

TRABAJO FIN DE GRADO



Estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva

Grado en Educación Primaria, Mención de Educación Especial.

Alumna: González Rodríguez Irene.

Tutora: Padilla Muñoz, Eva María.

Departamento: Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.

Curso 2018-2019.

I. Índice de contenidos

Resumen	3
Introducción	5
Justificación	6
1. Objetivos.....	8
2. Marco teórico: Trastorno del Espectro Autista.....	9
2.1. Conceptualización.....	9
2.2. Marco legal	11
2.3. Etiología.....	12
2.4. Sintomatología	13
2.5. Trastorno Clínico	18
2.6. Evaluación	19
2.7. Intervención	20
3. Metodología.....	23
3.1. Descripción del caso	23
3.2. Instrumentos.....	24
3.3. Procedimiento	26
4. Resultados.....	27
4.1. Identificación de necesidades en el caso.....	27
4.4. Propuesta de un plan de intervención.	32
4.4.1. Objetivos del programa.	32
4.4.2. Temporalización.....	33
4.4.3. Contexto de intervención.	33
4.4.4. Recursos humanos y materiales.	34
4.4.5. Metodología del programa	36
4.4.6. Actividades por sesiones	38

4.4.7. Evaluación del programa.....	57
5. Conclusiones.....	61
6. Anexos.....	65
6.1. Consentimiento	65
6.2. Entrevistas.....	66
6.3. Registro de observaciones	68
6.4. Actividades sobre la Teoría de la Mente.	69
6.5. Resultados de los instrumentos de evaluación.....	72
7. Referencias bibliográficas	81

II. Índice de tablas

Tabla 1 Niveles de gravedad del TEA.....	15
Tabla 2 Resultados de las observaciones.....	27
Tabla 3 Resultado de las entrevistas.....	29
Tabla 4 Objetivos de la intervención.....	32
Tabla 5 Resumen de la metodología de la intervención.....	36
Tabla 6 Programación de actividades.....	39
Tabla 7 Pasos para tener una conversación adecuada y fluida.....	45
Tabla 8 Rúbrica para los alumnos.....	58
Tabla 9 Rúbrica del grupo-clase.....	59
Tabla 10 Rúbrica de Raúl.....	60
Tabla 11 Registro de observaciones.....	68
Tabla 12 Registro de observación completado 1.....	78
Tabla 13 Registro de observación completado 2.....	79
Tabla 14 Registro de observación completado 3.....	80

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D/D^a Irene González Rodríguez con DNI 47345990F, estudiante del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 18 / 19, como autor/a de este documento académico titulado:

Y presentado como Trabajo Fin de Grado, para la obtención del Título correspondiente, DECLARA que es fruto de su trabajo personal, que no copia, ni utiliza ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen y/o autoría, tanto en el cuerpo de texto como en la bibliografía correspondiente. Asimismo, es plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

Y, para que conste a los efectos oportunos, lo firma, en Carmona a 15 de mayo de 2019

Fdo.: Irene González Rodríguez.



MASCULINO GENÉRICO

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el padre” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

NORMATIVA

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en la presente Normativa en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

Resumen

El Síndrome de Asperger se considera según el DSM-5 un Trastorno del Espectro Autista de nivel uno de gravedad. Este diagnóstico supone dificultades en las áreas sociales y comunicativas, además de la presencia de conductas repetitivas y restrictivas. El objetivo de este trabajo es estudiar el caso de un estudiante de primaria con este síndrome para crear una propuesta de intervención acorde a sus necesidades actuales. Para conseguirlo, se ha recabado y analizado información mediante diferentes instrumentos de evaluación: entrevistas a profesionales, observación directa en el contexto escolar y actividades sobre la Teoría de la Mente. Los resultados obtenidos tras analizar el caso determinaron la necesidad de entrenar de forma práctica el desarrollo de habilidades sociales de cara al cambio de etapa escolar y en ello se ha basado la propuesta diseñada, la cual, sigue los principios básicos de intervención para trabajar con alumnos con TEA y concretamente se centra en el fomento de la integración escolar para llegar a la inclusión. Por lo tanto, la propuesta está destinada a todo el alumnado y no solo al sujeto en cuestión, y lo llevarán a cabo la profesora especializada y un profesor de secundaria. Finalmente, hay que mencionar que los objetivos del trabajo se han cumplido con éxito a pesar de no haber podido llevar a la práctica el programa diseñado y una propuesta de mejora hacia el mismo sería fomentar la participación activa de la familia del sujeto.

ABSTRACT

Asperger's Syndrome is considered according to the DSM-V in Grade 1 Autism Spectrum Disorder. This diagnosis has difficulties in the social and communicative areas, besides it has the presence of repetitive and restrictive behaviors. The objective of this report is to study a case of a Primary's student with Asperger's Syndrome, to create an intervention proposal according to their need. To achieve this, information has been collected and analyzed through different assessment instruments: interviews with professionals, direct observation in the school context and activities on the Theory of Mind. The results of the case are determined the need to develop social skills for the stage of adolescence and in the sense that it has been based on the proposal. The program follows the basic principles of intervention to work with students with autism and specifically focuses on promoting inclusion. Therefore, the proposal is destined for all students and not just the subject in question and it will be carried out by a specialized teacher and a professor. Finally, it should be mentioned that the objectives of the work have been met successfully despite not having been able to implement the designed program and a proposal for improvement towards it would be to encourage the active participation of the subject's family.

Key words: Primary's student, specialized teacher, profesor, school integration and development of skill.

Introducción

Este documento es una pequeña muestra del aprendizaje adquirido tras haber cursado la Mención de Educación Especial. Durante su elaboración, se ha reflexionado sobre gran parte del conocimiento y se ha comprobado mediante el estudio de un caso de Síndrome de Asperger en un aula de Primaria, que hay bastante que avanzar en cuanto a la atención a la diversidad y a la inclusión.

El Trabajo de Fin de Grado consiste:

En primer lugar, en una revisión bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista, para introducir al lector en el caso a abordar y aumentar sus conocimientos sobre el tema.

En segundo lugar, se describe el caso concreto de un alumno del último curso de Educación Primaria. Seguidamente, se llevan a cabo procesos de recogida de datos y se analizan los resultados obtenidos, dando lugar a la necesidad educativa principal que presenta el sujeto: aprendizaje práctico de habilidades sociales.

En tercer lugar, se diseña una propuesta de intervención sobre habilidades sociales dentro del aula para el caso en concreto y con la participación de todo el alumnado. Esta propuesta no se ha llevado a la práctica porque está programada para realizarse en el primer trimestre del curso siguiente, al ser el momento idóneo ya que comienzan una nueva etapa escolar y una nueva etapa en la vida: la adolescencia.

Finalmente, el trabajo termina con el apartado de conclusiones, el cual refleja las reflexiones producidas durante el estudio del caso y el diseño de la intervención.

Justificación

Actualmente, gracias a los avances científicos y sociales que se han producido a lo largo de los años, hay una gran cantidad de niños diagnosticados con Síndrome de Asperger en Centros educativos ordinarios. Por lo tanto, el hecho de que un docente tenga en su aula a un alumno con este diagnóstico es una situación muy relevante en el ámbito educativo ya que hay que satisfacer sus necesidades educativas con la misma efectividad que las de los demás alumnos.

La preocupación e interés por saber responder a las necesidades de un alumno con este diagnóstico y con características muy particulares, son las que justifican la decisión de realizar un estudio de casos sobre un alumno con Síndrome de Asperger.

La elección de realizar la propuesta de intervención sobre habilidades sociales se justifica detalladamente en el apartado de resultados, pero en general, todo niño con autismo necesita que se le enseñe con apoyos y ayudas los objetivos que se persiguen en un desarrollo evolutivo típico ya que tienen alterado el desarrollo que identificamos como normalizado (Hernández, Martín & Ruiz, 2011).

El buen funcionamiento del desarrollo va a depender en gran medida de las relaciones sociales que se tengan porque son la mayor fuente de autoestima y bienestar. Además, en la sociedad en la que vivimos el éxito está más relacionado con las habilidades interpersonales de la persona que con sus habilidades cognitivas (Monjas, 2012).

Por lo tanto, las habilidades sociales deben ser un contenido fundamental en la escuela, porque algunos alumnos tienen la posibilidad de aprenderlas de forma autónoma, sin embargo, existen otros que necesitan apoyo en esta área y la función de un docente es enseñárselas y satisfacer sus necesidades educativas.

Para justificar el carácter inclusivo que se ha pretendido dar a la propuesta de intervención, solo hay que decir que la inclusión es una meta social por la que deben luchar todas las personas. Por lo tanto, es fundamental fomentarla en el ámbito educativo, para que los ciudadanos presentes sigan luchando y los futuros ciudadanos de esta sociedad la consigan ya que actualmente, en las escuelas se da una falsa inclusión llamada integración.

Concluyendo para comenzar con el proyecto en cuestión, hay que mencionar que la realización de este trabajo ha sido una oportunidad para transferir los conocimientos teóricos al análisis de un caso real, identificar verdaderas dificultades de aprendizaje y diseñar y planificar procesos educativos que buscan la inclusión. Todas estas acciones son competencias que debe cumplir un graduado en Educación Primaria.

1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar un caso de Síndrome de Asperger en un Centro ordinario con el fin de proponer una intervención acorde a las características del alumno en concreto.

Este objetivo general desencadena los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista, concretando aspectos relacionados con la intervención en un caso de Síndrome de Asperger.
- Describir un caso de Síndrome de Asperger en un aula de Primaria.
- Identificar, conocer y comprender las necesidades educativas que presenta el caso.
- Diseñar y planificar un programa de intervención específico que responda a las necesidades del caso.

2. Marco teórico: Trastorno del Espectro Autista

2.1. Conceptualización

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas. Además, afecta a las habilidades para la simbolización y la flexibilidad que provoca conductas repetitivas y restrictivas. Se considera espectro porque las presentaciones de este trastorno son muy heterogéneas de un sujeto a otro, ya que las áreas mencionadas anteriormente siempre estarán afectadas, pero de distinta forma (Federación Española de Autismo, 2012).

Este trastorno, es más frecuente en el sexo masculino que en el femenino, en una proporción de entre 4 niños de cada 1 niña. Pero, las niñas autistas tienden a estar más afectadas que los niños (Cuxart, 2000).

Según la Federación Española de Autismo (2012) la prevalencia es de 1 persona autistas de cada 110. Este dato ha aumentado con el paso del tiempo, es decir, en el pasado se diagnosticaban a menos personas de autismo que en el presente.

El motivo de este incremento en la prevalencia puede deberse a que muchos casos que eran autismo, en el pasado se han diagnosticado como esquizofrenia ya que, en los años 50 y principios de los 60, lo que se considera actualmente autismo, era una forma de esquizofrenia llamada autismo infantil, psicosis infantil o esquizofrenia infantil. No obstante, a finales de los 60 y principios de los 70, se comienza a diferenciar el autismo de la esquizofrenia (Murillo, 2013).

Basándonos en las afirmaciones de Frith (2002), dos de los aspectos en los que el TEA difiere de la esquizofrenia son: la edad de inicio y la sintomatología, ya que el autismo comienza desde el nacimiento y se puede diagnosticar a los 3 años, pero la esquizofrenia raramente se presenta antes de la adolescencia, aunque existen excepciones. Y los autistas no padecen síntomas positivos como los que presentan los esquizofrénicos en la fase aguda. Aunque, los síntomas negativos que aparecen después del brote en las personas con esquizofrenia sí se asemejan a los síntomas del autismo, por ejemplo: la pérdida de interés por el contacto social y los movimientos estereotipados.

Pero ¿quién se encargó de diferenciar ambos trastornos y originar el significado actual de autismo? Leo Kanner y Hans Asperger, médicos y psiquiatras, fueron los primeros en describir científicamente y de manera independiente, el autismo, diferenciándolo indirectamente de la concepción de esquizofrenia originada por el psiquiatra Eugen Bleuler. La mayoría de las ideas de estos investigadores continúan vigentes en el presente, y sus estudios han contribuido a fundamentar las bases de la concepción actual (Martos & Burgos, 2013).

Kanner destacaba en sus trabajos las siguientes características comunes a los niños estudiados: extrema soledad autista, deseo obsesivo de invarianza ambiental, excelente memoria, expresión inteligente (buen potencial cognitivo) y ausencia de rasgos físicos, hipersensibilidad a los estímulos, mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real y limitaciones en la variedad de la actividad espontánea. (Martos & Burgos, 2013, p.18)

Y las singularidades descritas por Hans Asperger, han dado lugar al Síndrome de Asperger, término acuñado por Lorna Wing en 1981 y que Asperger llamaba psicopatía autista en 1943. Estas características según Merino (2013) son: “ausencia de empatía, dificultad para establecer relaciones sociales, soliloquios, pensamiento original, presencia de intereses especiales y torpeza motora.” (p.310).

Por lo tanto, teniendo en cuenta APA (2014): el Síndrome de Asperger se ubica dentro del Trastorno del Espectro Autista que se considera un trastorno del desarrollo. Esta clasificación se justifica por las semejanzas encontradas en los estudios de Asperger y de Kanner, y por la triada de déficits característicos del autismo que también se presentan en personas con otros trastornos del desarrollo: déficits en la comunicación, en la interacción social (contacto y situaciones sociales) y en la imaginación, con el consiguiente patrón de conductas repetitivas. Esta triada definida por Lorna Wing en 1981, coincide con las dimensiones sintomatológicas del TEA. (Wing, 2011)

2.2. Marco legal

Desde el punto de vista educativo, según la Consejería de Educación (2017) las personas que padecen Trastorno del Espectro Autista en Andalucía pertenecen al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y más concretamente al grupo de Necesidades Educativas Especiales:

“Alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivadas de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial” (Consejería de Educación, 2017, p.155).

En cuanto al ámbito de derecho, las personas con autismo tienen los mismos derechos que cualquier otro ciudadano que no tenga el diagnóstico de TEA. Estos derechos se recogen internacionalmente, en la Declaración de Derechos Humanos y nacionalmente, en la Constitución Española (Confederación Autismo España, 2014).

En la mayoría de los casos, el TEA supone el reconocimiento oficial de una discapacidad. Por lo tanto, mencionaremos los documentos que tratan sobre los derechos de las personas discapacitadas basándonos en la Confederación Autismo España (2014).

El documento de la Convención de Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, donde se afirma que cualquier persona con cualquier tipo de discapacidad debe gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Los países pertenecientes a las Naciones Unidas, como España, adaptaron su normativa a la Convención. Por eso, existe la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Y también, el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, el cual lucha contra la discriminación por razón de discapacidad. Al igual que en la Carta de Derechos Fundamentales.

Concretando la legislación sobre autismo, a nivel internacional existe la Declaración sobre los Derechos de las personas con Autismo y dos resoluciones que afectan a esta población que son:

- Resolución 67/82 de la Asamblea de las Naciones Unidas, de 12 de diciembre de 2012: Atención de las necesidades socioeconómicas de las personas, las familias y las sociedades afectadas por los trastornos del espectro autístico, los trastornos del desarrollo y las discapacidades conexas.
- Resolución 62/139 de la Asamblea de las Naciones Unidas, de 18 de diciembre de 2007, sobre el Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo.

Finalmente, a nivel nacional hay que mencionar el documento de 2015 de Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo, consensuado por las tres entidades estatales que representan a las personas con TEA en España: Confederación Autismo España, Confederación Española de Autismo FESPAU y Confederación Asperger España. Busca mejorar la inclusión social, la calidad de vida y la protección de los derechos de las personas con TEA mediante unas medidas concretas (Confederación Autismo España, 2014).

2.3.Etiología

Para explicar las causas del autismo y de cualquier otro trastorno del desarrollo, es necesario tener en cuenta tanto los factores biológicos como ambientales ya que la interacción de ambos produce el desarrollo (Frith, 2000).

En cuanto a los factores de riesgo ambientales, Balmaña & Calvo (citado por Herrero, 2015) refieren que la sintomatología del trastorno puede aparecer después de una infección vírica en el SNC o tras estar expuesto a la talidomida y el ácido valproico. Además, también puede afectar la edad avanzada de los padres o el bajo peso al nacer (APA, 2014).

Y en cuanto a los factores biológicos, la causa más sustentada es la genética ya que existen diversas investigaciones dedicadas a buscar el gen autista y varios estudios confirman que existe mayor prevalencia en los hermanos de niños con autismo que en la población en general. (Cuxart, 2000, p.57).

Asimismo, al autismo se le considera un trastorno muy heterogéneo ya que tiene una gran variabilidad de tipos de síntomas y causas. Este hecho se puede explicar a través de la teoría de la cadena de causas, la cual dice que existe un defecto como: un gen defectuoso, anomalías cromosómicas, agentes víricos, anoxia... que produce un

destrozo al que le sigue un daño de tipo funcional o estructural en el sistema nervioso. Al estar dañada una parte del sistema nervioso, es muy probable que el daño aumente y afecte a otras partes. Esta teoría está fundamentada en estudios que han demostrado que un número muy elevado de personas autistas han sufrido un daño cerebral prenatal o perinatal causado por un retraso en el parto, convulsiones neonatales o quizás por anoxia (Frith, 2002). Pero, a pesar de su heterogeneidad, existen dimensiones sintomatológicas claves para diagnosticar a una persona con Trastorno del Espectro Autista.

2.4.Sintomatología

A continuación, se presentan los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según la APA, 2014 (p. 50-52):

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses

excesivamente circunscritos o perseverantes).

5. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Debido a que el TEA es tan heterogéneo, tanto en su etiología como en su sintomatología, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), ha creado tres niveles de gravedad de las manifestaciones de los síntomas para clasificar a las personas con Trastorno del Espectro Autista según el tipo de ayuda que necesitan. Concretamente, las personas que padecen Síndrome de Asperger se encuadran en el nivel 1. Las características de estos tres niveles se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1 Niveles de gravedad del TEA.

	Grado 3	Grado 2	Grado 1
Comunicación social	Deficiencias graves. Alteraciones graves del funcionamiento. Inicio muy limitado de las interacciones sociales. Pocas palabras inteligibles. Respuesta sólo a aproximaciones sociales muy directas. Estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades.	Deficiencias notables. Problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ. Inicio limitado de interacciones sociales. Reducción de respuesta o respuestas no normales. Frasas sencillas. Interacción por interés propio muy concreto. Comunicación no verbal muy excéntrica.	Sin ayuda in situ. Dificultad para iniciar interacciones sociales. Respuestas atípicas o insatisfactorias- Poco interés por interacciones sociales. Frasas completas. Fallo en conversaciones amplias. Poco éxito haciendo amigos.
Comportamientos restringidos y repetitivos	Inflexibilidad de comportamiento. Extrema dificultad de hacer frente a los cambios. Comportamientos restringidos/repetitivos. Ansiedad intensa. Dificultad para cambiar el foco de acción. Afectación del funcionamiento en todos los contextos.	Inflexibilidad de comportamiento. Dificultad de hacer frente a los cambios. Comportamientos restringidos/repetitivos. Ansiedad. Dificultad para cambiar el foco de acción. Afectación del funcionamiento en diversos ámbitos.	Inflexibilidad de comportamiento: causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Fuente: APA (2014)

En resumen, el TEA tiene dos agrupaciones de síntomas principales y obligatorios para su diagnóstico: alteraciones en la comunicación y en la interacción social, y presencia de conductas repetitivas y restrictivas. A continuación, se explicarán más detalladamente ambos, centrándonos en el Síndrome de Asperger.

➤ **Alteraciones en la comunicación social y en la interacción social.**

A pesar de estar hablando de síntomas, que es un término con connotaciones negativas, comenzaremos a explicar las peculiaridades de las interacciones sociales de las personas con TEA resaltando sus fortalezas que son: la inocencia y la honestidad. (Frith, 2002)

Wing (2011) explica la deficiencia en la interacción social clasificando a los sujetos en cuatro grupos:

Los aislados se comportan como si las demás personas no existiesen. Los pasivos aceptan las aproximaciones sociales, pero ellos no toman la iniciativa para buscar interacción con otras personas. El grupo activo pero extraño, inician interacción unidireccional selectiva, es decir, solo con personas muy cercanas. Por último, el grupo hiperformal pedante, suele estar formado por adolescentes y adultos excesivamente educados y formales.

El escaso interés por las interacciones sociales y el retraso en el desarrollo de la Teoría de la Mente del cual se hablará más adelante, tienen como consecuencia la presencia de dificultades en: el reconocimiento y expresión de emociones, en la comprensión de los tabúes sociales, dobles sentidos, ironías y chistes, en la atención conjunta, es decir, en la concentración que se comparte con otras personas, y en las situaciones interpersonales como compartir o cooperar. (Murillo, 2013).

No importa el nivel lingüístico, sintáctico o semántico que tenga una persona con autismo, siempre sus competencias comunicativas prácticas estarán afectadas. Por lo tanto, presentarán problemas en el ajuste del discurso al receptor y en el uso de las pautas de comunicación no verbal. Para ejemplificar estas dificultades, hemos extraído de Frith (2002) algunos usos característicos del lenguaje específicos de personas con TEA:

El lenguaje ecolálico es repetir las palabras del emisor. Esta es la razón por la que algunos niños autistas son capaces de repetir literalmente diálogos de películas o series y se desconoce la razón de por qué usan este lenguaje.

El uso de neologismos, sobre todo las personas con Síndrome de Asperger que suelen utilizar un vocabulario muy técnico y culto.

Los comentarios idiosincráticos basados en experiencias únicas que no se pueden generalizar y, por consiguiente, el receptor no puede entender.

El habla robótica provocada por dificultades en el uso de la prosodia: entonación, tono, ritmo, fluidez, velocidad, volumen...

➤ **Conductas repetitivas y restrictivas**

Los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades no suelen tener ninguna función útil, son rígidos y distintos según la persona y la edad. A medida que la persona crece, los movimientos estereotipados disminuyen y aumentan los pensamientos e intereses restringidos (Murillo, 2013). Algunos ejemplos son: aleteo, balanceo, rotación sobre sí mismo, andar de puntillas, obsesión por introducir los dedos en agujero, etc. (Garanto, 1984).

Las conductas autolesivas pueden ser respuesta a un estado de ansiedad, rabia o frustración, pero los sujetos con un coeficiente intelectual bajo suelen autolesionarse sin motivo, solo como hábito repetitivo. Este problema puede solucionarse a través de técnicas de modificación de conducta (Wing, 2011).

Los rituales y rutinas inflexibles provocan la resistencia al cambio. Por esta razón, cuando la rutina cambia, la persona con autismo reacciona de manera negativa y exagerada ya que no tiene desarrollada la capacidad de anticipación y no comprende los cambios en su entorno. (Murillo, 2013).

Para concluir con la sintomatología del Trastorno del Espectro Autista, hay que destacar que solo tiene síntomas conductuales, no tiene ningún síntoma biológico. Por eso, es tan difícil encontrar la causa exacta que produce este trastorno clínico.

2.5.Trastorno Clínico

El TEA se diagnostica únicamente mediante pruebas clínicas debido a la inexistencia de pruebas biológicas, como se ha mencionado anteriormente. Detectar el trastorno precozmente y tener atención temprana lo antes posible, mejora el pronóstico, las habilidades cognitivas y la adaptación funcional al entorno. (Hervás et al., 2017).

El pronóstico es la evolución a largo plazo de las personas a las que se le diagnostica TEA. Esta evolución dependerá de dos factores: el coeficiente intelectual y las habilidades lingüísticas. Si un niño autista de 5 o 6 años tiene un nivel intelectual inferior a 50 y/o no ha desarrollado el lenguaje comunicativo, tendrá peor pronóstico que los demás (Cuxart, 2000).

Otro factor interrelacionado con el pronóstico es el momento en el que se realiza la evaluación diagnóstica, ya que, si se realiza una detección y valoración temprana, se podrá intervenir antes y mejorará la calidad de vida de la persona con autismo y de su familia (Arnáiz & Zamora, 2013).

Hay que tener en cuenta que en el proceso de detección interaccionan varios tipos de factores de los que dependerá la velocidad de este. Por ejemplo, los factores culturales y socioeconómicos pueden adelantar o atrasar un diagnóstico, incluso factores de género ya que las niñas tienen más probabilidades de presentar discapacidad intelectual, por lo que aquellas niñas con TEA que no tienen discapacidad intelectual tienen más dificultades para ser diagnosticadas correctamente (APA,2014).

Este trastorno no es degenerativo por eso, las personas con este diagnóstico pueden disfrutar de un proceso de aprendizaje durante toda la vida. Normalmente, en la primera infancia los síntomas son muy marcados, pero a medida que crecen, existe mejora en algunas áreas, aunque son muy pocos los adultos con TEA que viven y trabajan independientemente. En esta minoría suelen estar los que tienen mayor capacidad lingüística e intelectual, por lo que las personas con Síndrome de Asperger se pueden encuadrar en este grupo (APA,2014).

Para llevar a cabo un diagnóstico de este trastorno clínico hay que tener en cuenta, los criterios diagnósticos del DSM-5 expuestos en el apartado 1.4 y saber que no se puede dar un diagnóstico de TEA antes de los 3 años.

2.6. Evaluación

Como señala Klin, Lang, Cicchetti y Volkmar (citado por Palomo, 2013): `` el diagnóstico diferencial es sólo un componente de la evaluación realizada para definir prioridades dentro de un programa de intervención, y probablemente no es el elemento más importante.´´ (p.122).

Así pues, lo importante en la evaluación, no es la etiqueta diagnóstica que indica que una persona presenta TEA, es solo un paso más para conocer las características del sujeto que ayudarán a descubrir las diferentes necesidades que tiene para realizar la intervención de la manera más adecuada posible con el objetivo de satisfacer esas necesidades. Además, con la evaluación, se pretende ayudar a las familias que entiendan a la persona con autismo con la que tratan y sus necesidades (Palomo, 2013).

Según Luckasson (citado por Palomo, 2013):

La evaluación diagnóstica de personas con TEA requiere la valoración exhaustiva del conjunto de dimensiones que definen el funcionamiento humano: capacidad intelectual, conducta adaptativa conceptual, social y práctica, salud y participación y el contexto, así como su historia de desarrollo y la presencia de síntomas de TEA. (p.124)

En la actualidad, no existen rasgos biológicos que sean referentes para concluir en un diagnóstico de autismo. Por esta razón, la observación de la conducta del sujeto es un factor imprescindible en la evaluación diagnóstica. Por lo tanto, no es suficiente realizar una evaluación formal con test estandarizados ya que estos podrían sobreestimar las habilidades del sujeto. También, se debe hacer una evaluación de carácter más informal en la que se entreviste a las personas que traten con el sujeto y se observen los comportamientos de éste en diferentes contextos (Arnáiz & Zamora, 2013).

Para explicar algunos instrumentos de evaluación que se utilizan para llevar a cabo una evaluación formal y diagnóstica de una persona con TEA, nos basaremos en Cuxart (2000):

El CHAT, creado por Baron-Cohen, es un instrumento de detección precoz de autismo a los 18 meses de edad. Está compuesto por dos secciones que forman una escala: una sección destinada a los familiares y otra al profesional.

El CARS, es un instrumento diagnóstico estandarizado que clasifica al sujeto en: no autista, moderadamente autista y severamente autista. A través de una escala conductual con 15 elementos.

El ADI-R, también es un instrumento estandarizado que busca un diagnóstico de autismo e información sobre la conducta del sujeto mediante una entrevista muy extensa.

En cuanto a la evaluación cognitiva, hay que mencionar que todos los test que evalúan el coeficiente intelectual no son válidos para las personas con autismo. Por eso, a la hora de elegir uno, se debe tener en cuenta: ‘edad cronológica, nivel cognitivo global aproximado, nivel de lenguaje expresivo y comprensivo aproximado y patologías asociadas’ (Cuxart, 2000, p.76).

Por otro lado, también hay que realizar una evaluación psicoeducativa con el objetivo de planificar y llevar a cabo un programa de intervención con las estrategias de apoyo más efectivas y eficaces para superar las limitaciones. Esto solo se consigue con una evaluación completa de los puntos fuertes y débiles del sujeto, además de tener en cuenta toda la información que las distintas pruebas estandarizadas proporcionan (Palomo, 2013). Esta evaluación es imprescindible ya que el tipo de tratamiento que muestra mayor efectividad en las personas con TEA son los psicoeducativos.

2.7. Intervención

El tratamiento del TEA debe contar principalmente con la participación de los familiares y debe ser fundamentalmente psicoeducativo y social. Las terapias de modificación de conducta ayudan a los niños a aprender nuevas habilidades comportamentales y modifican las acciones negativas mediante el castigo y la ignorancia, o con el reforzamiento de acciones positivas alternativas (Garanto, 1984).

También, si es necesario, se complementan las terapias psicoeducativas y comportamentales con recursos farmacológicos, que no hacen desaparecer los síntomas del autismo, pero reduce la sintomatología clínica asociada, como conductas descontroladas inmanejables, insomnio, autolesiones, etc. (Saldaña & Moreno, 2013).

Los aspectos más comunes y destacados para trabajar en una intervención educativa con una persona que padece el TEA se basan en las hipótesis que actualmente

existen y dan una explicación sobre la variada sintomatología de los casos de autismo. Estas teorías según Cuxart (2000) son:

El *déficit de la teoría de la mente*, el cual indica que los niños con TEA tienen dificultades a la hora de desarrollar la capacidad de “elaborar hipótesis sobre lo que los otros piensan” (Murillo, 2013, p. 30). Este déficit produce problemas para comprender las intenciones y emociones de los demás, para darse cuenta del grado de interés que tiene el receptor con respecto al tema de la conversación, para mentir, para comprender ironías y chistes, etc... (Vázquez & Murillo, 2007). Y por todo esto, en la intervención hay que tratar aspectos como: “la comprensión social, la intención comunicativa, la autoconciencia, la capacidad de inferir estados mentales en los demás...” (Frontera, 2013, p.224).

La teoría del *déficit de la intersubjetividad primaria* está interrelacionada con la teoría de la mente ya que la intersubjetividad se refiere a la habilidad de adaptar la comunicación a los sentimientos propios y del interlocutor, también es la capacidad de inferencia del contexto, concretamente sobre las emociones e intenciones de los demás (Martínez, 2011). Debido a la existencia de este déficit en las personas con TEA, habría que entrenar el acercamiento placentero hacia las personas para tener una conversación adecuada socialmente (Frontera, 2013).

Por último, la teoría del *déficit de las funciones ejecutivas* está fundamentada en las dificultades en “la capacidad de planificar, de anticipar, de elegir, de afrontar imprevistos, de pensar y comportarse de forma flexible” (Frontera, 2013, p.224). Así pues, hay que trabajar todas estas estrategias metacognitivas para que las personas con autismo puedan solucionar de forma autónoma sus problemas.

Según Frontera (2013) y Ojea (2017) los principios básicos que hay que tener en cuenta a la hora de intervenir con una persona con autismo son:

La *individualización* en el diseño de la intervención, es decir, centrarse en las necesidades y características concretas de cada persona y no basarse únicamente en el diagnóstico, ya que dos sujetos con el mismo diagnóstico pueden necesitar una intervención distinta y más en el caso de las personas con TEA, al existir una gran diversidad de manifestaciones.

El *aprendizaje*, por un lado, debe ser *funcional* para que el aprendiz generalice lo aprendido y lo practique en su día a día y, por otro lado, *sin error*, debido a que las personas con TEA responden de forma negativa al fallo.

Asimismo, debe existir una *relación positiva entre profesional y sujeto*, y una relación de *coordinación entre la familia y la escuela* para potenciar los resultados de la intervención.

En cuanto a la *tarea*, debe ser estructurada, *ajustada* al nivel de *lenguaje* del sujeto y acompañada de *apoyos visuales* para asegurar la comprensión. Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que buscar la motivación a través del uso de los intereses tan especiales que tienen las personas con TEA, y de la ampliación del foco de interés, enseñándoles nuevos temas que le puedan interesar.

El *entorno* debe estar *adaptado* y estructurado para que la persona con TEA pueda comprender y anticipar los sucesos. Además, para conseguir la *inclusión*, el entorno debe transformarse mediante la eliminación de barreras de participación y aprendizaje.

En conclusión, el Síndrome de Asperger es un trastorno del desarrollo clasificado dentro del Trastorno del Espectro Autista que, debido a su alta prevalencia, en la mayoría de los Centros educativos hay alumnos que lo padecen. Por lo tanto, como docentes es fundamental tener en cuenta que es un trastorno con manifestaciones muy heterogéneas. Consecuentemente, a la hora de intervenir en un caso de un alumno con este síndrome, hay que individualizar la programación que se diseñe adaptándola a las características y síntomas del sujeto en cuestión, teniendo en cuenta todos los principios expuestos anteriormente y trabajando con el fin de atender a la diversidad de manera eficiente, eficaz e inclusiva.

3. Metodología

3.1. Descripción del caso

El caso que se estudia en este trabajo es de un alumno llamado Raúl, que tiene 11 años y cursa 6º de Primaria. Fue diagnosticado en la etapa de Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje y en 3º de Primaria, la Unidad de Salud Mental le diagnosticó Síndrome de Asperger. Este año, el Equipo de Orientación ha comenzado a realizarle la primera evaluación psicopedagógica con motivo del cambio de etapa de Primaria a Secundaria.

Su Centro escolar está en un pueblo de la provincia de Sevilla y cuenta con una línea en todos los cursos de Infantil, Primaria y ESO. Tiene un carácter religioso ya que siguen los principios educativos del sistema preventivo de Don Bosco, un sacerdote santificado por la Iglesia gracias a su labor con los jóvenes más necesitados. Al seguir los principios pedagógicos de este santo, la educación de Raúl se caracteriza por: el fomento de los valores solidarios y religiosos, por la relación de cercanía entre los docentes y los alumnos y por la idea de que el Colegio es una segunda casa.

El protagonista de este trabajo ha contado con el apoyo de la misma docente de pedagogía terapéutica (a partir de este momento su denominación será PT) desde que tenía 3 años. Aunque cada curso, la intervención ha sido distinta dependiendo de las necesidades del alumno, siempre se ha llevado a cabo un programa específico. Hay que mencionar que en el Centro sólo hay una PT para atender a todos los alumnos que lo necesiten desde Infantil hasta la ESO. Esto puede crear barreras en el aprendizaje de muchos de esos niños y en concreto de este caso, ya que no se pueden realizar todas las actividades que la profesora desea debido a la falta de tiempo y de recursos. Además, la mayoría de sus intervenciones son individuales y fuera del aula, por lo que su metodología no busca la inclusión, solo la integración. El alumno en cuestión tiene dos sesiones individuales de una hora cada una a la semana en el aula de apoyo a la integración, en esas sesiones, trabaja teóricamente con la PT las emociones y las habilidades sociales.

Al ser un Colegio pequeño y concertado, el claustro es muy estable y no se producen muchos cambios en el personal, por lo que el alumno conoce desde pequeño a la mayoría de los profesores que le han dado y le dan clase.

En el ámbito escolar, Raúl ha tenido la suerte de estar en el mismo Colegio que su hermana mayor, por lo que, si había algún problema, siempre estaba ella para intentar solucionarlo. También, la profesora de apoyo tiene una gran afinidad con él, además de una relación de complicidad con su madre, aspecto que mejora los resultados de las intervenciones que realiza con el alumno.

Su contexto familiar es tradicional y nuclear, es decir, su familia está formada por sus progenitores y su hermana mayor de 16 años y hasta el año pasado estuvo en el mismo Colegio que su hermano. El familiar más involucrado en la educación del alumno es su madre. Ella se encarga de comunicarse y coordinarse con el profesorado, además de asegurar la realización de las tareas del alumno en casa. En los deberes también le ayuda a veces su hermana, pero conforme ella crece, le dedica menos tiempo.

En el ámbito social, el alumno tiene la posibilidad de relacionarse con otros niños de su edad en el Colegio y cuando asiste a los entrenamientos del equipo de baloncesto al que está apuntado. Este deporte es su pasión y es lo que más le gusta hacer. Sin embargo, aún es muy dependiente, siempre va acompañado y todavía no ha quedado solo en la calle con sus compañeros de clase o de baloncesto. Tampoco asiste a los cumpleaños que le invitan y no va a todas las excursiones, solo a algunas dependiendo de su interés, del apoyo de su madre y de la insistencia de los docentes.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos creados para conocer y evaluar el caso se han basado en la afirmación de Rubio (2015): ‘‘la entrevista y la observación neutral son el mejor medio para obtener la información que necesitamos’’ (p.41). Así, se han llevado a cabo *entrevistas* cualitativas, semiestructuradas e individuales a diferentes profesionales del Centro escolar: *tutor, orientadora y profesora de pedagogía terapéutica*. A través de este instrumento se ha recabado información de: la historia escolar, la situación actual escolar, la historia clínica, la situación familiar y la intervención. Por ello, cada una de las preguntas realizadas, se relacionan con uno de estos aspectos. (Ver Anexo 6.2 para conocer las preguntas de las distintas entrevistas). Asimismo, se repiten preguntas en las tres entrevistas para comparar los puntos de vista y opiniones de cada uno de los profesionales. A cada profesional se le solicita aquellos documentos útiles para analizar

el caso como: la evaluación psicopedagógica a la orientadora, las calificaciones del alumno en las diferentes asignaturas de este año al tutor y los materiales y recursos que utiliza en la intervención del alumno a la PT.

Por otro lado, se realizaron varios días de *observaciones* de la conducta del alumno en la escuela. El proceso de observación que se ejecutó fue de tipo sistematizado parcial ya que se determinaron con anterioridad al momento de la observación los fenómenos a observar con un registro de creación propia (Padilla, 2011). (Ir al Anexo 6.3 para ver el registro de observación)

Estas observaciones se han producido en tres contextos distintos: *en el aula ordinaria, en el aula de apoyo y en el recreo*. Y se ha recogido información sobre: el comportamiento, la personalidad, las capacidades y las dificultades del alumno en su día a día.

Finalmente, se le presentaron al alumno *actividades relacionadas con la Teoría de la Mente*, que es la habilidad cognitiva de atribuir estados mentales, es decir, creencias, deseos, sentimientos y pensamientos, a sí mismo y a otros. Y entender que, mediante el conocimiento de esos estados mentales, se pueden explicar, predecir e interpretar las conductas (Uribe, Gómez & Arango, 2010). Estas actividades han servido para saber si el alumno tiene desarrollada esta habilidad y si es necesario trabajarla en la intervención o no. Consisten en: el experimento de Ana y Sally, el experimento del lápiz y el tubo de Smarties y la identificación y análisis de emociones de personajes imaginarios en diferentes situaciones problemáticas de la vida cotidiana. (la ficha con todas las actividades de la Teoría de la Mente se encuentra en el Anexo 6.4)

Ambos experimentos han sido extraídos de: Frith, 2002, p.222 y 224. Y la última actividad es de elaboración propia.

3.3.Procedimiento

En primer lugar, se explicará la razón por la que se decidió hacer este trabajo sobre el alumno Raúl. Conocemos al sujeto con anterioridad ya que hemos coincidido con él en diferentes actividades de ocio y tiempo libre. Su personalidad tan peculiar y especial nos llamó la atención y fue un reto empatizar con él y conocerlo mejor.

En la formación práctica estuvimos en su clase y esto supuso una gran oportunidad para conocerlo en diferentes contextos y acercarnos más a él. Pudimos confirmar que es un niño muy divertido, inocente, infantil y justo. El cariño que poseemos hacia su persona y el interés de profundizar y conocer más el Trastorno del Espectro Autista para poder ayudar mejor a niños que lo padecen, crean el motivo que anima a querer poner un granito de arena en su intervención.

Asimismo, han intervenido otros factores como: el interés de la familia de que Raúl cuente con todo el apoyo necesario para su educación, junto a que la madre nos conocía, han favorecido el consentimiento para hacer el trabajo. Igualmente, otro factor ha sido la opinión del Colegio en cuanto a las necesidades del alumno y lo que este trabajo le puede aportar.

El primer día que fuimos al Centro fue para mostrar nuestro interés por realizar un estudio del caso de Raúl. El director, el tutor y la profesora de apoyo a la integración aceptaron y esa misma mañana, hablaron con la familia y nos transmitieron su consentimiento. Concertaron una cita con la madre sin nuestra presencia, para explicarles la intervención y que firmara el consentimiento. (Ver Anexo 6.1)

Después de este día, no se volvió al Colegio hasta el 20 de marzo para comenzar a recoger datos mediante los instrumentos explicados en el apartado anterior. Se necesitaron cuatro días para realizar las observaciones pertinentes en los distintos contextos y entrevistar a los tres profesionales.

Finalmente, el 7 de mayo se consultó la posibilidad de llevar a la práctica el programa diseñado o parte del mismo, pero no pudo ser posible debido a razones relacionadas con la programación y el tiempo.

4. Resultados

En este apartado, se resumen los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos de evaluación y se explica la conclusión a la que se ha llegado sobre las necesidades del caso que se van a tratar en la propuesta de intervención. (Todos los datos obtenidos con las fuentes de información se encuentran en Anexo 6.5).

4.1. Identificación de necesidades en el caso objeto de estudio:

Para resumir los datos obtenidos en las observaciones, se ha elaborado la tabla 2 que es un esquema donde se encuentra la información observada más redundante. A continuación, se explican los datos recogidos con las entrevistas a los distintos profesionales en la tabla 3 y seguida de esta, se reflexiona sobre los resultados de la tarea basada en la Teoría de la Mente.

Finalmente se llegará a una conclusión sobre las necesidades del alumno tras haber analizado los datos.

Tabla 2 Resultados de las observaciones.

Muestras de interés por las relaciones sociales	Interés social limitado. Respuestas cortas. Integrado en el grupo-clase.
Estados de ánimo	Ausente en el aula ordinaria. Escasa participación. Solo habla de sus emociones en el aula de apoyo.
Interacciones sociales comunicativas	No inicia conversaciones y no sabe mantenerlas durante un periodo considerable de tiempo ni terminarlas adecuadamente.
Comportamientos disruptivos	No sabe trabajar en grupo. Ignora el trabajo de sus compañeros y hace su trabajo de forma independiente.
Puntos fuertes	La autonomía, el conocimiento teórico de las normas sociales y la confianza en sí mismo.
Puntos débiles	El desorden, la poca conexión con los compañeros y la inexistencia de práctica de las normas sociales aprendidas.
Preferencias e intereses personales	Los videojuegos, los dinosaurios, el balón prisionero, el baloncesto, los superhéroes, los Pokémon y el ordenador.

Fuente: Elaboración propia.

En las *observaciones*, se ha podido comprobar que Raúl tiene un interés social muy limitado, ya que inicia una interacción con otra persona solo cuando es necesario. En sus conversaciones, solo dice frases completas y elaboradas cuando el tema es de su interés, en caso contrario, da respuestas cortas y directas. Además, parece que está ausente y externo a su entorno porque en la mayoría de las ocasiones en las que se dirigen a él, siempre responde con un: “¿qué?”

Todos sus compañeros lo respetan y lo consideran uno más del grupo-clase. En el patio juega con el mismo grupo de niños siempre al mismo juego, el balón prisionero, y es muy inflexible a la hora de cumplir las normas del juego. Tiene mucha afinidad con un niño que es muy tímido, paciente y de pocas palabras, pero con nadie es capaz de mantener una relación profunda de amistad, a pesar de los años que llevan en la misma clase.

Desde el punto de vista curricular, es muy autónomo en la realización de sus tareas y no tiene una gran dificultad en la percepción y comprensión de los contenidos. Además, cuenta con una compañera mentora que le presta su ayuda. El problema aparece a la hora de organizarse. Sería muy útil que usara la agenda para aprender a planificar su vida, tanto académica como social, lo que ocurre es que le da pereza utilizarla. No estar organizado le provoca ansiedad y cuando Raúl siente esto se autolesiona con pellizcos en los brazos. También lo hace cuando una situación le molesta, por ejemplo, cuando sus compañeros hacen demasiado ruido trabajando en grupo.

Hay que destacar la alteración que se produce en el comportamiento y la actitud del sujeto cuando cambia de contexto. En el aula de apoyo se aprecia que se siente más cómodo con la PT y por eso, está más atento, animado, divertido y hablador. Aunque la mayoría de sus respuestas a las preguntas de la docente no sean correctas, son más largas y elaboradas que las que da en el aula ordinaria a cualquier otro profesor o compañero.

Tabla 3 Resultado de las entrevistas.

	Entrevista PT	Entrevista orientadora	Entrevista tutor
Historia clínica	-	Diagnósticos externos al Centro: TEL (3 años) y Síndrome de Asperger (8 años). Siempre ha tomado medicación que ha variado dependiendo de las necesidades de Raúl. Descansa en verano.	-
Situación familiar	Buena relación docente – madre.	Tutorías con la madre únicamente.	Familia tradicional y nuclear: padre madre y dos hijos. Su hermana es un gran apoyo para Raúl.
Situación social	No tiene autonomía para salir de casa.	Se le ha aconsejado a la familia que comience a salir por las tardes con los compañeros de clase.	No asiste a ningún cumpleaños al que se le invita. Y a las excursiones va por obligación.
Historia escolar	Recibe apoyo desde los 3 años. Siempre se ha trabajado con él la identificación y expresión de emociones. Ha tenido un desarrollo escolar duro debido a los cambios de medicación y a que ha tenido que adaptarse al entorno escolar.	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Continuación.

	Entrevista PT	Entrevista orientadora	Entrevista tutor
Situación actual escolar	Actualmente se trabajan con él las habilidades sociales y las emociones. Buena coordinación entre tutor-pt.	-	A nivel curricular no tiene ningún problema. Tiene calificaciones de notables y sobresalientes. Es aceptado y respetado por todos sus compañeros. Reuniones tutor- pt: informales continuamente y formales una vez al trimestre.
Intervención	Punto fuerte: no es desafiante, acepta las normas. Es muy infantil. Punto débil: su flojera.	Punto fuerte: su inteligencia. Punto débil: está en plena preadolescencia.	Punto fuerte: actitud de escucha y su constancia en el trabajo. Punto débil: no le gusta escribir. Sugerencias para trabajar en la intervención: la expresión escrita, el orden, las habilidades sociales, y la confianza en sí mismo

Las actividades relacionadas con la *Teoría de la Mente* han puesto de manifiesto que el alumno tiene esta habilidad desarrollada adecuadamente, es capaz de posicionarse en el lugar de otro e intuir su pensamiento. Pero, a la hora de tratar las emociones, tiene un conocimiento muy teórico y básico de las mismas. Identifica las emociones, pero no sabe expresarlas, solo menciona: contento, triste, asustado y enfadado y las justificaciones de estas emociones son muy simples. Otros sentimientos más complejos como la decepción, la preocupación o la superioridad no los identifica en las situaciones expuestas. Por lo que habría que trabajar más la empatía emocional.

En conclusión, *las necesidades prioritarias actuales* que presenta el caso no se encuentran en ningún área curricular, son de tipo emocional y social. Según Vázquez & Murillo (2007): las habilidades sociales son un contenido imprescindible en la intervención de alumnos con Síndrome de Asperger ya que los comportamientos humanos son muy variados y es difícil dar una respuesta adecuada a los mismos.

Teniendo en cuenta los perfiles de deficiencia social de Lorna Wing (2011). Raúl sería pasivo ya que en su rutina se presentan las aproximaciones sociales, pero él las afronta con indiferencia. Además, su lenguaje es adecuado para su edad, pero las conversaciones que establece son muy limitadas, ya que cada respuesta que da corta el flujo de la conversación.

Asimismo, el alumno posee un contexto de relaciones sociales restringido ya que solo interacciona con personas familiares y del Colegio, por lo que no puede llevar a la práctica el entrenamiento de habilidades sociales que realiza en el aula de apoyo. A esto, le añadimos que en el Centro escolar solo hay una PT que prioriza sesiones individuales antes que grupales y los demás profesionales no tienen ningún tipo de iniciativa para participar en la intervención de este caso, por lo que, en el Colegio, Raúl tampoco tiene la oportunidad de entrenar de forma práctica las habilidades sociales con sus compañeros y con ayuda de un profesional. Por estos motivos, se llevará a cabo la intervención con el grupo-clase para que el alumno consiga relacionar lo que aprende con su contexto social más cercano. Así, su proceso de aprendizaje será motivador, emocionante y útil.

Por lo tanto, la intervención que se propone consistirá en un programa de entrenamiento de habilidades sociales en el aula ordinaria que incluye contenidos de

educación emocional para trabajar con él la identificación y expresión de sentimientos más profundos tanto en él mismo como en los demás.

4.4.Propuesta de un plan de intervención.

4.4.1. Objetivos del programa.

Objetivo general: Desarrollar y mejorar diferentes tipos de habilidades sociales del alumno de forma práctica e inclusiva.

Objetivos específicos presentados por áreas de trabajo.

Los tipos de habilidades sociales que se van a trabajar durante la intervención han sido seleccionados de la clasificación de Monjas (2012) y se presentan junto con los objetivos específicos de cada sesión en la Tabla 4:

Tabla 4 Objetivos de la intervención.

Habilidades conversacionales
Objetivo 1: Iniciar, mantener y terminar conversaciones usando pautas y consejos que evitarán las respuestas directas y la expresión de indiferencia. (Sesión 2)
Objetivo 2: Entender el concepto ‘‘expresiones con dobles sentidos’’ (ironías, bromas, etc.), familiarizarse con alguna de ellas y saber explicarlas y utilizarlas. (Sesión 3)
Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones
Objetivo 3: Profundizar en el conocimiento de uno mismo centrándonos en las cualidades positivas para aumentar la autoestima y la confianza. (Sesión 4)
Objetivo 4: Identificar emociones y sentimientos sencillos y complejos, propios y de los demás, y expresarlos mediante el uso de situaciones concretas. (Sesión 5 y 6)
Habilidades de solución de problemas interpersonales
Objetivo 5: Reaccionar y responder con calma y serenidad a los imprevistos, problemas y cambios que se presentan en el día a día. (Sesión 7)
Objetivo 6: Identificar problemas personales con el grupo-clase y buscar las soluciones previendo las consecuencias de cada una. (Sesión 8)
Habilidades para hacer amigos y amigas
Objetivo 7: Expresar las opiniones positivas y sentimientos hacia los demás compañeros a través de cumplidos. (Sesión 9)
Objetivo 8: Participar activamente en los trabajos en equipo a través de la enseñanza de la colaboración y la cooperación. (Sesión 10 y 11)

Fuente: Elaboración propia.

Aunque se lleve a cabo una distribución de las habilidades, hay que tener en cuenta que existe una relación de interdependencia entre ellas que forman un todo llamado habilidades sociales, y que si se ha llevado a cabo tal organización ha sido por motivos organizativos y metodológicos.

4.4.2. Temporalización.

El plan de intervención dará comienzo en el primer trimestre del curso siguiente, 1º ESO, aprovechando que tanto el alumno estudiado como la mayoría de sus compañeros seguirán en el mismo Centro escolar, a pesar de producirse un cambio de etapa. Se llevará a cabo una sesión de una hora por semana en el horario de la asignatura de tutoría para no interrumpir la programación de las demás asignaturas, y durará 11 semanas. Por lo tanto, se aproxima que el plan de intervención comenzará el día 20 de septiembre y acabará el día 29 de noviembre. Esta temporalización se debe a varios motivos:

En primer lugar, porque en el curso actual no se puede realizar el plan de intervención programado, debido a que las sesiones de tutorías ya están planificadas por el claustro desde el inicio del curso. Y en segundo y último lugar, porque tanto la PT como el director, el futuro tutor del alumno y mi persona consideramos que realizarlo al inicio de la etapa de Secundaria será más beneficioso para el alumno en cuestión y para sus compañeros al comenzar una etapa bastante difícil en cuanto a los aspectos sociales y emocionales. ‘‘En la etapa de la adolescencia se producen circunstancias que hacen que el alumno con Síndrome de Asperger se sienta desplazado, solo y con escasos vínculos que lo asocien a su grupo de iguales.’’ (Vázquez & Murillo, 2007, p.83)

4.4.3. Contexto de intervención.

El *aula ordinaria* será la misma en el curso del año próximo por lo que se dispone de una pizarra digital y otra tradicional. Las mesas están distribuidas individualmente o en parejas dependiendo de la asignatura, en filas horizontales y colocadas hacia las pizarras y la mesa del profesor. Siempre está decorada con murales de tareas de los alumnos o con carteles relacionados con alguna fiesta. Por ejemplo, actualmente, han decorado la clase con carteles de Semana Santa.

Para llevar a cabo el programa, se retirarán las mesas hacia la pared y los alumnos se colocarán en semicírculo solo con las sillas cuando no haya una distribución concreta para alguna actividad.

El *aula de apoyo a la integración* es bastante pequeña pero muy acogedora. Hay muchos recursos materiales organizados en una estantería que ocupa toda una pared. Esta clase tiene: una pizarra tradicional, una mesa para la profesora y otra mesa un poco más grande para trabajar con los alumnos. También hay un ordenador, un tablón para colocar los horarios tanto de la profesora como de los alumnos, y un rincón destinado a la relajación con un par de esterillas y un espejo.

El *pabellón* es del tamaño de una pista polideportiva ya que en el suelo están dibujadas las líneas que delimitan este tipo de pistas. Cuenta con dos porterías y cuatro canastas. Además, hay un almacén en el que se guarda una gran cantidad de materiales destinados a las sesiones de Educación Física. Estos materiales podrán ser usados para el desarrollo de la programación.

4.4.4. Recursos humanos y materiales.

La intervención se llevará a cabo en el aula ordinaria, dirigida por la profesora de pedagogía terapéutica y con la participación activa de los compañeros de Raúl. Por lo tanto, los *recursos humanos* son:

Por un lado, la *profesora de pedagogía terapéutica* que lleva trabajando con el alumno 8 años aproximadamente. Lo conoce muy bien y existe entre ellos afinidad y una gran relación de confianza. Además, gracias a la observación, hemos llegado a la conclusión de que es con la persona que se siente más cómodo dentro del Colegio, por lo que no puede faltar su presencia en este plan de intervención.

Al programarse para el curso próximo, no se contará con la participación de una alumna en prácticas en el aula por lo que será la PT la que dirija la intervención con la ayuda del nuevo *tutor* de la clase. Este profesional parece muy interesado en colaborar y aportar todo su potencial para ayudar a su futura clase y concretamente a Raúl. Al llevarse a cabo en el primer trimestre, este programa supondrá una gran oportunidad para que el nuevo tutor conozca a sus alumnos y pueda fomentar un clima positivo en el aula y crear una relación de cercanía y confianza con ellos.

Por otro lado, los *compañeros* de Raúl que son 25 alumnos de 6º Primaria. Gran parte del grupo se conocen desde los 3-5 años. En general, la mayoría se respetan mutuamente, cumplen las normas, son responsables y colaboran entre ellos para conseguir un clima de amistad en el aula. Todos son amigos, juegan juntos y no se dividen en pequeños grupos. Son buenos estudiantes a excepción de un par de alumnos, pero todos los profesores

coinciden en que podrían esforzarse aún más. Destaca un alumno por su inteligencia, que es el compañero favorito de Raúl, un niño tímido que le cuesta relacionarse con los demás, pero que es un gran estudiante y está muy motivado por aprender cosas nuevas.

Además de Raúl, hay otro alumno en el aula con Necesidades Educativas Especiales. Ismael es un niño TDAH, tanto con dificultades emocionales como curriculares. Ambos tienen un programa específico en el aula de apoyo a la integración. Hay que destacar que la relación entre Raúl e Ismael no es muy positiva y que Ismael suele ser el desencadenante de los cambios de humor de Raúl, ya que tienen personalidades y actitudes muy contrarias que chocan continuamente.

Por último, se prevé que habrá alumnos de nuevo ingreso y repetidores, que serán beneficiados con esta intervención porque ayudará a su integración en el grupo-clase. Así que, antes de poner en práctica la intervención, habrá que adaptarla al número de alumnos nuevos en el aula.

Los *recursos materiales* necesarios para llevar a cabo la intervención no son muy costosos ni excesivos en cantidad ya que en la mayoría de las sesiones lo que se usará serán: folios, cartulinas y lápices de colores. Por lo tanto, esta intervención es viable económicamente y para cualquier tipo de contexto escolar.

Los materiales que deben ser diseñados con antelación a las sesiones son:

- Las diferentes tarjetas que se usarán en distintas sesiones como las que sirven para conversar, las de roles para trabajar en equipo, las que se utilizarán para expresar emociones y las del juego de dobles sentidos.
- Datos personalizados para el juego de dobles sentidos.
- Las fichas de problemas sociales a los que tendrán que dar solución.
- Un ovillo de lana.
- Camino de cartulinas para la dinámica de problemas de grupos.

Los materiales que hay que revisar previamente son los destinados para la última sesión de juegos cooperativos que se realizará en el pabellón por lo que utilizaremos materiales del área de Educación Física como: conos, aros, bancos, pelotas y cuerdas.

4.4.5. Metodología del programa

Para introducir la metodología que se llevará a cabo en el programa de intervención, se esquematizarán los principios y técnicas de enseñanza que se utilizarán en la Tabla 5, y seguidamente, se desarrollarán cada uno de ellos.

Tabla 5 Resumen de la metodología de la intervención.

Principios de intervención	Técnicas de enseñanza
✓ Adaptación del entorno	✓ Instrucciones verbales y visuales
✓ Relación positiva profesional – alumno.	✓ Modelado
✓ Individualización	✓ Ensayo conductual (Role-Playing y Práctica Oportuna)
✓ Inclusión	✓ Retroalimentación o feedback
✓ Coordinación familia – escuela	✓ Reforzamiento positivo.
✓ Aprendizaje funcional y generalizado.	

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de diseñar la metodología de esta intervención, se han tenido en cuenta los *principios básicos* de Frontera (2013). Por lo tanto, se llevará a cabo una adaptación del entorno a través de una presentación general del programa al alumno en la primera sesión para anticiparle los cambios que se van a producir en su intervención. Además, en el inicio de todas las sesiones se explicarán las actividades que se realizarán.

Asimismo, el programa lo dirigirá tanto el tutor como la PT ya que uno de los principios es tener una relación positiva con el sujeto, y como se ha observado en los resultados, el alumno tiene una relación muy cercana y de confianza con esta docente. Así, Raúl se sentirá más seguro y estará más participativo. También la profesora tendrá que ayudar a que se cree esa relación positiva entre el nuevo tutor de Secundaria y el alumno.

Por otro lado, en el diseño de las sesiones se ha considerado el principio de individualización, utilizando los puntos fuertes e intereses de Raúl para crear las actividades. Incluso se han tenido en cuenta las características del grupo-clase en general ya que la intervención se realiza en el aula ordinaria y los destinatarios de este

programa son todos los alumnos de 1º ESO porque se pretende utilizar su participación y aprendizaje como recurso para eliminar las barreras de participación y aprendizaje presentes en el caso de Raúl. De esta forma se fomenta la inclusión.

Un principio primordial es la coordinación familia-escuela. Como bien se explica en los resultados, la familia de Raúl siempre está a disposición del Colegio y mantiene su interés por construir una buena relación buscando lo mejor para el alumno. Por eso, la familia estará informada sobre la realización de este programa de intervención y tendrá como función ayudar al alumno a hacer las tareas o retos que se le pida a los alumnos en cada sesión.

Las *técnicas de enseñanza* que se van a poner en práctica durante las sesiones son:

Las instrucciones verbales y visuales a través de explicaciones verbales del contenido con apoyo visual claro, ajustando el lenguaje al nivel de comprensión del alumnado y usando apoyos visuales como elemento facilitador de la misma comprensión. De esta forma se busca que el alumno pueda realizar la tarea correctamente minimizando el error.

El modelado mediante demostraciones de la conducta que se debe aprender. Estas demostraciones las realizarán el tutor y la profesora de pedagogía terapéutica que interpretarán una situación social en la que tendrán que poner en juego la habilidad que se esté trabajando sin errores y dejando claro el seguimiento de las pautas que ellos mismos han enseñado a los alumnos para servir de modelo en el ensayo conductual. Este ensayo o dramatización es la puesta en práctica por parte de los alumnos de la habilidad. Se hará mediante los Role-Playing para que los alumnos entrenen las habilidades en situaciones artificiales, percatándose de la funcionalidad del aprendizaje de las mismas, y también se usará la técnica de la práctica oportuna, que consistirá en que el tutor y la familia de Raúl ayudará al alumno a utilizar lo aprendido cuando se le presente la oportunidad. Los demás alumnos también deberán recibir esa ayuda por parte de los alumnos. Así, después podrán generalizar lo aprendido a situaciones reales de su vida.

Finalmente, se utilizarán las técnicas de retroalimentación y reforzamiento positivo para fomentar la motivación y ajustar la práctica al modelo presentado. Gracias a que habrá dos profesionales en el aula durante el desarrollo del programa, se podrá

producir un feedback continuo e individual para el alumnado. Además de realizar un feedback terminal y colectivo al final de cada sesión. A su vez, se premiarán las conductas positivas a través del refuerzo social. Ambos profesionales deberán estar muy pendientes de Raúl en cada una de las actividades para comprobar si es capaz de realizar las tareas de forma autónoma, o en cambio necesita ayuda.

Otro aspecto a tratar en la metodología es la estructuración de las sesiones, que se detalla a continuación:

1. Revisión del reto de la sesión anterior.
2. Actividad inicial para conocer las ideas previas que se conducirá hacia una reflexión para motivar a aprender el contenido de la sesión.
3. Explicación y modelado por parte de los profesionales.
4. Actividad práctica que provoque el ensayo conductual por parte de los alumnos.
5. Reto semanal.

Los retos semanales deberán ser apuntado en la agenda, para fomentar el uso de ésta, ya que es un buen recurso para organizarse y en la recogida de información del caso se destaca la utilización de la misma como solución al desorden de R y a la ansiedad que le acaba provocando.

4.4.6. Actividades por sesiones

En este apartado se explicarán cada una de las actividades diseñadas para crear un programa de habilidades sociales inclusivo para un caso de Síndrome de Asperger. Las actividades se agrupan en 11 sesiones que se presentan en las Tabla 6.

Tabla 6 Programación de actividades.

Sesión	Habilidades	Objetivos	Reto	Actividades	Material	Tiempo	Contexto
1º		Presentar el programa y anticipar los cambios con respecto a intervenciones anteriores.	Apuntar en la agenda las sesiones del programa	Explicación del programa	-	15 min.	Aula de apoyo
		Conocer la situación social actual del alumno.		¿Qué tal el verano?	Papel y lápiz	30 min.	Aula de apoyo
2º	Conversacionales	Iniciar, mantener y terminar conversaciones usando pautas y consejos que evitarán las respuestas cortas y directas y la expresión de indiferencia.	5 conversaciones	¡Me aburroo!	-	10 min.	Aula ordinaria
				Charlas sorpresas	Tarjetas para conversar	30 min.	Aula ordinaria
3º	Conversacionales	Entender el concepto “expresiones con dobles sentidos” (ironías, bromas, etc.), familiarizarse con alguna de ellas y saber explicarlas y utilizarlas.	Detectar mínimo 3 dobles sentidos	¡A reír!	-	10 min.	Aula ordinaria
				¿Te lo digo o te lo explico?	Dados y tarjetas de dobles sentido	30 min.	Aula ordinaria

Fuente: Elaboración propia.

Sesión	Habilidades	Objetivos	Reto	Actividades	Material	Tiempo	Contexto
4º	Relacionadas con las emociones y los sentimientos	Profundizar en el conocimiento de uno mismo centrándonos en las cualidades positivas para aumentar la autoestima y la confianza.	Averiguar cómo se sienten las personas cercanas.	Dibújate	Folios y lápices de colores.	15min.	Aula ordinaria
				Álbum de fotos	Papel continuo, fotos y rotuladores	15 min.	Aula ordinaria
				Positive list	Folios y bolígrafo	15 min.	Aula ordinaria
5º		Identificar emociones y sentimientos sencillos y complejos, propios y de los demás, y expresarlos mediante el uso de situaciones concretas.	Aumentar la lista, apuntar cumpleaños y ayudar a alguien.	¿Qué sienten?	Vídeo	15 min	Aula ordinaria
				Emocionario	Cartulinas y lápices de colores.	30 min.	Aula ordinaria
6º			Diario de emociones	Chicho a muerto	-	10 min.	Aula ordinaria
				Bazar de las emociones	Tarjetas de emociones	40 min.	Aula ordinaria
7º	Solución de problemas interpersonales	Reaccionar y responder con calma y serenidad a los imprevistos, problemas y cambios que se presentan en el día a día.	Tres situaciones y reacciones personales.	El círculo	-	10 min.	Aula ordinaria
				¡Actuemos!	-	30 min.	Aula ordinaria

Tabla 6. Continuación

Sesión	Habilidades	Objetivos	Reto	Actividades	Material	Tiempo	Contexto
8º	Solución de problemas interpersonales	Identificar problemas personales con el grupo-clase y buscar las soluciones previendo las consecuencias de cada una.	Resolver problemas del aula	Los burritos	Foto	10 min	Aula ordinaria
				¿Qué está pasando?	Camino de cartulinas	40 min.	Aula ordinaria
9º	Para hacer amigos y amigas	Expresar las opiniones positivas y sentimientos hacia los demás compañeros a través de cumplidos	Elogiar a 5 compañeros, 2 familiares y 1 amigo o vecino.	¿Qué piensas de mí?	Folio y lápices	25 min.	Aula ordinaria
				¡Me encanta tu forma de ser!	Música	5 min.	Aula ordinaria
				La araña optimista	Ovillo de lana	15 min.	Aula ordinaria
10º		Participar activamente en los trabajos en equipo a través de la enseñanza de la colaboración y la cooperación.	Elegir rol favorito y razonarlo	Lluvia de ideas	-	10 min.	Aula ordinaria
				El puente	Vídeo	5 min.	Aula ordinaria
				Súper Roles	Tarjeta de roles, folios, lápices de colores y cartulina.	30 min.	Aula ordinaria

Tabla 6. Continuación

Sesión	Habilidades	Objetivos	Reto	Actividades	Material	Tiempo	Contexto
11^o	Para hacer amigos y amigas	Participar activamente en los trabajos en equipo a través de la enseñanza de la colaboración y la cooperación.	Practicar lo aprendido en el día a día.	Pasa el aro	Aros	10 min	Pabellón
				El trencito	Conos y aros	10 min	Pabellón
				Río con pirañas	Bancos suecos	15 min	Pabellón
				La bomba	Conos, pelotas y cuerdas	10 min	Pabellón

1º Sesión: Presentación

Es una sesión individual y se realizará en el aula de apoyo a la integración con la profesora de Educación Especial. Esta sesión consistirá en explicarle a Raúl la intervención que se va a llevar a cabo para anticiparle los cambios que se van a producir, ya que dentro de su rutina no está trabajar con la profesora de apoyo dentro del aula ordinaria y con la participación de sus compañeros. Al ser la primera sesión y de introducción, no sigue la estructura básica de las sesiones.

Después de una *explicación general del programa*, el alumno *deberá apuntar en su agenda* los días en los que se van a realizar la intervención, para fomentar el uso de este recurso tan beneficioso.

Seguidamente, se le pedirá su opinión sobre el programa, para saber qué le parece, si está de acuerdo trabajar con sus compañeros, etc.

¿Qué tal el verano?

Finalmente, para introducir al alumno en el programa, se le pedirá describa en su cuaderno situaciones sociales que haya vivido durante el verano con personas no familiares. Luego deberá explicarlas oralmente y comentar cómo se ha sentido en cada una de ellas. De esta forma se comprobará si el contexto social del alumno ha cambiado y si ha mejorado su socialización durante las vacaciones.

2º Sesión (completa)

Esta sesión se ha diseñado muy detalladamente y describiendo de forma concreta tanto el apartado de explicación como el de modelado, para que sirva de ejemplo de las demás sesiones.

✓ Actividad inicial: *¡Me aburrooo!*

Los alumnos se colocan en parejas y cada uno adquiere un rol. Uno de ellos será el emisor y tendrá que explicarle a su compañero una situación divertida mientras que el rol del otro niño será un receptor aburrido que bosteza durante la conversación y expresa indiferencia.

Una vez realizada la experiencia, se hacen preguntas reflexivas a los alumnos: *¿Cómo os habéis sentido? y ¿Queríais seguir hablando?*

Fuente: (Recneh, s/f)

- ✓ Explicación de inicio, mantenimiento y final de conversaciones con instrucciones verbales y visuales.

Uno de los profesionales llevará a cabo una explicación oral) al conjunto de la clase basándose en Monjas (2012), mientras que el otro, entregará a cada alumno la tabla 7 y se encargará de asegurar la comprensión de los alumnos que tienen mayor dificultad en las habilidades comunicativas durante la explicación, sobre todo prestará mucha atención a Raúl.

En la explicación, se hará una puesta en común de la importancia y las razones que nos llevan a conversar con los demás, y se aclarará que:

- Iniciar una conversación significa empezar a hablar con alguien de cualquier tema.
- Mantener una conversación es hablar durante un tiempo y que sea agradable para ambas personas.
- Terminar una conversación es acabar de hablar con alguien de forma amistosa y agradable.

Finalmente, se expondrán los diferentes pasos reflejados en la tabla 7 que poseerán todos los niños impresa como apoyo visual para maximizar la comprensión y para utilizarla de guía durante las conversaciones de las actividades posteriores y de su día a día.

Tabla 7 Pasos para tener una conversación adecuada y fluida.

PASOS	Iniciar conversación	Mantener conversación	Terminar conversación
1º	Elige con quién vas a hablar y de qué tema. (Intenta no hablar siempre de tus temas de interés y conocer los intereses de los demás).	Escucha activamente lo que te dicen. (Mira a los ojos, presta atención y muestra señales de que lo estás entendiendo).	Comunica a la otra persona que se tiene que acabar la conversación. ‘Me gustaría mucho seguir charlando, pero...’
2º	Valora que es el momento y lugar oportuno.	Identifica sentimientos y emociones de la otra persona para continuar con el mismo tema o cambiarlo porque no esté cómoda o se sienta mal. (Observa su rostro, tono de voz, gestos...)	Discúlpate.
3º	Fíjate si la persona manifiesta un buen estado de ánimo para tratar el tema.	Haz preguntas sobre lo que no hayas entendido.	Si te ha gustado la conversación, comunícale que te gustaría volver a hablar con ella.
4º	Acercarte a la otra persona y sonríele. (No seas exagerado ni sonrías excesivamente)	Responde a las preguntas, ideas y opiniones del otro respetuosamente y expresando interés. (Evita respuestas muy cortas y ten en cuenta la edad de la otra persona, no es lo mismo hablar con un niño pequeño que con un adulto.)	Despídete.
5º	Salúdala y comienza el tema a tratar.	Acompaña lo que dices con un lenguaje corporal adecuado.	
6º		Respetar el turno de palabra.	

Fuente: Elaboración propia.

✓ Modelado.

Ambos profesionales realizarán dos Role-Playing: en el primero representarán una conversación de dos niños en el instituto y en el segundo serán un adulto y un niño en la calle. Los temas serán elegidos por los alumnos para que participe. Además, los docentes seguirán los pasos de la guía que se les ha dado a los alumnos y a la vez que representan la situación, comunicarán en voz alta los pasos que van siguiendo y las decisiones que van tomando.

✓ Actividad práctica: *Charlas sorpresas*

Los profesores tendrán preparadas pequeñas tarjetas en las que se indiquen temas de conversación: música, series como Pokémon, ordenadores, superhéroes, películas, estudios, etc. Para seleccionar los temas se tendrán en cuenta los intereses particulares de Raúl y los generales de los niños de su edad. Los alumnos por parejas tendrán que ir cogiendo tarjetas para conversar con su compañero sobre el tema que le ha tocado aleatoriamente. Siempre tendrán que tener en cuenta las indicaciones y pautas explicadas por los profesionales anteriormente. Una vez acabado un tema de conversación, se cambian las parejas y las tarjetas.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Reto semanal: apuntar datos sobre las conversaciones que vayas teniendo durante la semana (lo que has hecho bien y lo que necesitas mejorar). Mínimo apuntar 5 conversaciones.

3º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: ¡A reír!

Para comenzar con el contenido de dobles sentido de forma amena, se pedirá que salgan a la pizarra tres o cuatro alumnos voluntarios a contar un chiste, con la condición de que después de contarlo tienen que explicarlo para que todos los compañeros lo entiendan. De este modo, los profesionales podrán detectar a aquellos alumnos que les sea más complicado entender los dobles sentidos.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Explicación oral del concepto ‘‘doble sentido’’ y los tipos que hay teniendo en cuenta las categorías de la actividad práctica que se realizará a continuación. Siempre utilizando apoyo visual a través de esquemas o imágenes.
- ✓ Modelado a través de un role-playing que ejemplifique una situación social en la que aparezca la ironía y el sarcasmo.
- ✓ Actividad práctica: *¿Te lo digo o te lo explico?*

Se agrupa a los alumnos en parejas. Tendrá un dado y tarjetas divididas en 6 categorías, las cuales son indicadas en las caras de los dados. Estas son: ¿qué significa? (expresiones), chistes, dobles sentidos, ¿cómo es? (metáforas y comparaciones) bromas y refranes. Estas tarjetas tienen explicaciones muy claras y breves sobre el significado de los dobles sentidos y además están complementadas con pictogramas.

Un miembro de la pareja de forma alternativa tendrá que lanzar el dado y coger una tarjeta de la categoría que le haya tocado. Luego leerle al compañero el chiste, broma, refrán, expresión, metáfora o comparación que haya en la tarjeta, y el compañero tendrá que explicar su significado. Si no lo consigue puede recibir apoyo dos veces, una por parte de su compañero y otra por parte de uno de los dos profesionales. Una vez conseguido, el alumno se lleva un punto.

Fuente: Boschetti et al. (2013)

- ✓ Reto semanal: Escribir al menos tres dobles sentidos que detecten los alumnos en conversaciones que escuchen en su día a día.

4º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior
- ✓ Actividad inicial: *¡Dibújate!*

Cada alumno hará un dibujo sobre él mismo, en el cual tendrán que representar lo que sienten, lo que les gusta, lo que temen, etc. Una vez terminado, quien quiera podrá exponer su dibujo a los demás compañeros junto con la explicación.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Explicación oral sobre la importancia del autoconocimiento y la aceptación de uno mismo.
- ✓ Modelado mediante la realización de un role-playing que represente a una persona que dice autoafirmaciones positivas durante una conversación.

- ✓ Actividades prácticas:

Álbum de fotos

Se realizará un mural decorado como si fuera un álbum de fotos en el que se colocarán fotos individuales de todos los alumnos de la clase. Al lado de su foto cada niño escribirá: nombre, cumpleaños, aficiones, algo que le guste, algo que no le guste, algo que haga muy bien y algo que haga mal y quiera mejorarlo. De esta manera, los alumnos se podrán conocer mejor a ellos mismos y a sus compañeros, además tendrán la oportunidad de ofrecer ayuda y ser ayudados en sus limitaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Positive List

Cada alumno individualmente tendrá que dedicar la parte final de la sesión a reflexionar y hacer una lista de cosas positivas de uno mismo.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Reto semanal: aumentar la lista de cosas positivas, apuntar todos los cumpleaños e intentar ayudar a algún compañero que necesite ayuda.

5º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: *¿Qué sienten?*

Se distribuirá a los alumnos en tríos para visualizar un vídeo que presenta diferentes escenas de dibujos animados donde los personajes expresan sentimientos y emociones. Hay que destacar que los dibujos animados es un tema de interés para Raúl, además, todos los alumnos conocen las películas de las que se han extraído los fragmentos por lo que es un tema muy familiar para todos.

El vídeo se irá parando cada vez que uno de los profesionales lo vea oportuno y los alumnos tendrán que debatir en subgrupos qué siente cada personaje y luego hacer una puesta en común. Todas las emociones que los alumnos vayan mencionando se escribirán a modo de lista en la pizarra.

Fuente: Rizaldo, M.A. (2014) Vídeo para enseñar a los niños/as a identificar las emociones. [Vídeo]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=xtcQFO-FlpE>

- ✓ Explicación oral de las emociones complejas que hayan mencionado durante el debate y adición de más estados emocionales por parte de los docentes. Siempre utilizando apoyo visual, en este caso, imágenes que representen situaciones emocionales.
- ✓ En este caso el modelado consistiría en representar situaciones de las emociones más difícil de comprender para los alumnos.
- ✓ Actividad práctica: *Emocionario*

Los alumnos volverán a agruparse en tríos y tendrán que realizar un diccionario de 20 emociones para cada uno. Las emociones pueden ser las expuestas durante la sesión y otras que los alumnos crean convenientes con el permiso de alguno de los dos profesores. En cada emoción deben poner un ejemplo de una situación en la que ellos la sientan y de qué forma se identifica esa emoción.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Reto semanal: Adivinar como se sienten y se encuentran las personas que nos rodean (familia, amigos, profesores o vecinos).

6º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: *Chicho a muerto*.

Se colocan todos los alumnos en círculo y uno comienza la cadena diciéndole a su compañero de la derecha ‘‘chicho a muerto’’ expresando exageradamente tristeza. Cuando todos lo han hecho se cambia la emoción. Por ejemplo, se dice la misma frase, pero esta vez eufóricamente. Luego se puede hacer nervioso, asustado, etc.

Fuente: Anónimo (2012)

- ✓ Explicación oral de la importancia y los beneficios que conlleva la expresión de las emociones y aclaración de que ninguna emoción es buena o mala. Siempre utilizando apoyo visual mediante la representación de ejemplos con imágenes.
- ✓ No se lleva a cabo modelado.

- ✓ Actividad práctica: *Bazar de las emociones*.

Los alumnos se colocan en círculo para que todos puedan ver a sus compañeros. Seguidamente se le da a cada alumno una tarjeta con una emoción o un sentimiento escrito en ella. No pueden compartir la tarjeta que le ha tocado con sus compañeros porque tienen que describir una situación personal o inventada en la que se sienta la emoción de la tarjeta para que los demás adivinen qué emoción o sentimiento le ha tocado.

Fuente: Moll (2015)

- ✓ Reto: Escribir un diario de emociones durante 7 días.

Raúl ya lo hace desde hace varios años con la profesora de Educación Especial, pero no está motivado. Así que puede que el hecho de que todos sus compañeros lo hagan, le motive más.

7º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: *El círculo*.

Todos los alumnos hacen un círculo excepto uno, que se colocará en el Centro y deberá intentar salir del círculo mientras sus compañeros hacen imposible conseguir el objetivo. La clave del juego es que el alumno solo podrá salir si se lo pide a sus compañeros educadamente y dialogando, con violencia e ira no lo conseguirá.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Explicación oral y visual (esquema) las distintas formas de reaccionar ante un problema: asertiva, pasiva o agresivamente. Enfatizar en que hay que controlar los impulsos y la ira mediante técnicas de relajación, como contar hasta 10 para después reflexionar sobre lo sucedido buscando las diferentes soluciones que tiene un único problema y las consecuencias de llevar a cabo cada una de ellas.
- ✓ Modelado a través de un role-playing en el que una persona afronte un mismo problema de diferentes formas. Después se lleva a cabo una reflexión común de cada una de las representaciones.

- ✓ Actividad práctica: ¡Actuemos!

Los alumnos se distribuyen en grupos de cinco para realizar un teatro. Tendrán que elegir entre todos una situación conflictiva y representarla a sus compañeros reaccionando de las tres formas que se han tratado en la explicación.

Fuente: Elaboración propia.

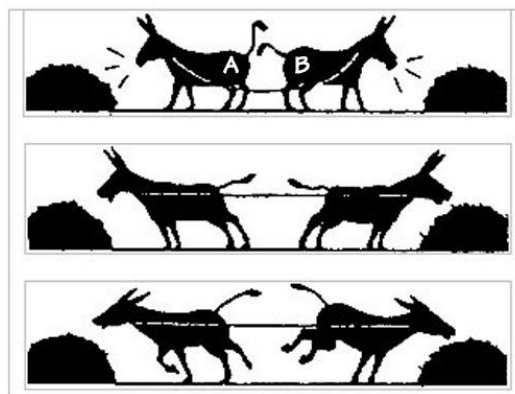
- ✓ Reto semanal: escribir tres situaciones personales en las que hayan reaccionado de forma agresiva, pasiva y asertiva, y reflexionar sobre cuál hubiera sido la mejor manera de reaccionar en cada una de ellas.

8º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: *Los burritos*.

Para comenzar la actividad, los alumnos se agruparán en parejas. Los profesionales deberán decidir si s Raúl se empareja con Ismael para esta actividad ya que es un juego de negociación y podría ser útil para mejorar su relación. Esto dependerá de la opinión de los profesores y de la situación en la que se encuentre la relación el próximo curso.

Todos los alumnos visualizarán la siguiente imagen:

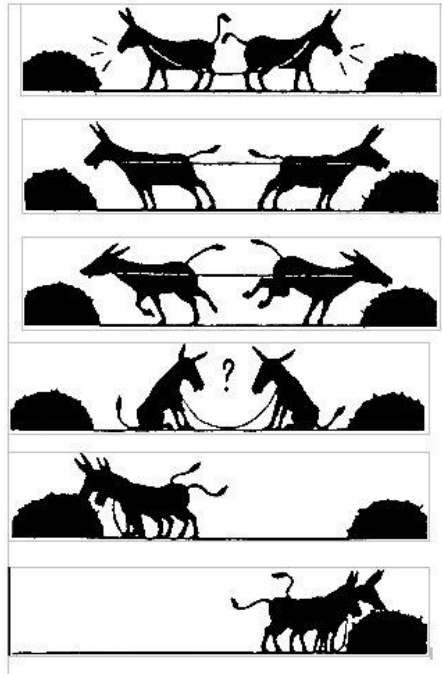


Fuente: Mast (2011)

Y el docente contará la historia de estos dos burros, que necesitaban comer y querían hacerlo de manera inmediata. Pero, se dieron cuenta que había que encontrar una solución y para ello necesitaban dialogar y negociar.

Cada miembro de la pareja será un burro y tendrán 5 minutos para buscar una solución al problema. Después se comentarán los resultados del diálogo.

Finalmente, se les enseñará a todos los alumnos la solución del problema:



Fuente: Mast (2011)

- ✓ Explicación oral recordando lo expuesto en la sesión anterior y relacionándolo con los resultados de la actividad de los burritos.
- ✓ No se lleva a cabo modelado porque sería semejante al de la sesión anterior.
- ✓ Actividad práctica: *¿Qué está pasando?*

En esta dinámica, se pondrán en juego los problemas del grupo-clase, y se intentarán resolver entre todos. Se colocarán en círculo para que todos puedan visualizar a todos los miembros del grupo y se colocará en medio un camino hecho de cartulina como el que presenta la imagen.



Fuente: Dinámicas grupales (2019)

Para este juego, uno de los profesionales tendrá que hacerlo el primero a modo de ejemplo para que los alumnos se animen y salgan voluntarios. La dinámica consiste en que un alumno que conoce un problema que afecta al grupo-clase, tiene que recorrer el camino de cartulinas respondiendo a las preguntas escritas en ellas. En la última etapa del camino, todos los compañeros podrán participar opinando sobre el problema de manera respetuosa y ofreciendo soluciones al mismo.

Fuente: Dinámicas grupales (2019)

- ✓ Reto semanal: ayudar a resolver los problemas expuestos en la sesión.

9º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividad inicial: *¿Qué piensas de mí?*

Se sentarán individualmente cada uno en sus mesas y escribirán su nombre en un folio en blanco. Ese folio irá rotando por los compañeros y cada uno tendrá que poner un mensaje positivo o una cualidad de ese compañero. Al final de la dinámica, todos los alumnos tendrán un folio con las opiniones positivas que tienen sus compañeros de ellos.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Explicación de los pasos para reforzar a otras personas e identificar los momentos más adecuados para ello. Se usará apoyo visual, entregándole por escrito al alumnado los pasos a seguir. Para introducir esta explicación, los profesionales usarán una frase de Don Bosco: ‘No basta

amar, sino que se sientan amados’’. Con esa cita, se recuerda a los alumnos que hay que demostrar cariño a los demás y se puede hacer a través de los elogios.

- ✓ Modelado a través de un role-playing en el que dos personas se refuercen positivamente en distintas situaciones de la vida cotidiana.
- ✓ Actividades prácticas:

¡Me encanta tu forma de ser!

Los alumnos se desplazarán libremente por el espacio de la clase bailando una canción y cuando se pare la música tienen que pararse y decirle a la persona que tienen más cerca: ¡Me encanta tu forma de ser!

Fuente: Elaboración propia.

La araña optimista

Los participantes tendrán que posicionarse en círculo. Habrá un ovillo de lana que hay que lanzar a un compañero y agarrar un trozo de lana para ir formando una figura. Al compañero que se le lance la lana, hay que decirle una alabanza. Una vez acabado se recoge la lana en el sentido contrario al que se ha comenzado y ahora el elogiado será el elogiador.

Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Reto semanal: Elogiar a 5 compañeros, 2 familiares y 1 amigo o vecino.

10º Sesión

- ✓ Revisión del reto anterior.
- ✓ Actividades iniciales:

Lluvia de ideas

Se lleva a cabo la técnica ‘Brainstorming’ para que los alumnos expresen sus ideas y conocimientos sobre cómo se trabaja en equipo adecuadamente y cuáles son las actitudes y comportamientos necesarios para ellos. Todas las ideas que los alumnos comuniquen se irán escribiendo en la pizarra para comentarlas.

Fuente: Elaboración propia.

El puente

Visualización de un video que muestra la importancia de colaborar con los demás.

Fuente: Chian T. (2010) *Bridge*. [Vídeo]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://www.filmaffinity.com/es/film177740.html>

- ✓ Explicación oral de las características indispensables para trabajar en equipo utilizando la lluvia de ideas y centrándonos en dos conceptos claves: cooperación y colaboración. Usar apoyo visual, por ejemplo, un esquema que clarifique las características del trabajo en grupo.
- ✓ En este caso el modelado no se llevará a cabo mediante un role-playing sino a través de la presentación de los roles del aprendizaje cooperativo. Cada vez que se trabaje en grupo, se llevarán a cabo los roles, que irán rotando según el profesor indique. Cada grupo tendrá tarjetas como estas para que no se les olviden sus funciones. Se comparan con distintos superhéroes para motivar a Raúl, ya que es uno de sus temas de interés. Además, actualmente los superhéroes son muy populares entre los adolescentes.



Fuente: Ruiz (2018)

✓ Actividad práctica: *Super Roles*

Cada grupo colaborativamente con los roles anteriores realizará su primer trabajo en equipo: una lista de normas para trabajar en equipo. Luego se pondrán en común, y los profesionales debatirán las más adecuadas para hacer un mural y tenerlas siempre presentes en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

✓ Reto semanal: Escribir cuál es tu rol favorito y explicar por qué.

11º Sesión

Esta sesión tendrá una estructura diferente a las demás ya que se compone de seis juegos cooperativos que el alumnado realizará en el pabellón del Centro. No cuenta con explicación ni modelado, simplemente al acabar se llevará a cabo una reflexión de la sesión y una evaluación final del trabajo realizado durante el programa.

Se utilizarán los juegos cooperativos debido a su carácter lúdico y porque provocan que los alumnos compartan sus ideas, dialoguen, participen activamente en el equipo y unan sus esfuerzos para conseguir un objetivo común. Asimismo, fomentan la integración y aumenta la relación entre iguales (Antón, 2011).

Los profesores dividirán a los alumnos de forma estratégica en grupos de 8. Tendrán que pensar en las características de cada alumno para formar los grupos. Se aconseja que Raúl esté con Ismael, con algunos alumnos con los que tenga afinidad y con otros que no mantenga mucha relación para que afronte el conflicto con Ismael, a la vez que con la ayuda de sus compañeros más cercanos conozca y entable relación con los que menos conversa.

Pasa el aro

Los alumnos se colocan en fila dados de la mano y tienen que pasar un aro desde el primero hasta el último sin que el aro toque el suelo.

Fuente: Anónimo (2010).

El trenecito

Consiste en depositar un aro en un cono que se encuentra a varios metros de distancia del equipo. Todos los miembros del grupo se tienen que desplazar hacia el cono

en fila india a la pata coja y cogiendo la pierna del compañero de delante. Sin caerse, ni soltarse, el primero de la fila tiene que colocar el aro en el cono.

Fuente: Elaboración propia.

Río con pirañas

Los alumnos tienen que cumplir una misión: atravesar el río imaginario lleno de pirañas sin pisar el suelo. Para ello, a cada grupo se le dan dos bancos suecos para realizar la actividad del modo que cada grupo decida. Si algún miembro durante el desarrollo de la actividad toca el suelo, se le ata una extremidad para que no pueda utilizarla más.

Fuente: Anónimo (2010).

La bomba

La situación era la siguiente: con un cono y una pelota encima debíamos recoger esta pelota sin pasarnos de unas cuerdas que nos delimitaban, no podíamos tocar la superficie contenida entre las cuerdas.

Fuente: Anónimo (2010).

Reto semanal: practicar lo aprendido en el día a día.

Antes de finalizar el programa, los alumnos realizarán la evaluación del mismo.

4.4.7. Evaluación del programa

Los instrumentos que se utilizarán para evaluar el programa de habilidades sociales serán tres rúbricas: una que completará cada alumno personalmente al final de la última sesión y otras dos que rellenarán los docentes, una destinada para el grupo-clase en general y otra más concreta para Raúl. Las dos rúbricas para evaluar al alumnado podrán completarlas los dos profesionales en equipo o individualmente dependiendo de cómo hayan trabajado y observado a los alumnos durante el programa.

La rúbrica de los alumnos se encuentra en la tabla 8 y tendrán que completarla con una X, al igual que las rúbricas del profesorado. Además, una vez finalizada se le pedirá que escriban por detrás su opinión general razonada sobre el programa y que indiquen cuál es la sesión en la que más han aprendido y por qué.

La tabla 9 es la rúbrica para el grupo-clase e informará de cuántos alumnos han cumplido las metas propuestas. Al no saber el número exacto de alumnos que serán el próximo curso se han utilizado porcentajes que se deberán aplicar al total para conocer

el número aproximado de alumnos de cada apartado. Lo ideal es que realicen la evaluación ambos docentes por separado y luego comparen la información ya que los dos conocen a los alumnos y de esta forma la información será más real. Tendrán que realizarla antes y después del programa para comparar los resultados y comprobar si los objetivos de la intervención se han cumplido.

Por último, la tabla 10 es la rúbrica para evaluar la mejoría, si se produce, de Raúl. Es muy parecida a la rúbrica del grupo-clase en general, pero se han añadido algunos indicadores más concretos y personalizados teniendo en cuenta su punto de partida.

Tabla 8 Rúbrica para los alumnos.

Indicadores	Sí	No
He aprendido las pautas que hay que seguir para tener una conversación adecuada y fluida.		
He mejorado de forma práctica mis habilidades conversacionales utilizando los pasos para iniciar, mantener y terminar una conversación.		
He aumentado mi vocabulario gracias al conocimiento de una gran cantidad de dobles sentidos.		
El programa me ha servido para conocerme mejor a mí mismo/a.		
He aprendido a identificar emociones más complejas que las que ya conocía.		
He aprendido a expresar mis sentimientos en público.		
He aprendido a reaccionar de forma asertiva ante los problemas.		
Me preocupo y muestro mayor interés en resolver los problemas del grupo-clase que antes de realizar el programa.		
Elogio las acciones de los demás con mayor frecuencia que antes de realizar el programa.		
Conozco los diferentes roles que se ponen en práctica a la hora de trabajar en equipo.		
Participo activamente en mi grupo de trabajo y sigo las normas establecidas.		
Me siento más cómodo con mis compañeros y tengo más confianza con ellos después de realizar el programa.		
El clima de la clase ha mejorado gracias a las distintas actividades del programa.		
Las actividades han sido útiles y divertidas.		
He llevado a la práctica lo aprendido en cada sesión.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9 Rúbrica del grupo-clase.

Indicadores	Nadie (0%)	Algunos (25%)	Mitad (50%)	Mayoría (75%)	Todos (100%)
Inician, mantienen y terminan adecuadamente una conversación dentro del aula.					
Valoran el momento y el lugar para mantener una conversación de un tema en concreto.					
Tienen en cuenta las emociones de los demás y adaptan su conversación a estas.					
Mantienen conversaciones interesantes de diferentes temas con otros compañeros.					
Durante sus conversaciones utilizan expresiones con dobles sentidos.					
Muestran con sus actos y palabras confianza y seguridad en sí mismo/a.					
Identifican sus propios sentimientos y explican lo que sienten adecuadamente.					
Relacionan los distintos sentimientos con situaciones concretas.					
Utilizan términos complejos para hablar de los distintos sentimientos.					
Antes de responder a un problema, se paran a reflexionar y dejan la impulsividad a un lado.					
Analizan un problema y valoran las consecuencias de sus actos.					
Se interesan por ayudar en los problemas de los demás compañeros.					
Refuerzan voluntariamente a los demás compañeros.					
Participan activamente en los trabajos en grupo mostrando interés y dando lo mejor de uno mismo.					
Aportan ideas y opiniones a los miembros del grupo.					
Buscan el bien común y no sólo los intereses personales.					
Cumplen las normas de su equipo y admiten responsabilidades					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10 Rúbrica de Raúl.

Indicadores	Sí	No
Muestra interés en iniciar conversaciones con los demás.		
Evita responder a las interacciones de los demás de forma tajante usando los pasos para mantener una conversación.		
Mantiene conversaciones de manera fluida, sin pausas, organizando mentalmente el mensaje antes de expresarlo oralmente.		
Mantiene conversaciones de diferentes temas con otros compañeros, no solo de temas de su interés personal.		
Valora el momento y el lugar para mantener una conversación de un tema en concreto.		
Ajusta su conducta y mensaje según la identificación de los sentimientos de los demás.		
Identifica sus propios sentimientos y los de los demás.		
Expresa sus emociones y preocupaciones en público con un vocabulario de sentimientos complejos.		
Relaciona los distintos sentimientos con situaciones concretas.		
Reconoce cualidades propias positivas y negativas.		
Muestra con sus actos y palabras confianza y seguridad en sí mismo/a.		
Comprende expresiones de dobles sentido.		
Utiliza expresiones de dobles sentido.		
Antes de responder a un problema, se para a reflexionar y deja la impulsividad a un lado.		
Se interesa por ayudar en los problemas de los demás compañeros		
Es capaz de ser flexible y negociar con los demás compañeros.		
Refuerza voluntariamente a los demás compañeros.		
Analiza un problema y valora las consecuencias de sus actos.		
Participa activamente en los trabajos en grupo mostrando interés y dando lo mejor de él mismo.		
Aporta ideas y opiniones a los miembros del grupo.		
Busca el bien común y no sólo los intereses personales.		
Cumple las normas de su equipo y admiten responsabilidades		

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En líneas generales, los objetivos que se perseguían con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado se han cumplido, ya que se ha analizado un caso de un alumno con Síndrome de Asperger en un Centro ordinario y se ha creado una propuesta de intervención acorde a sus necesidades.

Para conseguir el objetivo general, se han llevado a cabo diferentes acciones en cadena que dan nombre a los objetivos específicos del trabajo.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el TEA mediante la lectura de autores especializados en el tema. Ha sido un proceso de aprendizaje muy extenso, pero satisfactorio porque a medida que aumentaban los conocimientos, se avanzaba en el trabajo.

Por un lado, el apartado más útil de la revisión bibliográfica ha sido el de intervención, porque los demás contenidos se estudian en el Grado de Educación Primaria. Los conocimientos adquiridos sobre los principios de intervención y las técnicas principales que se suelen trabajar con personas con Síndrome de Asperger son fundamentales para nuestro desarrollo profesional y por eso, debería ser contenido obligatorio en la Mención de Educación Especial.

En segundo lugar, se ha descrito y analizado con éxito un caso de Síndrome de Asperger en un aula de Educación Primaria gracias a la formación obtenida mediante la revisión bibliográfica.

Durante la búsqueda del caso para el estudio, nos dimos cuenta de la cantidad de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que hay en un Centro ordinario que cuenta con una sola línea por curso. Este hecho nos hizo reflexionar sobre la importancia de la formación de todos los docentes en Educación Especial ya sean generalistas o especializados en cualquier área. Todos los docentes, van a trabajar en su día a día con un alumno con necesidades específicas y desconocemos las razones por las que sólo los que se especializan en Educación Especial son formados en esta área.

La observación y descripción del caso ha sido amena e interesante. Conocíamos con anterioridad al sujeto y tener la oportunidad de analizar su caso ha sido muy satisfactorio y fructífero para nuestro aprendizaje, ya que hemos identificado y comprendido sus necesidades educativas y hemos conseguido crear un programa de

intervención que puede llegar a cubrirlas. Recordemos que la necesidad principal del caso es mejorar en el desarrollo de habilidades sociales, ya que académicamente es un alumno de sobresaliente.

Mientras se analizaban los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación aplicados, captamos una barrera de aprendizaje y participación que afecta al sujeto: el Centro no fomenta la inclusión. La PT solo lleva a cabo programas específicos en el aula de apoyo con cada uno de los alumnos a los que atiende, y los demás profesores parecen no estar interesados en esforzarse por cambiar diferentes aspectos de su trabajo diario para conseguir incluir a todos los alumnos en el aula ordinaria.

Por esta razón, durante la elaboración del trabajo nos propusimos una nueva meta: crear una propuesta de intervención inclusiva. La creación de este objetivo demuestra los beneficios sobre la ideología educativa que supone cursar la mención de Educación Especial y la importancia de la misma para transformar la educación.

Para que la propuesta de intervención sobre habilidades sociales fuera inclusiva, era necesario conocer al grupo-clase al completo para no tener en cuenta solo las necesidades de Raúl. Debido a la formación práctica llevada a cabo el curso pasado en el mismo Centro escolar, se ha podido diseñar el programa pensando tanto en las necesidades del sujeto protagonista como en la de sus compañeros. Aunque lo idílico hubiera sido disponer de tiempo suficiente para analizar a cada uno de los alumnos e incluir en el diseño de la intervención las necesidades concretas de cada uno de ellos.

El programa de habilidades sociales inclusivo supone para Raúl una nueva forma de aprender los contenidos que ha tratado teóricamente con la PT en el aula de apoyo. Además, al realizar las mismas actividades que los demás, su autoestima y la confianza en sí mismo mejorará, a la vez que tendrá más oportunidades de poner en práctica los contenidos y de comprobar la funcionalidad de lo aprendido. De esta forma, aumentará su motivación y rendimiento, y desarrollará relaciones afectivas con sus compañeros de clase.

Las *limitaciones* encontradas durante la producción del trabajo han sido:

La negativa del Centro hacia la puesta en práctica de parte del programa de intervención por falta de tiempo, porque ya tienen programadas las sesiones de tutoría, y

de las demás áreas tienen que hacer muchas evaluaciones y hay bastantes días de fiesta (feria, semana de M^a Auxiliadora, etc.) por lo que no pueden perder más sesiones.

El programa se ha diseñado para llevarlo a cabo una vez a la semana, ocupando las sesiones de tutoría para que el tutor esté disponible y para que la PT solo tenga que dedicar una hora a la semana a esta intervención, ya que tiene una gran cantidad de niños y está muy limitada. Se ha planificado de forma realista para que, si al Centro le parece adecuada la intervención, puedan utilizarla el curso que viene. Pero, quizás, sería mejor que hicieran un esfuerzo en cuadrar horarios para poder realizar dos sesiones por semana. Así, la intervención durará menos, los resultados se obtendrán antes y se podrán llevar a cabo otras intervenciones en el mismo trimestre.

Una limitación que puede darse a la hora de impartir el programa es el bajo nivel de dificultad de los contenidos. La mayoría de los alumnos han adquirido de forma natural las habilidades sociales mediante la observación y el entrenamiento de las mismas durante toda su vida, pero a los niños con TEA hay que enseñárselas porque les resulta más complicado aprender estas habilidades por ellos mismos. Por esta razón, puede que algunos niños consideren excesivamente fácil los contenidos. Para solucionar esta limitación, los profesionales deberán fomentar una actitud de reflexión, mejora y compañerismo, para que aquellos niños que dominan las habilidades que se trabajen, reflexionen sobre cada una de ellas, intenten mejorar y ayuden a sus compañeros a desarrollarlas.

Para terminar, hay que mencionar varias propuestas de mejora relacionadas con la intervención:

Se deberían haber diseñado todos los apoyos visuales que se le entregarán a los alumnos en cada una de las sesiones. Al no impartir personalmente el programa, solo he llevado a cabo una sesión modelo para que los profesionales que lo lleven a cabo tengan total libertad para seguir el modelo, o crear ellos mismo el apoyo visual que utilizarán en la explicación según su estilo y metodología de enseñanza.

Otra propuesta sería que la familia participara activamente en el programa de intervención para cumplir adecuadamente con el principio de coordinación familia-escuela. No basta con vigilar que el alumno realice las tareas, es necesario que los padres estén presentes en la escuela y conozcan a fondo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Por último, el programa podría acabar recomendando a la familia de Raúl, que apuntara al alumno a la Asociación de Asperger de Sevilla, donde organizan grupos de habilidades sociales a los que él podría asistir. De esta forma, Raúl seguirá trabajando las habilidades sociales de manera controlada, y sobre todo conocerá a personas con su mismo diagnóstico y se sentirá identificado y comprendido, beneficios esenciales que le ayudarán a sobrellevar la nueva etapa vital en la que se sumerge: la adolescencia.

6. Anexos

6.1. Consentimiento

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO – CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL FAMILIAR

Título del estudio: Estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva sobre habilidades sociales.

Yo (Nombre y Apellidos):

He oído la información que acompaña a este consentimiento (Información verbal al familiar)

He podido hacer preguntas sobre el estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva sobre habilidades sociales.

He recibido suficiente información sobre el estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva sobre habilidades sociales.

He hablado con el alumno informador: Irene González Rodríguez

Comprendo que mi participación es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio.

Se me ha informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.

Se me ha informado de que la información obtenida sólo se utilizará para los fines específicos del estudio.

Deseo ser informado/a de mis datos de carácter personal que se obtengan en el curso de la investigación.

Si No

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto repercuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hijo/a

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva sobre habilidades sociales.

Firma del familiar

Firma del alumno/a informador



Nombre y apellidos: Irene González Rodríguez

Fecha: 15-4-2019

Fecha: 15-4-2019

6.2. Entrevistas

➤ **Entrevista docente de pedagogía terapéutica:**

1. ¿Desde cuándo el alumno recibe atención por su parte? (Historia escolar)
2. ¿Lo atiende solo en el aula de apoyo a la integración o también está presente en
3. ¿Cómo es la metodología con la que trabaja con este alumno? (Intervención)
4. ¿En qué consiste la intervención que lleva a cabo actualmente con este alumno en su día a día? (Situación escolar actual)
5. En años anteriores, ¿qué ha trabajado con él? (Historia escolar)
6. ¿Cómo ha sido su desarrollo durante la etapa de Primaria? (Historia escolar)
7. ¿Existe una coordinación eficiente entre el tutor y usted? (Situación escolar actual)
8. ¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil? (Intervención)
9. ¿Todos los profesores se implican y colaboran para ofrecerle las ayudas necesarias a este alumno? (Situación escolar actual)
10. ¿La familia participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno? ¿Cómo? (Situación familiar)

Finalmente le pediría si puede mostrarme los materiales y recursos que utiliza en la intervención del alumno.

➤ **Entrevista orientadora:**

1. ¿Cuánto tiempo transcurrió desde la detección de las dificultades y la evaluación psicopedagógica?, ¿En qué fecha se le evaluó finalmente? (Historia escolar)
2. Según la evaluación psicopedagógica, ¿cuál es el diagnóstico de este alumno? (Historia clínica)
3. ¿Se conoce su coeficiente intelectual? (Historia clínica)
4. ¿Sabe si el alumno toma algún medicamento? (Historia clínica)
5. ¿Sabe si el alumno acude a un psicólogo? (Historia clínica)
6. ¿Cómo ha sido su desarrollo durante la etapa de Primaria? (Historia escolar)
7. ¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil? (Intervención)
8. ¿Todos los profesores se implican y colaboran para ofrecerle las ayudas necesarias a este alumno? (Situación escolar actual)
9. Y la familia, ¿está interesada en ayudar y colaborar con el Centro escolar para que el alumno tenga la mejor respuesta educativa?

10. Según su experiencia y conocimiento sobre el alumno, ¿qué aspecto o aspectos priorizaría a la hora de intervenir con él? (Intervención)

Finalmente le pediría si puede mostrarme documentos relacionados con el alumno que puedan ser útiles para mi trabajo como la evaluación psicopedagógica.

➤ **Entrevista tutor:**

1. ¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil? (Intervención)
2. En el aula ordinaria, ¿se le presta algún tipo de apoyo al alumno?
3. ¿Cómo describiría el comportamiento del alumno en el aula ordinaria? ¿Y las relaciones con sus compañeros? (Situación social)
4. Según su experiencia y conocimiento sobre el alumno, ¿qué aspecto o aspectos priorizaría a la hora de intervenir con él? (Intervención)
5. ¿Existe una coordinación eficiente entre la profesora de apoyo y usted? (Situación escolar actual)
6. ¿Cuál es la estructura familiar del alumno (tipo de familia, nº de hermanos...)? (Situación familiar)
7. ¿La familia participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno? ¿Cómo? (Situación familiar)

Finalmente le pediría si puede mostrarme exámenes y trabajos del alumno.

6.3.Registro de observaciones

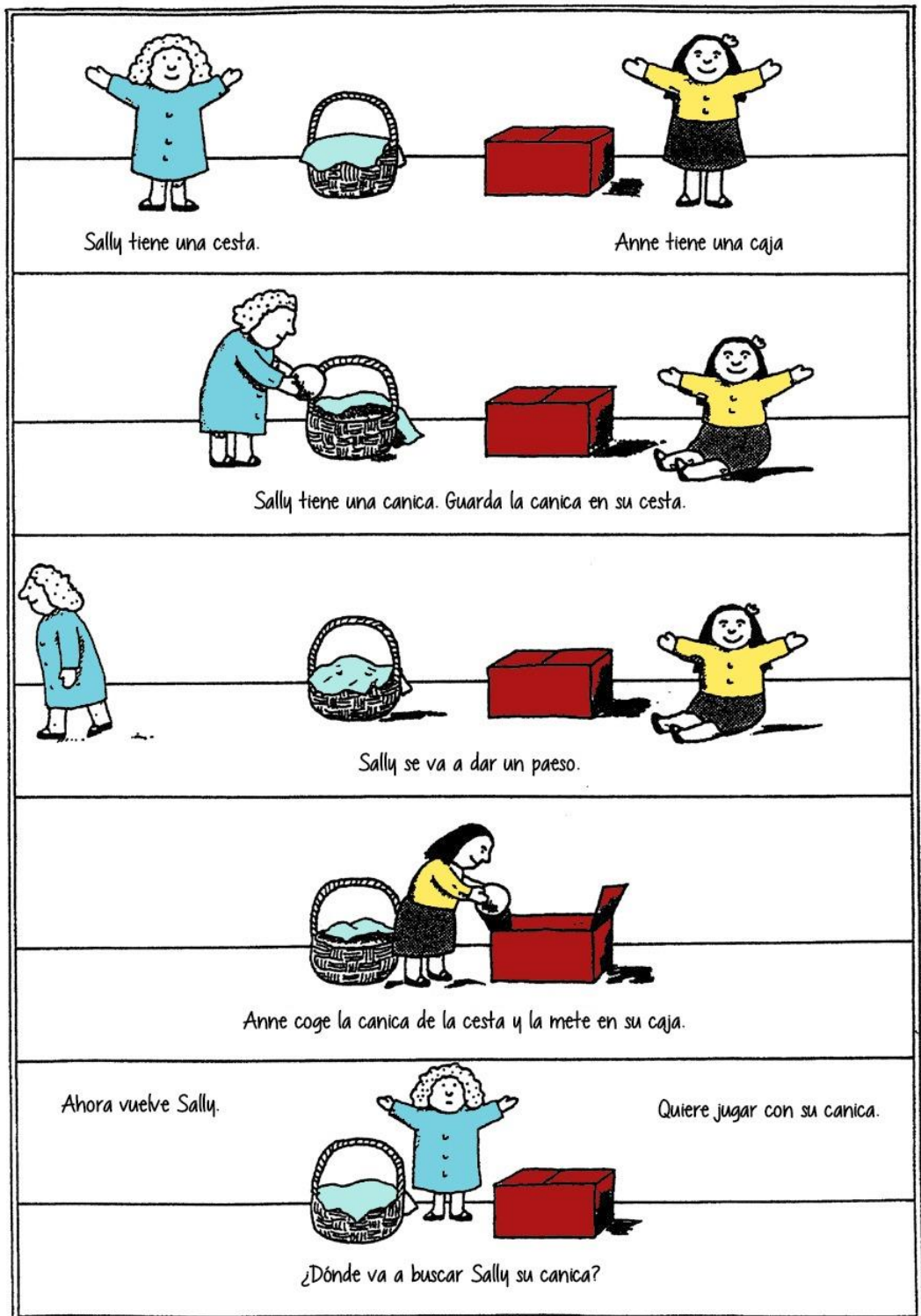
Tabla 11 Registro de observaciones.

Día:	Aula ordinaria	Aula de apoyo	Recreo
Muestras de interés por las relaciones sociales			
Estado de ánimo			
Interacciones sociales comunicativas			
Comportamientos disruptivos			
Rutina			
Puntos fuertes			
Puntos débiles			
Preferencias e intereses			

Fuente: Elaboración propia.

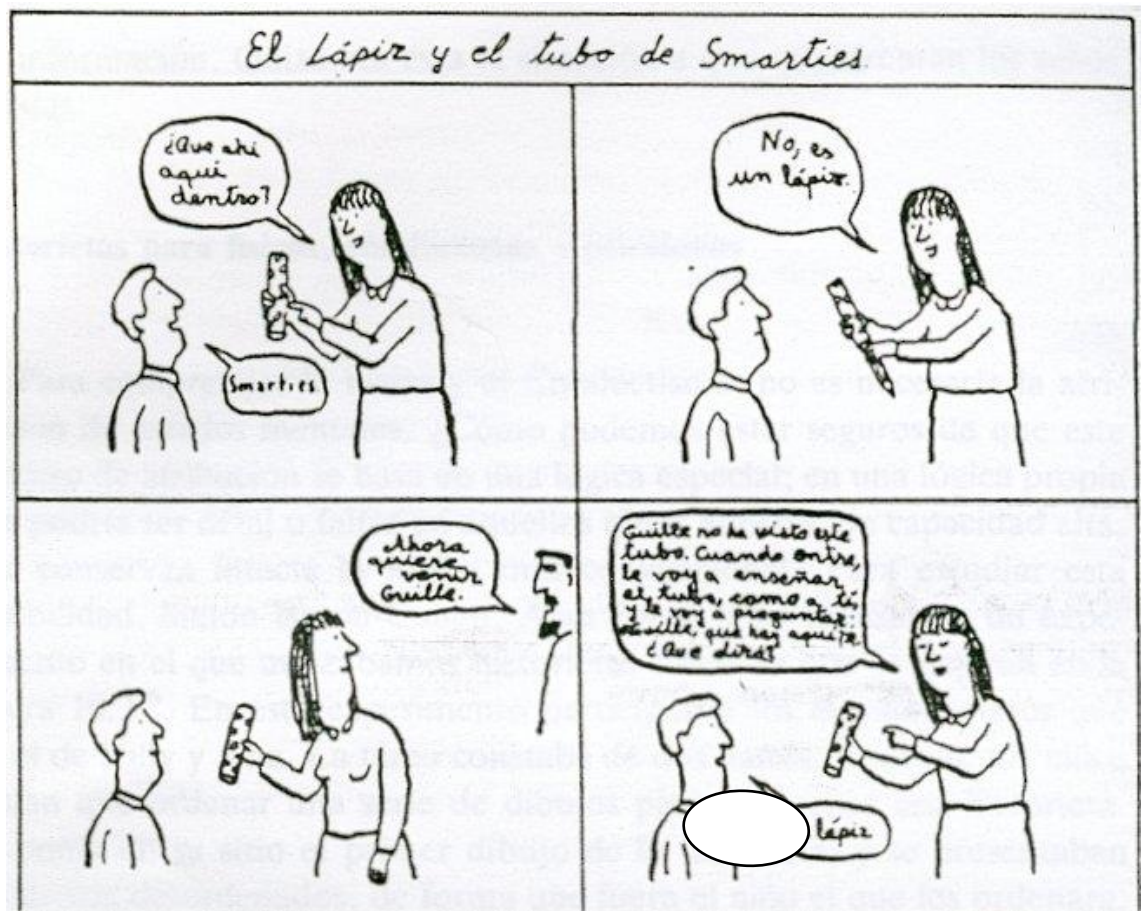
6.4. Actividades sobre la Teoría de la Mente.

➤ Experimento de Sally y Anne.



Fuente: (Frith, 2002)

➤ **Experimento del lápiz y el tubo de Smarties**



Fuente: (Frith, 2002)

➤ **Identificación de sentimientos**

A continuación, se le explicarán a Raúl distintas situaciones problemáticas de la vida cotidiana y tendrá que explicar y justificar los sentimientos de cada uno de los personajes.

- Manuel suspende un examen y miente a sus padres, pero al final se enteran y los padres le riñen.
- A Carmen no le dejan los niños jugar al fútbol con ellos en el recreo.
- Juan, el hermano de Pepe, se ha ido a estudiar lejos, y Pepe le echa de menos.

- Una madre miente a su hijo porque su abuela está enferma y no quiere que el pequeño lo pase mal.

6.5.Resultados de los instrumentos de evaluación

➤ Entrevista docente de pedagogía terapéutica

¿Desde cuándo el alumno recibe atención por su parte? (Historia escolar)

Desde los tres años.

¿Lo atiende solo en el aula de apoyo a la integración o también está presente en el aula ordinaria? ¿Siempre ha sido así? (Historia escolar e Intervención)

Ahora mismo solo en el aula de apoyo, pero en quinto fue su profesora de lengua y en el segundo ciclo tuvo intervención en el segundo ciclo de lengua y matemáticas dentro del aula. Pero ya no le hace falta.

¿Cómo es la metodología con la que trabaja con este alumno? (Intervención)

La metodología es muy práctica y como conoce a la familia desde hace tanto tiempo, ayuda a gestionar los conflictos dentro y fuera del aula.

¿En qué consiste la intervención que lleva a cabo actualmente con este alumno en su día a día? (Situación escolar actual)

Emociones, habilidades sociales y habilidades comunicativas porque está en la etapa de inicio a la adolescencia y no tiene el mismo nivel madurativo que sus compañeros. Esto hace que el alumno lo pase mal.

En años anteriores, ¿qué ha trabajado con él? (Historia escolar)

Las habilidades sociales y emocionales siempre han estado presentes, pero en años anteriores, el niño tenía más bloqueo a nivel comunicativo, tenía más frustraciones, la medicación no funcionaba tanto. Entonces se centraba más en la comunicación de sentimientos y problemas que le surgían.

¿Cómo ha sido su desarrollo durante la etapa de Primaria? (Historia escolar)

Ha sido un desarrollo muy complicado, pero ha tenido una gran evolución. Ha estado bloqueado comunicativamente mucho tiempo y no entendía lo que los profesores le pedían, entonces también es muy exigente consigo mismo. Lo ha pasado regular

porque los profesores tampoco sabían cómo gestionarlo en clase, ha tenido muchos ajustes de medicación porque cada vez que crecía un poco se le quedaba corta.

¿Existe una coordinación eficiente entre el tutor y usted? (Situación escolar actual)

Sí, además el tutor está muy implicado, pero anteriores tutores no lo han estado tanto.

¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil? (Intervención)

Punto fuerte: su carácter, es muy amable y cariñoso, no es desafiante, acepta las normas. Es muy tierno e infantil entonces se puede llegar a él, no es aún un adolescente difícil.

Punto débil: es un flojo, y si le cuesta trabajo o encuentra dificultad en algo no lo hace.

¿Todos los profesores se implican y colaboran para ofrecerle las ayudas necesarias a este alumno? (Situación escolar actual)

Todos lo ayudan, pero nadie se ofrece voluntariamente. A principio de curso hubo una formación para el profesorado sobre Asperger y el alumno. Ha servido mucho porque los profesores se han sensibilizado en que algo tienen que cambiar.

¿La familia participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno? ¿Cómo? (Situación familiar)

La madre es la única que se reúne con el equipo de orientación y se mantiene continuamente en contacto con la profesora de apoyo. La madre investiga y estudia bastante. La pt y la madre tienen una buena relación de complicidad debido a todos los años que lleva trabajando con el alumno.

Del padre no se sabe nada. Tiene una hermana que es antigua alumna del Centro y mientras ha estado en el Colegio servía de ayuda, pero ya no está.

Finalmente le pediría si puede mostrarme los materiales y recursos que utiliza en la intervención del alumno.

- Programa de desarrollo en competencias emocionales: Emociónate.

- Un diario de emociones digital.
- Diferentes fichas con normas sociales.
- Lectura de: Yo soy un niño con Síndrome de Asperger de Kenneth Hall

➤ **Entrevista orientadora:**

¿Cuánto tiempo transcurrió desde la detección de las dificultades y la evaluación psicopedagógica?, ¿En qué fecha se le evaluó finalmente? (Historia escolar)

El niño se evaluó por primera vez en infantil de forma externa. Su diagnóstico era un TEL, cuando el niño pasa a Primaria, tiene rasgo Asperger, pero no se podía diagnosticar desde tan pequeño.

En tercero de primaria, la unidad de salud mental le diagnosticó Asperger.

Según la evaluación psicopedagógica, ¿cuál es el diagnóstico de este alumno? (Historia clínica)

No queda recogida ninguna evaluación psicopedagógica de la antigua orientadora, y el diagnóstico de este alumno siempre ha sido externo. Actualmente la nueva orientadora está llevando a cabo la evaluación psicopedagógica porque el año que viene pasa a Secundaria.

¿Se conoce su coeficiente intelectual? (Historia clínica)

En una prueba que hizo la antigua orientadora indica un percentil 50, de nivel medio. (La nueva orientadora piensa que tiene mayor nivel de inteligencia, pero no fue capaz de demostrarlo en la prueba)

¿Sabe si el alumno toma algún medicamento? (Historia clínica)

Sí, durante toda Primaria y descansa en verano. Se ha ido ajustando a las necesidades del alumno y al crecimiento del alumno. Es un tema muy complicado.

¿Sabe si el alumno acude a un psicólogo? (Historia clínica)

No, pero se le ha recomendado a la madre.

¿Cómo ha sido su desarrollo durante la etapa de Primaria? (Historia escolar)

No me ha podido contestar porque es nueva en el puesto de trabajo.

¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil? (Intervención)

El punto fuerte es su inteligencia y punto débil que está en plena preadolescencia.

¿Todos los profesores se implican y colaboran para ofrecerle las ayudas necesarias a este alumno? (Situación escolar actual)

No, hay profesores que se interesan más y otros menos.

Y la familia, ¿está interesada en ayudar y colaborar con el Centro escolar para que el alumno tenga la mejor respuesta educativa?

Es una familia muy colaboradora, pero a su manera, es decir, que, si un consejo de los profesionales del Centro no le parece bien, probablemente no lo llevará a cabo. Pero como todas las familias.

Según su experiencia y conocimiento sobre el alumno, ¿qué aspecto o aspectos priorizaría a la hora de intervenir con él? (Intervención)

Al tener tan buen nivel curricularmente y tener un diagnóstico tan claro como el Síndrome de Asperger, el mejor aspecto para trabajar con él son las habilidades sociales.

Finalmente le pediría si puede mostrarme documentos relacionados con el alumno que puedan ser útiles para mi trabajo como la evaluación psicopedagógica.

No me ha podido enseñar la evaluación psicopedagógica ya que actualmente no existe ninguna. Pero si he podido ver el documento del diagnóstico y el dictamen de escolarización.

➤ **Entrevista tutor:**

¿Podría decir un punto fuerte de este alumno? ¿Y un punto débil?

(Intervención)

Un punto fuerte del alumno sería su actitud de escucha y su constancia en el trabajo. Un punto débil es cuando no le apetece hacer una actividad como escribir.

En el aula ordinaria, ¿se le presta algún tipo de apoyo al alumno?

No es necesario, el programa lo realiza fuera del aula.

¿Cómo describiría el comportamiento del alumno en el aula ordinaria? ¿Y las relaciones con sus compañeros? (Situación social)

Un comportamiento normal, como el de otro compañero. Sus relaciones están normalizadas ya que es aceptado por todo el grupo-clase.

Según su experiencia y conocimiento sobre el alumno, ¿qué aspecto o aspectos priorizaría a la hora de intervenir con él? (Intervención)

Necesita mejorar:

- La expresión escrita en el desarrollo de cuestiones.
- Las habilidades sociales.
- La confianza en sí mismo y en sus capacidades.
- El desorden es otro punto para tratar, lo deja todo al peso de su memoria y, en ocasiones, no se acuerda de todo por lo que le insistimos mucho en el uso de la agenda. También, debe controlar la ansiedad en momentos de estrés académico ya que se autolesiona con fuertes pellizcos en el brazo.

¿Existe una coordinación eficiente entre la profesora de apoyo y usted?

(Situación escolar actual)

Sí, hablamos continuamente de forma informal y, formalmente, en una sesión al trimestre previa a la junta de evaluación del alumno.

¿Cuál es la estructura familiar del alumno (tipo de familia, nº de hermanos...)? (Situación familiar)

Es una familia tradicional en la que ocupa el segundo lugar de una familia con dos hijos (su hermana mayor, es su gran referente) Su madre, es la persona de contacto del Centro ya que su padre, no se implica en este sentido. En casa realiza las tareas

académicas con él (parece que tienen claramente divididos los ámbitos de trabajo y relación con él)

¿La familia participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno? ¿Cómo? (Situación familiar)

Sí, tenemos encuentros periódicos tanto a nivel tutorial como con el Departamento de Orientación del Centro.

Finalmente le pediría si puede mostrarme exámenes y trabajos del alumno.

En comparación con los compañeros, sus exámenes son un poco desastrosos desde el punto de vista organizativo y sus respuestas son muy cortas y sintéticas, no es capaz de escribir lo suficiente en una pregunta de desarrollo para demostrar todo lo que sabe.

➤ **Registro de observaciones completados.**

Las tablas 12, 13 y 14, muestran los datos obtenidos por día y contexto de las observaciones realizadas.

Tabla 12 Registro de observación completado 1

20/03/2019	Aula ordinaria	Aula de apoyo	Recreo
Muestras de interés por las relaciones sociales	Entre el ordenador y sus compañeros prefiere el ordenador.	Relación de confianza con la profesora de Educación Especial que provoca una relajación en el alumno.	Juega con todos los compañeros de su clase.
Estado de ánimo	Parece ausente, aislado del clima de la clase y encerrado en su mundo interior.	Animado al realizar las tareas y divertido.	Agitado.
Interacciones sociales comunicativas	No inicia conversaciones. Respuestas cortas y muy precisas.	Muy hablador.	
Comportamientos disruptivos	Se autolesiona con pellizcos en los brazos cada vez que se agobia.		
Rutina	Antes de los “Buenos días” juega con la pelota de baloncesto en el aula. Cuando comienza la clase se tranquiliza. Al llegar del aula de apoyo, una alumna-tutora le explica lo que se ha perdido de clase.		Siempre coge él la pelota de la clase para salir al recreo. Durante todo el recreo juega al balón prisionero con sus compañeros de clase.
Puntos fuertes	Autónomo en la realización de tareas.	Confianza en sí mismo.	
Puntos débiles	El desorden de su cajonera lo generaliza a otros aspectos como las tareas escolares o los exámenes.		
Preferencias e intereses personales	El ordenador, las cartas de Pokémon y los cómics de Spiderman que su tutor le ha prestado.		Balón prisionero y baloncesto.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13 Registro de observación completado 2.

21/03/2019	Aula ordinaria
Muestras de interés por las relaciones sociales	Todos los compañeros lo aceptan y no existe discriminación, por lo que intentan interactuar con él, a veces con éxito y otras sin él.
Estados de ánimo	Contento por estar en el grupo con su mejor amigo y molesto por el ruido que generan sus compañeros en el aula.
Interacciones sociales comunicativas	Están trabajando en grupo y sólo inicia conversaciones con un único compañero, si habla con los demás es porque le pregunten algo directamente a él.
Comportamientos disruptivos	Ignora las tareas de los demás miembros del equipo, y solo se dedica a realizar la presentación del trabajo en ordenador con su compañero favorito. No controla los gases en el aula.
Rutina	-
Puntos fuertes	Bastante interacción con uno de sus compañeros al cual parece que idolatra.
Puntos débiles	Ignora a todos los demás compañeros.
Preferencias e intereses personales	Los dinosaurios y los videojuegos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14 Registro de observación completado 3.

1/04/2019	Aula de apoyo	Recreo
Muestras de interés por las relaciones sociales	-	Mientras todos hablan en grupo, él esta solo en la parte de la pista donde le toca jugar esperándolos.
Estados de ánimo	Siente impotencia por sus dificultades a la hora de comprender y describir las situaciones emocionales que se presentan en las actividades.	Se ha enfadado y ha comenzado a llorar con mucha impotencia.
Interacciones sociales comunicativas	No sabe mentir.	No ha sido capaz de explicar lo sucedido debido a la rabia que sentía.
Comportamientos disruptivos	Esta motivado y feliz y a pesar de ello, le cuesta realizar la tarea.	En lugar de hablar con los compañeros que se ha enfadado, ha huido del recreo.
Rutina	Realiza fichas de sentimientos y situaciones sociales. La docente revisa la agenda y juntos la organizan.	Su enfado se ha debido a que siempre cumple las normas del juego y sus compañeros se la han saltado 24 veces.
Puntos fuertes	Es muy obediente.	Es muy justo
Puntos débiles	Pereza. Admite que tiene Asperger, pero siente miedo de sus limitaciones provocadas por el Síndrome. Identifica emociones y conoce las pautas que hay que seguir en diferentes situaciones sociales, pero no sabe llevarlas a la práctica.	Inflexibilidad
Preferencias e intereses personales	-	-

Fuente: Elaboración propia.

7. Referencias bibliográficas

Anónimo (2010). *Sesión juegos cooperación compleja*. [pdf] Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<https://sportaquesarticulos.files.wordpress.com/2010/09/juegoscooperacioncompleja.pdf>

Anónimo (2010). *Sesión juegos cooperación simple*. [pdf] Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<https://sportaquesarticulos.files.wordpress.com/2010/09/juegoscooperacionsimple.pdf>

Anónimo (2012, 9 de septiembre). *Dinámicas y juegos: se murió chicho*. [web log post]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<http://dinamicasojuegos.blogspot.com/2012/09/dinamicas-y-juegos-se-murio-chicho.html>

Antón E. (2011, 1 de febrero). Los juegos cooperativos en Educación Física. *Pedagogía Magna*, (11), p.109-116. Recuperado el 8 de mayo de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629149.pdf>

APA (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Panamericana.

Arnáiz J. & Zamora M. (2013). Detección y evaluación diagnóstica en TEA. En M.A. Martínez & J.L. Cuesta (Coaut.) *Todo sobre el Autismo* (pp.89-126). Tarragona: Altaria.

Boschetti L. Capdevilla M. Corrales L. Cornago A. Fernández G. Freixes M. Lancharro M. Martínez N. Román M. & Villena P. (2013, 6 de noviembre). *Trivial: tarjetas categoría dobles sentidos ¿entendido?* [web log post]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2013/11/trivial-tarjetas-categoria-dobelentido.html>

Confederación Autismo España (2014). *Autismo*. Recuperado el 1 de mayo del 2019 de:
<http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/>

Consejería de Educación (2017). *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el Protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa*. [pdf] Recuperado el 1 de mayo del 2019 de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>

Chian T. (2010) *Bridge*. [Vídeo]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<https://www.filmaffinity.com/es/film177740.html>

Cuxart F. (2000). *EL AUTISMO: Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Dinámicas grupales. (2019). *Dinámica el camino de las emociones*. [web log post]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:

<http://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/trabajo-en-equipo/dinamica-el-camino-de-las-emociones/>

Federación Española de Autismo (2012). *FESPAU*. Recuperado el día 1 de mayo del 2019 de: <http://www.fespau.es/autismo-tea.html#def>

Frith, U. (2002). *AUTISMO: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza editorial.

Frontera M. (2013). Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M.A. Martínez & J.L. Cuesta (Coaut.) *Todo sobre el Autismo* (pp.221-260). Tarragona: Altaria.

Garanto J. (1984). *El Autismo: Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder

Hernández J.M. Martín A. & Ruiz B. (2011). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno.

- Herrero S. (2015). Trastorno del espectro autista y esquizofrenia en la escuela. En M.M. Aires, S. Herrero, E.M. Padilla & E.M Rubio (Coords.), *Psicopatología en el contexto escolar* (pp.75-92). Madrid: Pirámide.
- Hervás A. Balmaña, N. & Salgado M. (2017). *Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [pdf] Pediatría Infantil. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Martínez M. (2011). Intersubjetividad y Teoría de la Mente: Un mapa para comprender sus relaciones y las diversas formas que adopta su investigación. [pdf] Recuperado el 20 de febrero de 2019 de: <https://www.aacademica.org/mauricio.martinez/2>
- Martos J. & Burgos M.A. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno de espectro autista. En F. Alcantud (Ed.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-32). Madrid: Pirámide.
- Mast (2011, 9 de diciembre). *Dinámica de los asnos*. [web log post] Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <http://aprendiendoaaprender-mast.blogspot.com/2011/12/dinamica-de-los-asnos.html>
- Merino M. (2013). Intervención con personas con Síndrome de Asperger/Autismo de alto funcionamiento. En M.A. Martínez & J.L. Cuesta (Coaut.) *Todo sobre el Autismo* (pp.305-343). Tarragona: Altaria.
- Moll S. (2015, 26 de febrero). *El bazar de las emociones: propuesta de actividad*. [web log post]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://justificaturespuesta.com/el-bazar-de-las-emociones-propuesta-de-actividad/>
- Monjas M.I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Murillo E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M.A. Martínez & J.L. Cuesta (Coaut.) *Todo sobre el Autismo* (pp.23-37). Tarragona: Altaria.

- Ojea M. (2017). *Trastorno del espectro autista: Procesamiento de la información perceptivo-cognitivo mediante la creación de redes semánticas*. Madrid: Pirámide.
- Padilla M.T. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Palomo R. (2013). Buenas prácticas en la evaluación y diagnóstico de personas con trastorno del espectro de autismo. En F. Alcantud (Ed.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.121-151). Madrid: Pirámide.
- Recneh Q. (Sin fecha). *9.Escucha activa: mostrar empatía y parafrasear*. [pdf]
Recuperado el 12 de mayo de 2019 de:
<https://es.scribd.com/document/371739548/9-Escucha-Activa-Mostrar-Empatia-y-Parafrasear>
- Roberts J.M. (2004). *A review of the research to identify the most effective models of best practice in the management of children with autism spectrum disorders*. Sidney: Centre for Developmental Disability Studies. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://a4.org.au/sites/default/files/15 ASDreview.pdf>
- Rubio E.M. (2015). El proceso de evaluación en psicopatología infantil. En M.M. Aires, S. Herrero, E.M. Padilla & E.M Rubio (Coords.), *Psicopatología en el contexto escolar* (pp.35-49). Madrid: Pirámide.
- Ruiz D. (2018, 1 de marzo). Basándome en este tweet de @LolaAlcantara2 (a quien recomiendo seguir), he “tuneado” su excelente diana para que los merlucillos de la #escueladesuperhéroes4ªkantica del @ceipkantica repartan sus roles de #trabajocolaborativo. #gamificación. [Tweet]. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://twitter.com/dondavidruiz/status/969235636644433921>
- Saldaña D. & Moreno F.J. (2013). Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los Trastornos del Espectro del Autismo: Evidencias disponibles. En M.A. Martínez & J.L. Cuesta (Coaut.) *Todo sobre el Autismo* (pp.191-213). Tarragona: Altaria.
- Vázquez M. & Murillo F. (2007). *Síndrome de Asperger: un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Uribe, D.S. Gómez ,M. & Arango, O.E (2010). Teoría de la mente, una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 2216-1201(1). 28-37. Consultada el 12 de noviembre de 2018 en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123758>

Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós

