

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



Facultad de Educación y Trabajo
Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mencion Educación Especial

**El Tratamiento de las Emociones
en el Síndrome de Asperger**

Autora:

Dña. Lucía San José de la Fuente

Tutora:

Dña. M^a Marcela Palazuelo Martínez

INDICE

	Página
RESUMEN.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
➤ Relación con las competencias del grado.....	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
1. SÍNDROME DE ASPERGER.....	11
○ Historia	
○ Características	
○ Prevalencia y comorbilidad	
○ Criterios diagnósticos	
○ Diferencias entre Síndrome de Asperger y Autismo	
1.1 Dificultades que presentan los alumnos con Síndrome de Asperger.....	23
1.2 Escuela, integración del alumnado con Síndrome de Asperger.....	25
1.3 Orientaciones para el profesorado.....	26

2. EMOCIONES.....	27
○ Definición	
○ Tipos de emociones	
○ Características	
○ Enfado y Alegría	
➤ Inteligencia Emocional.....	31
5. DISEÑO DEL PROGRAMA.....	33
5.1 Contexto	
5.2 Objetivos Generales	
5.3 Objetivos específicos	
5.4 Contenidos	
5.5 Criterios de Evaluación	
5.6 Metodología	
5.7 Temporalización	
5.8 Actividades	
6. CONCLUSIONES.....	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	45
8. ANEXOS.....	48

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado está enfocado desde la perspectiva de la Educación Especial, ya que, se centra en la acción educativa que se puede llevar a cabo en el colegio (y no solo en el colegio) con alumnos y alumnas de educación primaria que presentan Síndrome de Asperger. Concretamente el proyecto propone un diseño de intervención basado en el tratamiento de las emociones, es decir, cómo enseñar al alumno o alumna con Síndrome de Asperger, a conocer, reconocer y/o comprender los diferentes estados de ánimo y lo que significan, para mejorar su inclusión en la comunidad educativa y en la sociedad.

ABSTRACT

The present work of end of degree is approached from the perspective of the special education, focuses on educational action that can be carried out in the school (and not only in the school) with pupils from primary education having Asperger's Syndrome.

Specifically, the project proposes a design of intervention based on the treatment of the emotions, that is, how to teach the pupil with Asperger's Syndrome to know, recognize and/or understand the different states of mind and what they mean, to improve inclusion in the educational community and society

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, Síndrome de Asperger, Tratamiento de Emociones, intervención Educativa, Inclusión Académica-Social., Actividad Extraescolar.

KEY WORDS

Primary Education, Asperger Syndrome, Treatment Emotions, Educational Intervention, Academic and Social Inclusion, Out-of School Activity.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta a continuación se basa en el trabajo que se puede y/o se debe realizar sobre el tratamiento de las emociones con alumnos y alumnas que presentan Síndrome de Asperger.

Cada día es más común conocer a personas que tienen o conocen a alguien con un diagnóstico de Síndrome de Asperger, pero llama la atención que exceptuando a los padres o familiares cercanos, el resto apenas conoce que es, o de que se trata.

Sabemos que lo que se conoce sobre Síndrome de Asperger es relativamente reciente, ya que fue descrito por primera vez en 1944, pero no ha sido reconocido oficialmente hasta 1984. No obstante hay numerosos estudios, libros, asociaciones, etc. que nos ayudan a acercarnos a este mundo.

En mi opinión lo que hace que la sociedad desconozca este trastorno es que normalmente los niños y niñas y por tanto los futuros adultos, no muestren unas características físicas definidas, como ocurre en el Síndrome de Down, por lo que la sociedad en general normalmente les trata, como personas raras, asociales...

Es por todo esto que mi proyecto se centra en el tratamiento de las emociones con este colectivo, ya que, aunque los alumnos y alumnas que presentan Síndrome de Asperger pueden llevar y mantener un buen nivel académico, no son aceptados muy bien por el resto de sus compañeros, debido a su déficit en cuanto a los comportamientos sociales que rigen la sociedad en la que vivimos.

Para finalizar solo me queda comentar que las dificultades que he tenido a la hora de llevar a cabo este proyecto me han surgido en relación a la fundamentación teórica, ya que, me costó estructurar toda la información que había recopilado y saber qué puntos desarrollar y cuáles no. Mi agradecimiento por esto a mi tutora Marcela Palazuelo, que consiguió estructurar mis ideas, me aportó bibliografía y me ha ayudado en general a sacar adelante este proyecto y a la Asociación Autismo Valladolid y sobre todo a sus usuarios, por enseñarme a querer su maravilloso mundo

Una vez expuesta mi introducción con los aspectos que yo he considerado importante mencionar, así como reflejar las dificultades que me he encontrado a la hora de la realización de este TFG, me ha parecido interesante incluir también un cuento, que he recuperado de Autismodiario.org y que pretende hacer entender a los niños y no tan niños que ser diferente no tiene porque significar peor o malo, sino que solo significa diferente. (Véase el cuento completo en el anexo 1).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende demostrar que estoy capacitada para afrontar los retos del sistema educativo, adaptar las enseñanzas a la diversidad del alumnado, a las nuevas necesidades formativas y a realizar mis funciones en equipo, junto al resto de compañeros y compañeras que forman también parte del centro educativo.

Concretamente, los objetivos que a nivel general pretendo alcanzar con la realización del presente trabajo de fin de grado, están recogidos en el artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria. He seleccionado los que creo se ajustan al tema elegido y son:

- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del centro social.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema sobre el que estoy basando y/o elaborando el T.F.G, se centra en alumnos con necesidades educativas especiales, concretamente en alumnos y alumnas que presentan Síndrome de Asperger y específicamente se basa en el tratamiento del las emociones con este colectivo.

He escogido este tema para realizar el trabajo, ya que, durante cuatro años he estado trabajando en la residencia de la asociación Autismo Valladolid, a la que accedí cuando realice las prácticas correspondientes al título de grado superior de Integración Social.

Al ser esta mi primera experiencia laboral relacionada con lo que yo había estudiado, me ha marcado mucho, he tenido la oportunidad de conocer y trabajar con personas que a diferencia de nosotros no juzgan a los demás, son felices en su mundo y solo quieren que les respetemos, sinceramente nunca pensé que me podían enseñar tanto y sorprender a diario.

Es un mundo complicado pero sinceramente no más que el que nos rodea a las personas “normales”, simplemente hay que querer conocerlo y si no se quiere simplemente respetarlo, como ellos hacen con nosotros.

Puede que lo más complicado de trabajar con personas que presentan algún tipo de Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora TEA), sea enfrentarse a algún tipo de rabieta que puede surgir cuando no entienden que pasa a su alrededor y no hay nadie que se lo explique, por eso me parece muy interesante no solo el trabajo que se realiza con estas personas, sino que considero de vital importancia mostrar a pequeños y sobre todo a mayores lo que yo voy descubriendo sobre el “universo TEA”.

Por último me gustaría dar las gracias a todos los chicos y chicas con los que he tenido la gran suerte de trabajar y de los que he aprendido mucho, ya que ha sido gracias a ellos por lo que en este momento estoy realizando este proyecto y por tanto finalizando la carrera de Grado en Educación Primaria, Mención Educación Especial. Sinceramente no sé que me deparará el futuro, pero si llego a ser una gran profesora de educación especial o pedagoga terapéutica, siempre tendré que agradecerse a ellos.

➤ **Relación con las competencias del grado.**

Por otro lado y una vez justificada la razón por la que elaborar este trabajo, me gustaría reflejar las competencias tanto generales, como específicas que se van a ver reflejadas en la elaboración del presente trabajo:

- **Competencias Generales:**

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal de los estudiantes.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

- **Competencias Específicas:**
 - Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica. Esta competencia se concentrará en:
 - ✓ Ser capaz de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
 - ✓ Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
 - ✓ Ser capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
 - ✓ Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. SÍNDROME DE ASPERGER

○ Historia

El Síndrome de Asperger (en adelante, SA) fue descrito por primera vez por Hans Asperger, pediatra, investigador y profesor de medicina vienes, que en 1944 publicó un artículo en una revista alemana de psiquiatría y neurología donde describió a cuatro niños con edades comprendidas entre 6 y 11 años que presentaban características similares y que recordaban a las descritas como autismo por Leo Kanner (1943) “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”, por lo que definió este síndrome como “psicopatía autística de la infancia”, y lo había interpretado como un trastorno de la personalidad que comienza a manifestarse en la infancia tardía o la adolescencia. Sin embargo estos estudios publicados en alemán durante la II guerra Mundial eran desconocidos para el resto de Europa, por lo que los niños que presentaban este síndrome seguían siendo ignorados o mal diagnosticados. (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

No es de extrañar que hasta cinco décadas después de estos estudios esta condición no fuera reconocida por la psiquiatría oficial y, posteriormente incluida en los dos sistemas de clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento, que sirven de referencia internacional para los diagnósticos clínicos en todo el mundo CIE-10 (OMS, 1992), y el DSM-IV (APA, 1994) (los trataremos más adelante).

No obstante, en 1981 Lorna Wing, psiquiatra británica recuperó los estudios de Hans Asperger y fue ella quien entendió la necesidad no solo de atender a este colectivo sino de entender sus dificultades y necesidades, dando a este síndrome la denominación de “autismo de alto funcionamiento” y posteriormente su denominación actual como “Síndrome de Asperger”. (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

Más tarde en 1988 Lorna Wing, en uno de sus estudios, reunió y/o unificó las tres dimensiones en los que los niños y niñas con SA, y por tanto todos aquellos que se encuentren dentro de los TEA, presentan dificultades o déficits, es decir, describió las tres dimensiones en las que las personas con algún tipo de TEA presentan carencias, estas dimensiones serán conocidas como la Triada de Wing y son: (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

- **Trastorno en las capacidades de comunicación social** (verbal y no verbal).

Lo que se traduce en un aislamiento social significativo, capacidad limitada en empatía e interés escaso hacia los demás.

- **Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.**

Este trastorno difiere según el tipo de diagnóstico que presente el niño o niña dentro de los TEA, es decir, en el caso de que el niño o niña presente un diagnóstico de autismo, el lenguaje se verá más afectado e incluso en muchos de los casos no se desarrollará el lenguaje y probablemente en los casos que sí se desarrolle, estos niños y niñas presentarán ecolalias (perturbación en el lenguaje en la que el sujeto repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona en su presencia, a modo de eco). Por otro lado en el caso de que el diagnóstico sea de SA, el lenguaje sí se desarrollará, pero este será en muchos casos pedante o demasiado formal, lo cual desconcierta y/o aleja tanto al grupo de iguales como a adultos.

- **Trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social.**

La capacidad imaginativa resulta afectada, es decir en la gran mayoría de los casos los niños y niñas que presentan un diagnóstico de TEA fallan en el juego normal de imitación básico en el desarrollo de los niños. Por este motivo carecen de la capacidad de imaginar el pensamiento de los demás. Son normales los movimientos repetitivos y estereotipados (repetición constante y automática de movimientos o palabras) así como el desarrollo de intereses específicos o preocupaciones sobre temas peculiares.

Por otro lado Ángel Riviére diez años más tarde señala un conjunto de 12 dimensiones que se encuentran alteradas en las personas con TEA, lo denominó Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A) y son:

- **Social**
 1. relación social
 2. capacidades de referencia conjunta
 3. capacidades intersubjetivas y mentalistas
- **Comunicación y Lenguaje**
 4. funciones comunicativas
 5. lenguaje expresivo
 6. lenguaje receptivo
- **Anticipación y flexibilidad**
 7. competencias de anticipación
 8. flexibilidad mental y comportamental
 9. sentido de la actividad propia
- **Simbolización**
 10. imaginación y de las capacidades de ficción
 11. imitación
 12. suspensión (capacidad de hacer significantes)

En cuenta en estas doce dimensiones algunas de ellas están relacionadas, pero aun así hay que tener en cuenta las doce dimensiones para analizar los diferentes casos y así plantear un adecuado tratamiento con objetivos terapéuticos y/o educativos según las características individuales de cada uno. I.D.E.A es un instrumento de valoración cualitativa de la menor o mayor severidad de los rasgos del espectro autista que una persona presenta, más allá del diagnóstico recibido (Valdez, 2001)

Hay que considerar que estas dimensiones son comunes a todos los trastornos que se encuentran dentro de los TEA, por lo que a continuación reflejaré las características específicas para el SA.

- **Características**

Las características de las que hablaba Hans Asperger para definir a este grupo de niños fueron sintetizadas por Lorna Wing (1998) en las siguientes: (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

- I. Los chicos eran socialmente extraños, ingenuos y emocionalmente desconectados de los otros. Parecían vivir en un mundo aparte.
- II. Tenían una buena gramática y vocabulario extenso. Su discurso era fluido, literal y pedante, usado en monólogos y no en intercambios conversacionales.
- III. Tenían una pobre comunicación no verbal y una entonación verbal monótona o peculiar.
- IV. Tenían interés circunscritos a temas específicos, incluyendo colecciones de objetos o hechos relacionados con tales intereses.
- V. 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.
- VI. 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).
- VII. A estos chicos les faltaba sentido común.

- **Prevalencia y comorbilidad**

El SA es un trastorno del desarrollo que afecta a 3-7 niños de cada 1000, y varía según el género, ya que es más común en niños que en niñas, dándose 2-3 casos en niños por cada niña. (www.elasperger.org, Prevalencia del SA, recuperado de: www.elasperger.org/prevalencia-del-sindrome-de-asperger/, consultado 11/2013).

Aunque no son muy exactos los datos en cuanto a su prevalencia se considera que se dan 36 casos de SA en una población de 10000, mucho mayor que en el autismo que se consideran más o menos 5 casos en una población igual. (Howlin, 1998).

Los resultados de los estudios epistemológicos realizados, estiman que hay una prevalencia de entre 26 y 48 personas con SA en una población de 10000, es decir, entre 0.3 y 0.05% de la población. (Ehlers y Guillberg 1993).

En la mayoría de los casos de SA las manifestaciones más importantes se ubican en el plano cognitivo y conductual, con unas características bastante específicas. Sin embargo, en una parte importante de niños con SA, existe comorbilidad, con otros trastornos. Las manifestaciones comórbidas que pueden asociarse al SA se resumen en: (García Vargas, 2005):

- Torpeza motora/ trastornos del desarrollo de la coordinación.
- Síndrome de tourette/trastorno obsesivo-compulsivo.
- Trastorno por déficit de atención-hiperactividad.
- Trastorno específico del lenguaje/ dislexia/ hiperlexia.
- Trastorno semántico-pragmático.
- Trastorno del aprendizaje no verbal.
- Depresión/ ansiedad.

○ **Criterios diagnósticos:**

En cuanto a los criterios diagnósticos que rigen el diagnóstico del SA, son dos los manuales que hay que tener en cuenta, el CIE-10 (clasificación internacional de enfermedades, décima versión, publicado por la organización mundial de la salud, OMS) y el DSM-IV (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, American Psychiatric Association, o APA).

Así para el CIE-10 (1992) los criterios diagnósticos para el SA, son:

Capítulo V, Trastornos Mentales y del comportamiento

Trastornos del desarrollo psicológico

F84 Trastornos generalizados del desarrollo, que incluye:

- F84.0 Autismo infantil
- F84.1 Autismo atípico
 - F84.10 Atipicidad en la edad de comienzo

- F84.11 Atipicidad sintomática
- F84.12 Atipicidad tanto en edad de comienzo como sintomática
- F84.2 Síndrome de Rett
- F84.3 Otro trastorno desintegrativo de la infancia
- F84.4 Trastorno hipercinético con retraso mental y movimientos estereotipados
- F84.5 Síndrome de Asperger
 - ✓ Ausencia de retrasos clínicamente significativos del lenguaje o del desarrollo cognitivo. Para el diagnóstico se requiere que a los dos años haya sido posible la pronunciación de palabras sueltas y que al menos a los tres años el niño use frases aptas para la comunicación. Las capacidades que permiten una autonomía, un comportamiento adaptativo y la curiosidad por el entorno deben estar al nivel adecuado para un desarrollo intelectual normal. Sin embargo, los aspectos motores pueden estar de alguna forma retrasados y es frecuente una torpeza de movimientos (aunque no necesaria para el diagnóstico). Es frecuente la presencia de características especiales aisladas, a menudo en relación con preocupaciones anormales, aunque no se requieren para el diagnóstico.
 - ✓ Alteraciones cualitativas en las relaciones sociales recíprocas (del estilo de las del autismo).
 - ✓ Un interés inusualmente intenso y circunscrito o patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, con criterios parecidos al autismo aunque en este cuadro son menos frecuentes los manierismos y las preocupaciones inadecuadas con aspectos parciales de los objetos o con partes no funcionales de los objetos de juego.
 - ✓ No puede atribuirse el trastorno a otros tipos de trastornos generalizados del desarrollo, a trastorno esquizotípico (F21), a esquizofrenia simple (F20.6), a trastorno reactivo de la vinculación en la infancia de tipo desinhibido (F94.1 y .2), a trastorno anancástico de personalidad (F60.5), ni a trastorno obsesivo-compulsivo (F42).
- F84.8 Otros trastornos generalizados del desarrollo
- F84.9 Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación
- F88 Otros trastornos del desarrollo psicológico

- F89 Trastorno del desarrollo psicológico, no especificado

Por otro lado en el manual DSM-IV, el Asperger es uno de los cinco trastornos definidos bajo la categoría de “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (siendo los otros cuatro trastornos, el Trastorno de Autismo, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado). Y los criterios que rigen el diagnóstico del SA, son:

299.80 Asperger (Autism Society, 2004):

- A. Deficiencia cualitativa de interacción social, según la manifestación de por lo menos dos de las siguientes características:
 1. deficiencia marcada en el uso de múltiples comportamientos no verbales tales como contacto visual, expresión facial, posturas del cuerpo y gestos para regular la interacción social.
 2. incapacidad para desarrollar una buena relación con sus iguales apropiadas para el nivel de desarrollo.
 3. falta de esfuerzo espontáneo para compartir placer, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, por la falta de mostrar, traer o apuntar objetos de interés a otras personas).
 4. falta de reciprocidad social y emocional.
- B. Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades, tal como se manifiesta al menos por una de las siguientes características:
 1. preocupación total con uno o más patrones estereotipados y restringidos de interés que es anormal ya sea en intensidad como en enfoque.
 2. adherencia aparentemente inflexible a rutinas y rituales específicos y no funcionales.
 3. formas motrices estereotipadas y repetitivas (por ejemplo, el aleteo o torcedura de manos y dedos o movimientos complejos de todo el cuerpo).
 4. preocupación persistente en la manipulación de piezas de objetos.
- C. El trastorno causa una deficiencia clínicamente significativa en el aspecto social, ocupacional y en otras áreas importantes de funcionamiento.

- D. No hay un atraso general clínicamente significativo en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, las palabras sueltas utilizadas a la edad de 2 años, las frases comunicativas usadas a la edad de 3 años).
- E. No existe un retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo o en el desarrollo de destrezas de autoayuda de acuerdo a la edad apropiada, de comportamiento con capacidad de adaptación (además de la interacción social) y curiosidad acerca del medio ambiente de los niños.
- F. No se cumplen los criterios de otro Trastorno Generalizado del Desarrollo o Esquizofrenia específica.

Cabría destacar que en estos momentos ya está publicado en inglés el DSM-V pero no llegará a nuestro país, probablemente hasta mediados del 2014, no obstante me gustaría mencionar que la clasificación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo ha sido variada sustancialmente, ya que esta clasificación desaparece y por tanto los trastornos que la componen, es decir, los TGD desaparecen y pasan a llamarse TEA (Trastornos del Espectro Autista), el Síndrome de Rett sale fuera de esta clasificación, y lo más relevante para este proyecto en particular es que el Síndrome de Asperger desaparece como categoría independiente para formar parte de los TEA, como Autismo de Alto Funcionamiento, ya que, el comité de expertos del DSM no avala que el SA difiera mucho del autismo de alto nivel de funcionamiento. (Equipo Iridia (2012). Noticias AAF. Federación Autismo Andalucía. Recuperado de <http://www.autismoandalucia.org/index.php/en/noticias/84-modificaciones-dsmv>. Consulta 11/2013.)

No obstante también existe otro manual, los criterios diagnósticos de Christopher Gillberg, que se presentaron por primera vez en la siguiente publicación (Gillberg y Ehlers, 1999) y cuyos criterios son:

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.
- **Diferencias con el autismo**

Habiendo revisado diferente bibliografía tanto de Autismo como de SA podría decir que, son más los aspectos que tienen en común que las diferencias existentes entre ellos, ya que, ambos se encuentran dentro de los Trastornos del Espectro Autista

No obstante existen tres principales diferencias entre el Autismo y el SA, definidas mediante un video recuperado de Youtube en el que es un chico con SA el que define estas diferencias. (Iglesias Dávalos (2013). Youtube. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=v7g_x54QWcQ). Consulta 11/2013.)

El primero se daría en el desarrollo o adquisición del lenguaje, ya que, en los niños o niñas que presentan SA este desarrollo se presenta de la misma forma que en una persona neurotípica y esto no ocurre igual con los niños o niñas que tengan un diagnóstico de autismo.

La segunda diferencia que se da entre SA y Autismo es que en los diagnósticos de SA el cociente intelectual (C.I) no se encuentra alterado, es decir, el C.I de las personas con SA es normal e incluso en algunos casos superior a la media.

La última diferencia iría relacionada con las necesidades emocionales, es decir, para una persona con un diagnóstico de Autismo le puede resultar más difícil o incluso no tolerar el contacto físico, pero esto no ocurre con las personas con SA, ellos si aceptan este contacto y les gusta sentirse que forman parte de un grupo y aunque se dé el aislamiento por parte de las personas con SA, se basa más en una cuestión de comprender las normas sociales que de no querer formar parte de ella, por este motivo también sienten la necesidad de amar y de ser amados.

Si tomamos los criterios diagnósticos de ambos trastornos podemos deducir que son muy similares entre sí, en el SA no aparecen síntomas referidos al lenguaje y la comunicación, ni criterios de edad de comienzo de los síntomas. Tampoco tiene relevancia la tardanza significativa de la adquisición del lenguaje, el aspecto cognoscitivo y las habilidades de autoayuda, mientras no muestren un retraso general clínicamente significativos. Las anomalías en la interacción social y en los intereses restringidos o la conducta repetitiva son criterios idénticos para ambos trastornos. (Olivar, de la Iglesia, 2007, p. 36).

Comparación de los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR para el Trastorno Autista y para el SA	
TRASTORNO AUTISTA	SÍNDROME DE ASPERGER
<ul style="list-style-type: none"> • Alteración en interacción social. • Alteración de comunicación • Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas. • Retraso o funcionamiento anormal en: <ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción social 2. Lenguaje utilizado en la comunicación social 3. Juego simbólico o imaginativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteración en interacción social. • No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo • Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas. • Deterioro clínicamente significativo de la actividad social y laboral • No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo

(Figura 1: Comparativa criterios diagnósticos DSM-IV para el Trastorno Autista y el SA. Olivar, de la Iglesia, 2007, p.37)

Para concluir con esta parte teórica habría que destacar el funcionamiento neurológico que presentan las personas con SA. Simon Baron-Cohen (2008) expone cinco teorías que intentan explicar el comportamiento y el perfil psicológico de los afectados, siendo clave que estas teorías expliquen todos y no solo algunos de los rasgos que caracterizan a los TEA y que además deben complementarse con teorías neurobiológicas. [Véase anexo 2, para teorías neurobiológicas.]

1) Teoría de la disfunción ejecutiva.

La función ejecutiva hace referencia a la habilidad para controlar la acción (motoras, atención e incluso pensamientos), esta disfunción es característica en pacientes con daño en el cortex o corteza prefrontal, no obstante aunque el autismo no presupone daños evidentes en los lóbulos frontales, puede que, desde el punto de vista del desarrollo el cortex prefrontal no haya

madurado de manera normal. Existe una prueba para corroborar esta teoría “Prueba de la Torre de Londres” [véase anexo3], pero en muchos casos de SA esta prueba se realiza correctamente lo que nos indica que esta teoría no capta los síntomas de todos los individuos del espectro autista

2) Teoría de la coherencia central débil.

Que significa que las personas con algún tipo de TEA tienen problemas para integrar la información en un único “todo” coherente y general. Para este caso también existen diversas pruebas como la prueba de Navon (1977) [véase anexo 4].

Los defectos de esta teoría es que presupone que los afectados con algún tipo de TEA no son capaces de ver la totalidad en la prueba de Navon, algo que no es cierto ya que si son capaces de reconocer la totalidad de la imagen.

3) Teoría de la ceguera mental.

Lo que sugiere esta teoría es que los niños y niñas que padecen TEA sufren cierto retraso en el desarrollo de una teoría de la mente, y esta implica, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta. Una prueba muy conocida sobre esta teoría es la “Prueba del engaño Sally-Anne” [véase anexo 5]

4) Teoría de la empatía-sistematización.

Esta teoría valora las dificultades que tiene los afectados con SA para establecer una comunicación y crear relaciones sociales y también las habilidades excepcionales que tienen. Esta teoría no solo tiene en cuenta los niveles de empatía, sino la capacidad de sistematización que suele estar en la media o por encima. La dificultad de comunicación por una empatía por debajo de la media mientras que su capacidad de sistematización, por encima de la media, explica su focalización en ciertos temas, las conductas repetitivas y su resistencia al cambio o gusto por lo repetitivo.

5) Teoría magnocelular.

Existe una disfunción muy específica en uno de los conductos visuales del cerebro (el magnocelular) responsable de procesar el movimiento, mientras que el otro gran conducto (el parvocelular) está intacto. El problema es que esta teoría sugiere que se trata de una disfunción visual, cuando en los TEA y sobre todo en el autismo la hipersensibilidad sensorial parece afectar a todos los sentidos. Además esta anomalía también se da en otros trastornos (dislexia) lo que nos impide comprobar si explica los rasgos concretos del Autismo y SA.

1.1 DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CON SA

Aunque el proyecto versa sobre los problemas que presentan los alumnos y alumnas con SA en cuanto al tratamiento de las emociones, es decir, las características que presentan estos alumnos que hacen o condicionan sus relaciones sociales y el trabajo que podemos o debemos realizar con ellos para mejorar este aspecto, es importante reflejar también en este apartado las dificultades que presentan estos alumnos para su total inclusión dentro de las aulas de los colegios ordinarios. Estas dificultades están en relación directa con las características y déficits que presentan los alumnos con SA.

Aunque son muchas las dificultades que un alumno o alumna con SA puede desarrollar es vital hacer hincapié que el alumno con SA no tiene que presentarlas todas, y que por supuesto como en todo, cada alumno o alumna con SA, es diferente y presentará unos puntos fuertes y otros débiles que para nada se tienen que parecer a los que presente otro alumno o alumna con el mismo diagnóstico.

La mayoría de los niños y niñas con SA son cariñosos, inteligentes y sensibles pero debemos reconocer en cada caso individual sus capacidades y limitaciones que provocan la no correcta expresión de sus sentimientos así como la no integración y/o inclusión total en el aula.

En general estos alumnos responden bien al tratamiento y puede alcanzar una vida plena y autónoma tanto en lo personal, como en lo profesional, aunque persistirán algunas características sociales singulares.

Aunque el alumno o alumna con SA, normalmente presenta un cociente intelectual medio y en muchos casos superior, son varias las dificultades que presenta para seguir de forma ordinaria el ritmo normal de la clase, algunas de ellas son: (Smith, 2007)

- Dificultades en la comprensión social y habilidades sociales
- Aspectos sensoriales (espacio personal, sonidos/ruidos, movimiento, táctil, gusto, olores, luz, temperatura)
- A menudo se relacionan mejor con los adultos o niños más pequeños que con sus iguales
- Dificultades en comprender y usar el lenguaje corporal (contacto ocular, gestos y expresión facial)
- Las habilidades expresivas a menudo enmascaran problemas de comprensión
- Pueden aprender cosas “como loros” sin comprender el contenido
- No suelen pedir clarificación
- Interpretan el lenguaje literalmente
- dificultades en comprensión y análisis de los sentimientos
- Suelen mostrar poco interés hacia los demás.
- Fuertes preferencias en las mismas cosas
- Dedicar excesivo tiempo y energía a sus intereses especiales
- Dificultades atencionales
- Pobres habilidades organizacionales
- problemas para regular sus emociones
- Dificultades con escribir a mano.
- Dificultades en la motricidad gruesa.

1.2 ESCUELA, INTEGRACIÓN DEL AULUMNADO CON SA.

Cada vez son más los colegios y/o institutos que cuentan en sus aulas con alumnos que presentan SA y por tanto precisan o pueden precisar un apoyo especial, sin embargo esta condición no tiene por qué obstaculizar su pleno rendimiento a nivel académico.

Lo primordial a la hora de asegurar la mejor consecución no solo de los objetivos académicos, sino no de su mejor evolución y desarrollo es elegir el tipo de escolarización que mejor se ajusta a las necesidades que presente el alumno o alumna no solo con SA, sino con cualquier otro tipo de TEA o de discapacidad.

Existen por tanto cuatro modalidades de escolarización que intentan asegurar el pleno desarrollo de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE), aunque para el caso específico de niños y niñas con TEA, son cinco las modalidades que se ofrecen: (Gallego Matellán, 2012).

CENTRO ESPECÍFICO DE AUTISMO

Para alumnado que necesita condiciones de aprendizaje muy individualizadas.

CENTRO ESPECÍFICO

El alumno interactúa con otros escolares ampliando las posibilidades de relación con otros niños que no son autistas.

AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL UBICADAS EN CENTROS ORDINARIOS

Permiten al alumnado con TEA beneficiarse de interacciones sociales, con niños neurotípicos y a la vez recibir un aprendizaje adaptado e individualizado.

ESCOLARIZACIÓN COMBINADA

El alumno asiste de forma simultánea al centro ordinario y al específico. Ambos centros desarrollan el currículo conjuntamente y requiere la coordinación de todos los profesionales implicados.

CENTRO ORDINARIO

El niño se integra en un aula ordinaria con las adaptaciones y los apoyos específicos para optimizar la respuesta educativa.

Como ya se ha mencionado anteriormente aunque el alumnado con SA no presente ninguna dificultad a nivel cognitivo son varios los factores que un educador debe tener en cuenta para asegurar la mejor evolución y desarrollo de este alumnado. Es imprescindible para el educador estar familiarizado con este trastorno y que todos los profesionales que vayan a trabajar y/o formen parte de la comunidad educativa que rodea al alumnado trabajen en coalición.

Algunas actuaciones que se deben llevar a cabo para conseguir no solo el pleno desarrollo del alumnado con SA, sino su inclusión tanto social como académica, van a versar sobre tres puntos: (Gallego Matellán. 2012)

- A. ALUMNO: Potenciando sus habilidades, facilitando su ubicación tanto en el aula como en el centro por medio de códigos visuales y de colores, ordenando su material así como sus actividades por medio de una agenda...
- B. AULA: Proporcionándole un espacio sin distracciones, con materiales motivadores y apoyos visuales...
- C. CENTRO: Es importante que el centro cuente con diversos recursos que ofrecer para lograr la inclusión y el completo desarrollo, como son los diferentes SAC (sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación) o la utilización TIC. Además es importante que el centro sea flexible y positivo para sacar el máximo rendimiento del alumnado.

1.3 ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO

“Diferentes mentes, diferentes pensamientos, diferentes maneras de aprender, diferentes maneras de enseñar”.
(Frith, 1989)

Nosotros como docentes y responsables del desarrollo académico y personal de todos los alumnos que conformen el centro educativo, debemos conseguir que este desarrollo sea alcanzado por todos y cada uno de ellos independientemente de si presentan algún tipo de discapacidad, dificultad en algún área específica...

Es imprescindible para esta tarea que tanto el profesor-tutor, como los demás docentes que intervengan en el aula de referencia, conozcan a los alumnos, es decir, reconozcan sus estilos de aprendizaje para mejor así su desarrollo.

Para el caso particular de un alumno o alumna con SA, este conocimiento de sus características, preferencias, dificultades... es imprescindible.

Uno de los aspectos básicos que cualquier profesor o profesora debe tener en cuenta a la hora de enfrentarse en el aula con un alumno o alumna que presente SA, es adquirir una buena comprensión de los TEA, ya que esto le ayudará a interpretar algunas manifestaciones inadecuadas, y poder mitigarlas o anticiparse a ellas, así como los momentos de ansiedad que presente el alumno.

Es necesario que el profesor sea consciente que las limitaciones en el lenguaje que suelen presentar estos alumnos, pueden ser motivo de comportamientos inadecuados en el aula, como rabietas, correr por el aula o comportamiento autolesivos. Estas conductas pueden ser corregidas si el profesor reconoce la intención comunicativa del alumno y le enseña los mecanismos adecuados para conseguirla.

Para impedir que se realicen conductas problemáticas por parte de este alumnado, hemos de conseguir el no refuerzo proporcionando conductas alternativas y/o incompatibles. Para este propósito es básica la anticipación a las conductas así como conocer los aspectos que pueden desencadenar estas conductas. Otro aspecto importante es el reconocimiento y por tanto refuerzo de aquellas conductas que queremos que se repitan. (Gallego Matellán, 2012).

El tiempo-fuera resulta una estrategia muy útil que se puede utilizar tanto para evitar que se den conductas conflictivas, como para mitigar los estados de ansiedad que puede presentar el alumno o alumna con SA.

El docente debe reconocer los estímulos sensoriales que pueden alterar a este alumnado, así como, conseguir un espacio estructurado y con apoyos visuales que ayude al alumno o alumna con SA a sentirse a gusto, por este mismo motivo deberemos anticipar a estos alumnos a los cambios que se den en cuanto a horarios, actividades programadas...

Algo básico para conseguir la integración de este alumnado y por tanto su mejor desarrollo académico y social es el trabajo colaborativo y de estrecha unión que se debe llevar a cabo entre profesor-tutor, profesores de apoyos, especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, así como, el equipo de orientación educativa que puede dar pautas y asesoramiento en el uso de estrategias.

Por último el docente debe conseguir desarrollar unas estrategias adaptadas a cada niño o niña con SA con el objetivo de ayudar a reducir la ansiedad para que pueda trabajar de forma más eficaz en un ambiente acogedor y que le transmita seguridad y para esto es imprescindible estructurar (tiempos, tereas y lenguaje), positivizar y empatizar (Gallego Matellán, 2012.)

2. EMOCIONES

Una vez repasado todo lo pertinente a historia, características, teorías... que rigen o se dan en el alumnado con SA, así como, dificultades que presentan y su inclusión en el aula, este apartado del trabajo va enfocada a la parte concreta del proyecto, es decir, las emociones y el tratamiento o trabajo de estas con alumnos que presentan SA, ya que, es en este aspecto en el que presentan grandes dificultades o carencias, y es básico para asegurar un correcto y por tanto pleno desarrollo de este alumnado, que no solo puede sino que debiera alcanzar una autonomía personal y social propia de la transición a la vida adulta.

En este apartado se definirá el concepto de emoción, los tipos que existen así como, sus características...

○ **Definición**

Son muchas las definiciones que encontramos de emoción, según el área de conocimiento del que provengan (psicología, neurociencia, psicopedagogía).

Así para Fernández-Abascal y Palmero, 1999, una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación, mientras que para Goleman, 1996, el termino emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Podríamos decir entonces, que dependiendo de la emoción o estímulo que provoque esa emoción o sentimiento nuestro organismo responde de una manera u otra, y en teoría, estas respuestas son innatas o se desarrollan con el aprendizaje, es decir, con el desarrollo normal de las personas. Pero el problema es que en los niños y niñas que presentan SA y por extensión algún tipo de TEA, este desarrollo innato de las emociones no se da, puesto que carecen de los mecanismos básicos para el reconocimiento no solo de los sentimientos de las demás personas, sino que presentan muchas dificultades para expresar correctamente sus propias emociones.

○ Tipos de emociones

En este punto encontramos tantas clasificaciones sobre las emociones como autores y por tanto definiciones, siendo la diferencia única para las diferentes clasificaciones el eje sobre el que se vértebra, los criterios más importantes serían: (Gelpi Fleta, 2011)

1. ESPECIFICIDAD: Califica la emoción y permite asignarle un nombre, además agrupa emociones en familias de la misma especificidad.
2. INTENSIDAD: Fuerza con que se experimenta la emoción, distingue las emociones dentro de la misma familia según la intensidad (melancolía, tristeza).
3. TEMPORALIDAD: Dimensión temporal de las emociones.

Teniendo en cuenta que el proyecto se basa en la actuación educativa la clasificación escogida tiene que ir en esa línea, por lo que a continuación se presenta la clasificación psicopedagógica de las emociones (Bisquerra, 2009 y Goleman, 1996):

EMOCIONES NEGATIVAS		
PRIMARIAS		
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia	
Ira	Enfado, rabia, furia, cólera, rencor, odio, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación...	
Tristeza	Melancolía, pena, nostalgia, aflicción, depresión, frustración, decepción, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía...	
Asco	Repugnancia, aversión, rechazo, desprecio	
Ansiedad	Nerviosismo, angustia, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, desesperación	
SOCIALES		
Vergüenza	Timidez, sonrojo, inhibición, culpabilidad, bochorno, pudor, recato, rubor, verecundia, vergüenza ajena	
EMOCIONES POSITIVAS		
Alegría	Euforia, placer, deleite, entusiasmo, excitación, contento, estremecimiento, gratificación....	
Amor	Aceptación, cariño, ternura, amabilidad, empatía, interés, cordialidad, afecto, confianza, afinidad, respeto, devoción...	

Felicidad	Dicha, bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, serenidad	
EMOCIONES AMBIGUAS		
Sorpresa	Puede ser positiva o negativa. Sobresalto, asombro, susto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.	
EMOCIONES ESTÉTICAS		
Producidas por las manifestaciones artísticas (danza, pintura, música...)		

(Figura 2: clasificación psicopedagógica de las emociones)

○ Características

Hablar de las características que presentan las emociones es algo complicado, aunque podemos señalar cuatro características como las más representativas (Guevara, 2010). La primera sería que una emoción, por lo general, siempre tiene una señal propia, es decir, unos rasgos característicos, una expresión facial que hace que esa emoción sea reconocida sin necesidad de hablar, no obstante cabe señalar, que existen algunas excepciones como la vergüenza, ya que aun que la mayoría de las personas se ruborizan cuando sienten vergüenza no todas lo hacen, y en otras esta ruborización puede pasar desapercibida, como en las personas de piel oscura. La segunda característica sería la velocidad con la que las emociones pueden activarse, esta se lleva a cabo de forma automática y casi sin que nosotros seamos conscientes. La tercera característica sería la más controvertida, y habla y habla de “una inicial falta de conciencia ante una emoción” (Ekman, 2008). Podemos reconocer que tenemos un pensamiento o un estado de humor, pero las emociones pueden ser tan repentinas y sin trabajo previo que nos cuesta reconocerlas. La última característica de las emociones es la de que estas no son únicas del ser humano, sino que estas características se dan en otras especies.

En resumen “Las características de una emoción son las siguientes: Existe una señal; una evaluación automática, muy rápida de lo que está pasando y que da lugar a un impulso; hay que desarrollar una habilidad para obtener la conciencia de que uno está emocionalmente afectado y no son exclusivas de los humanos” (Ekman, 2008).

○ **Enfado/Ira y Alegría**

En este apartado aparece la definición de que se entiende por enfado/ira y alegría, estas dos emociones son básicas y principales y fácilmente reconocibles mediante la expresión fácil. Estas dos emociones son las que se trabajarán en el proyecto de intervención.

1. Enfado/ Ira: rabia, enojo que aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por alguien o algo. (Las emociones,(2011) AECC). La ira es una emoción primaria que tiene una función inicial defensiva. Es considerada “hija” de la frustración el estado de ánimo más persistente y difícil de controlar. (Soler y Conangla, 2004).
2. Alegría: Emoción caracterizada por un sentimiento positivo que surge en respuesta de conseguir alguna meta u objetivo deseado. (Soler y Conangla, 2004) Sensación de bienestar y de seguridad que sentimos cuando conseguimos algún deseo o vemos cumplida alguna ilusión. (Las emociones, (2011) AECC).

Es imprescindible enseñar a los más pequeños no solo las emociones en general que existen, sino también a controlarlas, expresarlas y saber utilizarlas en ellos mismos y saber reconocerlas en las demás personas, ya sean estos adultos o iguales.

Son emociones básicas que los alumnos con SA deben saber reconocer en los demás pero sobre todo deben saber expresarlas de una manera correcta. Es necesario enseñar a este alumnado, que en numerosas ocasiones se puede sentir frustrado o enfadado por no entender ciertas normas... a expresar de una manera adecuada, evitando las “rabietas”, esta emoción. La alegría también es una emoción que deben aprender a controlar en ellos mismos, para que esta no se muestre de manera exagerada, y también la reconozcan en los demás para así mejorar sus relaciones sociales.

➤ INTELIGENCIA EMOCIONAL

Es interesante incluir en este apartado en donde se están tratando las emociones, qué es, en qué consiste y por tanto que representa la Inteligencia Emocional. Se la considera una estrategia muy útil para conseguir un mejor desarrollo no solo a nivel académico sino y sobre todo a nivel personal, ya que reconoce como pilar fundamental que las emociones nos ayudan a evolucionar, a adaptarnos al medio y a nuevas situaciones conflictivas que se presentan, es decir, las emociones cumplen una función adaptativa. (Goleman, 1995).

La inteligencia emocional se define como “una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión, o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.” (Goleman, 1995).

La inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades o competencias principales:

- 1) Conocer emociones y sentimientos.
- 2) Aprender a manejarlas.
- 3) Aprender a crear motivaciones propias.
- 4) Aprender a reconocerlas en los demás.
- 5) Aprender a gestionar las emociones.

Por último, es importante señalar que la inteligencia emocional considera que no es el cociente intelectual en solitario lo que influye en el futuro de las personas, sino que, considera las habilidades adquiridas en la infancia, las relaciones sociales y la educación como herramientas necesarias y decisivas en nuestro destino personal. (Goleman, 1995).

5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención que a continuación se va a desarrollar se centra en la dificultad que presentan los alumnos y alumnas con SA, respecto a las emociones. Esta dificultad además no solo interfiere en su desarrollo personal sino que complica sus relaciones sociales, por eso es interesante trabajar con ellos estos aspectos para lograr el desarrollo pleno de este alumnado.

Teniendo en cuenta que emociones hay muchas el trabajo se enfocará sobre solo dos de estas emociones, el enfado/ira y la alegría. Estas son básicas y opuestas, por lo que les será más fácil su reconocimiento y asimilación.

Por otro lado los alumnos que presentan algún tipo de TEA suelen presentar “rabietas” y/o enfados generados por alguna situación de ansiedad... por lo que una parte importante de este proyecto va encaminada a conseguir el autocontrol por parte de los alumnos ante situaciones que les generen estos sentimientos negativos.

Las personas con SA presentan dificultades para comprender y expresar sus propias emociones, limitaciones en el autocontrol emocional asociadas a una desproporción en la manifestación de los sentimientos, o por el contrario dificultad para mostrar lo que realmente están sintiendo. Por este motivo es importante estimular las habilidades emocionales a diferentes niveles, favoreciendo un mayor ajuste emocional y una mejor comprensión y manifestación de las propias emociones. (Martos, Ayuda y otros, 2012).

5.1 CONTEXTO

Al tratarse de alumnos y/o alumnas que presentan un diagnóstico de SA y teniendo en cuenta que no presentan un déficit a nivel cognitivo, la intervención no tiene por qué afectar al desarrollo normal de las actividades propias del colegio donde estos alumnos estén escolarizados. Consideramos que los alumnos y alumnas a los que va dirigido este proyecto de intervención se encuentran escolarizados en centros ordinarios de educación primaria, por lo que las sesiones que se van a plantear se llevarán a cabo como actividades extraescolares para este alumnado.

Estas sesiones se llevarán a cabo días alternos (martes y jueves), en horario de 17h a 19h, en el centro ordinario, en el aula de pedagogía terapéutica y a cargo de este profesional.

Aunque el alumnado al que va orientado o dirigido este programa de intervención no presente déficits a nivel cognitivo, el programa se desarrollará como actividad extraescolar al considerar que no tiene porque interferir en el desarrollo normal de las actividades propias del centro.

Pero considero oportuno reflejar la legislación vigente para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, ya que, los alumnos y alumnas con SA forman parte del grupo de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), como se recoge en la instrucción conjunta, 2009, [Véase instrucción completa en anexo 6], sobre Atención a la diversidad (ATDI).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo. (Educantabria. Recuperado de [http://www.educantabria.es/atencion a la diversidad/atencion a la diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad](http://www.educantabria.es/atencion-a-la-diversidad/atencion-a-la-diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad). Consultado 12/01/2014).

Es interesante también presentar a los padres de los niños y niñas con SA diferentes lugares, como asociaciones, donde no solo sus hijos pueden relacionarse con niños y niñas iguales que ellos sino que también, trabajan diferentes aspectos en los que presentan déficits, además de servir de respiro familiar para los padres y madres de estos niños.

A este respecto se menciona como complemento del programa, aunque no forme parte del mismo. La posibilidad de que los alumnos y alumnas que estén o no participando en este programa de intervención acudan al programa que se desarrolla en la Asociación Autismo Valladolid, con usuarios que presentan un diagnóstico de Autismo de Alto Funcionamiento donde se realizan diferentes actividades, estas planteadas desde la asociación y dependiendo de sus trabajadores, estas actividades no solo se realizarán allí sino que también se llevarán a cabo salidas por la ciudad para reforzar y llevar a la práctica las actividades que antes se han “ensayado” en el centro.

EL TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

5.2 OBJETIVOS GENERALES

De acuerdo a las características del alumnado y teniendo en cuenta el tema que se plantea en el programa de intervención se establecen los siguientes objetivos generales:

- Conocer las diferentes emociones (básicas)
- Reconocer y saber expresar el enfado y la alegría
- Crear oportunidades para mejorar las relaciones sociales
- Saber expresar y reconocer en los demás como se sienten y te sientes
- Utilizar el lenguaje oral para expresar sentimientos, manteniendo una actitud respetuosa y siguiendo las reglas propias del intercambio comunicativo
- Utilizar diferentes materiales para representar a través de la expresión plástica las emociones
- Utilizar la lengua escrita para plasmar las diferentes emociones, creando un diario personal
- Utilizar las Tics como recurso metodológico para buscar información y aprender de una manera interactiva

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Aunque las actividades se van a realizar en horario extraescolar es importante que los objetivos específicos que se aborden vayan en consonancia con alguna de las áreas que intervienen en el desarrollo académico de los alumnos y alumnas.

❖ 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 diferentes materiales para representar las emociones
- Dibujar los diferentes estados de ánimo

❖ **Socio-emocional**

- Saber expresar las emociones por medio del juego
- Saber respetar en los demás como se sienten

5.4 CONTENIDOS

Se trata de un proyecto para mejorar el déficit que presentan los alumnos y alumnas con SA en cuanto al reconocimiento y expresión no solo de sus propias emociones sino en los demás, por lo que el contenido único de este proyecto son **Las Emociones**

5.5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación que se van a seguir se establecen sobre todo atendiendo al objetivo principal de este programa de intervención, es decir, **El Conocimiento y Reconocimiento de las Emociones, ya sean estas propias o ajenas**, no obstante como además existen diferentes objetivos específicos ateniendo a dos áreas de conocimiento, se establecen también criterios de evaluación específicos para cada área de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística.

❖ **Área de Lengua Castellana y Literatura**

- Es capaz de escribir y llevar al día el diario donde refleja sus emociones y diferentes estados de ánimo y que le ha hecho sentirse así.
- Es capaz de leer y comprender la lectura, y contestar correctamente las cuestiones que se plantean

❖ **Área de Educación Artística**

- Es capaz de colorear y representar de diferentes maneras las emociones
- Sabe reconocer por medio de imágenes las diferentes emociones
- Es capaz de expresar los sentimientos

Además de estos criterios, también se valorará estos cinco ítems:

- La implicación del alumnado en las actividades propuestas
- El respeto entre compañeros
- Respeto al turno de palabra y por tanto a la discrepancia de opiniones
- El buen trato que se tenga con el material escolar

5.6 METODOLOGÍA

Los principios metodológicos que se van a seguir para el buen desarrollo de este programa de intervención serán los siguientes:

- Todos los alumnos y alumnas que se incluyan en este programa trabajarán el mismo tema
- Se buscará un aprendizaje cooperativo, de respeto y de apoyo mutuo
- Se buscará un aprendizaje dinámico y práctico donde todos los alumnos y alumnas deben participar
- Se buscará el uso de las TIC, como estrategia para la mejor comprensión e interiorización de las sesiones.

5.7 TEMPORALIZACIÓN

En este apartado hacemos referencia a la duración de las actividades educativas que a continuación se van a presentar y que forman parte de este programa de intervención. Teniendo en cuenta que no se conoce el número de alumnos no se establecerá una duración determinada para llevar a cabo este programa, sino que se atenderá a la consecución de los objetivos planteados.

A medida que los alumnos y alumnas van alcanzando los objetivos marcados, se deben ir elaborando proyectos que continúen en la línea en la que se ha desarrollado este proyecto para avanzar en los conocimientos.

El tema propuesto “El Tratamiento de las Emociones en el Síndrome de Asperger” se llevará a cabo en el centro, en el aula específica de Pedagogía terapéutica y será éste profesional el encargado de llevarlo a la práctica. No obstante el horario que se dispone será dos días alternos a la semana (martes y jueves) y la duración de las sesiones será de dos horas de 17h a 19h.

5.8 ACTIVIDADES

A continuación se van a plantear una serie de actividades o ejercicios prácticos que ayudará a los alumnos y alumnas con SA a saber reconocer e identificar las diferentes emociones que solo por medio de la expresión facial son claramente reconocibles.

Al tratarse de alumnado que presenta SA las actividades que se plantean siempre pueden ser modificadas atendiendo a los centros de interés que presente el alumno o alumna y conseguir de esta manera su mejor atención y por tanto la consecución de los objetivos tanto generales como específicos.

Aunque el proyecto se plantea para trabajar solo dos emociones (enfado y alegría) de las muchas emociones que hay, es interesante que para comenzar con el trabajo el alumno o alumna sepa reconocer al menos cinco emociones básicas, como son a demás de las dos mencionadas anteriormente, el miedo, la tristeza y la sorpresa, ya que estas cinco emociones son las que con mas porcentaje se presentan.

Por este motivo se plantean a continuación tres actividades en las que se recogen diferentes actividades para su mejor conocimiento y reconocimiento de una manera práctica y visual.

Lo primero que vamos a realizar es una lluvia de ideas o brainstorming para reconocer que saben los alumnos y alumnas sobre el tema. La sesión comenzará con las respuestas que den los alumnos a estas tres cuestiones ¿Qué son las emociones? ¿Qué emociones conozco? Y ¿Cuáles son los rasgos que la caracterizan? Se apuntarán todas las ideas que presenten los alumnos en la pizarra.

ACTIVIDAD	PRESENTACIÓN DEL TEMA
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">¿LAS RECONOCES?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de visualización <p>Visionado del video, “LAS EMOCIONES EN SITUACIONES” en el que se muestran diferentes estados de ánimo, mediante escenas de películas Disney, que los alumnos reconocerán fácilmente. (Véase video entero en anexo 7)</p>

<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">VEO, ESCRIBO Y HABLAMOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observo, apunto y ponemos en común <p>Durante el visionado del video se pide al alumnado que apunte en una hoja las emociones que han conocido y los rasgos que las caracterizan. Tras el visionado del video se pondrán en común las ideas recopiladas por los alumnos. Esta puesta en común se lleva a cabo con la ayuda de una ficha en la que aparecen diferentes emociones con sus características faciales. (véase anexo 8)</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">JUGAMOS CON LAS EMOCIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coloreamos y jugamos <p>Se reparte entre los alumnos diferentes fichas para colorar en donde están representadas las cinco emociones básicas, una vez coloreadas (Área de Educación Artística) las fichas se cortan por la mitad, separando la expresión de los ojos de las de la boca, cada parte se mete en una caja, y el juego consiste en coger y unir las diferentes partes reconociendo la emoción que representan. (Véase anexos 9 y 10). Recuperado de http://juegosencilloseducacionespecial.blogspot.com.es</p>

(Figura 3, Actividades Introdutorias)

Una vez que se han realizado estas actividades previas, se plantean otros ejercicios en donde trabajar de una manera más específica las emociones de la alegría y enfado. Estos ejercicios no solo ayudará a los alumnos y alumnas a reconocer estos sentimientos en los demás, sino que se plantean actividades para controlar las reacciones exageradas que pueden mostrar estos alumnos y alumnas.

ACTIVIDADES	ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">LEO Y COMORENDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de lectura comprensiva <p>Tras la lectura de algunas de las historias del libro “El imaginario de los sentimientos de Félix” (véase para descargar el cuento entero en anexo 11), se plantean una serie de preguntas que deben contestar los niños, primero en relación a lo leído (véase preguntas en anexo 12), y segundo en relación a sí mismos.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">¿QUÉ SIENTO YO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad expresión escrita y oral <p>En esta actividad se pide a los alumnos y alumnas que escriban en dos folios, que les hace sentir alegre y que enfadados. Posteriormente cada alumno leerá en alto que es lo que ha escrito, de esta forma el resto de</p>

	alumnos podrá conocer que actitudes, comportamientos, juegos... gusta o disgusta a sus compañeros y, mejorar así, las relaciones sociales. Se acompañará de un dibujo en el que representen una de las actividades que les hace estar alegre y que les hace enfadarse. (Área de Educación Artística).
3 ENTIENDO Y REPRESENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Mímica <p>En parejas se representa una escena de la vida cotidiana de los alumnos en donde se demuestre que actividades... nos hacen sentirnos alegres y cuales enfadados. El resto del grupo debe adivinar la emoción y la actividad. Se puede desarrollar además un pequeño coloquio en donde los alumnos expongan si a ellos también les enfada o les gusta lo que acaban de representar.</p>
ACTIVIDADES	ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
1 CONTAMOS UNA HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión artística <p>Entre todos elaboramos un comic para expresar como nos sentimos y cuáles son nuestros sentimientos frente a determinadas situaciones, de este modo no solo nosotros aprendemos, sino que, toda la comunidad educativa pueda entender cómo se sienten ante determinadas actividades...</p>
2 CAPTURANDO LAS EMOCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión artística <p>Nos fotografiamos representando diferentes emociones o estados de ánimo. Después colgaremos estas fotos por lacase para utilizarlas como apoyo visual, para mejorar el aprendizaje</p>
SOCIO-EMOCIONAL	
<p>En este apartado se pide a los alumnos y alumnas que rellenen un diario personal, en donde deben plasmar tanto sus emociones, registrando que les ha provocado ese sentimiento, como las emociones de las personas que les rodean, padres, hermanos... este diario no solo les servirá para interiorizar estas emociones y conseguir su mejor asimilación, sino que también les puede servir de guía si alguna vez se encuentran perdidos o no entienden que pasa a su alrededor. En definitiva será un diario personal donde plasmar sus emociones, y su día a día.</p>	

(Figura 4: Actividades propias del proyecto de intervención)

Es importante enseñar a los alumnos y alumnas además de a reconocer las diferentes emociones, a controlar y regular las reacciones que presentan a estas, por este motivo también se realizarán actividades encaminadas a, sobre todo, enseñar a los niños a calmarse y relajarse ante situaciones que les provoquen ansiedad y por tanto, enfado.

ACTIVIDAD	CONTROLO MI IRA O ENFADO
<p style="text-align: center;">EL SEMAFORO</p> <p>(Las emociones, AECC)</p>	<p>Mediante un semáforo y las tres luces que este tiene, se explica al alumno o alumna las tres fases por las que tiene que pasar para controlar su enfado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rojo. Para: Cálmate, tranquilízate y piensa antes de actuar. 2. Amarillo: Piensa: Ahora es el momento de pensar, de averiguar que nos ha enfadado. Hay que pensar una solución y sus consecuencias. 3. Verde: Soluciona: Elegimos la mejor solución para solventar el problema y lo ponemos en marcha <p>Esta dinámica se apoya con la ficha de un semáforo en donde los alumnos pueden representar la fase del enfado en la que se encuentran. (Véase anexo 13).</p> <p>Esta dinámica se pedirá que se lleve a cabo en todos los ambientes posibles, de este modo el alumno aprenderá a controlar sus enfados y además sirve de ayuda para que los demás sepan cómo se encuentra.</p> <p>Además en el aula también creamos un espacio (cuadro) donde cada alumno y alumna tenga su foto y debajo pueda dibujar mediante una car como se encuentra, este ejercicio además les servirá para reconocer los días de la semana... (véase anexo 14)</p>
<p style="text-align: center;">EL MURO QUE ME CALMA</p> <p>(las emociones, AECC)</p>	<p>Entre todos escribimos un mural en donde reflejamos lo que podemos hacer ante una situación que nos incomoda o nos enfada. (Véase anexo 15)</p>

(Figuras 5: Actividades de control emocional)

También podemos incluir en la sesiones de control de la ira o el enfado, ejercicios de relajación con la respiración, meditación, escuchar música, pasear...

Las técnicas de relajación que se seleccionen para el alumnado deben ser enseñadas y practicadas en entornos de progresiva dificultad. Es decir, primero se trabajará en situaciones libres de ansiedad, posteriormente en contextos de estrés inducidos artificialmente (le podemos pedir que imagine alguna situación que le cause estrés y en donde pueda poner en práctica las estrategias enseñadas) y, finalmente, en situaciones naturales (inicialmente siempre supervisadas y guiadas por el adulto). [(Martos, Ayuda y otros, 2006). Equipo Deletrea].

Además de estas actividades también se incluirá en las sesiones un tiempo de trabajo con las TIC, es decir, un tiempo en el que el alumno desarrolle actividades online sobre el tema que desarrollamos, para así no solo avanzar en la mejor comprensión de las emociones, sino que aprender a manejar las TIC y como estas nos pueden servir de ayuda en nuestro día a día.

Los ordenadores se han mostrado como un recurso eficaz en la intervención educativa en todo el alumnado, en particular para nuestros alumnos y alumnas con SA, por: (Gallego Matellán, 2012)

1. Presentar una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual.
2. Ayuda a la decodificación de la información, por su presentación lógica, concreta y visual.
3. Es motivador y reforzador.

Para este propósito podemos utilizar diversos programas de gran utilidad, que podemos manejar en diferentes soportes digitales como ordenadores, Smartphone, tablets...

Concretamente trabajaremos las emociones a través de una aplicación que ha elaborado Francisco Mancilla, estudiante de la Universidad de Valparaíso, Chile, llamada "Proyecto Emociones". (Véase recursos).

Otra actividad que se puede e puede plantear para trabajar en el aula, es la "ruleta de las emociones", entre todos, escogemos las imágenes de los diferentes emociones, coloreamos recortamos y elaboramos una ruleta (véase anexo 16), el juego consiste en hacer girar la ruleta y después representar la emoción que nos toque.

6. CONCLUSIONES

Cuando me planteé el desarrollo del trabajo de fin grado, enseguida supe que lo desarrollaría sobre algo relacionado con los TEA, esto es debido a la experiencia que he tenido trabajando durante cuatro años como cuidadora en la residencia “Hamelin” de la asociación de Autismo Valladolid. Ha sido gracias a todos los usuarios de la asociación, grandes y pequeños, por los que me animé a reanudar mis estudios y empezar la carrera de grado en Educación Primaria mención Educación Especial.

La verdad es que el desarrollo de todo el trabajo me ha resultado más difícil de lo que, en mi cabeza, antes de empezar a redactarlo sonaba. Me ha costado centrarme en que poner y que excluir de todo la documentación teórica que existe, saber qué puntos desarrollar, que es importante o merece mención y que no, ha sido complicado.

Otro punto complicado en el desarrollo del TFG, ha sido la parte de la bibliografía, ya que aunque bien es cierto que hemos elaborado diferentes trabajos a lo largo de la carrera en la que se nos ha pedido, no ha sido lo mismo. Debes tener cuidado de citar bien el autor con las normas que lo rigen, así de no cometer plagio, por publicar algo que no te pertenece sin citar adecuadamente el autor o autores.

Sinceramente opino que este programa de intervención que he elaborado se puede llevar a la práctica en diferentes colegios y asociaciones, me gustaría evaluar si las actividades que he planteado... realmente ayudan a los alumnos y alumnas con SA a mejorar su déficit en cuanto al reconocimiento de los diferentes estados de ánimo o emociones.

A modo de conclusión diré que estoy impaciente por empezar a ejercer de P.T, y aunque son diversas las problemáticas que pueden presentar los alumnos y alumnas y como profesional espero poder atender y mejorar su educación y por tanto su calidad de vida, me gustaría especialmente centrarme en los TEA en conseguir su inclusión total tanto en la sociedad educativa, como en la sociedad actual. No obstante y ya que la educación primaria ha formado parte de mi formación académica, me gustaría ejercer en los dos lados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas:

- Asociación Española contra el Cáncer. Las Emociones.
- Attwood, T. Síndrome de Asperger. Una guía para Padres y Profesionales.
- Baron- Cohen, S (2008). Autismo y Síndrome de Asperger. Alianza
- Belinchón, M. Hernández, J y Sotillo, M (2005). Síndrome de Asperger: Una Guía para los profesionales de la Educación.
- Boyd, B. Educando a niños con Síndrome de Asperger. 200 consejos y estrategias.
- Cabarcos Podico, J.L (2004). Trastornos Generalizados del Desarrollo. <http://www.hggm.es/ua/archivos/pdf/TGD.HGM.pdf>
- Cererols, R (2010). Descubrir el Asperger. [http:// www.pairal.net/](http://www.pairal.net/) . Psylicam Ediciones.
- CIE-10, 1992, (clasificación internacional de enfermedades, decima versión, publicado por la organización mundial de la salud, OMS).
- DSM-IV, 2000, (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, American Psychiatric Association, o APA).
- Ekman, P y Oster, H (1979). Emociones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554, 1979.
- Equipo Deletrea: Freire prudencia, S. Llorente Comi, M y otros. (2004). Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica práctica.
- Gallego Matellán, M^a (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Salamanca. Instituto universitario de integración en la comunidad, INICO.
- García Vargas, E y Jarreto Lloves, R (2005). Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar. Actas 1^a jornada científico-sanitaria sobre el Síndrome de Asperger. Edita Asociación Asperger Andalucía, Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Enrique García Vargas.
- Gelpi Fleta, P (2011). La inteligencia emocional. Programa de educación emocional en primaria.

- Gillberg, C. I.; Gillberg, C.: Ehlers 1999 spa Syndrome-Some Epidemiological Considerations: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1989.
- Goleman, D (1997). Inteligencia Emocional.
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Instrucción conjunta, de 7 de enero de 2008.
- Martín Borreguero, P (2013). Nuevo concepto de Autismo, DSMV. Implicaciones para la práctica clínica y la investigación.
- Martos, J. Ayuda, R y otros. (2012). El Síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento. Síntesis. Madrid
- Martos, J. Ayuda, R y otros. (2006). El Síndrome de Asperger: otra forma de aprender. Consejería de Educación: Comunidad de Madrid. Madrid. Equipo Deletrea.
- Ojea Rúa, M. Diéguez García, N (2010). Programa de desarrollo de habilidades sociales “PDHS” aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger. Revista Galego-Portuguesa de psicología y educación.
- Olivar Parra, J y de la Iglesia Gutiérrez, M. (2007) Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares. CEPE.S.L, Madrid.
- Smith Myles, B. Adrean, D y otros. (2007). Estrategias simples que funcionan.
- Soler, J. Conangla, M (2004). La ecología Emocional. El arte de Transformar positivamente las emociones.
-
- Zardian, P y Trelles, G (2009). El Síndrome de Asperger.

PAGINAS WEB:

Caracol, L. (octubre 2012). “*La rana que no saltaba*”. Consultado el 15 de octubre de 2013, en <http://autismodiario.org/2012/10/31/la-rana-que-no-saltaba/>

Espectro Autista (s.f). “Criterios de Gillberg para el diagnóstico del Síndrome de Asperger”. Consultado el 16 de octubre de 2013 en <http://espectroautista.info/criterios-diagn%C3%B3sticos/gillberg>

Iglesia Dávalos, M. Á. (2013). “*Diferencia entre Autismo y Asperger*”. Recuperado el 15 de octubre de 2013, en http://www.youtube.com/watch?v=v7g_x54QWcQ

Infotea (mayo 2011). “Dimensiones del Espectro, según Lorna Wing y Ángel Riviére”. Consultado el 16 de octubre de 2013, en <http://info-tea.blogspot.com.es/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html>

PsicoActiva (s.f). “Síndrome de Asperger”. Consultado el 15 de octubre de 2013, en <http://www.psicoactiva.com/infantil/asperger.htm>

Rojo Redondo, L. (agosto 2010). “Actividad creativa para alumnos con asperger”. Consultada el 5 de noviembre de 2013, en <http://www.slideshare.net/letitec/actividad-creativa-para-alumnos-con-asperger>

Elasperger (2013) “Prevalencia del SA” consulta el 17 de noviembre de 2013, en www.elasperger.org/prevalencia-del-sindrome-de-asperger/

Otros enlaces:

Juegos para educación especial: <http://juegossencilloseducacionespecial.blogspot.com.es>

ASOCIACIONES:

Asociación Asperger Andalucía: <http://aaa.portalsolidario.net/>

Asociación Asperger Cádiz: <http://aspergercadiz.blogspot.com.es/>

Asociación Asperger Madrid: <http://www.aspergermadrid.org>

Autismo Valladolid: www.autismovalladolid.com

Federación Asperger España: www.asperger.es

RECURSOS:

Proyecto emociones: Es una aplicación que ayuda a la mejora de la empatía en los niños con TEA.



8. ANEXOS

ANEXO 1: Cuento, LA RANA QUE NO SALTABA (Caracol. L). Recuperado de Autismodiario.org

En el pantano del lado Sur, existía una hermosa colonia de ranitas que vivían en sociedad, compartían su día a día, colegio, supermercado, fiestas, etc. compartiendo todos felices dirigidos por la familia real, los reyes y su hermosa hija rana. Pasaban los días felices, Germán Rana una rana trabajadora y esforzada esperaba que pronto nacieran sus hijos su esposa Laura Rana cuidó sus huevecitos esperando y esperando, nacieron todos, 10 ranitas felices, empezaron a crecer todas en forma normal hasta convertirse en ranitas infantiles, pero había una, Miguel Rana, ella se quedaba quieta, aparte de todas con la mirada abajo, cuando todas jugaban a saltar y saltarse y revolotear por el pantano ella no lo hacía, a ella le gustaba nadar y creo que era la que mejor lo hacía, pero todos la miraban extraño, miraban sus patas se decían “yo no veo que sean distintas” “se ve normal” “para mí que solo de mimado no quiere saltar” “¡es un malcriado!”. Siguieron creciendo y poco a poco Miguel fue quedando fuera de todo, pues mientras las ranas jóvenes jugaban a ver cual saltaba más alto el nadaba hacia una hoja flotante lejana y ahí se quedaba, sus padres Germán y Laura Rana, sufrían, muchos se les acercaron, y decían, “uno de ustedes hizo que saliera así, miren sus otros hijos normales y este no es normal”, “yo creo que comió moscas azules cuando bebé porque al nacer era normal, pero después de eso cambió” “si come moscas verdes sin alas seguro se mejorará” “no han pensado en mantenerlo encerrado, molesta a las otras ranas con su presencia”, ante tantos comentarios ellos sucumbieron ante el silencio y el dolor de Miguel Rana, pues el no decía nada, vivía en su soledad sin saltos y no le interesaba saltar.

En un cuento siempre hay seres perversos y este no es la excepción y aunque ya los amigos de los padres de Miguel, ya para algunos suenan perversos, existía en el pantano un enemigo cruel, una lechuza, a la que llamaban “El Rapaz”, pues acostumbraba esperar a la primera rana descuidada que saltara mas allá de los límites de la maleza para atraparla vorazmente y comerla, es por esto que siempre los juegos de saltos se hacían en la parte del pantano en que las plantas tenían gran altura, pues todos sabían que “El Rapaz no los podría atrapar ahí”.

Un día de descuido de los guardias reales “El Rapaz” logró capturar a la princesa y cuando estaba listo a devorarla pensó -“pero que tonto soy, puedo usarla de señuelo para que pronto se acerquen las ranas a rescatarla a las partes de maleza baja y cuando salten comerlas, sería un gran festín, porque comer una rana ahora, si puedo comer muchas”- y así lo hizo, envió un mensaje al rey “HE CAPTURADO A SU HIJA, ESTOY EN EL LADO SECO (ahí no había agua, solo pasto corto) DEL PANTANO, NO INTENTE RESCATARLA, ELLA SE CASARÁ CONMIGO Y YO SERÉ EL PRÓXIMO REY DEL PANTANO”, En realidad “El Rapaz” no estaba interesado en ser rey, solo le importaba llenar su estómago de dulces y sabrosas ranas, si ya se las imaginaba saltando por todos lados y el recolectándolas.

El rey ante tanta pena pidió a las ranas más valientes ir por ella, pero una a una no volvían y la princesa seguía capturada, el rey entendió que no había forma de salvarla y que esto llevaría al fin de la colonia, pues todos deberían irse si llegaba a reinar “El Rapaz”. Miguel entendiendo lo que pasaba (aunque pocos pensaban que él entendía y menos que podía importarle) decidió ir por la princesa, cuando las demás ranas se enteraron sintieron algo de risa y alivio, pues pensaban bueno, que se pierda esta rana no es tanto como perder de las más fuertes y bellas, y así Miguel, partió su camino a enfrentar a “El Rapaz”, caminó y caminó, a un paso lento y seguro con la mirada puesta en el aire, pero nada, pensó que tal vez dormía, pero no; “El Rapaz” estaba ahí, esperando que saltara, mas Miguel no saltó, “él no saltaba como todos”, así pudo llegar donde la princesa sin ser detectado y la liberó de sus ataduras y le dijo “princesa súbase en mi espalda, no salte, solo quédese ahí y así lo hizo...pasaron las horas y “El Rapaz” miraba el horizonte y nada, pensó en ir a revisar si la princesa aún estaba en su prisión, enloqueció de ira y comenzó a volar por el pantano, olvidando que no lo protegía la noche, voló y voló, y un ave volando de día es un buen blanco para un cazador desquiciado, solo se escucharon como dos truenos antes de ver caer a “El Rapaz”, toda la colonia de ranas lo vio caer y al mismo tiempo aparecer a Miguel Rana con la princesa, ella bajó fue recibida y Miguel se alejó a su hoja flotante a estar tranquilo.

Toda la colonia sintió vergüenza, sintió culpa, pero entendieron que Miguel era distinto, era como el decidió ser y el que no saltara no lo hacía menos rana, sino solo una rana que no saltaba, las razones de por qué no saltaba, si las moscas azules, si fue la madre, si fue el padre, si fueron ambos, en realidad no importaban, solo importaba que su cualidad de no

saltar había sido siempre especial y ahora necesaria para el bien de todos, con el tiempo muchos comenzaron a acercarse a Miguel en la hoja próxima y pasaban algunas tardes hablando cosas de ranas, incluso la princesa le visitaba y compartía tiempo con él. Sus padres entendieron la bendición de tener a Miguel, sacando de su corazón la culpa y esa frase que a veces atormenta a un padre ¿Por qué a nosotros?

Miguel era e intentaba ser feliz, “si fueron las moscas azules...yo las volvería a comer” pensaba Miguel.

ANEXO 2: Teorías Neurobiológicas

1. Volumen total y crecimiento del cerebro: Los niños autistas atraviesa por una fase de “hipercrecimiento cerebral” en los primeros años de vida, aunque esto no se da en todos los casos es significativa cuando se comparan los resultados de niños diagnosticados con autismo y un grupo de control.

2. Diferencias en la estructura del cerebro: Amígdala, hipocampo, núcleo caudado y partes del cerero son más pequeños en personas con un diagnostico de autismo, además presentan más materia gris y blanca.

3. Diferencias en el funcionamiento del cerebro: cuando las personas con TEA intentan *leer la mente*, es decir pensar sobre sentimientos, emociones, pensamientos... muestran una hipoactividad (menor flujo de sangre oxigenada) de una red de regiones cerebrales que se denomina “cerebro social”

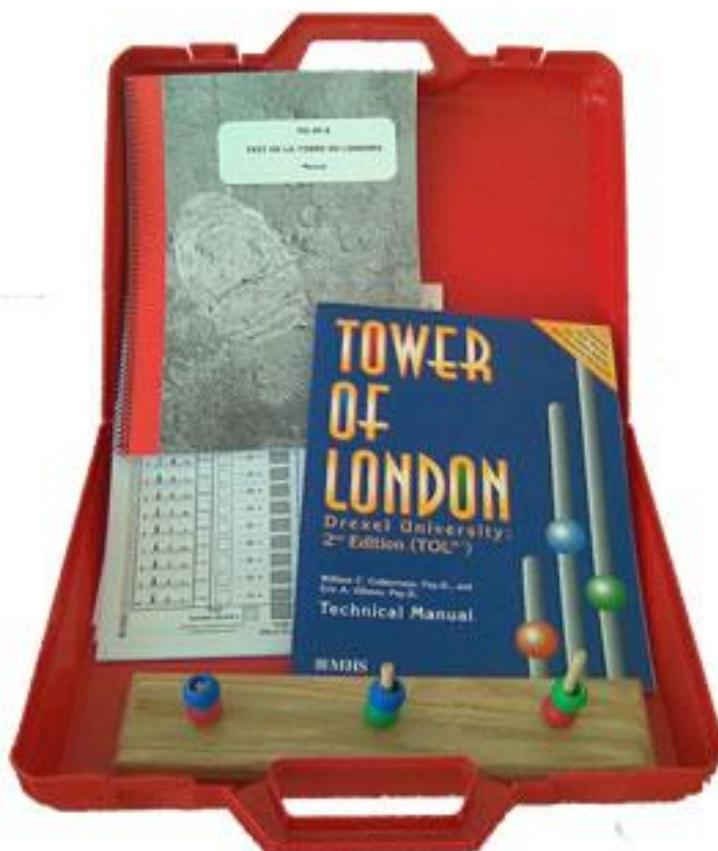
4. Teoría de las “Neuronas Espejo”:

5. Diferencias a nivel de Neurotransmisores: Diferencias entre la estructura cerebral, el flujo sanguíneo y los neurotransmisores, sobre todo serotonina y GABA

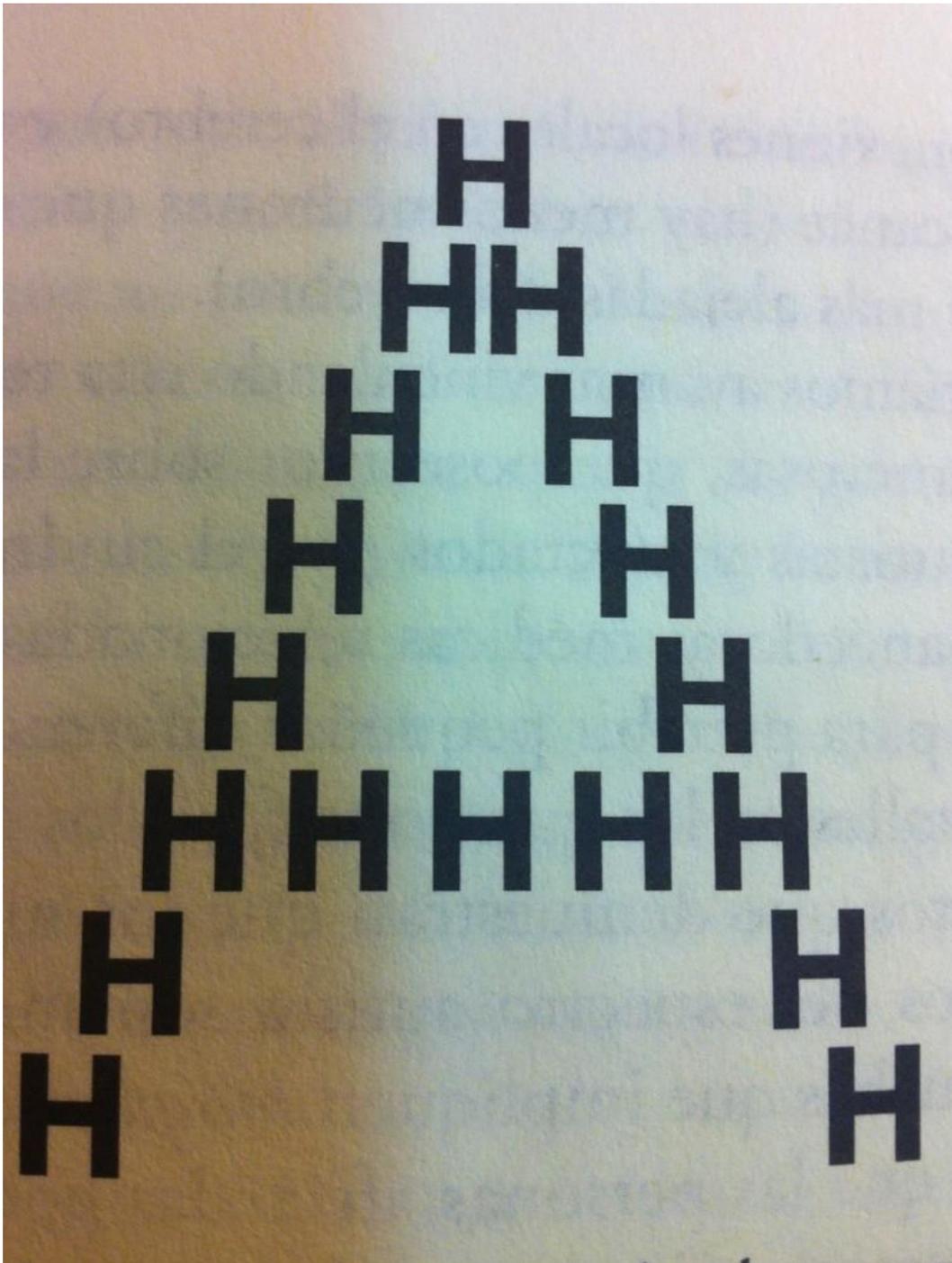
6. Diferencias electrofisiológicas: Los afectados con TEA tiene la sensibilidad sensorial hipostasiada, es decir, el cerebro de una persona con TEA no cambia con la suficiente facilidad de foco de atención.

7. **Evidencia de factores genéticos:** SA y autismo patologías hereditarias, es decir, los genes heredados de una de los padres influye sobre el desarrollo del cerebro autista.
8. **Evidencia de factor relativo a hormonas esteroides:** Merece la pena estudiarlas debido sobre todo a que los TEA tienen un prevalencia mayor en hombres que en mujeres.
9. **Evidencia de factores de hormonas péptidas:** Niveles de oxitocina por debajo de la media, y esta desempeña un papel fundamental en las relaciones sociales.
10. **Inexistencia de pruebas fiables sobre el daño que pueden causar las vacunas**

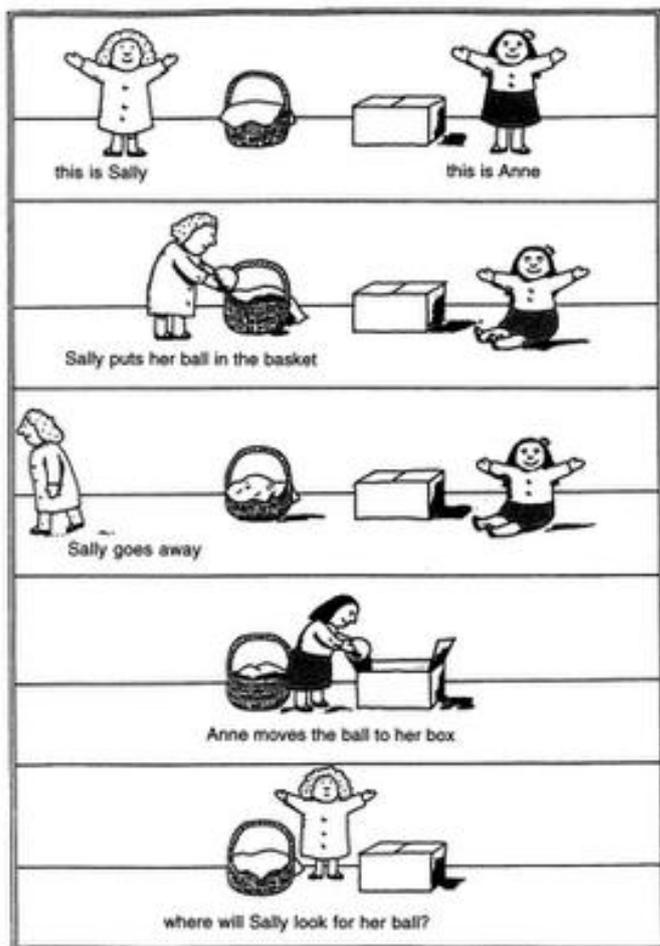
ANEXO 3: “Test de la Torre de Londres” (Shallice 1982). Permite evaluar las funciones ejecutivas. Las bolitas están ordenadas en una posición inicial y se les pide que formen otra figura con un número máximo de movimientos.



ANEXO 4: “Test de Navon” (Navon 1977). Se le pregunta a la persona si reconoce la letra grande, es decir el “todo”. Procesamiento de la configuración global.



ANEXO 5: “Prueba del engaño Sally-Anne” (Wimmer y Perner, 1983). Prueba original para reconocer si se tiene o no, “Teoría de la Mente”



ANEXO 6: Para ver completo el documento Descargarlo en <http://www.educa.jcyl.es/dpzamora/es/informacion-especifica-dp-zamora/programas-educativos/atencion-diversidad/orden-evaluacion-alumnos-necesidades-educativas-especiales>

(INSTRUCCIÓN CONJUNTA, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.)

ANEXO 7: Video para la comprensión de las emociones mediante los dibujos animados. “LAS EMOCIONES EN SITUACIONES”

<http://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>

ANEXO 8: Ficha para el reconocimiento de emociones y sus características faciales.

Emociones básicas



Alegría



Enfado



Sorpresa

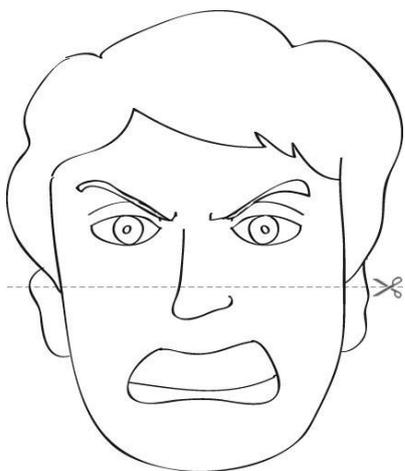
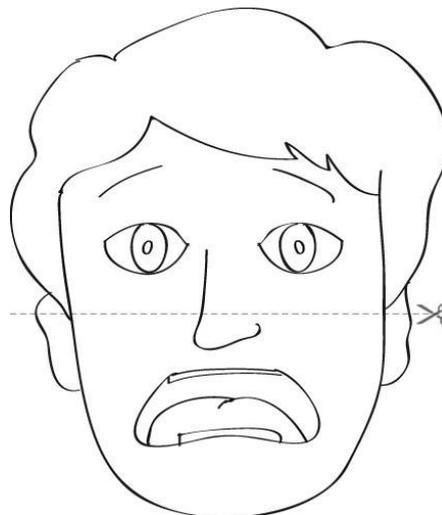
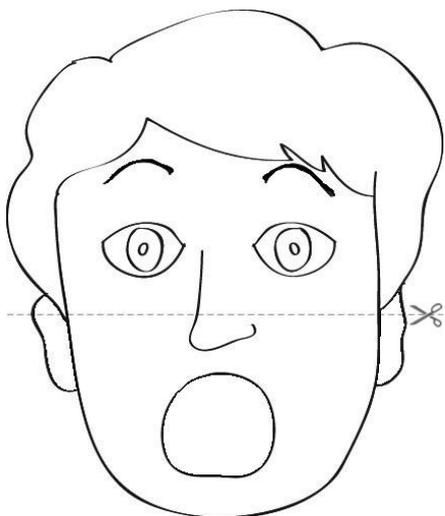
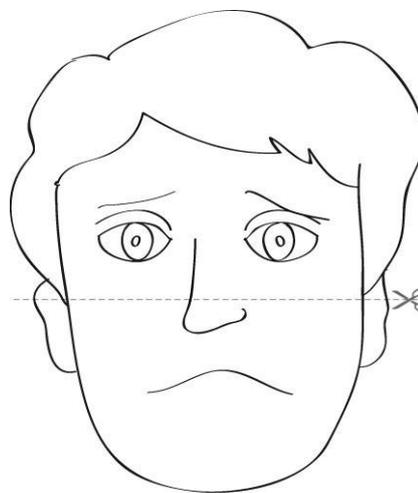
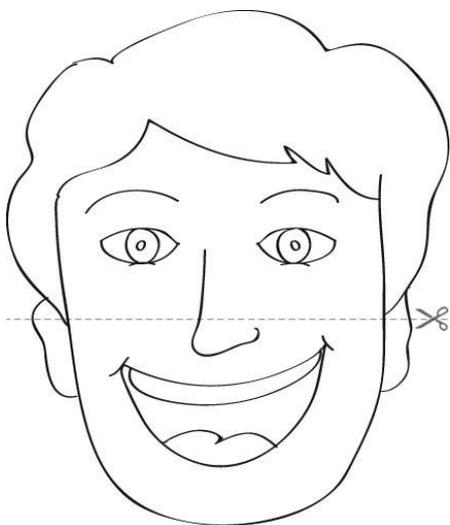


Tristeza



Miedo

ANEXO 9: Fichas para colorear y trabajar con las diferentes emociones. Estas fichas se reparten entre los alumnos en tamaño DIN A4.



ANEXO 10: Imagen de cómo se desarrolla el juego



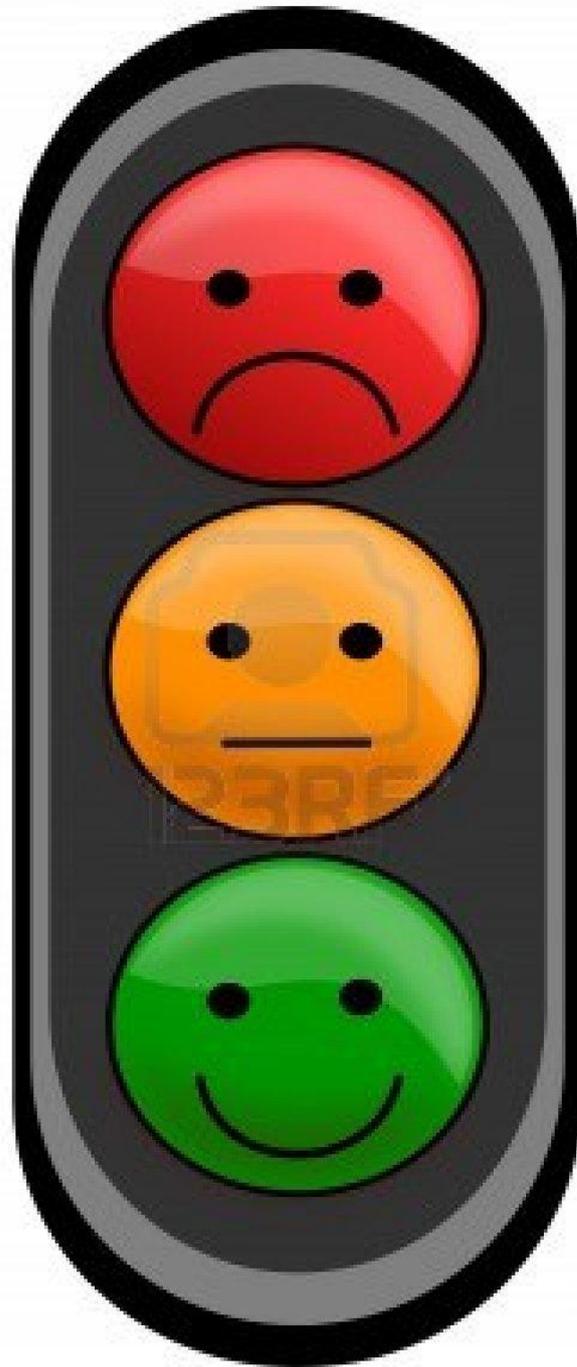
ANEXO 111: Enlace para descargar el libro, “El imaginario de los sentimientos de Félix” <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/03/El-Imaginario-De-Los-Sentimientos-De-Felix.pdf>

ANEXO 12: Preguntas que deben contestar los alumnos después de la lectura del cuento:

1. ¿Qué le hace estar alegre/enfadado a Félix?
2. ¿Qué hace Félix cuando está contento/enfadado?
3. ¿Qué te hace a ti estar alegre/enfadado?
4. ¿Qué haces cuando estás alegre/enfadado?
5. ¿Qué haces tú o cómo expresar que estas enfadado/alegre?

Las preguntas se contestan individualmente y después se ponen en común.

ANEXO 13: Para la dinámica del semáforo cada alumno tiene una imagen de semáforo y según se sientan se pegara a continuación una flecha indicándolo.



ANEXO 14: Mural para la clase**COMO ME PUEDO CONTROLAR**

Aléjate del lugar

Vuelvo cuando estoy tranquilo

Respiro profundamente

Pienso en otra cosa

Cuento hasta diez

Paseo

Escucho música

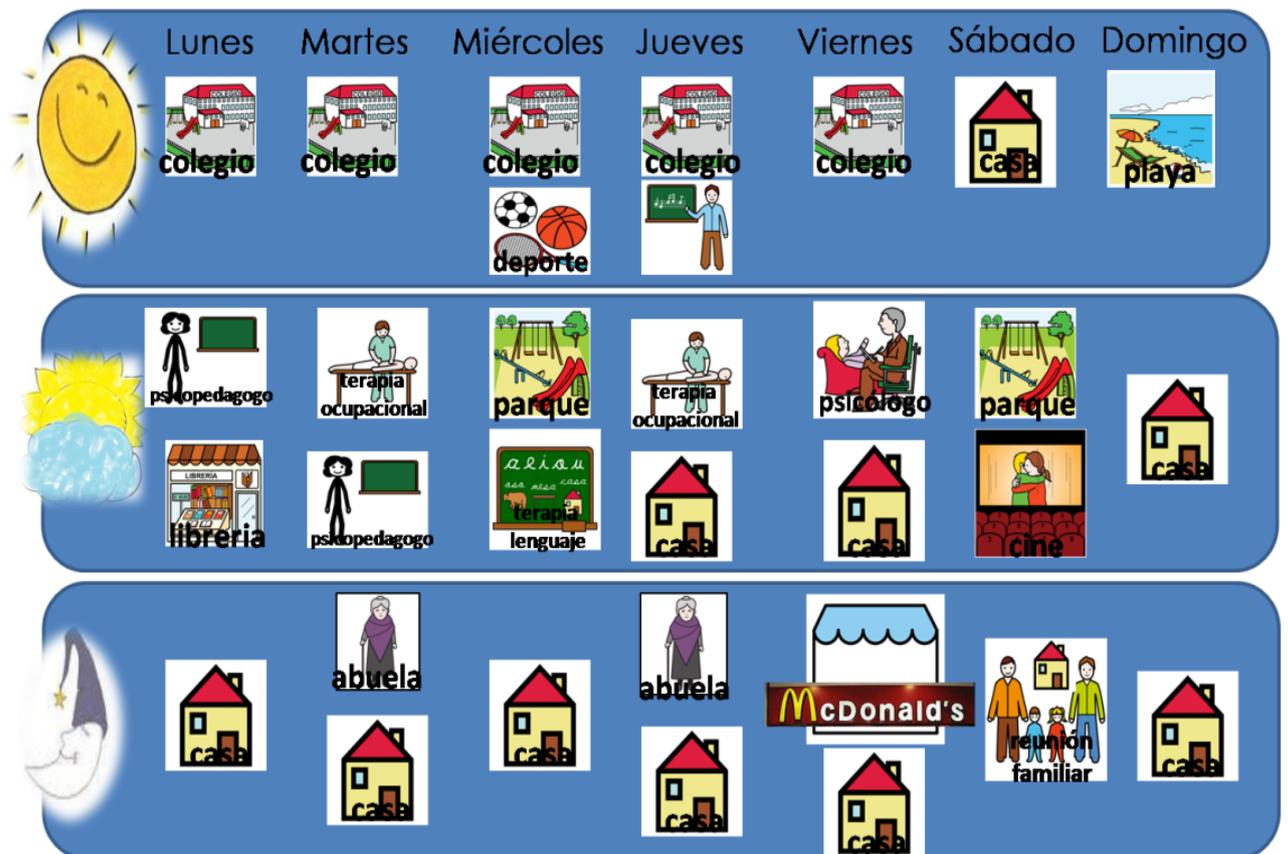
Leo

Juego

Canto una canción

ANEXO 15: Ejemplo de cronograma, en nuestro caso habría que poner una foto de cada alumno, los días de la semana y stickers con caras que representen diferentes estados de ánimo.

Ejemplo de Cronograma Semanal



ANEXO 16: Ejemplo de ruleta, las emociones se pueden cambiar a medida que los alumnos van avanzando en la consecución de los objetivos.

