



El Trastorno de Asperger y el desarrollo de las habilidades sociales en el aula de Educación Primaria

Madrigal Calleja, Iris María

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria
Curso 2015-2016. Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Ricardo Moreno Rodríguez. Doctor y profesor URJC

Resumen

Hoy en día, para lograr el desarrollo pleno del alumnado en las aulas es fundamental trabajar el desarrollo de las habilidades sociales, promoviendo así la participación e interacción en la comunidad educativa, y facilitando su integración y motivación. Sin embargo, esto supone un problema para los alumnos que presentan Trastorno de Asperger, por lo que, como docentes, debemos ayudarles a superar las limitaciones que pueden presentar en el ámbito social.

Por ello, debemos enfocar nuestra práctica docente a trabajar con el alumnado no sólo los conocimientos prácticos y teóricos que se nos proponen desde el currículum, sino también aquellos contenidos que se manifiestan en las prácticas sociales de su día a día. De este modo, el trabajo con el alumnado que presenta Trastorno de Asperger deberá abordar una labor docente donde se incluya el trabajo de la educación emocional, la interacción social y el trabajo del lenguaje.

Así, desde el trabajo desde esta triple perspectiva, ayudaremos a que este colectivo pueda participar plenamente en las actividades de la comunidad educativa, en primera instancia, facilitando así su desarrollo integral, y pudiendo transferir estos conocimientos y habilidades a otros contextos de su vida diaria.

Palabras clave

Habilidades sociales, participación, educación emocional, desarrollo integral.

Abstract:

Nowadays, in order to achieve the full development of students in the classrooms it is fundamental to work the development of the social skills, promoting participation and interaction in the educational community, and facilitating its integration and motivation. However, this is a problem for students who have Asperger's Disorder, so, as teachers; we must help them overcome the limitations they may present in the social sphere.

For that reason, we must focus our teaching practice to work with them not only the practical and theoretical knowledge that is proposed from the curriculum, but also those contents that are manifested in the social practices of their day to day. In this way, working with students who have Asperger's Disorder must address a teaching task where to include the work of emotional education, social interaction and the work of the language.

Thus, since the work from this triple perspective, in the first instance, we will help this group to participate fully in the activities of the educational community, thus facilitating their full development, and being able to transfer this knowledge and skills to other areas of their daily life.

Keywords:

Social skills, participation, emotional education, full development.

1. Justificación

El desarrollo de las habilidades sociales se muestra como uno de los aspectos más importantes a la hora de establecer las relaciones sociales en el aula, así como para promover la participación e interacción de todo el alumnado presente en la misma. Estas permitirán a los alumnos y alumnas a establecer lazos con su grupo de pares, favoreciendo así su desarrollo personal, la adquisición de valores necesarios para la vida en una sociedad democrática como la nuestra, y construir una comunidad educativa plenamente inclusiva, en la que todos los alumnos y alumnas se sientan partícipes de la misma.

Así, el presentar algún tipo de dificultad o déficit en el desarrollo de las habilidades sociales, va a convertirse en una barrera que impida o dificulte el pleno desarrollo integral de nuestro alumnado, pudiendo repercutirle tanto en el ámbito emocional como en el académico. Siguiendo esa idea, los alumnos que presentan Trastorno de Asperger son más susceptibles de sufrir las repercusiones emocionales y académicas que la dificultad en el desarrollo de las habilidades sociales supone.

Por tanto, resulta fundamental encontrar estrategias a través de las cuales los alumnos y alumnas que presentan este trastorno puedan solventar las dificultades que encuentran a la hora de establecerse la interacción social.

Teniendo en cuenta las líneas anteriores, los objetivos generales a los que este trabajo pretende dar respuesta son:

- 1) Definir los conceptos de desarrollo social, habilidades sociales y sus dimensiones, así como su importancia en la interacción del aula de Educación Primaria;
- 2) Proponer estrategias docentes que faciliten la interacción del alumnado con Trastorno de Asperger con el resto del alumnado.

De cada uno de estos objetivos generales, se derivan otros dos específicos. De este

modo, del primer objetivo general se definen los siguientes:

- 1.A) Justificar la importancia de la interacción social en el desarrollo del alumnado de Educación Primaria;
- 1.B) Detectar en qué dimensiones de las habilidades sociales los niños y niñas con Trastorno de Asperger muestran mayores dificultades.

Con respecto al segundo objetivo general, se definen los siguientes específicos:

- 2.A) Establecer pautas para el reconocimiento del significado de expresiones faciales y figurativas en la interacción social;
- 2.B) Fomentar el trabajo de la empatía en el aula para todo el alumnado.

Para la consecución de los objetivos propuestos, será necesario realizar una labor de recopilación y revisión de la bibliografía referente al Trastorno de Asperger. Esto nos ayudará a dar respuesta lo marcado en el primero de nuestros objetivos generales, así como a sus específicos.

Del mismo modo, el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), propuesto por Monjas, nos ayudará a detectar en qué dimensiones los niños y niñas que presentan Trastorno de Asperger encuentran mayores dificultades, con lo que podremos comenzar a trabajar para dar respuesta a nuestro segundo objetivo general.

Para la consecución del segundo objetivo general es necesario tener presente el trabajo diario en un aula de Educación Primaria, por lo que, ajustándonos al nivel de desarrollo de cada grupo de edad, presentaremos juegos, estrategias y actividades que permitan favorecer el desarrollo de la empatía y de la interacción social, dando de este modo respuesta a los objetivos específicos y favoreciendo la consecución de un clima adecuado para el aprendizaje y desarrollo de todo el alumnado.

2. El Trastorno de Asperger

A pesar de que el trastorno de Asperger es reconocido como un trastorno específico con criterios diagnósticos propios desde la publicación del DSM-IV en 1994, muchas de las personas que lo padecen no han sido correctamente diagnosticadas del mismo. Aunque en ocasiones puede llegar a ser confundido con otros trastornos con los que comparte criterios diagnósticos, la inmensa mayoría no reciben siquiera un diagnóstico, sino que son vistos como personas "raras" o "excéntricas".

Sin duda, uno de los aspectos que más relevancia tienen de este trastorno es la posibilidad de las personas que lo padecen de llevar lo que consideramos como una vida normal en la edad adulta. Sin embargo, hasta llegar a ese momento en el que la independencia y la madurez les permiten llevar una vida "normalizada", siendo considerados personas extrañas y extravagantes, han tenido que hacer frente a diversas situaciones de incompreensión social, que pueden llegar a abarcar desde una simple burla hasta el aislamiento social.

Las situaciones previamente mencionadas suelen acontecer durante la infancia y la adolescencia, siendo especialmente significativas en esta última etapa, generalmente debidas a las dificultades derivadas de la sintomatología del trastorno, siendo especialmente notables a la hora de establecer interacciones sociales.

Teniendo en cuenta lo previamente dicho, se vuelve de vital importancia asegurarnos de ofrecer a estas personas las ayudas necesarias para afrontar las diversas situaciones sociales, que se experimentan día a día, acorde a su edad y su nivel madurativo.

Por ello, el primer paso es conocer en qué consiste el Trastorno de Asperger, aspecto que se desarrollará a lo largo de este capítulo, de modo que seamos así conscientes de las necesidades que nuestros alumnos y alumnas con dicho trastorno puedan presentar, lo que

nos ayudará a establecer las medidas más apropiadas para ayudar a nuestro alumnado.

2.1. ¿Qué es el Trastorno de Asperger?

El Trastorno de Asperger es un trastorno del desarrollo incluido en el grupo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) en la clasificación establecida por el DSM-V (2013). Siguiendo a Bonete et al. (2010), se trata de un trastorno, de origen neurobiológico, que afecta principalmente en tres grandes áreas: alteración cualitativa de la interacción social, patrones de comportamiento inflexibles, y alteración de las habilidades pragmáticas del lenguaje y la comunicación social, sin que se haya presentado un retraso del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo significativo.

Del mismo modo, Lora (2009) nos define el trastorno como un "déficit social que se traduce en limitaciones a la hora de interactuar con sus compañeros y amigos/as, falta de interés en relacionarse con los demás, incapacidad para entender las relaciones humanas y reglas sociales convencionales".

Aunque hemos podido analizar y sintetizar las principales características de este trastorno, en la actualidad aún no se conoce cuál es la causa del mismo. En este sentido, las investigaciones sobre el origen del mismo tienden a presuponer que este se debe a una combinación de variables genéticas y ambientales, que afectarían al desarrollo normal del cerebro.

Así, el desarrollo cerebral presenta una evolución diferente al desarrollo normotípico del mismo, lo que lleva a suponer la existencia de una diversidad neuronal, y esta última suposición es la que lleva a las múltiples teorías actuales que pretenden explicar el origen del trastorno.

Siguiendo a Andrés (2014), las teorías actuales más relevantes en este aspecto serían:

- Teoría de las neuronas espejo: las neuronas espejo se activan en una persona que presenta desarrollo neurotípico al realizar una acción y al observar que otra persona la realiza; sin embargo, las personas que presentan un Trastorno del Espectro Autista sólo se activan cuando ellos realizan la acción y no al observarla. Esta teoría ayuda a explicar la poca capacidad empática, al no ser capaces de interpretar las acciones y emociones de los otros.
- Teoría de la infraconectividad: las personas con Trastorno de Asperger presentan deficiencias en las conexiones entre diferentes áreas cerebrales. Diversos estudios, como los de Koshino, H. et al (2005), evidencian estos problemas de conexión en el área de Broca y el área de Wernicke.
- Teoría del hemisferio derecho: Klin et al. (1995) afirman que se puede observar una disfunción en el hemisferio derecho, encargado del procesamiento de la información viso-espacial, y relacionado con los aspectos relativos a la prosodia y entonación, y a la interpretación y expresión de las emociones, lo que nos permitiría explicar las dificultades encontradas en las relaciones sociales.
- Teoría de la función ejecutiva: esta función hace referencia a la capacidad para la resolución de problemas. Ozonoff et al. (1991) concluyen que las personas con Trastorno de Asperger tienen afectada esta función lo que se traduce en un pensamiento repetitivo, inflexible y rígido, presentando repuestas impulsivas y falta de contención.
- Teoría de la mente: Baron-Cohen (1993) afirman la existencia de una capacidad para atribuir estados mentales e intenciones a los demás, lo que afectaría directamente a la capacidad para sentir empatía, lo que va a dificultar las posibilidades de establecer relaciones sociales con normalidad.
- Teoría de la coherencia central: esta función se encarga de la organización de los estímulos que provienen de

diferentes fuentes de información en una situación determinada. El fallo en esta función ayudaría a explicar el porqué los individuos que presentan Trastorno de Asperger se fijan excesivamente en los detalles, siendo capaces de integrar la información para darle un sentido global a la misma.

2.2. Características del Trastorno de Asperger

Citando las palabras de Caballero (2006), podemos describir el Trastorno de Asperger como “un trastorno de la relación social y como tal afecta severamente tanto la disposición como la capacidad del individuo para integrarse en el mundo de las relaciones interpersonales y adaptarse a las demandas múltiples de la sociedad”.

Por tanto, las personas que padezcan este trastorno presentarán un déficit en tres dimensiones conocidas como la Triada de Wing (Equipo Deletrea y Artigas, 2004, en San José, 2014), y que son:

- Trastorno en las capacidades de comunicación social. Tanto en el aspecto verbal como en el no verbal, cuyas repercusiones dependerán del nivel de adquisición del lenguaje. En el caso de los niños y niñas con Trastorno de Asperger, el lenguaje está desarrollado, pero este resulta pedante o demasiado formal, lo cual les va a alejar del grupo de pares. Además debemos tener presente su incapacidad para entender las expresiones faciales, las posturas corporales y los gestos, de forma que para ellos establecer y regular una interacción social de manera recíproca será una tarea complicada.
- Trastorno en las capacidades de reconocimiento social, lo que va a implicar un aislamiento social significativo, con una capacidad limitada en empatía e interés hacia los demás.
- Trastorno en las destrezas de imaginación y comportamientos. La capacidad imaginativa se encuentra limitada, lo que implica que estos niños

y niñas presentarán mayores dificultades en aquellos juegos basados en la imitación y la fantasía. Además, limita también su capacidad para entender las emociones e intenciones de los demás, lo que dificulta a su vez la adquisición de habilidades para la adaptación y la resolución de conflictos. En este apartado debemos considerar también los patrones de conducta que siguen estos alumnos y alumnas, a menudo ritualistas y repetitivos, los posibles movimientos repetitivos y estereotipados que presentan, así como el desarrollo de intereses específicos o preocupaciones sobre temas peculiares.

Hans Asperger, en 1944, ya definió las características que mostraban el grupo de niños con el trabajo, cuyas edades estaban comprendidas entre los 6 y los 11 años. Estas características serían más tarde sintetizadas por Wing, definiéndonos de este modo los principales patrones de conducta de los niños con Trastorno de Asperger (Equipo Deletrea y Artigas, 2004, en San José, 2014):

1. Los chicos eran socialmente extraños, ingenuos y emocionalmente desconectados de los otros. Parecían vivir en un mundo aparte.
2. Tenían una buena gramática y vocabulario extenso. Su discurso era fluido, literal y pedante, usado en monólogos y no en intercambios conversacionales.
3. Tenían una pobre comunicación no verbal y una entonación verbal monótona o peculiar.
4. Tenían interés circunscritos a temas específicos, incluyendo colecciones de objetos o hechos relacionados con tales intereses.
5. Aunque la mayoría poseía inteligencia promedio o superior a la media, tenían dificultades en aprender las tareas escolares convencionales. Sin embargo eran capaces de producir ideas originales y tenían habilidades relacionadas con sus intereses especiales.

6. La coordinación motriz y la organización del movimiento eran generalmente pobres, aunque algunos podían destacar en áreas especiales de interés (por ejemplo, tocar un instrumento musical).

7. A estos chicos les faltaba sentido común.

Como podemos observar, cada una de estas características estaría englobada en alguna de las tres dimensiones propuestas por Wing, por lo que la incidencia en el reconocimiento de alguna carencia en estas nos puede ayudar a reconocer a un alumno que presente un Trastorno del Espectro Autista, ya sea Asperger o no.

2.3. Criterios Diagnósticos

Como ya se menciona anteriormente, hoy en día el Trastorno de Asperger se engloba dentro de los trastornos denominados como Trastornos del Espectro Autista, recogidos en el DSM-V. Sin embargo, para facilitar el reconocimiento de éste frente a otros trastornos reconocidos como propios del espectro autista, tendremos en cuenta los criterios publicados por el DSM-IV-TR en el año 2000:

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).
4. Ausencia de reciprocidad social o emocional

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos,

repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.
2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
4. Preocupación persistente por partes de objetos

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Si bien es cierto que los criterios diagnósticos del DSM-IV pueden resultar ciertamente técnicos, diversos autores han desarrollado sus propios criterios a través de la observación continuada de pacientes con este trastorno. Entre ellos, destacamos los propuestos por Gillber (Gillber, 1989):

1. Déficit en la interacción social, al menos dos de los siguientes:
 - Incapacidad para interactuar con iguales

- Falta de deseo e interés de interactuar con iguales
- Falta de apreciación de las claves sociales
- Comportamiento social y emocionalmente inapropiados a la situación

2. Intereses restringidos y absorbentes, al menos uno de los siguientes:

- Exclusión de otras actividades
- Adhesión repetitiva
- Más mecánicos que significativos

3. Imposición de rutinas e intereses, al menos uno de los siguientes:

- Sobre sí mismo en aspectos de la vida
- Sobre los demás

4. Problemas del habla y del lenguaje, al menos tres de los siguientes:

- Retraso inicial en el desarrollo del lenguaje
- Lenguaje expresivo superficialmente perfecto
- Características peculiares en el ritmo, entonación y prosodia
- Dificultades de comprensión que incluyen interpretación literal de expresiones ambiguas o idiomáticas

5. Dificultades en la comunicación no verbal, al menos uno de los siguientes:

- Uso limitado de gestos
- Lenguaje corporal torpe
- Expresión facial limitada
- Expresión inapropiada
- Mirada peculiar, rígida

6. Torpeza motora

- Retraso temprano en el área motriz o alteraciones en pruebas de neurodesarrollo.

3. Las Habilidades Sociales

No debemos olvidar el papel e importancia de la escuela como agente socializador. En ella se aprende e interactúa con un grupo de personas de edades similares, el grupo de pares, participando así en un pequeño “campo de entrenamiento” que se asemeja a la realidad de la sociedad adulta, en una “microsociedad” que nos permitirá ajustarnos a los roles que se esperan de cada uno de nosotros llegados a la edad adulta.

De este modo, en la escuela resulta necesario adquirir y dominar una serie de destrezas y actitudes que no sólo ayudarán a crear un clima idóneo para el fomento del aprendizaje, sino que a su vez contribuirán de manera notable al desarrollo del alumnado.

Así, es en este “campo de entrenamiento” donde resulta necesario participar plenamente de la sociedad que en él se genera, pues serán los momentos de interacción entre los compañeros y los juegos los que permitan al alumnado avanzar en su desarrollo, empleando de manera casi inconsciente habilidades propias de la resolución de conflictos o de la empatía, entre otras.

Por tanto, las habilidades sociales se convierten en algo imprescindible en la escuela, ya no sólo para el hilo conector entre el docente y el discente en el aula, sino para lograr que el alumnado alcance su máximo potencial de desarrollo. Por ello, y como se cita en la LOMCE, las habilidades cognitivas no son suficientes, sino que es necesario adquirir competencias transversales, como serían la creatividad, el pensamiento crítico o la capacidad para comunicar, si queremos conseguir ciudadanos realmente emprendedores e innovadores, con la suficiente confianza en sí mismos como para participar en la sociedad en la que viven.

Sin embargo, no todos nuestros alumnos tienen esa facilidad innata para desarrollar destrezas propias de las habilidades sociales, sino que deberemos ser nosotros,

como docentes, quienes les procuremos los “ejercicios de entrenamiento” y las ayudas necesarias para desenvolverse de acuerdo a las normas impuestas en la microsociedad en que consiste la escuela.

A lo largo de este capítulo, y ya siendo conscientes de la repercusión e importancia de las habilidades sociales en el entorno escolar, se pretende abordar el estudio de la definición y las dimensiones de éstas, lo que nos permitirá reflexionar sobre que actuaciones llevar a cabo para facilitar la adquisición de dichas habilidades en el alumnado que presenta mayores dificultades en las mismas; en nuestro caso, aquellos alumnos y alumnas diagnosticados con Trastorno de Asperger.

3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

El ser humano es un ser social por naturaleza, y esta característica es la que nos lleva a plantear la necesidad de desarrollar una serie de habilidades que permitan resolver las situaciones sociales que se nos presentan: las habilidades sociales.

Siguiendo a Monjas (1999, en López (2010)), las habilidades sociales son “las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad”. Es esta definición dada por Monjas una de las bases en las que se sustenta todo el trabajo realizado, ya que al no considerar las habilidades sociales como innatas, nos da la primera pauta de todas en el desarrollo de nuestra labor con los alumnos que presentan Trastorno de Asperger: las habilidades sociales pueden ser aprendidas.

Sin embargo, antes de empezar a abordar como se pueden aprender las habilidades sociales, debemos conocer qué son exactamente estas. Según Caballo (2005, en Betina y Contini (2011)) las habilidades sociales son “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse

en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de un modo adecuado a la situación". León Rubio y Medina Anzano (1998, en Betina y Contini (2011)) las definen como "la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva".

Por tanto, podemos definir las habilidades sociales como el conjunto de capacidades y comportamientos aprendidos que nos permiten adaptarnos a las características del entorno para establecer de manera adecuada a las situaciones y exigencias sociales presentadas.

3.2. Dimensiones de las habilidades sociales

Para facilitar la estructuración de nuestro trabajo es necesario clasificar las diferentes áreas que abarcan el amplio término de habilidades sociales. Para ello, utilizaremos la clasificación que Monjas establece en su programa PEHIS (Aguilera (2013)), encontrando así seis agrupaciones diferentes:

1. Habilidades básicas de interacción social: que se corresponderían con las habilidades y comportamientos básicos para relacionarse con otras personas, ya sean niños o adultos, como la sonrisa o el protocolo social.
2. Habilidades para hacer amigos y amigas: en los que se incluyen habilidades como el reforzamiento a otros, iniciaciones sociales, unión al juego, cooperar y compartir. Este apartado debe ser uno de los que mayor incidencia tendrán a la hora de desarrollar nuestra labor, ya que la amistad va a ayudar al desarrollo de la competencia social en el alumnado, proporcionando oportunidades para el desarrollo de las habilidades sociales.
3. Habilidades conversacionales: incluye las habilidades que permiten iniciar, mantener y finalizar una conversación,

siendo capaces de extrapolar estas habilidades a cualquier situación interpersonal.

4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: en este apartado se vuelve sustancialmente importante la asertividad, que Monjas entiende como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

5. Habilidades de solución de problemas interpersonales: hará referencia a la identificación y definición de problemas y sentimientos. Según Monjas, solucionar problemas interpersonales supone el proceso por el que llegamos a resolver situaciones conflictivas con otras personas, siendo capaces de identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir la solución más apropiada y llevarla a cabo.

6. Habilidades para relacionarse con los adultos: se debe tener en cuenta que las relaciones que establece el niño con los adultos es distinta que las establecidas con su grupo de iguales, por lo que entrarán en juego variables como el respeto, la tolerancia, el protocolo, los gestos y la expresión verbal.

El Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), propuesto por Monjas en su Programa de Habilidades Sociales (PEHIS), disponible en el Anexo I, nos ayudará a conocer en cuales de estas dimensiones nuestro alumnado con Trastorno de Asperger presenta más dificultades, lo que nos permitirá ajustar nuestra práctica docente a sus verdaderas necesidades.

3.3. Las habilidades sociales y los niños con Trastorno de Asperger

Debemos tener en cuenta que, a pesar de que los niños y niñas con Trastorno de Asperger presentan un nivel de inteligencia igual o superior a la normal, presentan una serie de déficits que dificultarán sus tareas de aprendizaje

e interacción social. En este contexto, y siguiendo a Herrero et al. (2009), destacamos los siguientes déficits como los más relevantes para nuestro trabajo:

- **Déficit de cognición social:** presentan dificultades para comprender y atribuir estados mentales a los demás y a uno mismo, lo que implica una escasa comprensión de sí mismo y su limitada capacidad para comprender y predecir los comportamientos ajenos.
- **Rigidez mental:** suelen mostrar preocupaciones absorbentes referidas a temas concretos, sobre los que acumulan gran cantidad de información. Además, tienden a mantener sus respuestas de resolución de problemas, en vez de generar nuevas hipótesis, o contemplar otras alternativas para la solución de estos.
- **Déficit en habilidades de comprensión, interpretación y evaluación crítica de la información adquirida:** Presentan amplias dificultades para alcanzar el significado y sentido de la información, para comprenderla y para evaluarla críticamente, lo que va a limitar su capacidad para la toma de decisiones, participar en discusiones grupales y formar sus propias ideas.
- **Dificultades con el pensamiento abstracto:** tienen dificultad para comprender ideas definidas a través de propiedades no observables, lo que va a suponer que su pensamiento se vuelva muy literal. Esto resultará especialmente notable en las interacciones sociales, ya que tienden a interpretar las frases hechas o irónicas con lo que transmiten literalmente, en vez de inferir el significado abstracto de las mismas.
- **Problemas de atención:** muestran problemas de atención selectiva, puesto que son capaces de concentrarse adecuadamente en aquellas actividades que motivan su interés. A su vez, tienen problemas para discernir lo que es relevante, la información generalizada, de los detalles sin importancia.

Una vez conocidos cuáles son los principales déficits que presentan estos alumnos y alumnas con respecto a las habilidades sociales, podemos concretar cómo se presentan estas dificultades para cada una de las dimensiones sociales anteriormente mencionadas.

Con respecto a las habilidades básicas de interacción, estos niños y niñas presentarán dificultades principalmente en las normas sociales básicas, como pueden ser saludar, dar las gracias o pedir permiso. La gran cantidad de modos diferentes para efectuarlas, les hace sentir confusos, por lo que finalmente no integran las claves para discernir cuando debe utilizarse cada modo.

En cuanto a la segunda dimensión, las habilidades para hacer amigos, presentan dificultades para entablar relaciones de amistad, debido a que sus intereses no suelen ser compartidos por sus iguales. A esto, se le une la dificultad para tomar la iniciativa en las interacciones sociales y la dificultad para reconocer las sutilezas y demandas implícitas en las mismas. Además, es importante incluir en este apartado las dificultades que encuentran para entender las reglas del juego social, ya que esto les hace quedar aislados del grupo por no saber cómo jugar.

En las habilidades conversacionales, las dificultades se hacen patentes a la hora del uso del lenguaje social para compartir experiencias y vivencias. Estas dificultades comunicativas se manifiestan notablemente en la interpretación literal del lenguaje, manifestando dificultades en la comprensión de bromas, dobles sentidos, ironías o frases hechas. Además, tienen problemas a la hora de iniciar, mantener y finalizar una conversación, que unido a su dificultad para interpretar el lenguaje no verbal, le impide modular su comportamiento social para ajustarlo a las necesidades comunicativas.

Las dificultades en las habilidades emocionales se muestran principalmente a la hora de interpretar adecuadamente las emociones expresadas, así como en la

comprensión de la expresión emocional de los demás y de la suya propia. Siguiendo a Howlin (1986, en Aguilera (2013)), estas dificultades se traducirían en una ausencia de la capacidad de empatía, que les llevaría a mostrar comportamientos inapropiados y expresar emociones inapropiadas para con el contexto social establecido en ese momento.

Con respecto a la solución de problemas interpersonales, estos alumnos y alumnas presentarán grandes dificultades para interpretar el mundo interno, generando en ellos la sensación de inseguridad, y por tanto, privándole de mostrar agilidad mental a la hora de encontrar estrategias para la resolución de problemas.

Finalmente, en cuanto a la relación con adultos, será con estos con quienes establezca mayores interacciones, ya que el adulto es capaz de adaptarse a sus necesidades, llegando a establecer un vínculo permanente con este. Esta capacidad de adaptación, hace que estos niños prefieran jugar con los adultos, puesto que son más interesantes para ellos y más tolerantes con sus dificultades sociales.

4. Intervención educativa: Trabajando las Habilidades Sociales

Antes de comenzar con cómo será la intervención en el aula con estos alumnos, debemos tener en cuenta que cada alumno es único, y por tanto va a tener unas necesidades específicas, a las que deberemos ajustar nuestra práctica docente, pues nuestro objetivo principal siempre será el conseguir que ese alumno o alumna supere las dificultades que encuentra en su proceso de aprendizaje para alcanzar su máximo potencial de desarrollo.

Aún así, y teniendo en cuenta que cada alumno es diferente al resto, nuestra intervención se realizará valorando globalmente el Trastorno de Asperger y las dificultades que conlleva, de forma que la intervención sirva, de manera general, para cualquier alumno que presente

dicho trastorno, aunque los profesionales docentes que trabajen con él deberán seleccionar los recursos que mejor puedan solventar las necesidades que presenta su alumno.

Para ello, necesitamos conocer a nuestro alumno o alumna, saber en qué áreas presenta mayores dificultades, cuáles son sus principales intereses y motivaciones, y lo más importante, como se siente en el aula y con sus compañeros. Esto, junto con el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), nos ayudará a tener una visión más clara de las necesidades que presenta, y de cómo podemos motivar a nuestro alumno o alumna en la participación en las intervenciones tanto individuales como grupales.

Con esto, lo primero que valorará nuestra propuesta será el trabajo a través de la educación emocional, como mecanismo regulador de las emociones, uno de los aspectos que más importancia cobrará en la intervención con el alumnado Asperger. Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2012), la educación emocional va a suponer el desarrollo de las habilidades necesarias para establecer una comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo de la autoestima, por lo que el trabajo de la educación emocional se convierte en la principal línea de actuación para desarrollar nuestra propuesta.

Para ello, debemos tener en cuenta que la educación emocional se basará en cinco competencias emocionales, que debemos ayudar a nuestro alumnado a desarrollar:

- **Conciencia emocional:** consistirá en conocer las propias emociones y las de los demás, utilizando para ello la observación de quienes nos rodean y la propia. Esto va a permitirnos distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, sus causas y consecuencias y la intensidad con la que se manifiestan.
- **Regulación emocional:** consistirá en el trabajo para dar una respuesta adecuada de las emociones experimentadas,

buscando el equilibrio entre la represión y el descontrol. Será importante el trabajo de habilidades como la autorregulación, la tolerancia a la frustración, el manejo de las emociones y el desarrollo de la empatía.

- **Autonomía emocional:** es la capacidad para no verse seriamente afectado por el entorno. Para ello, será necesario el trabajo de la autoestima, la autoconfianza, la automotivación y la responsabilidad, lo que nos permitirá equilibrar la dependencia emocional y la desvinculación.
- **Competencia social:** la escucha y la capacidad de empatía serán las habilidades principales a trabajar, ya que predisponen a conseguir un clima social favorable y facilitan las relaciones interpersonales.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** son el conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

Tras esto, y puesto que donde mejor podemos comprobar si nuestra práctica está resultando efectiva, incidiremos en la puesta en marcha de interacciones sociales con el grupo de pares, en las que trabajar todo lo trabajado previamente. Así, durante la intervención resultará fundamental el trabajo constante tanto en la dimensión individual como en la grupal, combinando e intercalando el trabajo entre ambas, de modo que podamos evaluar eficazmente los progresos que alcanza nuestro alumno o alumna en el desarrollo de las habilidades sociales, así como la progresiva mejora de la integración con el grupo de pares.

4.1. Contexto

Nuestra intervención está pensada para alumnos y/o alumnas diagnosticados con Trastorno de Asperger, que no presentan un déficit a nivel cognitivo, estando escolarizados en un centro ordinario de Educación Primaria. El centro se encuentra en la Comunidad de Madrid, en la ciudad

de Madrid, por lo que se tendrá en cuenta el calendario escolar de la misma para la elaboración de nuestra propuesta.

Puesto que resulta necesario un trabajo individual por parte de nuestros alumnos y alumnas con Trastorno de Asperger, las sesiones de trabajo individual se realizarán en horario extraescolar, de forma que no se interfiera en el desarrollo normal de las actividades del aula. Estas sesiones se llevarán a cabo en el aula de pedagogía terapéutica, en días alternos, con una duración estipulada de una hora, y dirigidas por el profesional de pedagogía terapéutica.

Con respecto al trabajo de forma grupal, para éste es necesaria la participación de todo el alumnado del área ordinaria, por lo que se llevará a cabo durante las horas de tutoría. Estas sesiones serán llevadas a cabo por el tutor del aula, en coordinación con el profesional de pedagogía terapéutica.

4.2. Objetivos generales

Los objetivos generales que se plantean para la intervención son los siguientes:

- Conocer y reconocer las diferentes emociones.
- Saber expresar y reconocer como te sientes y como se sienten los demás.
- Utilizar el lenguaje oral para expresar sentimientos, manteniendo una actitud respetuosa y siguiendo las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Utilizar la lengua escrita para plasmar las emociones experimentadas.
- Crear oportunidades para la mejora de las relaciones sociales.
- Promover situaciones de interacción social en las que son necesarias la toma de decisiones.

4.3. Objetivos específicos

A pesar de que parte de nuestra intervención se realiza en horario extraescolar, ésta debe incidir

transversalmente en algunas áreas curriculares, por lo que nuestros objetivos específicos están relacionados con ellas principalmente:

- Área de Lengua Castellana y Literatura:
 - Mejorar la lectura comprensiva.
 - Escribir en el diario sobre cómo nos sentimos.
- Área de Educación Artística:
 - Utilizar colores y /o materiales diferentes para representar las emociones.
 - Dibujar los diferentes estados de ánimo.
- Desarrollo socio-emocional:
 - Saber expresar las emociones por medio del juego.
 - Saber representar y reconocer las emociones a través de la mímica.
 - Saber respetar los sentimientos de los demás.
 - Fomentar relaciones interpersonales positivas.
 - Valorar las opiniones de los demás.

4.4. Contenidos

Para facilitar la distribución de todos los contenidos a trabajar para mejorar las habilidades sociales de nuestros alumnos y alumnas con Trastorno de Asperger, vamos a dividir el contenido de nuestra intervención en cuatro bloques diferenciados:

1 Emociones y empatía: en este bloque resulta fundamental el trabajo de lo que Bisquerra denominaba como conciencia emocional, así como la regulación emocional. Dependiendo del nivel de competencia social de nuestro alumno o alumna, deberemos comenzar desde los niveles más sencillos, como puede ser el reconocimiento de emociones como la alegría y la tristeza, o desde otros más complejos como el control de las

emociones.

2. Reglas sociales: en este bloque cobran especial relevancia los protocolos sociales y su puesta en práctica. Así, será necesario preparar a nuestro alumno o alumna, dándole las guías y soportes necesarios para hacer frente a las diferentes situaciones sociales que experimenta cada día.

3. Lenguaje: en esta ocasión, debemos incidir en la necesidad de establecer una nueva división: el trabajo del lenguaje no verbal y el trabajo del lenguaje metafórico. Con respecto al primero, será necesario ayudar a nuestro alumno a conocer el significado de los gestos, tanto faciales como corporales, que se muestran en las diferentes interacciones, para así reconocer la intención de nuestro interlocutor. En cuanto al segundo, deberemos poner especial énfasis no sólo en aquellas frases metafóricas que no deben interpretarse de manera literal, sino también en la entonación con la que se está comunicando nuestro interlocutor y que significado debemos darle a la misma.

4. Resolución de conflictos: este bloque debe poner al alcance de nuestro alumno o alumna estrategias para la resolución de conflictos, que le permitan una mayor autonomía y capacidad crítica, así como favorezcan la toma de decisiones. Otro punto importante a trabajar en este bloque es la capacidad para inferir esas estrategias para la solución de otros problemas.

4.5. Evaluación

Para conseguir una adecuada evaluación de nuestra intervención, es necesario que llevemos a cabo tres tipos diferentes de evaluación: una evaluación inicial, una evaluación durante el proceso, y una evaluación final.

Evaluación inicial

Antes de empezar con nuestra intervención es necesario conocer el nivel de habilidades sociales que

presenta nuestro alumno, para lo que será necesaria la colaboración de los padres y del tutor. Estos, tras realizar una observación detenida del niño o niña, y basándose en las experiencias vividas con él o ella, responderán al Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), que se les entregará.

Este cuestionario analiza las seis dimensiones en que se dividían las habilidades sociales, clasificadas en 60 ítems con cinco alternativas de respuesta que evalúan la frecuencia con que se produce dicho comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones altas indicarán que se presenta un alto nivel de habilidades sociales, mientras que las puntuaciones bajas implican un déficit en estas.

Evaluación durante el proceso

La observación será la principal herramienta a la hora de esta evaluación. El docente, al final de cada sesión, reflejará en un registro observacional todo aquello que desee destacar. Junto a esto, en cada sesión se rellenará una lista de cotejo, con la que observar progresos en los componentes no verbales de las habilidades sociales, y otra con la que comprobar los componentes verbales de sus interacciones sociales, disponibles en los Anexos II y III respectivamente.

Además, se vuelve imprescindible la revisión diaria del trabajo realizado por el alumno o alumna, a fin de detectar nuevas necesidades y en qué áreas muestra mayores dificultades, de forma que podamos adaptar nuestra práctica docente a las necesidades diarias que se plantean.

Evaluación final

Al finalizar la intervención se volverá a distribuir el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) tanto a los padres como al tutor del alumno o alumna, ya que se trata de un cuestionario a largo plazo, y nos ayudará a comprobar el nivel de adquisición de las habilidades sociales. Además, la revisión del cuestionario

de observación empleado durante el proceso también resultará fundamental para comprobar la progresión de nuestro alumno o alumna.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación pretenden ayudarnos a encontrar en qué medida se están cumpliendo nuestros objetivos. Por tanto, para nuestra intervención, estos serán:

- Se implica en las actividades propuestas.
- Muestra respeto por sus compañeros.
- Respeta el turno de palabra y las diferentes opiniones.
- Trata adecuadamente el material escolar.
- Escribe y lleva al día el diario donde refleja sus emociones y estados de ánimo.
- Lee y comprende la lectura.
- Contesta adecuadamente las cuestiones planteadas.
- Colorea y representa de diferentes maneras las emociones.
- Reconoce por medio de imágenes las diferentes emociones.
- Expresa sus sentimientos.
- Representa a través del lenguaje no verbal diferentes emociones.
- Inicia, mantiene y finaliza conversaciones.
- Colabora con sus compañeros.
- Emplea las fórmulas sociales de cortesía: saludos, dar las gracias...

4.6. Metodología

Para el desarrollo de nuestra intervención tendremos en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- Se buscará un aprendizaje dinámico y práctico en el que todos los alumnos y

alumnas deben participar.

- Los alumnos partícipes del programa trabajarán el mismo tema.
- Se buscará un aprendizaje cooperativo, de respeto y de apoyo mutuo.
- Se emplearán las TIC como estrategia para la mejora de la comprensión e interiorización de las sesiones.
- Se ofrecerán oportunidades de interacción social para mejorar las relaciones entre los compañeros.

Teniendo en cuenta los principios mencionados anteriormente, resulta necesario realizar un trabajo individual y grupal con nuestros alumnos, de cara a favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y cumplir los objetivos marcados para la intervención.

Metodología del trabajo individual

La finalidad del trabajo de manera individual con nuestro alumno o alumna es que sea capaz adquirir una serie de competencias básicas que serán necesarias para mejorar sus interacciones sociales. Así, todo lo aprendido durante las sesiones individuales, deberá ser inferido al trabajo realizado en grupo con el resto de compañeros, así como en las interacciones espontáneas que surgen durante el horario escolar.

Puesto que la implicación del alumnado va a resultar fundamental para llevar a cabo satisfactoriamente la intervención, y la motivación debe ser la base de esa implicación, procuraremos que, en todos aquellos apartados específicos en los que se pueda abordar nuestra práctica educativa desde un tema "libre", éste sea uno de los intereses de nuestro alumno o alumna, con lo que conseguir una mayor participación de manera voluntaria.

Además, para ayudarle a mantener siempre una actitud acorde al contexto social, elaboraremos una serie de guiones que le permitan recordar los "pasos a seguir" en cada situación social a la que se enfrente. Para ello, y facilitando la

asimilación y el entendimiento de los mismos por parte de nuestro alumnado, estos irán acompañados por imágenes, que le den soporte y refuerzo a las acciones que queremos representar.

Metodología del trabajo en grupo

El trabajo colectivo debe abordar no sólo el trabajo de valores o el respeto de las reglas sociales, sino que también deben establecerse las pautas necesarias para realizar un buen trabajo cooperativo y colaborativo, por lo que sería importante poder desarrollar esta parte de la intervención en el aula ordinaria, con el grupo de referencia de nuestro alumno o alumna.

Por ello, lo primero en lo que se ha de incidir, y con ayuda nuevamente de guiones con los pasos a seguir, será en el cómo debemos trabajar en grupo, explicando aquellas normas no explícitas en él, como el respeto de los turnos de palabra y el respeto por las opiniones e ideas de los demás, lo que ayudará a que el trabajo en grupo sea realmente beneficioso para todos sus miembros.

Otro de los aspectos que más relevancia deben cobrar a lo largo del trabajo con el grupo de pares es la resolución de conflictos. Para ello, daremos a nuestros alumnos una pequeña guía sobre cómo actuar, y para facilitar su puesta en práctica, emplearemos pequeños juegos de rol, en los que los alumnos deberán actuar como mediadores de conflictos. De este modo conseguimos que todo el alumnado trabaje y amplíe su capacidad resolutoria, así como empiecen a trabajar valores como el respeto, la escucha activa, la tolerancia y la valoración crítica y objetiva de las situaciones.

Además, el trabajo de la mímica por parejas o grupos, ayudará a nuestros alumnos a comprender y reconocer las emociones representadas por sus compañeros, atendiendo a los matices tanto de la expresión facial como de la corporal.

Finalmente, y puesto que una de las

finalidades de nuestra intervención es conseguir la inclusión total del alumnado con Trastorno de Asperger en el grupo de pares, es importante que a la hora de trabajar en equipos o por parejas,elijamos aquellos alumnos que puedan parecer más afines a nuestro alumno, o que presentan una mayor capacidad empática y tolerancia con el mismo. Esto, le permitirá por un lado ir aprendiendo cuales son las pautas sociales a seguir, y por otro lado, tener un guía y referente que le ayude a entender qué es lo que está "haciendo mal".

De este modo, conseguimos que nuestro alumno adquiera y practique las estrategias básicas de la interacción social en un ambiente favorable, aprendiendo la importancia de respetar y tolerar a los otros. Por otro lado, el resto de compañeros aprende la importancia de respetar las diferencias de cada persona, favoreciendo la adquisición de valores como la tolerancia y mejorando la capacidad empática de todo el alumnado.

4.7. Temporalización

Es importante señalar que nuestra propuesta ha de comenzar en el momento en el que se detecta este tipo de necesidades, por lo que no podemos establecer un tiempo de inicio específico a lo largo del curso.

Sin embargo, se trata de una intervención con continuidad en el tiempo, por lo que para aquellos alumnos que ya sepamos su diagnóstico como Trastorno de Asperger, la misma se iniciaría en el mes de octubre y finalizaría en el mes de mayo del correspondiente curso académico.

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta de intervención será llevada a cabo por el profesional de Pedagogía Terapéutica y el tutor del alumno, repartiendo los tiempos semanales y las sesiones entre ambas aulas.

Así, las sesiones de trabajo individual, realizadas durante el horario extraescolar, serán llevadas a cabo por el profesional de Pedagogía Terapéutica, en su aula

específica. Cada sesión tendrá una duración de una hora, llevándose a cabo de 17:00 a 18:00, en días alternos, en este caso, lunes y miércoles.

Con respecto a las sesiones de trabajo grupal, se desarrollarán en el horario ordinario del aula, concretamente, en la asignatura de tutoría, siendo el profesor tutor el encargado de dirigir estas actividades.

Estas sesiones se llevarán a cabo los viernes, en el horario que el centro haya propuesto para el desarrollo de dicha asignatura.

4.8. Materiales

Para llevar a cabo las diferentes actividades que se propondrán, se emplearán diferentes materiales, tanto fungibles como no fungibles, así como material tecnológico.

Estos materiales son:

• CD con música.	• Tarjetas con caras.
• Equipo de música.	• Impresora.
• Pegatinas.	• Ordenador.
• Globos.	• Proyector.
• Rotuladores permanentes.	• Velcro.
• Lana.	• Pegamento.
• Proyector.	• Bolígrafos.
• Sillas.	• Película.
• Carteles.	• Juegos.
• Celo.	• Mesas.
• Objeto.	• Juegos de mesa.
• Cartulinas.	• Ceras blandas.
• Lápices de colores.	• Pinceles.
• Rotuladores.	• Agua.
• Tarjetas con situaciones.	• Témperas.
• Fichas.	• Tiza.
• Bolígrafos.	• Aro.
• Folios.	

4.9. Actividades

La necesidad de conocer las necesidades y el perfil de nuestros alumnos nos lleva a considerar la adaptación de las sesiones a sus intereses particulares, de forma que logremos de esta manera mejorar su atención, y por tanto la consecución de los objetivos tanto generales como específicos.

Debido a la amplitud de la propuesta, no es posible desarrollar detalladamente cada una de las actividades que se llevarían a cabo.

Sin embargo, para ejemplificar cómo se desarrollarían las sesiones, a continuación se proponen una sesión de trabajo individual y una sesión de trabajo grupal.

4.9.1. Sesión Individual: Las emociones son importantes

Actividad 1

- Título: Identificando emociones
- Desarrollo: a través del visionado del vídeo "Identificar emociones", el alumnado ha de ser capaz de reconocer las emociones que muestra cada uno de los personajes que aparece en el vídeo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cQazJJNK2Xc>
- Materiales: proyector, ordenador y altavoces.
- Duración: 5 minutos.

Actividad 2

- Título: Cómo me siento hoy.
- Desarrollo: los alumnos buscarán e indicarán en el termómetro de las emociones cuál es su estado actual, indicando la emoción y el grado. Además, nos contarán que es lo que ha motivado ese estado y por qué les hace sentirse de ese modo.
- Materiales: termómetro de las emociones, disponible en el Anexo IV.
- Duración: 10 minutos.

Actividad 3

- Título: "Javier se va de viaje".
- Desarrollo: se les entregará a los alumnos la historia emocional: "Javier se va de viaje". Ellos deberán ir leyendo la historia individualmente y completando las actividades que se le piden: rodear la cara que mejor representa la emoción experimentada, justificar porque el protagonista se siente de ese modo, y buscar soluciones para los problemas que le surgen al protagonista. Cuando el alumnado haya terminado todas las cuestiones de la lectura, se corregirá la historia paso a paso, utilizando para ello el ordenador y el proyector, y explicando entre todos el por qué de la respuesta correcta.
- Materiales: folios, material para escribir, ordenador, proyector, y la historia emocional: "Javier se va de viaje", disponible en Lozano et al. (2014).

- Duración: 20 minutos.

Actividad 4

- Título: Las emociones en situaciones.
- Desarrollo: en esta ocasión, los alumnos han de ser capaces de reconocer tanto la emoción que experimentan los personajes como la situación que la motiva. Al igual que en la actividad anterior, se realizará mientras se visiona el vídeo "Las emociones en situaciones". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcKHDCsuvU>.
- Materiales: proyector, ordenador y altavoces.
- Duración: 20 minutos.

4.9.2. Sesión Grupal: Nos conocemos mejor

Actividad 1

- Título: Cuéntame tu historia
- Desarrollo: el alumnado dispondrá sus sillas en círculo alrededor de una mesa. Cada alumno recibirá un folio en el que deberán escribir: su nombre, su fecha de

cumpleaños, qué les gusta hacer (una o varias cosas), y al menos una cosa que no les guste.

Cómo queremos favorecer el trabajo de la expresión de las emociones, también incluirán una anécdota que les hiciera feliz, otra que les entristeciera, una en la que se sintieran enfadados y, por último, algo que les hubiera hecho sentir miedo.

Cuando llegue su turno de palabra, cada alumno les leerá a sus compañeros, situándose en la mesa, lo que ha escrito en su folio. Cuando terminen su intervención, sus compañeros podrán preguntarle sobre las cosas que ha contado.

Sin embargo, y para ayudar a la adquisición y comprensión de las reglas sociales, será necesario respetar y esperar a que se les conceda el turno de palabra, para lo cual deberán levantar la mano y esperar a que el compañero situado en el centro les dé el turno.

Para facilitar la concesión del turno de palabra, el alumno del centro entregará al compañero al que cede la palabra una tarjeta de color verde en la que venga escrito "Turno para hablar". Además, para quien hable a destiempo, y de manera que todos asimilen la necesidad de respetar las normas sociales, se dispondrán varias tarjetas de color rojo, cuyo mensaje sea "Turno de escuchar".

- Materiales: folios, bolígrafos y tarjetas de turno de palabra, disponibles en el anexo V.

- Duración: 55 minutos. La intervención para cada alumno será de un tiempo estimado de dos minutos.

5. Evaluación de la propuesta

Para mejorar nuestra práctica docente, es necesario que realicemos una autoevaluación. Para ello, utilizaremos la siguiente tabla:

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Los recursos han sido los adecuados			
El tiempo ha sido el adecuado			
El espacio ha permitido realizar las actividades			
La metodología utilizada propiciaba la participación e implicación del alumnado			
El clima ha sido el adecuado			
Se han alcanzado los objetivos			
Se han encontrado dificultades para realizar algunas actividades			
Se han sabido solucionar las dificultades que se han presentado			
La comunicación entre los docentes ha sido la adecuada			
Se ha necesitado de la ayuda de otros profesionales			
Los contenidos han sido los apropiados para trabajar con este grupo de niños y niñas			
Se plantearían propuestas de mejora			

Tabla 1: Autoevaluación de la práctica docente (Elaboración propia).

6. Conclusiones

Aunque las personas que padecen Trastorno de Asperger encuentran enormes dificultades a la hora de establecer relaciones sociales debido a los déficits que presentan en sus capacidades comunicativas, empáticas y comportamentales, no quiere decir que no sientan la necesidad de formar parte de la comunidad en que se desenvuelven sintiéndose plenamente integrados en la misma.

Cómo cualquier otro niño, necesitan sentirse queridos por su grupo de pares, necesitan establecer vínculos y relaciones de amistad; sin embargo, no saben cómo pueden establecer esos vínculos, lo que acaba por hacerles sentir confusos y frustrados.

Además, el no compartir con el grupo de pares intereses comunes termina por favorecer la situación de aislamiento social, de la cual son población de riesgo, generando en ellos sentimientos de soledad y el deseo de encontrar al menos a alguien que les comprenda y valore: lo que llamaríamos un "amigo".

Para ello, el trabajo a realizar con estos niños y niñas necesita profundizar en aquellas habilidades que resultan más complejas para ellos, incidiendo especialmente en la capacidad empática, que nos dará las claves para trabajar todo lo demás. Así, el trabajo de reconocimiento de emociones propias y ajenas se convierte en la base del resto de contenidos, como componente necesario de cualquier interacción social.

El fin último de nuestro proyecto es conseguir que el alumnado que presenta Trastorno de Asperger sea capaz de generar estrategias propias para el reconocimiento y expresión de las emociones, de forma que esto le ayude a mejorar en la comprensión de las reglas y convencionalismos sociales, así como amplíe su capacidad empática, su valoración crítica y su espíritu emprendedor en la toma de decisiones.

Todo ello, llevará a nuestros alumnos a alcanzar un desarrollo pleno en todos los ámbitos, tanto cognitivos como sociales.

Sin embargo, para conseguir la verdadera inclusión de nuestro alumnado con Trastorno de Asperger, es necesario también el trabajo con el resto de alumnos del aula, de forma que todo el conjunto de niños o niñas sea consciente de la necesidad de respetar y valorar a cada uno de los individuos que conforman la comunidad, sin llegar a juzgarles por sus diferencias.

Esto nos conduce a plantear la necesidad de realizar un trabajo colectivo, en el que participen todos los alumnos y alumnas del área ordinaria, en el que la interacción social se convierta en la principal herramienta con la que trabajamos, favoreciendo el aprendizaje de valores necesarios para la ciudadanía, como la tolerancia o el respeto de las opiniones de los otros, así como mejorando e incrementando la capacidad empática de todo el grupo de alumnos, lo que nos va a llevar a conseguir la inclusión y aceptación real de los alumnos con Trastorno de Asperger.

7. Bibliografía

- Aguilera, M. C. (2013). Estudio comparativo de las habilidades sociales de niños con Trastorno de Asperger con niños y niñas de desarrollo normotípico en edades de 6 a 8 años integrados en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. [En línea] Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3893/1/TFM-G%20231.pdf> [Visitado el 18/01/2016].
- Alonso, J. R.; Gómez, C.; Valero, J.; Recio, J. S.; Baltanás, F. C.; Weruaga, E. (2005) Investigación en neurobiología del Síndrome de Asperger. Últimos resultados en investigación. Sevilla: Actas de la 1ª Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. [En línea] Disponible en: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf> [Visitado el 05/03/2016].

- Andrés, A. (2014) El Síndrome de Asperger en el aula de Educación Primaria. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). [En línea] Disponible en: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2588/andres%20serradilla.pdf?sequence=1> [Visitado el 03/02/2016].
- Artigas, J. (2005) Aspectos Neurobiológicos del Síndrome de Asperger. Sevilla: Actas de la 1ª Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. [En línea] Disponible en: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf> [Visitado el 05/03/2016].
- Asociación Americana de Psiquiatría (2000), Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 4-TR. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría. [En línea] Disponible en: <http://www.psicode.com/resumenes/DSMIV.pdf> [Visitado el 10/03/2016].
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013), Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría. [En línea] Disponible en: https://www.academia.edu/7709881/Guia_de_consulta_de_los_criterios_del_DSM-V_en_espa%C3%B1ol [Visitado el 10/03/2016].
- Attwood, T. (2002) Síndrome de Asperger. Una Guía para Padres y profesionales. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. [En línea] Disponible en: <http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/tonyatwood.pdf> [Visitado el 03/02/2016].
- Betina, A.; Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, (Vol. XII, Nº 23), pp. 159-182. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009> [Visitado el 03/02/2016].
- Bisquerra, R. (2006) Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre Educación, (Nº 11). Universidad de Navarra. [En línea] Disponible en: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf> [Visitado el 03/02/2016].
- Bisquerra, R.; Pérez, N. (2012) Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (Nº 16). [En línea] Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf [Visitado el 03/02/2016].
- Bonete, S.; Vives, M. C.; Fernández-Parra, A.; Calero, M. D.; García-Martín, M. B. (2010) Potencial de aprendizaje y habilidades sociales en escolares con el Trastorno de Asperger. Psicología Conductual, (Vol. 18 Nº 3), pp. 473-490. Granada. [En línea] Disponible en: http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/948/Bonete%20et%20al_2009_PUBLICADO.pdf?sequence=1 [Visitado el 22/02/2016].
- Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, (Vol.1), pp. 173-212. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625214.pdf> [Visitado el 03/02/2016].
- Caballero, J.; Benavente, M. (2005) Programas de intervención en habilidades sociales en individuos con el Síndrome de Asperger. Sevilla: Actas de la 1ª Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. [En línea] Disponible en: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf> [Visitado el 05/03/2016].
- Caballero, R. (2005) Comorbilidad y diagnóstico diferencial en el Síndrome de Asperger. Sevilla: Actas de la 1ª Jornada

Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. [En línea] Disponible en: <http://www.psyncron.com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf> [Visitado el 05/03/2016].

- Caballero, R. (2006) Síndrome de Asperger. Los trastornos generales del desarrollo. Vol. II. El Síndrome de Asperger. Respuesta Educativa. Junta de Andalucía. Sevilla. [En línea]. Disponible en: http://www.asperger-girona.es/resources/1165317889214_volumen_02.pdf [Visitado el 03/02/2016].
- Coto, M. (2013) Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger. Sevilla. [En línea]. Disponible en: <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2014/01/S%3%ADndrome-de-Asperger-Gu%3%ADa-pr%3%A1ctica-para-la-intervenci%3%B3n-en-el-%3%A1mbito-escolar-.pdf> [Visitado el 05/03/2016].
- España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Fernández, A.B. (2011) ¿Cómo se integra un niño con Síndrome de Asperger en un aula ordinaria? Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, (Nº 39), Granada. [En línea]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ANA%20BELEN_FERNANDEZ_1.pdf [Visitado el 05/03/2016].
- Filella, G.; Ribes, R.; Agulló, M. J.; Soldevila, A. (2002) Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. Revista Educar, (Nº 30). Barcelona. [En línea]. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/318/292> [Visitado el 03/02/2016].
- Gillberg, C. I.; Gillberg, C.: ehlers1999sqa Syndrome-Some Epidemiological Considerations:

A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry 1989; 30(4):631-638

- Herrero, M.; Frontera, M.; Allueva, P.; Anguera, M.T.: (2009) Evaluación de un programa de habilidades de pensamiento en niños con Síndrome de Asperger. Málaga: XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. [En línea] Disponible en: http://www.uma.es/jorncongr/congresometodologia/actas_11_congreso_metodologia_malaga_2009.pdf [Visitado el 22/02/2016]
- López, L. (2010) El desarrollo de las habilidades sociales. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. (Nº 31). Granada. [En línea] Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/LAURA_LOPEZ_2.pdf [Visitado el 03/02/2016].
- Lora, J. A. (2009) Intervención en Síndrome de Asperger. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. (Nº 18). Granada. [En línea] Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/JOSE%20ANTONIO_LORA_1.pdf [Visitado el 03/02/2016].
- Lozano, J.; Cerezo, M. C.; Merino, S.; Castillo, I. S. (2014) Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales. Universidad de Murcia. [En línea] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/39773> [Visitado el 23/03/2016]
- Márquez, C. (2013) El Síndrome de Asperger. EOE Especializado de Trastorno del Espectro Autista. Málaga. [En línea] Disponible en: <http://lnx.educacionenmalaga.es/orientamalaga/files/2013/02/EL-S%3%8DNDROME-DE-ASPERGER.pdf> [Visitado el 16/03/2016].
- Martín, P. (2005) Tratamiento integral y abordaje práctico del tratamiento en el Síndrome de Asperger. Sevilla: Actas de la 1ª Jornada Científico-Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. [En línea] Disponible en: <http://www.psyncron.com>

com/wp-content/uploads/2011/05/ASPERGERANDALUCIA.pdf [Visitado el 05/03/2016].

- Monjas, M. I.; González, B. (1998) "Las habilidades sociales en el currículo". Nº 146. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y deporte. [En línea] Disponible en: http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1319249556.pdf [Visitado el 18/01/2016].

- San José, L. (2014) El Tratamiento de las Emociones en el Síndrome de Asperger. Universidad de Valladolid. [En línea] Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4503> [Visitado el 03/02/2016].

- Serrano, T. (2014) Programa de habilidades sociales para niños de cinco años con Síndrome de Asperger. Universidad de Granada. [En línea] Disponible en: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/36510/1/SerranoGallardo_TFG.pdf [Visitado el 20/03/2016]

8. Anexos

Anexo I. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Nombre del/la alumno/a: Fecha:

Escuela: Clase:

Instrucciones: Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del/de la niño/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

1. Significa que el/la niño/a no hace la conducta nunca.
2. Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi nunca.
3. Significa que el/la niño/a no hace la conducta bastantes veces.
4. Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi siempre.
5. Significa que el/la niño/a no hace la conducta siempre.

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
1.Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría, tristeza, etc.).	1	2	3	4	5
2.Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
3.Cuando tiene un problema con otros niños, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida.	1	2	3	4	5
4.Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
5.Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos.	1	2	3	4	5
6.Defiende y reclama sus derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
7.Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5

8.Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
9.Hace elogios, alabanzas y dice cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
10.Ante un problema con otros chicos, elige una alternativa de solución eficaz y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
11.Responde adecuadamente cuando otros niños/as se dirigen a él de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
12.Responde de forma adecuada cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él mantiene con otros.	1	2	3	4	5
13.Pide ayuda a otras personas cuando la necesita.	1	2	3	4	5
14.Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
15.Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5
16.Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o hacer alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
17.Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
18.Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
19. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, se pone en el lugar de la/s otra/a persona/s y produce alternativas de solución.	1	2	3	4	5
20.Se ríe con otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
21.Comparte lo propio con los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
22.Mantiene conversaciones con los adultos.	1	2	3	4	5
23.Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente sobre esa cuestión.	1	2	3	4	5

24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer...).	1	2	3	4	5
25. Cuando tiene un conflicto con otros niños y niñas, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.	1	2	3	4	5
26. Cooperar con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima y otras).	1	2	3	4	5
27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
30. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, fracaso...).	1	2	3	4	5
35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza...).	1	2	3	4	5
40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5

41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
42. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
44. Ante un problema con otros/as chicos/as busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5
45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros/as niños/as.	1	2	3	4	5
46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, y otros).	1	2	3	4	5
47. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
48. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
49. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros niños y niñas, evalúa las posibles soluciones para elegir la mejor.	1	2	3	4	5
55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
56. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con él/ella a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5

57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, y otros).	1	2	3	4	5
58. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación con él/ella.	1	2	3	4	5
59. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5
60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

Anexo II. Lista de cotejo de los componentes no verbales de las habilidades sociales

Nombre del/la alumno/a:

Fecha:

COMPONENTES NO VERBALES	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Expresión facial (sonrisa y mirada)				
Postura				
Orientación				
Distancia/Contacto físico				
Gestos				
Apariencia personal				

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Volumen de la voz				
Entonación				
Timbre				
Fluidez				
Velocidad				
Claridad				
Tiempo de habla				
Latencia de la respuesta				

ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Auto-apertura				
Oportunidad de la intervención				
Empatía				
Coherencia				

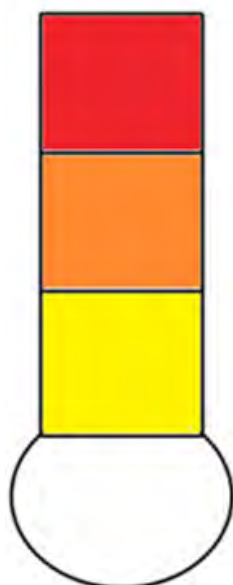
Anexo III. Lista de cotejo de los componentes verbales

Nombre del/la alumno/a:

Fecha:

CLASE DE CONDUCTAS	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Casi nunca
Inicia una conversación				
Mantiene una conversación				
Habla en un grupo				
Hace un cumplido				
Pide un favor				
Rechaza una petición				
Defiende sus derechos				
Expresa afecto				
Expresa una opinión				
Expresa desagrado				
Realiza una crítica				

Anexo IV Lista de cotejo de los componentes verbales



		SUPER CONTENTO
		MUY CONTENTO
		CONTENTO
		SUPER TRISTE
		MUY TRISTE
		TRISTE
		FURIOSO
		MUY ENFADADO
		ENFADADO
		SUPER NERVIOSO
		MUY NERVIOSO
		NERVIOSO

Anexo V. Tarjetas de Turno de palabra

