividad B.8

B.8) Actividad habilidades sociales (tres sesiones).

Historias sociales.	Las historias sociales se usan frecuentemente para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. Se trata de una serie de viñetas con situaciones de la vida real en las que en niño deberá reflexionar sobre lo que está pasando y analizar la situación con la ayuda del adulto. En esta actividad mostraremos al niño la colección de “historias sociales”, material publicado por Anabel Cornago, referidas a los temas: “Jugamos juntos sin quitar los juguetes” y “Los niños juegan con diversión y armonía”.
---------------------	--

Tabla 15. Actividad B.9

B.9) Actividad habilidades sociales (dos sesiones).

Doble sentido	Para llevarla a cabo se utilizará el mismo trivial de habilidades sociales que se ha usado en la actividad 4 pero esta vez en la categoría de doble sentido. Se seleccionarán las tarjetas en función de la edad del niño. Con los alumnos de primer ciclo de primaria se podrán usar todas pero con los alumnos de infantil se utilizarán aquellas acordes a su edad. Por ejemplo, en una de las tarjetas el niño deberá adivinar que significa la expresión “me parto de risa”, o bien “hablar por los codos”.
---------------	--

C) Actividades con el resto de alumnos de la clase

Tabla 16. Actividad C.1

C.1) Actividad con el resto de alumnos de la clase (una sesión).

Cuento:
Luís el
maquinista

Aprovechando uno de los momentos en los que los alumnos con SA están trabajando las habilidades sociales fuera del aula, se explicará al resto de niños de infantil y primaria la importancia de jugar todos juntos en el recreo y de ayudar a aquellos compañeros a los que les cuesta un poco más jugar. Se recordará la importancia de ayudarse unos a los otros y de poder aceptar las diferencias individuales. Se pondrá énfasis en que todos somos diferentes y es la diferencia lo que nos enriquece. Para ello les contaremos el siguiente cuento: Luís el Maquinista (Marino M., Esteban L.), también disponible en versión digital.

Este cuento narra la historia de Luís, un niño con Síndrome de Asperger que no sabe jugar al escondite. Tras el cuento reflexionarán sobre lo leído.



Imagen: <http://autismotea.blogspot.com.es/2013/03/cuento-luis-el-maquinista.html>

Tabla 17. Actividad C.2

C.2) Actividad con el resto de alumnos de la clase (una sesión).

Video:
Por cuatro
esquinas
de nada.

En esta actividad mirarán el video “Por cuatro esquinitas de nada”. Es un video de atención a la diversidad que trata sobre la aceptación de las diferencias de los demás y la inclusión en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales. Después de verlo se reflexionará sobre el mensaje del video



Por cuatro esquinitas de nada. Adaptación del cuento de Reuiller, J. (2011). [Video] YouTube.

Tabla 18. Actividad C.3

C.3) Actividad con el resto de alumnos de la clase (una sesión).	
Video: Academia de especialistas	En esta actividad visionarán el video “Academia de especialistas”, de la Fundación Orange. El video trata de los Trastornos del Espectro Autista y resalta las capacidades únicas y singulares que algunos niños con TEA poseen. Valora las diferencias individuales para convertirlas en únicas y maravillosas. Después de verlo se hará una charla-coloquio sobre el contenido del video y cada niño podrá decir cuáles son sus peculiaridades que le hacen diferente del resto.  <i>Academia de especialistas.</i> Fundación Orange. (2012). [Video] YouTube.

Tabla 19. Actividad C.4

C.4) Actividad con el resto de alumnos de la clase (una sesión).	
Formación de alumnos ayudantes	Se elegirán algunos compañeros de los alumnos con SA para que puedan acompañarles algunos días concretos durante el recreo. La tutora hablará con estos alumnos ayudantes para explicarles que a ciertos compañeros le cuesta jugar bien a la hora del recreo y entre todos pueden enseñarle y ayudarlo a jugar mejor. Estos alumnos ayudantes estarán algún día esporádico con los alumnos con SA para introducirles en los juegos. Los monitores seguirán estando presentes estos días. Habrá un grupo limitado de alumnos ayudantes que irán rotando. Pero siempre serán compañeros de su misma clase para que se sientan más seguros y les sea más fácil empatizar.

D) Actividades con los padres de la escuela

Tabla 20. Actividad D.1

D.1) Actividad con los padres de la escuela (dos sesiones).	
Charlas formativas	Dentro del ciclo de charlas formativas de la escuela de padres, se incluirán dos charlas, ofrecidas por un profesional cualificado, bajo el título: “Qué son las habilidades sociales y cómo ayudar a nuestros hijos a desarrollarlas de forma adecuada”. En ellas se pretende que los padres sean más sensibles a la hora de compartir momentos de ocio con sus hijos, ya sean niños neurotípicos o niños con SA. Se les explicará qué son las habilidades sociales y cómo afectan al desarrollo de los hijos. También se les orientará acerca de cómo ayudar a solucionar algún conflicto entre niños y a actuar como modelo social para sus hijos.

3.5 EVALUACIÓN

Para valorar los resultados del proyecto se realizarán tres sesiones de evaluación a lo largo del mismo y una sesión final. En ellas se comentará la marcha de las acciones que se están llevando a cabo y se solucionarán los posibles problemas que los monitores o el equipo psicopedagógico se hayan podido encontrar. En cada una de las reuniones de evaluación estarán presentes los agentes siguientes: Coordinadores del proyecto, monitores encargados, tutoras de Ed. Infantil, equipo psicopedagógico del centro.

La evaluación del proyecto se realizará en base a la observación directa de los niños. En una libreta, tanto los monitores como el equipo psicopedagógico, anotarán todos los aspectos que se consideren relevantes para comentar en las sesiones de evaluación. En la sesión final de evaluación se pondrán en común todos los resultados, traspasando a una lista de control la valoración final del proyecto.

Por alumno se detallará:

	Sí	No	No ha cambiado
¿Ha mejorado el juego con sus compañeros durante el recreo?			
¿Han mejorado sus habilidades sociales durante el recreo?			
¿Se ha integrado en algún grupo de amigos?			
¿Tiene apego a algún amigo/amiga?			
¿Busca a algún amigo/a para jugar?			
¿Acepta que le incluyan en algún juego?			
¿Entiende normas básicas de algún juego?			
¿Acepta las normas de los juegos?			
¿Sus compañeros le invitan a jugar espontáneamente?			
¿Disfruta durante el recreo?			
¿Ha mejorado su actitud en el aula?			
¿En el aula, busca a algún compañero?			
¿Ha mejorado el rendimiento en sus tareas a nivel global?			

Con cada una de las familias de los alumnos con SA se pasará el cuestionario siguiente:

	Sí	No	No ha cambiado
¿Ha cambiado el tipo de juego de su hijo en casa?			
¿Podría decir que su hijo ha mejorado en cuanto al desarrollo de momentos de juego simbólico?			
¿Ha cambiado el tipo de juego de su hijo en compañía de otros niños?			
¿Busca a algún amigo/a para jugar durante los momentos de ocio familiar (parque, fiestas, etc.)?			
¿En este último caso, acepta que le incluyan en algún juego?			
¿Entiende normas básicas de algún juego?			
¿Acepta las normas de los juegos?			
¿Sus compañeros le invitan a jugar espontáneamente?			
¿Disfruta durante estos momentos?			
¿Ha mejorado su actitud en casa y con sus hermanos, si los hay?			

Con los monitores implicados se pasará el cuestionario siguiente:

	Sí	No	N/C
¿Te ha gustado participar en este proyecto?			
¿Crees que los alumnos a tu cargo han mejorado sus habilidades sociales en el recreo?			
¿Los responsables del proyecto te han ayudado en caso de que lo hayas necesitado?			
¿Has recibido una correcta formación previa?			
¿Te gustaría participar en otra ocasión?			
¿Sobre tu actuación, qué aspectos mejorarías?			
¿Sobre el proyecto en general, qué aspectos mejorarías?			

Tras analizar los cuestionarios referidos al alumno, a los monitores y a las familias, se evaluarán los resultados mediante puesta en común de todos los datos, en una sesión de evaluación final con el equipo psicopedagógico de la escuela.

Tras la evaluación final se concretará una reunión explicativa con los servicios externos (CDIAT y EAT) para comentar las acciones llevadas a cabo y su resultado con los diferentes alumnos.

4. CONCLUSIONES

En este apartado vamos a ver el grado de consecución de los objetivos propuestos al principio del presente trabajo. Al inicio se propusieron varios objetivos. El principal era: diseñar una propuesta de intervención para integrar al alumnado con síndrome de Asperger durante el recreo. Para ello se han desarrollado una serie de actividades con monitores, equipos psicopedagógicos, alumnos y familias, que se pueden llevar a cabo en cualquier escuela ordinaria e inclusiva, durante el periodo de un curso escolar. Estas actividades se han desarrollado para formar a los propios alumnos, maestros, monitores y familias así como para concienciar al centro educativo de la importancia de atender las necesidades de los alumnos con SA durante el recreo.

Aunque no se han podido llevar a la práctica de manera real, se puede concluir, una vez analizado este trabajo, que tras la aplicación de este programa de habilidades sociales, los alumnos con SA mejorarán su sociabilización no solo en el recreo sino también en el ámbito de ocio familiar. Paralelamente a esta mejora, se cree que también aportará beneficios en su autoestima y en su rendimiento académico general ya que por todo lo visto y analizado, una conducta social asertiva les permitirá desenvolverse de manera adecuada en sociedad y disfrutar de las relaciones sociales con los iguales.

Para alcanzar el objetivo principal, se ha realizado, en primer lugar, una aproximación conceptual al síndrome de Asperger, definiéndolo en base a varios autores, y detallando las principales características que este trastorno acarrea. Se ha especificado la dificultad existente en diagnosticar este síndrome en niñas y se ha analizado el momento de la detección de las primeras dificultades. Se ha visto que será en la escuela donde aparecerán los primeros problemas de socialización y de sobre estimulación, ya que en el ámbito familiar un niño con SA no presenta dificultades significativas.

En segundo lugar, se ha fundamentado la importancia de la “teoría de la mente” en los niños con autismo. En base a varios autores y con algún ejemplo, se ha visto que los alumnos con SA carecen de ella y esto acarrea consecuencias negativas en su sociabilización. En este apartado y, en base a los estudios de Rizzolatti, se ha explicado cómo las personas con TEA presentan un daño en las neuronas llamadas “espejo” y esto provoca una falta de teoría de la mente. Sin embargo, en base a estudios científicos, se

ha demostrado que si se somete al niño a un aprendizaje en habilidades sociales y en el desarrollo de la empatía se puede compensar el daño de sus neuronas “espejo”.

En tercer lugar, y en conexión con el apartado anterior, se ha ofrecido una aproximación al término de habilidades sociales. Para ello se ha definido el término en base a dos autores, cuyas definiciones se complementan y a su vez se relacionan con una de la áreas del currículo de Educación Infantil. Para enfatizar la importancia de adquirir correctamente unas buenas habilidades sociales, en este apartado, se ha querido dar importancia a la cara opuesta, es decir, al hecho de carecer de ellas. Finalmente se han dado a conocer las estrategias actuales para la enseñanza de habilidades sociales en niños con dificultad en la interacción social.

En cuarto lugar, se ha analizado el papel del juego para el aprendizaje del niño y para su socialización. Primeramente se ha realizado una visión general al desarrollo evolutivo del juego en la etapa de infantil. Seguidamente, se ha analizado el papel que tiene el juego en el aprendizaje y su función socializadora. En este sentido, se ha pretendido definir el recreo escolar como el espacio de juego y socialización, dando importancia a este espacio como lugar de aprendizaje. Relacionando las dificultades manifiestas en el recreo en los alumnos con SA con la importancia de éste para su desarrollo integral, se ha puesto de manifiesto la necesidad de monitorizar el espacio de recreo en el caso de los niños con este tipo de dificultades.

Tras elaborar el marco teórico, dando respuesta a los objetivos anteriores, se ha diseñado una propuesta de intervención para integrar al alumnado con SA durante el recreo. Para ello se propone formar a un equipo de monitores, profesores y compañeros de curso para que desarrollen un programa de habilidades sociales para alumnos con SA.

La propuesta incluye actuaciones con diferente público objetivo: los propios alumnos con SA, sus familias, los equipos de atención temprana, profesores, monitores y compañeros de clase. Comprende un total de veintitrés sesiones divididas en: Actividades de habilidades sociales para los alumnos con SA; Actividades para la formación de monitores y maestros; Actividades con los compañeros de clase y actividades con las familias.

Con estas actividades se quiere dar respuesta a los objetivos descritos en la misma propuesta. Se ha diseñado un plan de acciones para integrar al alumnado con SA en actividades de recreo; Se ha propuesto formar a este alumnado en estrategias de

habilidades sociales para que puedan desarrollar conductas de juego e interaccionar con sus iguales; Se ha pretendido que el resto de compañeros de clase puedan entender a estos alumnos con NEE y finalmente se ha querido dar también importancia a las familias ya que son una fuente importante de sociabilización del niño, planificando actividades para formar e informar sobre el desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos. Una vez realizadas estas acciones se cree que el rendimiento, la autoestima y la autonomía de los alumnos con SA mejorará.

Una de las limitaciones del presente trabajo es el de no poderlo llevar a la práctica. Para valorar de manera más adecuada la consecución de los objetivos sería necesario poder ejecutarlo de manera real. De este modo se tendrían herramientas para poder valorar la adecuación de la actividades y proponer mejoras de cara a una nueva aplicación. De todos modos, estas actividades pueden ser adaptadas a las características individuales de cada centro y a las edades del alumnado con SA.

Otra de las posibles limitaciones a la hora de ponerlo en práctica será el hecho de que el equipo directivo y el equipo psicopedagógico vean la necesidad del mismo. Aunque se ha querido que sea de fácil aplicación y que éste no suponga un coste elevado para la escuela siempre supone una carga de trabajo adicional para los integrantes del proyecto y por ello pueden mostrarse reticentes. Los equipos de Atención Temprana y los servicios psicopedagógicos de las escuelas deberán hacer un esfuerzo por hacer ver a los equipos directivos de las escuelas la importancia de trabajar las habilidades sociales en este tipo de alumnado. Para ello pueden apoyarse en las diferentes teorías que se detallan en este marco teórico.

En el apartado siguiente se explica la posibilidad de ampliar el alcance de las acciones detalladas en el proyecto hacia otros trastornos muy frecuentes en las aulas, y que también presentan un déficit en conductas sociales adecuadas. Ampliando el marco de acción de este proyecto se amplía también la posibilidad de aplicarlo de manera más efectiva y rentabilizar los esfuerzos dedicados al desarrollo del mismo.

5. PROSPECTIVA

Como prospectiva, y enlazando con las posibilidad de ampliar el público objetivo de esta propuesta de intervención, se plantea extender el alcance de la propuesta a los alumnos con TDA (Trastorno por Déficit de Atención) y TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). De esta manera se ampliaría considerablemente el número de alumnos a incluir en el proyecto.

Como se ha comentado en el marco teórico, la prevalencia del síndrome de Asperger no es muy elevada. Sin embargo en la mayoría de aulas se pueden encontrar a alumnos diagnosticados con TDA o TDAH. Este tipo de alumnado, cada día más presente en las aulas, tiene problemas en el desarrollo de habilidades sociales, aunque por motivos distintos a los alumnos con Asperger. Sin embargo, poder adaptar las acciones para abordar ambos trastornos sería una opción a considerar para salvar la barrera de convencer al equipo directivo de las escuelas.

A parte de lo comentado en el párrafo anterior, la prospectiva principal de este trabajo de fin de grado es el poner en marcha el proyecto en varias escuelas. De este modo se podría dotar de rigor científico al trabajo al poder evaluar las acciones de la propuesta y demostrar que se ha conseguido el objetivo principal. Una vez llevado a la práctica se revisarán las acciones realizadas para reelaborar aquellas que no han obtenido los resultados esperados y mejorar así el proyecto.

Como reflexión final, sería interesante implementar un ciclo de investigación-acción cooperativa, para profundizar a nivel metodológico con técnicas de recogida y análisis de información que permitan reflexionar y transformar la práctica docente y poder generar conocimiento científico en base a ello. Con ello se podría trabajar en la prevención de la falta de habilidades sociales, no solo en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, sino para todos los alumnos del aula, incidiendo de manera más específica en aquellos que tengan más dificultades para desarrollarlas de manera autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigas, J. (2012). *El niño incomprendido*. Barcelona: Amat Editorial.

Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Attwood, T., Lienas Massot, B., (2009). *Guía del síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Caballero, R. (s.f.). *Comorbilidad y diagnóstico diferencial en el Síndrome de Asperger*. Universidad de Sevilla. Recuperado el 10 de abril de http://www.asperger.es/articulos_detalle.php?id=187Comorbilidad%20y%20diagn%F3stico%20diferencial%20en%20el%20S%EDndrome%20de%20Asperger

Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S. y Vélez, C. (2012). *Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista*. *Revista CES psicología*, volumen 5, 77-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977315>

Chaves, A. (2013). *Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas*. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67–87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=194125789005>.

De la Paz González, B., Monjas, M.I., Benito, M.P. (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación.

EspectroAutista.info. (s.f.) *Trastorno de Asperger*. Recuperado el 15 de abril de 2014 de <http://espectroautista.info/criterios-diagnósticos/DSM-V-SA>

Federación Asperger España.(s.f.) *El síndrome de Asperger, características*. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de <http://www.asperger.es/asperger.php?def=3Caracter%EDsticas>

García, D., Borbolla, M.A. (1993). La teoría de la mente y el autismo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 4(2), 11–28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150128>

García, A., Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Editex, S.A.
Howlin, P., Hadwin, J.A., y Baron-Cohen, S. (2014). *Teaching Children with Autism to Mind-Read: The Workbook*. Wiley.

Martos, J. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Valencia: Asociación Asperger España.

Ley Orgánica 2/2006 , de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.

Ocaña, L. (2011). *Desarrollo socio afectivo*. Editorial Paraninfo.

Orden ECI 3960/2007 , de 19 de diciembre, de *Educación*, 5 de enero de 2008.

Pulido, P. P. (2012). *Asperger en el Aula*. Ediciones Díaz de Santos.

Vieites, M. del C. (2009). *Programación por competencias en educación infantil: del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno*. Vigo: Ideaspropias.

BIBLIOGRAFÍA

Borreguero, M. (2004). *El síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid: Alianza Editorial.

Buxbaum, J. D., y Hof, P. R. (2012). *The Neuroscience of Autism Spectrum Disorders*. Elsevier Science & Technology Books.

Caballo, Vicente E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Cornago, A., Navarro M., Collado F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo: ejercicios, materiales y estrategias: del cucutrás al juego simbólico*. Valencia: Psylicom.

Cornago, A., Navarro M., Collado F. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo: ejercicios, materiales y estrategias, las personas percibimos, sentimos, pensamos o creemos distinto*. Valencia: Psylicom.

De la iglesia, M. , Olivar, J.S. (2007). Entrenamiento en habilidades socio comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 33–42.

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.

González, A. (2010). *Síndrome de Asperger: Guía para mejorar la convivencia escolar, dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (2010). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores*. Barcelona: CEAC educación. Educación especial.

Nach, E. J. (2009). *Instructional Use of Research-based Practices for Students with Autism Spectrum Disorder*. Lynn University. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=TphcYW7ldEkC>

Ojea, M. (2010). *Emociones en niños y niñas autistas: Programa de desarrollo de la comprensión social*. Valencia: Psylicom.

Peñafiel, E. , Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Editorial Editex.

Schneider, W. , Schumann-Hengsteler, R. , Sodian, B. (2014). *Young Children's Cognitive Development: Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability and Theory of Mind*. Psychology Press.

Williers, J., Szatmari, P. (2014). *Autism and Asperger Syndrome, Language Use*. New York: Springer.