



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO

(Adaptación al Grado en Educación Primaria)

**Título: Enseñanza de lenguas extranjeras hacia
alumnado con síndrome de Asperger.**

Autora:

MIRIAM RAMOS SANTOS

Tutores académicos:

M^a TERESA CALDERÓN QUINDÓS

CARLOS HERMINIO MORIYÓN MOJICA

RESUMEN

La atención a la diversidad de un aula no es tarea fácil para el maestro y no debe hacerse de forma espontánea. Este TFG ha nacido para ayudar al maestro a dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos que padecen síndrome de Asperger. El proyecto de intervención que aquí se propone parte de las competencias del Título y está fundamentado en las aportaciones de la psicología y la pedagogía. Dicha propuesta de intervención se ve apoyada y complementada con la plataforma virtual creada a este fin. Se recogerán las pautas expuestas a lo largo del trabajo a través de un decálogo de actuación.

Palabras clave: síndrome de Asperger, áreas de dificultad, enfoque por tareas, filtro afectivo, aprendizaje a lo largo de la vida, wiki.

ABSTRACT

A difficult task for teachers at school is to offer attention to diversity, something that should not be done spontaneously. This final project has been born with the purpose of helping the teacher to give this attention, specifically, to students who suffer from Asperger syndrome. Taking into account the competences of the Degree studies in Primary Education, this work presents a syllabus based on psychological and pedagogical theories on attention to Asperger syndrome. Finally, all the relevant information given in this End of Degree Dissertation is collected in a "Decalogue for the teacher".

Key words: Asperger syndrome, triad of impairments, task-based approach, affective filter, life-long learning, wiki.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	7
a. Marco teórico: documentación oficial	7
b. Antecedentes. autismo	13
c. Antecedentes. síndrome de Asperger	15
d. Antecedentes. enseñanza de lengua extranjera con estos colectivos	16
3. Proyecto de intervención	17
a. Finalidad	17
b. Contextualización	17
c. Temporalización	18
d. Descripción y metodología	19
4. Herramientas y estrategias utilizadas	29
a. Decálogo	30
5. Alcance del trabajo	31
a. Oportunidades y recomendaciones	31
b. Limitaciones	32
6. Conclusiones	33
7. Bibliografía	35
8. Apéndices	38

1. INTRODUCCIÓN

Necesita la arquitecta un proyecto, el cocinero una receta, las gerencias unas líneas estratégicas y las productoras cinematográficas, un guión... Toda actividad que pretenda culminarse con éxito necesita planificarse. Toda tarea o conjunto de tareas necesita un plan, un proyecto, para evitar la improvisación, para anticiparse a los imprevistos, para afrontar el día a día con el menor nivel de estrés posible.

(Clara Hidalgo, 2010)

Si queremos dar atención especializada a cualquier alumno¹, debemos preparar una programación o plan de actuación para poder culminar la tarea con éxito. Según Antúnez y otros (1992), concretamos que la acción docente necesita de cuatro características para cumplir su función como tal. En primer lugar una *adecuación* al contexto social y cultural del centro y del alumnado, lo que supone hacer recuento de las personas con quienes vamos a trabajar, sus capacidades, habilidades y necesidades. En segundo lugar es imprescindible la *concreción* de un plan de acción viable en el aula, el cual dé respuesta a las necesidades, capacidades y habilidades del alumnado. Aunque aparentemente sea contradictoria, también se hace necesaria la *flexibilidad* y es que, a pesar de concretar nuestros objetivos y el plan que pretendemos seguir, la acción docente es un proceso completamente abierto. Y esto hace imprescindible que nuestros planes de actuación sean flexibles ante situaciones imprevistas o que requieran cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la programación que se haga debe ser *viable*, posible en las condiciones que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado hacen referencia a miembros de la comunidad educativa y se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino, según el sexo de la persona que se trate.

En este Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) queremos presentar un plan de intervención que responda a las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger, tratando de facilitar la tarea del maestro en términos de adaptación curricular, sin perder la vista del grupo en general y mediante una planificación concreta y bien secuenciada.

Partiendo de la necesidad de atención a la diversidad en el aula y teniendo en cuenta la carga de trabajo que supone al docente la elaboración de adaptaciones curriculares, entiendo como esencial una simplificación de las mismas. Esta propuesta se basa en la anticipación del trabajo, mediante la elaboración de programaciones abiertas. Por tanto, la razón de este proyecto es el intento por facilitar la atención a la diversidad, en concreto al síndrome de Asperger.

Así pues, este TFG, que se presenta para la obtención del título de Grado en Educación Primaria, persigue los siguientes objetivos:

1. cumplir con las exigencias del título de Grado en Educación Primaria, en cuanto al conocimiento de las competencias del mismo y su puesta en práctica;
2. estudiar las necesidades especiales del colectivo de alumnado afectado por el síndrome de Asperger para poder ofrecer una atención especializada de calidad;
3. ofrecer una vía de acercamiento de los alumnos con NEE a las lenguas extranjeras, mediante una propuesta de intervención para el alumnado de Educación Primaria con síndrome de Asperger en la asignatura de segunda lengua;

El documento se articula en las siguientes partes:

Primero aporta una fundamentación teórica con el fin de ubicar al lector en el contexto en que se desarrolla el presente trabajo. Consta de dos partes: una dedicada a la competencias del título de Grado al que éste trabajo se refiere y otra, al marco teórico sobre autismo y síndrome de Asperger en que se enmarca este trabajo. Se concluye esta fundamentación revisando una de las pocas propuestas de enseñanza de las lenguas extranjeras aplicadas a estos colectivos.

En la segunda parte de este Trabajo Fin de Grado se presentará el proyecto de intervención educativa detalladamente incidiendo en la finalidad, contextualización, temporalización, descripción y metodología del mismo.

Tras esto, la tercera parte expone las herramientas y estrategias utilizadas en la elaboración del trabajo. Más concretamente, las estrategias son las pautas de un decálogo que trata de marcar unas bases de las que pueda partir el proceso de enseñanza-aprendizaje con este tipo de alumnos.

La cuarta parte muestra los resultados y el análisis de la propuesta. Aquí se aborda el alcance del mismo, sus oportunidades y recomendaciones pertinentes así como las limitaciones encontradas.

Por último, en la quinta parte, se incluyen las consideraciones finales y conclusiones fruto de la revisión y el análisis de este TFG.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

a. Marco teórico: documentación oficial

Todo educador de la etapa escolar de Primaria debe desempeñar una serie de funciones como la función de tutor, la función de docente de su/s asignatura/s, la función de educador en valores, etc., las cuales requieren el manejo de ciertas competencias profesionales. Según el real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, los/as maestros/as en Educación Primaria han de demostrar haber adquirido durante su formación las siguientes competencias. (Comisión Intercentros, 2012)

En lo referente a **competencias generales** debemos empezar por la comprensión de conocimientos del campo de la Educación para su futura puesta en práctica (G1) tales como: *terminología específica* con el fin de comprender y redactar textos, informes, y otros documentos en futuros trabajos de innovación, reciclaje o ampliación de conocimientos a cerca de, por ejemplo, un trastorno que uno de nuestros alumnos posea y desconozcamos; *características evolutivas* de cada etapa de la Educación Infantil y Primaria con el fin de comprender las actuaciones y reacciones de nuestros alumnos para poder darles apoyo en su crecimiento personal; *disciplinas y aspectos básicos del currículo* de Educación Primaria con el fin de redactar planificaciones y secuenciaciones de contenidos y objetivos en concordancia con lo dictaminado en currículo; *técnicas de enseñanza-aprendizaje* o los rasgos generales de los sistemas educativos con el fin de ser conscientes de a quién debemos dirigirnos cuando aparece un problema, o cuando necesitamos apoyo para alumnos con necesidades especiales.

Deben disponer sus conocimientos de forma estructurada y organizada con el fin de ser capaces de argumentar debidamente las decisiones tomadas en los diseños y prácticas docentes así como para analizar de forma crítica situaciones de enseñanza-aprendizaje (G.2). Todo ello con objeto de poder abordar cualquier problema educativo de forma colaborativa y coordinada con especialistas de otras áreas y llegar, así, a dar con la mejor solución posible. De esta forma, si se observa que un alumno tiene dificultades para prestar atención el docente debe utilizar sus conocimientos para analizar críticamente la situación y remitirla, al equipo correspondiente para abordar dicha problemática colaborando entre todos. Así pues, si se tiene un alumno con síndrome de Asperger en clase, deberá acudir a

la “carpeta mental” de síndromes psicológicos para recuperar la información que ya posee sobre el tema con el fin de realizar un diseño y llevar a cabo una práctica educativa fundamentada y debidamente argumentada.

De igual forma deben ser capaces de obtener datos de la observación de una práctica educativa, interpretar esos datos para analizar sentido y finalidad de la práctica observada y manejar las herramientas necesarias para la búsqueda de información necesaria para la mejora de dichas prácticas (G3.). El futuro docente podrá, así, autoevaluarse creando un proceso continuo de mejora de la práctica docente.

Los niveles C1 y B2 de las lenguas Castellana y extranjera respectivamente serán imprescindibles como habilidades de comunicación para transmitir ideas claras a personas tanto especializadas como no (G4 y E9). La competencia en más de una lengua facilita al docente un complemento y mejora de la comunicación, así como el manejo de internet y herramientas multimedia.

Existen infinitas estrategias, metodologías y técnicas de aprendizaje de las cuales un docente debe manejar al menos una buena cantidad con el fin de ser capaces de dirigir sus propias investigaciones y reciclaje de conocimientos de forma autónoma no en momentos concretos, sino de forma continua siguiendo el “*life-long learning*” (G5). Llevando esto a cabo el futuro docente adquirirá un carácter innovador, creativo y con iniciativa muy propicio para el desarrollo de su profesión.

Y por último, en el plano de las competencias generales, los futuros docentes deben desarrollar un compromiso ético de potenciar la educación integral, es decir, el conocimiento de los valores democráticos (por ejemplo los Derechos Humanos), la realidad intercultural y el derecho de igualdad valiéndose siempre del análisis crítico y la reflexión (G6). Siendo conscientes de la importancia de este compromiso ético el futuro docente será capaz de propiciar una sociedad más solidaria, tolerante y justa en la cual primen la no violencia y el respeto a los demás por el simple hecho de ser personas.

Según el real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, los/as maestros/as en Educación Primaria han de demostrar haber adquirido durante su formación unas **competencias de carácter específico**, además de las generales ya analizadas en este trabajo. Estas competencias específicas abordan la labor del docente por campo de actuación concretos (módulos).

A. Módulo de Formación Básica

En lo que a formación básica se refiere, existen una serie de competencias específicas que todo futuro educador de la etapa de primaria debe tener. Para empezar, debe conocer y comprender las características y procesos de aprendizaje referentes a la etapa de Educación Primaria en los contextos familiar, social, escolar y motivacional (E1) ya que sólo así podrá adecuar su acción educativa a las características de los alumnos a quienes ésta se dirige. Además debe poseer conocimientos básicos del desarrollo de la personalidad en dicha etapa con el fin de identificar disfunciones o dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. De esta forma, el docente sería capaz de detectar si algunos de sus alumnos tienen dificultades, definir de qué dificultades se trata y poder colaborar en su tratamiento. Llevado esto a un caso muy concreto, esta competencia ayudaría al docente a reconocer un caso de síndrome de Asperger para informarla cuanto antes y tratarla adecuadamente para adecuar la situación de enseñanza-aprendizaje a las características específicas de dicho alumno.

El futuro docente debe ser conocedor, valorador y analizador de las diferencias existentes entre su alumnado así como planificador de las respuestas que se deben dar ante esa diversidad (E2). Por ejemplo, teniendo en un aula un alumno con síndrome de Asperger el profesor necesitará ser consciente de las diferencias que eso le crea respecto al resto de compañeros para buscar las medidas pertinentes y así dar respuesta a las necesidades del alumno con el fin de lograr una enseñanza inclusiva e integradora.

Con el fin de complementar el tratamiento de las necesidades particulares de los alumnos con diseños y evaluaciones diferentes e innovadoras, (E3) el futuro docente debe ser conocedor de fundamentos y principios generales de la etapa de Primaria. Este trabajo por parte del educador de Primaria se debe ver complementado con el trabajo en equipo de definición del Proyecto Educativo de Centro (PEC), para lo cual el docente debe conocer la estructura de los colegios de Educación Primaria así como sus elementos normativos y legislativos.

Se deben conocer e incluir, de forma selectiva, las tecnologías de la información y las habilidades de comunicación a través de Internet en el aula como apoyo al aprendizaje y al trabajo colaborativo (E6). Para ello se debe ayudar al alumno dándole herramientas multimedia, estrategias y procedimientos eficaces a seguir para la búsqueda de información y diseñando actividades que fomenten los valores de no violencia, tolerancia, democracia,

solidaridad y justicia a la vez que incluyan los nuevos procesos de formación tecnológicos. De esta forma conseguiremos que los alumnos estén más motivados, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje les será mucho más cercano gracias a la inclusión de nuevas tecnologías; estarán más dispuestos al trabajo colaborativo gracias a que les enseñaremos a trabajarlo mediante plataformas virtuales; fomentaremos su autonomía en cuanto les facilitamos herramientas y estrategias para que ellos mismos utilicen internet con conocimiento y criterio; y, por último, tendremos una oportunidad muy buena de atender al Plan de Atención a la Diversidad en cuanto que la inclusión de tecnologías de la información e internet nos permiten trabajar con los alumnos de forma individualizada a través de una wiki o una plataforma virtual. Visto así, estas competencias ayudarán al docente a atender las necesidades de un alumno con síndrome de Asperger, dándole una vía casi inagotable (Internet) de información con la que saciar su sed de conocimiento, y llevar un seguimiento de su trabajo para poder conectarlo con el del resto de la clase (trabajo colaborativo).

Para ser un buen docente es necesario conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar mostrando habilidades sociales para entender a las familias y otros sectores de la comunidad educativa así como promover el desarrollo de las mismas con el fin de ejercer el liderazgo del grupo clase (E8). Utilizando esta estrategia el docente será capaz de conseguir una educación integral de los alumnos compartiéndola con sus familias. De este modo, cuando el docente se encuentre con una discapacidad como síndrome de Asperger, podrá reunirse con la familia para abordar la dificultad de aprendizaje de forma conjunta y trabajar para su inclusión colaborativamente.

El docente deberá fomentar la formación de los alumnos potenciando el autoconocimiento, la convivencia en el aula y los valores básicos que rechacen toda forma de discriminación (E9). Así el docente será capaz de evitar la diferenciación y/o menosprecio de cualquier alumno con discapacidad o cualquier otro rasgo diferenciador.

B. Módulo Didáctico-Disciplinar

Las competencias referentes a este módulo se abordarán en profundidad en el módulo D de optatividad por lo que no nos detendremos en este punto para evitar la redundancia.

C. Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado

En relación a las competencias del módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado, el futuro docente debe conocer, aplicar y reflexionar sobre los procesos de interacción, comunicación y educativos del aula, (E1) aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, haciendo que la teoría y la práctica queden interrelacionadas. Esta competencia es especialmente importante en el presente trabajo ya que, a pesar de no exista posibilidad de incluir una intervención real en el aula, tenemos en cuenta todos estos aspectos de la práctica docente.

D. Módulo de Optatividad

Dentro del módulo de optatividad, me centraré en las materias de Lenguas Extranjeras (Inglés/Francés) y Educación Especial.

En estrecha relación con las competencias G4 y E9 (módulo didáctico disciplinar), la competencia comunicativa en lengua extranjera del futuro docente debe ser de nivel C1 (E1), lo cual supone un conocimiento lingüístico y sociocultural de la lengua extranjera, conocimientos de procesos de adquisición de lenguas y el dominio de técnicas de expresión corporal como apoyos y recursos comunicativos. Igualmente, las competencias del docente de lengua extranjera se verán incompletas si no posee habilidades de planificación y evaluación de lo que va a ser enseñado (E2) de la lengua correspondiente, así como seleccionar estrategias técnicas y otros recursos didácticos, que va a emplear y facilitar a sus alumnos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizando adecuadamente la motivación como recurso didáctico se puede despertar el interés de un alumno por la lengua extranjera.

En relación a la materia de Educación Especial el docente debe ser capaz de diseñar de forma colaborativa con diferentes entidades educativas (profesorado, familias, equipos de orientación...) planificaciones de trabajo individualizados que den respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, haciendo uso de los conocimientos psiconeurológicos que afectan a su aprendizaje y relaciones sociales (E7). Sólo así el docente podrá dar respuesta a las necesidades de un alumno con síndrome de Asperger y hacer que mejore su capacidad de aprendizaje y sus relaciones sociales.

Para conseguirlo, el educador debe crear espacios de aprendizaje, detectando y suprimiendo las posibles barreras de aprendizaje, que promuevan la integración del alumnado y el trabajo colaborativo con el profesorado, las familias y los equipos psicopedagógicos (E8) desarrollando la capacidad de asesoramiento a otros en atención a la diversidad en el plano educativo. Esta competencia sólo puede llegar a desarrollarse íntegramente si se asume que la respuesta a la diversidad es un proceso global en todo el centro, no el trabajo de un solo maestro, y se trabaja de forma conjunta y constante para conseguirlo.

A la hora de analizar este trabajo, resulta interesante destacar las competencias generales G5 y G6 y específicas E2, E3 (módulo de formación básica), E2 y E7 (módulo de optatividad) como base curricular.

b. Antecedentes: autismo

Descubrimiento: El término autismo proviene de la palabra griega “autos” lo que significa “sí mismo” y fue empleado por vez primera por Bleuler (1911) para referirse a un trastorno de pensamiento en algunos pacientes esquizofrénicos. No obstante, el psiquiatra infantil estadounidense Leo Kanner es considerado el descubridor del autismo o síndrome de kanner como hoy lo conocemos gracias a la investigación en un grupo 11 de niños que respondían al autismo profundo o kanneriano. (Frith, 1993).

Descripción: El autismo es una discapacidad severa y crónica que supone un trastorno degenerativo del desarrollo bio-psico-social (Sánchez-López, 1999). Es más común en el género masculino pero sin diferencia entre etnias, razas ni clases sociales. Las personas con autismo tienen la misma esperanza de vida que el resto de población y desde el plano psicológico la mayoría son *border-line*², otra buena parte tienen deficiencia y sólo una mínima parte, altas capacidades (Wing, 1979). Cuando el autismo se manifiesta, durante los tres primeros años de vida, el desarrollo del niño se paraliza y pierden habilidades ya adquiridas, por lo que es posible confundirlo con otros trastornos o discapacidades (Hernández Rodríguez, 2003).

Características: Todos los trastornos derivados del autismo tienen en común *the triad of impairments*³: interacción social, comunicación social y flexibilidad, aunque se presentan en distintos niveles dependiendo de la persona que lo padece.

- Interacción social: la persona con autismo experimenta dificultades a la hora de mantener una conversación e incluso se siente a disgusto en estando en grupo, lo que provoca que a veces parezca que tienen malos modales.
- Comunicación social: su habla suele verse afectada con tartamudeo, ecolalia, ritmos muy lentos, expresiones muy cortas e incluso la mudez voluntaria. Para algunas personas con autismo es difícil mantener contacto directo a los ojos con otros, por lo que se centran en mirar otra parte del rostro. Y no tiene porqué haber concordancia entre la capacidad de comprensión y expresión.

² *border-line*: Wescheler usa este término (1939, 1949 y 1967) para designar a las personas de CI entre 70 y 79, lo que supone una capacidad psicológica inferior a la media sin llegar a tener a tener deficiencia real.

³ *Triad of impairments (en adelante, áreas de dificultad)*: término utilizado por primera vez por L. Wing y J. Goul (1979) para designar las tres áreas de dificultades comunes en todos los autistas.

- **Flexibilidad:** les es muy difícil aceptar los cambios (por ejemplo, una profesora sustituta), igualmente tienen dificultad en los cambios menos significativos (como el cambio de materias o casa - colegio), por ello no suelen estar receptivos en la primera hora de clase y pueden estar desorientados cuando lleguen a una materia distinta. Algunos se saltan las normas, pero no por propia voluntad, mientras otros hacen cumplirlas a rajatabla. Generalmente son muy metódicos y ordenados (escribir sólo ellos en sus cuadernos, sentarse en el mismo sitio, colocar las cosas en orden).

Para fomentar la mejora de estas tres áreas es necesario desarrollar estrategias de intervención como las que propone y discute Vivienne Wire en su obra "*Autistic Spectrum Disorders and learning Foreign Languages*" (2005).

Además de estas dificultades, un estudio hecho en el Ruchill Autism Unit de Glasgow confirma la predicción del Glasgow Greater Health Board (GGBH), afirmando la existencia de una dificultad en el aprendizaje en el 80% de los alumnos con autismo. (Lumsden, 2003).

Causa: a lo largo de la historia los psicólogos han debatido sobre el origen del autismo, decantándose, la mayoría, en la genética (Sánchez-López, 1999) y la falta de afecto (Frith, 1993). Sin embargo, recientes estudios han sacado a la luz un desorden del Sistema Nervioso Central como principal causa de este trastorno aunque dicha causa no tiene porque ser única y se barajan otras posibilidades como, genética, bioquímica, viral o estructural. (Freire Prudencio, 2011).

Diagnóstico: para diagnosticar a una persona con autismo es necesario que cumpla las áreas de dificultad, es decir, que esa persona debe manifestar dificultades en las relaciones sociales, en la comunicación y en el pensamiento flexible. *The American Psychiatric Association* (1995) redactó los criterios para la detección del autismo. Sin embargo, es complicado realizar un diagnóstico exhaustivo ya que, a menudo, esta discapacidad se ve mezclada con otras (Wing y Gould, 1979).

Con autismo se nace y con autismo se muere, pero se puede mejorar su rendimiento.

c. Antecedentes: el síndrome de Asperger

Al tiempo que en Estados Unidos Leo Kanner hacía sus investigaciones, en Austria se desarrollaba un estudio similar por Hans Asperger de forma totalmente independiente. En ambas investigaciones se trabajaba con un grupo de niños diferentes al resto, Asperger añadió que poseían un alto CI, aspecto físico normal y, en algunos casos, habilidades especiales. (Freire Prudencio, 2011).

La difusión a nivel mundial del trabajo de Kanner fue inmediata a su publicación (1943) dado que estaba escrito en inglés. Sin embargo, el trabajo de Hans Asperger fue publicado en alemán (1944), lo que restringió su difusión. Lorna Wing escribió un artículo (1981) a cerca del trabajo de Hans, donde utilizó el término "Asperger" por primera vez para dirigirse a este colectivo. El paso final para la difusión y el reconocimiento del trabajo de Hans fue su traducción al inglés (Frith, 1991).

No hemos de olvidar nunca que las personas que padecen síndrome de Asperger son autistas antes que Aspergers, ya que ésta patología es un derivado del autismo.

Al igual que en el caso del autismo, es complicado diagnosticar a una persona con síndrome de Asperger dado que en buena parte de la población que lo padece existe comorbilidad⁴ con otros trastornos como: torpeza motora, trastorno del desarrollo de coordinación, síndrome de Tourette, TOC, TDAH, DAMP, trastorno específico del lenguaje, dislexia, hiperlaxia, trastorno semántico-pragmático, trastorno del aprendizaje no verbal, depresión y ansiedad. (Freire Prudencio, S. y otros, accedido 2011).

La diferencia significativa entre una persona con síndrome de Asperger, como ya puntualizó Hans Asperger, es el alto Cociente Intelectual que posee así como la fijación por un tema de interés concreto que varía de unas personas a otras (Wing y Gould, 1979), lo que hace que estén a caballo entre el autismo y la superdotación. Pero los alumnos con Síndrome de Asperger requieren de atención especializada parecida pero no igual a la de los alumnos superdotados o talentosos. (Neihart, 2000).

⁴ Comorbilidad: concepto que utilizan Freire Prudencio, S. y otros en su guía teórica y práctica de acercamiento al síndrome de Asperger para referirse a la compatibilidad de éste síndrome con otras patologías y/o trastornos.

d. Antecedentes: Enseñanza con estos colectivos

Consideremos inicialmente una experiencia con niños autistas realizada en la Ruchill Autism Unit of Glasgow llevada a cabo por el especialista John Lumsden presentada en su artículo “Modern languages and autism” (2009).

Esta experiencia educativa con niños autistas se lleva a cabo en un centro especializado en autismo, en el cual la educación de basa en las clases reducidas (6 alumnos) a razón un profesional por cada dos alumnos, horarios rígidos y predictibilidad. El objetivo del centro educativo es la reincorporación de los alumnos a la enseñanza general.

La Ruchill Autism Unit de Glasgow ha sido pionera en la introducción de la lengua extranjera en su currículo, pero esto es un acontecimiento reciente. La inclusión de dicha asignatura se hizo necesaria con la observación de las primeras reincorporaciones de alumnos del centro a la enseñanza general. Ya que esos alumnos experimentaban problemas “de choque” con la lengua extranjera (como ya se ha explicado, si hay algo que colapsa a una persona con autismo, es lo inesperado y lo desconocido).

Para salvar esta dificultad, Lumsden intenta introducir la cultura extranjera a partir de los aspectos comunes que tiene con la nuestra, lo cual pretendía fuera desarrollado a través de la enseñanza del idioma. Sus clases se basan en los saludos y la canción de “el cumpleaños feliz” lo cual mantiene estrecha relación con el ámbito social. La dificultad de la enseñanza de una lengua extranjera a un niño con autismo llega a la hora de entender la cultura extranjera, cuando dicha cultura se les antoja incomprensible e ilógica. Como apoyo a esta metodología, el autor hace buen uso de la motivación durante la enseñanza entrelazada de la cultura y el idioma. Esa motivación toma diferentes formas a lo largo del artículo, pero todas ellas incluyendo cada vez un poco más a los alumnos con autismo en la sociedad que les rodea y dándoles herramientas para defenderse, no sólo en su cultura, sino en otras.

Este estudio está realizado con alumnos autistas, los cuales requieren niveles de atención por parte del maestro muy superiores a los requeridos por alumnos con síndrome de Asperger. Sin contar con la diferencia en cuanto a las capacidades intelectuales. Entonces si se ha trabajado la lengua extranjera con autistas, ¿por qué no con Aspergers? Probablemente el motivo generalizado es la carga de trabajo que ello conllevaría al maestro, la incapacidad de éste para atender individualmente a cada alumno de la clase, etc. Esto es la razón del trabajo que versa y estas son las dificultades que se tratan de salvar.

3. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN:

a. Finalidad del Trabajo

Entiendo como necesaria una simplificación del trabajo de los maestros ante las diferencias existentes en el aula. Y, ante la gran cantidad de trabajo que supone una atención individualizada, he creado esta programación con su correspondiente herramienta virtual con el objeto principal de proporcionar una herramienta apropiada para dar respuesta a las necesidades del alumnado, en especial para los alumnos con síndrome de Asperger. Se presenta como una programación abierta a modificaciones para el mejor aprovechamiento de la misma. De igual forma, la herramienta virtual que presento facilita el seguimiento de los trabajos individuales y colectivos de todos los alumnos.

La programación que aquí planteo cumple las características de la acción docente que estipula (Antúnez, 1992). En primer lugar, parte del estudio de las características de los alumnos a quienes va dirigida y, ante la imposibilidad de análisis de un contexto concreto, es *adaptable* al contexto y a las habilidades de los alumnos. Lleva implícita la *concreción* por el hecho de ser una programación didáctica. En cuanto a la tercera característica, *flexibilidad*, el plan de acción docente es válido para todos los niveles y situaciones de aprendizaje. Y es *viable* en cuanto se puede llevar a cabo tanto con medios ajustados como con medios amplios y es válido en cualquier contexto.

b. Contextualización

El proyecto está pensado para una clase de segunda lengua donde el alumno en cuestión va a elaborar una **publicación virtual** (el resto de la clase puede realizar la misma programación o distinta, según el maestro lo requiera). Esta propuesta es un ejemplo de las planificaciones concretas, adaptables, flexibles y viables que puede crear un maestro o grupo de maestros como recursos de atención a la diversidad del alumnado con NEE⁵ de los que echar mano cuando se necesite. Siempre teniendo en cuenta que estas programaciones, cuando se van a utilizar, deben adaptarse a las personas, contexto y situaciones en que se vayan a desarrollar.

⁵ NEE (Necesidades Educativas Especiales), véase apéndice IV.

Aunque el proyecto está pensado específicamente para una clase de lengua extranjera, es perfectamente factible para lengua materna.

El tema de trabajo es “libre”, lo que da respuesta a una de las características de los alumnos con Asperger: *las destrezas y capacidades especiales en un campo concreto* (Wing y Gould, 1979). El apoyarse en el tema que a él le guste hará que el alumno se sienta motivado a aprender el idioma. Por tanto, el profesor debe hacerle ver las facilidades que un segundo idioma presta para aprender como son:

- Amplitud de búsqueda del Campo de Información
- Facilidad de consulta en diferentes fuentes (autores, libros, películas, documentales, etc. extranjeros no traducidos al idioma materno).

El hecho de ser una publicación no implica que la calidad del lenguaje inicial deba ser de alto nivel; por el contrario, permite al alumno desarrollar sus destrezas de comunicación mientras el maestro es quien debe llevar un seguimiento de su avance y exigirle conforme a sus posibilidades y capacidades.

Nuestra publicación va a partir de tres tipos de texto: el Artículo, el Informe y la Entrevista. Los tres se trabajarán en los tres trimestres en el orden que han sido nombrados. La elección de este orden y no de otro es la determinación de ser consecuente con la limitada capacidad de estos alumnos en términos de comunicación: el artículo implica una comunicación directa mínima con los iguales, mientras el informe va algo más allá en la comunicación y la entrevista ya requiere una comunicación directa profunda con el sujeto entrevistado.

c. Temporalización

Basándome en el calendario para el curso académico 2012-13 (Junta de Castilla y León, 18 de junio de 2012) (véase apéndice I) he programado esta temporalización, dividiendo el curso académico en tres trimestres los cuales he hecho coincidir con los períodos vacacionales para utilizarlos como punto de descanso y cambio.

1er trimestre (15 semanas de duración): Semana 1 adaptación, semanas 2, 3, 4 y 5 artículo, semanas 6, 7, 8 y 9 informe, semanas 10, 11, 12 y 13 entrevista y las dos últimas semanas (14 y 15) dedicadas a una actividad alternativa propuesta y elegida por el alumno conjuntamente con el docente.

2º trimestre (11 semanas): semana 1 adaptación, semanas 2, 3 y 4 artículo, semanas 5, 6 y 7 informe, semanas 8, 9 y 10 entrevista y la última semana (11) estará dedicada a actividades alternativas.

3er trimestre (11 semanas): semana 1 adaptación, semanas 2, 3 y 4 artículo, semanas 5, 6 y 7 informe, semanas 8, 9 y 10 entrevista y la última semana (11) estará dedicada a actividades alternativas.

d. Descripción y metodología

Comenzaremos con la explicación del proceso a seguir para llevar a cabo la planificación en el aula separando la actividad en los tres trimestres. Finalizaremos este apartado relacionando el proceso con las bases metodológicas de la planificación.

Primer trimestre (10 de septiembre- 21 de diciembre)

La semana 1 del primer trimestre está dirigida única y exclusivamente a la ubicación mental y física del alumno, lo que da respuesta a otra de las características del síndrome de Asperger, *la dificultad para lidiar con los cambios*. Durante esa semana se abordará el qué, cuándo y cómo vamos a trabajar en la clase de idioma extranjero, temas sobre los que nos gustaría trabajar, etc. lo que ayudará al alumno a aprovechar mejor el tiempo y a no desubicarse. Le enseñaremos dos rutinas que anunciarán el inicio y fin de la clase de lengua extranjera para facilitarle en adelante el cambio de asignaturas. Y, por último, cada alumno creará su propia cuenta de correo electrónico y un blog en la web (Google, s.f.)

Antes de comenzar con cada uno de los 9 trabajos que el alumno deberá realizar, el maestro empleará el tiempo necesario en explicar la parte teórica necesaria para la elaboración del mismo. Dicha parte teórica, en el primer trimestre, debe ser breve, simples

pautas de caracterización del tipo de texto que se trabaja. En el segundo trimestre se repasará lo visto en el primero, se hará hincapié, si se precisa, en las dificultades que tuvo el alumno a la hora de elaborar el trabajo 1 y se ampliará esta información a concreciones de redacción y/o presentación. Y en el tercer trimestre, se repetirá el proceso aumentando de nuevo los conocimientos del alumno sobre cada tipo de texto. Es importante incidir en que es preferible que las pautas dadas al alumno para la elaboración de trabajos sean pocas, breves y fáciles de cumplir, ya que nos interesa más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en el segundo idioma que la ampliación de conocimientos cognitivos.

Otra concreción a tener en cuenta es que el maestro debe estar preparado para dar respuesta a cualquier dificultad que surja al alumno, en cuanto a recursos, explicaciones, materiales... Al final de cada trabajo, el alumno deberá completar unas preguntas que servirán al alumno para reflexionar sobre las habilidades, características desarrolladas, dificultades encontradas, etc. y al maestro para tener en cuenta estos aspectos en posteriores trabajos. Estas preguntas estarán ubicadas en la página de la plataforma virtual habilitada a este fin: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/j.+final+questions+-feedback-?responseToken=9bb9eccfa37591e70be39dba26319068>

Aunque esta metodología dé la impresión de ser tarea fácil para el docente que la lleva a cabo, conlleva una importante tarea de preparación (creación de la plataforma, seguimiento (facilitada por la plataforma virtual) (Ramos Santos, 2012) y, como ya he dicho, de aportar recursos, materiales, etc.

Las cuatro semanas siguientes estarán dirigidas a la elaboración del primer Artículo, el cual tiene esta página de referencia en la plataforma virtual: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/a.+Article+1?responseToken=4a7baf3fc36320ef9ccd6b16e403ef59>

La primera tarea será elegir el tema sobre el cual van a escribir (de entre los propuestos u otros) y publicarlo en esta página.

La segunda tarea será empezar a buscar información de diferentes fuentes (escritas, on line, en videos, grabaciones o cualquiera de los medios que tenga a su alcance). Información que irá incluyendo en un documento de Word o similar para subirlo a la página correspondiente de la plataforma interactiva cuando acabe esta tarea. Además, la plataforma le proporciona

tres tablas “bibliográficas” diferenciadas para webs, libros y otros que deben ir rellenando con cada herramienta de consulta que utilicen. En la tabla de las webs deberán incluir el URL y el título de la página; en los libros, deberán incluir título y autor y, en “otros”, el tipo de fuente consultada y el lugar (físico o de Internet) en que lo hayan encontrado. Para los estudiantes de Educación Primaria, la bibliografía es una tarea todavía poco común en la escuela, pero creo que puede ser muy positivo para ellos, ya que, si durante ese mismo curso o más adelante vuelven a trabajar sobre ese tema, podrán comenzar a partir de esas fuentes que han consultado. Esta bibliografía, como se puede observar en el planteamiento de la misma, no requiere los conocimientos que, por ejemplo, exige la bibliografía del presente trabajo, sino que es algo sencillo para que empiecen a ser conscientes de la importancia que tiene la documentación e información.

Partiendo de la información recabada, la tercera tarea consistirá en escribir un borrador del artículo número 1. Por supuesto, le habrán sido proporcionadas unas directrices sobre cómo afrontar, organizar y presentar este tipo de texto. Cuando el alumno ya lo haya redactado, lo pegará en la plataforma, en la página diseñada a tal efecto, arriba mencionada.

A partir de la plataforma, el maestro realizará la corrección que, como bien se especifica en la web, se indicará de la siguiente forma: se marcarán en rojo los errores cometidos y al lado, en cursiva, se escribirá de forma correcta.

La cuarta y última tarea consistirá en la revisión de la corrección y, sin borrar nada, reescribir el artículo y publicarlo en el blog que crearon durante la primera semana. En el blog sólo se publicarán los trabajos ya terminados, eso sí, pueden ir acompañados de fotos, diagramas, videos, etc.

Aunque aquí se propone el blog, el medio de publicación de los trabajos debe decidirlo el maestro atendiendo a las capacidades, intereses y destrezas del alumno, pudiendo elegir un periódico escrito a mano con ilustraciones elaboradas por el alumno, con dibujos a mano pero los textos impresos, etc. La fecha prevista para la publicación del Artículo número 1 es el 11 de octubre de 2012. No he hecho separación exacta de días para cada una de las tareas arriba indicadas ya que creo conveniente dejar esa decisión en manos del docente que vaya a ponerla en práctica en función de las destrezas de cada alumno.

Así el día 15 de octubre empezariamos con el Informe número 1, el cual tiene esta página de referencia en la plataforma virtual: <http://ourproject.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/b.+Report+1?responseToken=2d768bf561a2e6de61e8712ec35b4054>

Al igual que a la hora de empezar el artículo, lo primero es elegir el tema de trabajo, es decir, determinar sobre qué vamos a “investigar”. Este tema, debe estar en un punto medio de relación entre los temas que interesen al alumno y la posibilidad de basar el trabajo en las opiniones, gustos, intereses, etc. de los compañeros y compañeras de clase o del centro. Por tanto, esta vez el tema debe ser negociado con el maestro. El alumno debe concretar una o varias preguntas que quiere responder sobre el tema que se va a “investigar” y explicitarlas en la página de la plataforma virtual arriba indicada.

La segunda tarea que se debe llevar a cabo es la redacción del cuestionario que pasará a los compañeros. Para ello, el alumno puede buscar materiales que le ayuden como cuestionarios o informes ya acabados, etc. Y enseñarle el cuestionario elaborado al docente (ya sea por medio de la plataforma o en clase) con objeto de revisión breve y cambio si fuera necesario. En esta revisión se tendrá en cuenta únicamente que sea válido y comprensible para los compañeros. Un ejemplo de las directrices que el maestro podría seguir en esta corrección son:

- No más de 3 preguntas
- Todas las preguntas referidas a un mismo tema
- Todas ellas deben tener sentido
- Todas ellas deben poseer un sujeto y un predicado
- Se deben dar entre 3 y 5 opciones de respuesta
- Las respuestas deben ser claras y breves

La tercera tarea consistirá en pasar el cuestionario a los compañeros de la clase. No es necesario que el alumno interactúe por mucho tiempo con sus compañeros si no lo desea, pero sí es imprescindible una presentación del cuestionario (al global de la clase o uno por uno, a elección del alumno) y un agradecimiento por la colaboración prestada al finalizar.

La cuarta tarea será la obtención de los resultados, el análisis de los mismos y la redacción de unas conclusiones. Estas conclusiones harán referencia a los resultados obtenidos y deben dar respuesta a las preguntas que se hizo el alumno al principio del trabajo. Pero si no se diera respuesta a ello en este primer informe, no debería dársele importancia ya que

lo que el objetivo es el progreso. En los trimestres siguientes, tendrá oportunidad de mejorarlo. Esto será publicado en la plataforma para la posterior corrección del docente (de igual forma que en el artículo).

Una vez corregido por el docente, el alumno llevará a cabo la última tarea, que consiste en la revisión de la corrección y, sin borrar nada de la plataforma, reescribir el artículo y publicarlo en su blog. En la publicación del informe debe incluir el cuestionario que ha sido pasado a sus compañeros, una indicación de los resultados obtenidos y las conclusiones redactadas.

El informe tiene como fecha límite de publicación el día 9 de noviembre de 2012, de forma que empezariamos con la Entrevista 1 el día 12 de noviembre. A este trabajo dedicaremos las cuatro semanas siguientes. Esta primera entrevista tiene la siguiente página de referencia en la plataforma virtual: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/c.+Interview+1?responseToken=4cef622d0e5de92434ed1c192d6c1545>

El primer paso para elaborar la primera entrevista será la elección del tema de trabajo así como la/s persona/s a quien queremos dirigir nuestra entrevista.

El segundo paso será la redacción de un borrador de preguntas por realizar durante la entrevista que el maestro revisará y ayudará a redactar cuando sea necesario. Sólo serán motivo de cambio aquellas preguntas consideradas como imposibles de entender por la persona que será entrevistada. En este primer trimestre la entrevista debe ser breve (aunque más larga que el cuestionario), ya que el objetivo es que el alumno interactúe con otros.

El tercer paso consistirá en hacer la entrevista y tomar notas de las respuestas del entrevistado durante el transcurso de la misma. El cuarto paso será la redacción de la entrevista con sus correspondientes respuestas así como de unas conclusiones o un resumen fruto de la revisión del trabajo realizado. Una vez hecho esto, el alumno lo publicará en la plataforma para la posterior corrección del docente (de igual forma que en el artículo y el informe).

Una vez corregido por el docente, el alumno llevará a cabo la última tarea, que consiste en la revisión de la corrección y, sin borrar nada de la plataforma, reescribir el artículo y publicarlo en su blog. En la publicación de la entrevista debe incluir las preguntas y

respuestas realizadas, el nombre y apellidos de la persona entrevistada y las conclusiones o un resumen redactado.

Está previsto finalizar la primera entrevista el día 7 de diciembre. Por tanto, nos quedan dos semanas hasta el final del trimestre que emplearemos en dar al alumno la oportunidad de incluir nuevos textos o secciones a su publicación como los pasatiempos, la narración, u otros. También puede emplear parte de estas dos semanas en incluir videos, fotos u otros *widgets* en su publicación.

Así acabaremos el primer trimestre el día 21 de diciembre cerrando una parte del trabajo y preparados para comenzar el segundo trimestre de nuevo el día 8 de enero.

Segundo trimestre (8 de enero- 27 de marzo)

Comenzaremos este nuevo trimestre con la correspondiente semana de adaptación, durante la cual favoreceremos la ubicación mental y física del alumno (dando respuesta a la característica del síndrome de Asperger, *la dificultar para lidiar con los cambios*). Repasaremos las rutinas indicadoras del principio y fin de la clase de inglés. Recordaremos los trabajos hechos hasta el momento y veremos la organización del tiempo, los trabajos por realizar, temas sobre los que nos gustaría trabajar, etc. Todo esto ayudará al alumno a aprovechar mejor el tiempo y no desubicarse.

Es de gran importancia prestar buena atención a las dificultades halladas durante la realización de los primeros trabajos para atajarlas. Por ejemplo, en el caso del artículo, si no se ha sabido estructurar bien el texto; en el caso del informe, si no se ha conseguido dar respuestas a las preguntas iniciales o, en el caso de la entrevista si no se ha desarrollado con fluidez. Debemos adelantarnos a esas dificultades y ayudar al alumno en los pasos que no haya realizado con soltura.

Las tres semanas siguientes las dedicaremos a la elaboración del segundo artículo de la publicación. El procedimiento será el mismo que en la elaboración del primer artículo, teniendo como página de referencia en la plataforma virtual la siguiente:
<http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/d%29+Article+2?responseToken=8baf6ea3dff604d9472951c8ca1d566>

En este caso el formato y la redacción del texto deben ser de nivel superior y debe ir acompañado al menos de un elemento visual (de fotos, diagramas, videos, etc.) De forma que el artículo deberá estar publicado el día 1 de febrero de 2013.

Así empezaremos el 4 de febrero la elaboración del segundo informe siguiendo los mismos pasos que en el primer trimestre con la diferencia de que, esta vez, deberá pasar el cuestionario de forma oral a la mitad del grupo que va a colaborar. Y, como ya se ha explicado antes, igual que la teoría dada por el docente será de nivel superior, la redacción y presentación del trabajo debe aumentar su nivel de la misma forma.

La página de referencia dentro de la plataforma virtual que corresponde a este segundo informe es: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/e.+Report+2?responseToken=91ac163fe9212b5ba8329a1acb29c99d>

Está previsto finalizar este informe el día 22 de febrero. Por tanto, empezaremos la segunda entrevista el día 25 de febrero, siguiendo el mismo procedimiento del primer trimestre pero aumentando la duración (y por tanto la extensión) de la entrevista. La página de referencia de esta segunda entrevista dentro de la plataforma virtual es: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/f.+Interview+2?responseToken=4cef622d0e5de92434ed1c192d6c1545>

Debe emplearse buen tiempo en dar estrategias de comunicación al alumno. Sería bueno, incluso, realizar dinámicas de *conocimiento* y *contacto*⁶ en el grupo (véase apéndice II). Este trabajo acabará el día 15 de marzo.

Para finalizar el trimestre emplearemos los últimos 10 días de igual forma que acabamos el primero, revisando lo ya hecho y añadiendo a la publicación secciones elegidos totalmente por el alumno.

Así acabaremos el segundo trimestre el día 27 de marzo cerrando una parte del trabajo y preparados para comenzar el tercer trimestre de nuevo el día 8 de abril.

⁶ El concepto dinámica y sus distintos tipos forman parte de los contenidos de la asignatura “orientación y tutoría con el alumnado y las familias”, concretamente de la parte impartida por Mónica Casado (Dpto. de pedagogía, Universidad de Valladolid).

Tercer trimestre (8 de abril – 21 de junio)

Comenzaremos este nuevo trimestre con la correspondiente semana de adaptación, durante la cual favoreceremos la ubicación mental y física del alumno (dando respuesta a la característica del síndrome de Asperger, *la dificultar para lidiar con los cambios*). Repasaremos las rutinas indicadoras del principio y fin de la clase de inglés. Recordaremos los trabajos hechos hasta el momento y veremos la organización del tiempo, los trabajos por realizar, temas sobre los que nos gustaría trabajar, etc.

Debemos adelantarnos a las dificultades que hayamos visto presentes en la elaboración de los trabajos anteriores para ayudar al alumno en los pasos que no haya realizado con soltura.

Las tres semanas siguientes las dedicaremos a la elaboración del tercer artículo de la publicación. El procedimiento será el mismo que en los anteriores, el cual tiene esta página de referencia en la plataforma virtual: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/g.+Article+3?responseToken=4a7baf3fc36320ef9ccd6b16e403ef59>.

En este caso el formato y la redacción del texto deben ser de nivel superior y debe ir acompañado de varios elementos visuales (fotos, diagramas, videos, etc.) Este último artículo deberá estar publicado el día 3 de mayo de 2013.

Así empezaremos el 6 de mayo la elaboración del tercer informe siguiendo los mismos pasos que en los trimestres anteriores con la diferencia de que, esta vez, deberá pasar el cuestionario de forma oral a todo el grupo colaborador. Y, al igual que en el segundo trimestre, la teoría dada por el docente será más avanzada que la empleada anteriormente y la redacción y presentación del trabajo deberá mejorar igualmente. La página habilitada en la plataforma virtual para este tercer informe es: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/h.+Report+3?responseToken=91ac163fe9212b5ba8329a1acb29c99d>

En lo referente a la presentación del trabajo, el alumno deberá elaborar diagramas (de barras, circulares...) para exponer los resultados de su pequeña investigación.

Está previsto finalizar este informe el día 24 de mayo y empezar la tercera entrevista el día 27 de mayo, siguiendo el mismo procedimiento de los trimestres anteriores aumentando la

dificultad: la duración (y por tanto la extensión) de la entrevista debe extenderse. La página creada dentro de la plataforma virtual para este último trabajo es: <http://ourproyect.wikispaces.com/-/My%20magazine/editorial%20team/f.+Interview+2?responseToken=4cef622d0e5de92434ed1c192d6c1545>

Para conseguir esto, el maestro puede tener que proporcionar estrategias de comunicación al alumno, facilitar las situaciones de comunicación o acercar el alumno al grupo. Para conseguir esto podemos incluir dinámicas de *confianza* y *cooperación* en el grupo (véase apéndice III).

Al final del curso, la maestra entregará un CD al alumno con los trabajos, recursos, etc. que éste hubiera subido a la plataforma.

Bases metodológicas

Este proyecto se basa en un enfoque metodológico por tareas (*task-based approach*) y en la Teoría del Andamiaje (Vigotsky, 1989).

El *task-based approach* (Oxford, 1990) propone que las programaciones y unidades didácticas se planifiquen de forma que todas y cada una de las tareas realizadas tengan como objeto final la consecución de la tarea final. Podemos observar esta característica durante toda la programación, ya que su tarea final hacia la que se enfocan todos los trabajos del curso es la elaboración de una publicación virtual. De igual forma, cada trabajo cumple esta regla ya que todos los pasos a seguir son “minitareas” enfocadas a completar la tarea final con éxito.

El proyecto además sigue el planteamiento psicológico de la educación de Vygostky, concretamente se basa en su Teoría del Andamiaje (Vigotsky, 1989). Esta teoría del aprendizaje defiende al alumno como responsable de su propio aprendizaje y al docente como facilitador de conocimientos y estrategias de aprendizaje. Podemos observar dicho carácter de responsabilidad del alumno en la libertad que se le da para elegir los temas a trabajar, en las cuatro semanas dedicadas a “actividades alternativas” y en el espacio que se le ofrece al alumno para realizar sus tareas. Todo esto fomenta la creatividad e imaginación del alumno al tiempo que permite al docente descubrir las capacidades y habilidades del alumno.

Aparentemente, el maestro juega un rol “externo” al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, muy lejos de ser así, es un facilitador de situaciones de aprendizaje donde el alumno aprenda contenidos que el docente pone a su disposición y otros que él mismo descubra durante el proceso ayudándose de las estrategias que el maestro le facilite. Por tanto, el profesor marca el camino y el alumno es quien lo recorre. Esta planificación es la herramienta que el docente utiliza para facilitar las situaciones de comunicación al alumno en un ambiente relajado y agradable para el alumno de acuerdo con *the affective filter hypothesis*⁷ (Oxford, R. 1990), las clases son la herramienta para facilitar conocimientos y dar las pautas que guíen el aprendizaje y las dinámicas son las estrategias que usa para mejorar la calidad del aprendizaje.

En la aplicación de esta teoría de aprendizaje es muy importante hacer un seguimiento riguroso y estar preparado en todo momento para prestar ayuda al alumno cuando éste se atasque durante el proceso. La plataforma virtual complementaria a esta programación es la herramienta que permite ese un seguimiento continuado y directo sin molestar al alumno. También permite una comunicación entre maestro y alumno y, por tanto, el apoyo (los alumnos con síndrome de Asperger muchas veces no están cómodos en la relación cara a cara). En caso de que el alumno sea reacio a la comunicación cara a cara podrá utilizar la plataforma para comunicarse pero no debemos olvidar que uno de nuestros objetivos es fomentar la sociabilidad de estos alumnos, por lo que deberemos apoyarnos en la plataforma para acceder al alumno, pero no permitir que sea el único medio de comunicación.

Todo esto hace, no sólo que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje, sino que fomenta su autonomía para desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida (Dirección General de Educación y Cultura, 2004).

⁷ *The affective filter hypothesis* (la hipótesis del filtro afectivo): concepto que utiliza Rebeca Oxford (1990) para designar una de las cinco hipótesis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

4. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS

La **herramienta** utilizada para apoyar esta programación didáctica es la wiki, creada a partir de una cuenta de correo electrónico y la página web www.wikispaces.com (Ramos Santos, 2012). Además de ser un apoyo para la programación, es una parte esencial en la atención a las necesidades especiales de los alumnos con síndrome de Asperger ya que les permite mantener una relación continua y activa con el profesor sin necesidad de mantener contacto directo (con lo que no se sienten a gusto las personas afectadas por este síndrome).

En cuanto a las **estrategias** desarrolladas, he creado un decálogo para el maestro que vaya a trabajar con alumnos que padezcan síndrome de Asperger. Este decálogo consta de 10 pautas a tener en cuenta por el docente para facilitar el trato con el alumno y mejorar el aprovechamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. El decálogo supone un punto de partida para el maestro ante la incertidumbre de qué encontrará en el aula y en la relación con este alumnado, por tanto, estas pautas le aportarán seguridad.

Este decálogo se articula en dos partes:

La primera parte se centra en la atención al colectivo de alumnos afectados por el síndrome de Asperger en calidad de autistas. Comprende las pautas 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7 que a su vez, se dividen en base a la *triad of impairments* (Wing y Gould, 1979). Las pautas 1, 2 y 3 a su escasez de flexibilidad y tratan de dar al alumno una base sólida y estructurada en que apoyarse necesaria para él. Las pautas 4 y 5 se centran en su carente interacción social; y las pautas 6 y 7 a su dificultad de comunicación social.

La segunda parte del decálogo se centra en la particularidad del síndrome de Asperger como tal. Comprende las pautas 8, 9 y 10 referidas al rol del maestro, al rol del alumno y a la importancia del seguimiento de los progresos del alumno respectivamente.

a.DECÁLOGO

1. Secuenciar y planificar cada sesión dentro de la programación, el tiempo de cada actividad dentro de la sesión, etc. y hacérselo saber al alumno
2. Anticiparse a los cambios que tendrán lugar en la rutina del alumno, ya sean simples como el cambio de asignatura o grandes como la entrada de un profesor sustituto, contárselos y prepararles para ello.
3. Dotar de un tiempo limitado de adaptación a los cambios en función de la magnitud de los mismos.
4. Fomentar situaciones de comunicación en el aula creando un ambiente agradable para el alumno.
5. Utilizar un lenguaje sencillo y concreto evitando el uso de metáforas, frases hechas, ironías, sarcasmos, y lenguaje figurado en general. El maestro debe asegurarse siempre de que el alumno ha entendido lo que quiere transmitirle.
6. Dar el tiempo necesario al alumno para expresarse, no atosigarle ni presionarle y respetar la distancia que necesita.
7. Respetar la distancia en comunicación social que el alumno requiere, permitiéndole trabajar individualmente. Ir introduciendo el trabajo en grupo a medida que aumenta su interacción y comunicación con el resto.
8. El maestro debe ser un facilitador de conocimientos, recursos, estrategias y herramientas así como un apoyo del que el alumno pueda disponer cuando lo necesite.
9. El alumno debe ser quien decida sobre qué temas quiere trabajar en la clase de segunda lengua, ya que lo que interesa al maestro de segunda lengua es que ese alumno utilice la segunda lengua con un fin concreto.
10. Es imprescindible llevar un seguimiento del alumno ya que, no sólo vamos a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también valoraremos sus progresos en comunicación e interacción social.

5. ALCANCE DEL TRABAJO

a. Oportunidades y recomendaciones

La propuesta hecha a lo largo de este trabajo, enfocada al desarrollo de competencias en la lengua extranjera, es aplicable también al desarrollo de competencias en la lengua materna.

De igual modo, es adaptable a los 6 niveles de la etapa de Educación Primaria: ya que la adecuación a uno u otro nivel no depende de la programación sino de los contenidos y las exigencias que el docente contemple en la programación.

Una de las ventajas más destacables de este proyecto es el amplio campo de opciones y habilidades e intereses por trabajar (lo que respeta las características del alumnado con síndrome de Asperger y fomenta su desarrollo). Los temas abiertos son una vía de respuesta a la gran variedad de intereses del alumnado en cuestión. También podemos variar el formato de la publicación en función de las habilidades del alumno: si la de un alumno fuera el dibujo, la escritura a mano o las manualidades, el proyecto podría ser una publicación física en lugar de virtual.

Este proyecto se ha planificado con vistas a dar respuesta a las necesidades especiales de un colectivo muy concreto, los alumnos con síndrome de Asperger. No obstante, tanto la programación como la herramienta creadas son válidas para incluirlas en el grupo clase en su total ya que es una vía adecuada para ofrecer atención individualizada a cada alumno.

Por último, se debe puntuar la posibilidad de refuerzo a este proyecto desde dos planes que todo centro educativo debe contemplar en su PGA:

- Plan de Acción Tutorial (PAT): Con objeto de favorecer la integración, tanto de alumnos con síndrome de Asperger como alumnos con otras características, podemos incluir actividades de tutoría. Esta inclusión de actividades se haría visible en el PAT (Plan de Acción Tutorial) revisado al final de cada curso y adaptado a las necesidades del contexto, el momento y los alumnos.

Las actividades, dinámicas y alternativas estipuladas en el PAT deben ser conocidas por todos aquellos profesionales que tenga alguna relación con el grupo o con el

alumno en particular. De esta forma, la tarea integradora y activadora de la comunicación se volverá conjunta y, por tanto, más efectiva.

- Plan de Atención a la Diversidad (PAD): El material que presenta y supone este Trabajo Fin de Grado estará incluido en el Plan de Atención a la Diversidad. Dentro de la atención a alumnado con perfiles específicos, en concreto dentro de las “Programaciones para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ver cuadro apéndice IV).

b. Limitaciones

En el lugar opuesto a las oportunidades que este proyecto ofrece, nos encontramos con algunas limitaciones.

En primer lugar, la bibliografía encontrada sobre la aplicación de las lenguas extranjeras al autismo es escasa, nula en lo referente al síndrome de Asperger. Pero maestros y familias pueden consultar la web (Varios, 2008) y el documento (Riviére, 1996), los cuales ofrecen información general sobre el Asperger y el autismo, respectivamente. Además existen películas y series de televisión accesibles al público en general que explican la discapacidad como *Max and Mary* (Elliot, 2009) o que presentan personajes que lo padecen como Sheldon Cooper en *The Big Bang Theory* (Cendrowski, 2007), Toni en *Pulseras Rojas* (Freixas, 2011) y Donald e Isabelle en *Mozart y la ballena* (Lawrence, 2005).

Añadida a esta limitación se encuentra la dificultad de cambiar la mentalidad de especialistas y maestros en términos de atención a la diversidad. La atención a la diversidad se considera un trabajo difícil, con mucho tiempo de dedicación y atención individualizada, pero no todas las necesidades requieren la misma magnitud de trabajo: en el caso del Asperger, si se planifica la actuación previamente se reduce notablemente el tiempo de dedicación al alumno sin suponer esto un detrimento de la calidad de la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Elegí este tema porque entiendo como necesaria y urgente una simplificación del trabajo de los maestros respecto a las atenciones individualizadas. El punto de partida era aunar las NEE con las lenguas extranjeras. Me decanté por el síndrome de Asperger porque, dada su reciente caracterización, no había estudios a cerca de la enseñanza de segundas lenguas con este colectivo. Sin embargo, sí encontré estudios, aunque pocos, a cerca de la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnos autistas. Tomando estas investigaciones en cuenta y valorando las diferencias entre los dos colectivos, decidí que debían empezar a estudiarse las posibilidades que la enseñanza de lenguas extranjeras podía ofrecer a los alumnos con síndrome de Asperger.

Para la elaboración de este TFG es imprescindible tomar como referencia *las competencias generales G5 y G6 y específicas E2, E3 (módulo de formación básica), E2 y E7 (módulo de optatividad)* del Título de Grado de maestro en Educación Primaria *como base curricular*. También es necesario tomar como referencia una base teórica de la discapacidad que se va a trabajar y de los antecedentes en investigaciones parecidas o que guardaran relación.

Partiendo del deseo de simplificar la tarea del maestro en términos de adaptaciones curriculares, y basándome en las bases curricular y teórica indicadas en el párrafo anterior, he elaborado este TFG para dar respuesta las necesidades educativas especiales de los alumnos que padecen síndrome de Asperger. Con este fin he creado tres herramientas: una programación didáctica, una plataforma virtual y un decálogo de actuación para el maestro.

La primera herramienta, la programación didáctica, está fundamentada en bases teóricas psicológicas, pedagógicas, metodológicas y didácticas. De forma complementaria, he creado la plataforma virtual (Ramos Santos, 2012). Ambas herramientas pretenden salvar las dificultades de comunicación e interacción social del alumnado con autismo. Teniendo en cuenta todo lo anterior y con objeto de simplificarlo, he establecido 10 pautas de actuación a tener en cuenta por el maestro ordenadas en función del orden en que se deben tener en cuenta:

Las tres primeras pautas se enmarcan en el área de dificultad de flexibilidad: la pauta número 1 va en pos de proporcionar al alumno una rutina fiable para que el alumno se sienta cómodo en el entorno educativo; la pauta número 2 está enfocada a prevenir al alumno de los cambios que acontecerán en su rutina; y la número 3, a ayudarlo a afrontar

esos cambios cuando tengan lugar. En total, estas tres pautas tratan de proporcionar al alumno una base sólida y organizada en que establecer su aprendizaje, lo que le dará seguridad y, por tanto, tranquilidad.

A partir de la consecución de las tres primeras pautas, las dos siguientes se enmarcan en el área de dificultad de la interacción social: la pauta número 4 da pie a que el alumno se sienta más a gusto en las relaciones sociales; una vez creada la situación de comunicación; y la número 5 permite al alumno un menos nivel de confusión durante la interacción y un apoyo a la comprensión. En total, estas dos pautas tratan de incluir al alumno en la vida social del aula y bajar el filtro afectivo del alumno.

Partiendo de las pautas anteriores, las dos siguientes se enmarcan en el área de la dificultad de comunicación social: la número 6 pretende facilitar el camino al alumno cuando éste quiera expresarse oralmente, ya sea en el conjunto clase o en privado con el maestro; la pauta número 7 trata de conservar ese clima acogedor del aula, de mantener bajo el filtro afectivo del alumno al tiempo que vamos incluyendo el trabajo en equipo (siempre según progresa en comunicación e interacción). En total, estas dos pautas tratan de incluir al alumno en la comunicación del aula y, progresivamente, en el trabajo en grupo.

Basándonos en las siete pautas anteriores, las tres últimas exponen la metodología más adecuada para este colectivo: la número 8 promueve la relación profesor-alumno perfecta para este colectivo; enmarcada en ésta, la pauta número 9 permite al docente trabajar la lengua extranjera y al alumno, investigar y aprender a cerca del tema que le interese; estas dos pautas, en conjunto, hacen posible que la número 10 dé lugar a un seguimiento y evaluación del progreso del alumno y, así el maestro pueda proporcionar al alumno los apoyos y recursos que necesite.

Para finalizar sólo queda puntualizar la mejor utilidad de este ambicioso proyecto, el cambio de mentalidad de algunos maestros y profesionales de la educación, porque atender a la diversidad no es tan difícil si sabes cómo. Y, lo más importante, es que ese esfuerzo de atención a la diversidad, que hacen millones de maestros cada día, ofrece oportunidades de aprendizaje a personas a las que, sin razón alguna, el mundo ha separado del resto.

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos el mundo” (A. H. Glasgow).

7. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. *DSM-IV*. United States: Masson, S. A., 1995.
- Antúnez, S., F. Imbernóm, y A. Zabala. *Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula*. Colección El Lápiz. Barcelona: Graó, 1992.
- Asperger, Hans. (1944) *Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter*, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. Traducido por Uta Frith. ed. United Kingdom, 1991.
- Bleuler, E. *Demencia Precoz: El grupo de las Esquizofrenias*. (1911). Buenos Aires: Lumen-Hormé, 1993.
- Cendrowski, Mark. *The Big Bang Theory*. Comedia. CBS, 2007.
- Clara Hidalgo, Carmen. «Las Competencias básicas y su concreción curricular.» *MEDIODÍA. Revista del centro del profesorado de Osuna-Écija*, diciembre 12, 2010. http://www.ceposunaecija.org/revista_mediodia/?id=190&det=1&id_rev=14.
- Comisión Intercentros. *Memoria del plan de estudios del título de Grado Maestro -o maestra- en educación primaria por la Universidad de Valladolid*. Memoria. Universidad de Valladolid, s. f. Accedido: 2012.
- Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea, noviembre 2004.
- Elliot, Adam. *Max and Mary*. DVD, Animación. drama. comedia. Melodrama Pictures, 2009.
- Freire Prudencio, Sandra, María Llorente Comí, Ana González Navarro, Juan Martos Pérez, Candelas Martínez Díaz-Jorge, y Raquel Ayuda Pascual. *Un acercamiento al SÍNDROME de ASPERGER: una guía teórica y práctica*. Único. Asociación Asperger España, IMERSO y Comunidad Europea, s. f. http://oficinasuport.uib.es/digitalAssets/108/108609_asperger.pdf. Acceso: marzo 2011.
- Freixas, Pau. *Pulseras Rojas*. Serie, Comedia. drama. aventuras. TV3, 2011.
- Frith, Uta. «El autismo» (1993): 19–25.
- Google. «Blogger: Crea tu blog gratuito», s. f. <https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=blogger&passive=1209600&continue=http://www.blogger.com/home&followup=http://www.blogger.com/home<mpl=star#s01>.

Hernández Rodríguez, Juana M^a. «A cerca de las dificultades de detección y diagnóstico del trastorno de Asperger». *Maremagnum*, 2003. <http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=121&cat=3>.

Junta de Castilla y León. «Calendario Escolar | Portal de Educación de la Junta de Castilla y León». *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León*, junio 18, 2012. <http://www.educa.jcyl.es/es/enlaces-directos/calendario-escolar-1>.

Kanner, Leo. «Autistic disturbances of affective contact.» Vol. 2. *Nervous child*. United States, 1943.

Lawrence, Robert. *Mozart y la ballena*. DVD. Millennium films, 2005.

Lumsden, John. «Modern languages and autism». *Scottish languages review* 19 (Spring 2009): 13 – 20.

Neihart, M. «Gifted Children with Asperger's Syndrome». *Gifted Child Quarterly* 44, n^o. 4 (2000): 222–230.

Oxford, Rebeca. *Language Learning Strategies*, 1990.

Ramos Santos, Miriam. «OurProject - About». Wiki. *Our Project*, junio 18, 2012. <http://ourproyect.wikispaces.com/wiki/about>.

Riviére, Ángel. *¿Qué nos pediría un autista?* Único. Madrid: Asociación de Enfermedades Raras y Trastornos Graves del Desarrollo de TOTANA «D'GENES», 1996. http://www.dgenes.es/archivos/que_pediria_autista.pdf.

Sánchez López, Pilar. «El autismo: intervención psicopedagógica». En *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, 219–233. Universidad de Almería: Pirámide, 1999.

varios. «FEDERACION ASPERGER ESPAÑA». *Federación Asperger Española*, mayo 8, 2008. <http://www.asperger.es/>.

Vigotsky, L. S. *Obras completas*. Vol. V. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

Wechsler, David. *Wechsler-Bellevue Intelligence Test*. Test, 1939.

Wechsler, David. *Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. Test, 1949.

Weschler, David. *Wechsler Preeschool and Primary Scale of Intelligence*. Test, 1967.

Wing, Lorna. «Asperger Syndrome: a clinical account». *Psychological Medicine* 11 (1981): 115–129.

Wing, Lorna, y Judith Gould. «Severe Impairments of social interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9, n^o. 1 (1979): 11–29.

Wire, Vivienne. «Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages». *Support for learning* 20, n.º 3 (agosto 2005): 10.

Bibliografía complementaria

Artiles, A. J. and Ortiz, A. A. (eds) (2002) *English Language Learners with Special Needs: Identification, Placement, and Instruction*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Coven, L. (1992) *Curriculum Issues: Second Language Acquisition for Special Needs Students*. ERIC Document ED 345 536.

De la Iglesia, M., y J.S. Olivar. (2008). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. 2a ed. CEPE,

De la Iglesia, M., y J.S. Olivar. (2009). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. Manual práctico*. 2a ed. CEPE.

Hogan, J. and Norris, L (1999) *Two Languages Too: Second Language Learning and Children with Special Needs*, Perth: Education Department of Western Australia.

Levine, M. (n.d.) *When they can't get far in a foreign language*,
<http://www.allkindsofminds.org/library/articles/foreignLanguage.htm>

Wire, V. (2002) *Learning a second language — everyone's right or not right for everyone. With reference to high-functioning communication disordered pupils of secondary age in Scotland*, MSc paper, University of Strathclyde.

APÉNDICES

Apéndice I: Calendario escolar 2012-2013	39
Apéndice II: Dinámicas para el segundo trimestre	40
Apéndice III: Dinámicas para el tercer trimestre	42
Apéndice IV: Programas y medidas para la atención a la diversidad	44

Apéndice I: Calendario escolar 2012-2013

AÑO 2012

SEPTIEMBRE

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29
						30

OCTUBRE

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
		2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVIEMBRE

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
				2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

DICIEMBRE

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

AÑO 2013

ENERO

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

FEBRERO

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

MARZO

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAYO

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
			2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JUNIO

LU	MA	MIE	JUE	VIE	SA	DOM
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

(Junta de Castilla y León, 18 de junio de 2012)

Apéndice II: Dinámicas para el segundo trimestre

DINÁMICA “Círculos concéntricos” de conocimiento de los iguales

Edad apropiada: a partir de 6 años

Justificación: De esta forma los alumnos tienen contacto entre sí de forma dinámica, libre y divertida y ayuda a reforzar el conocimiento de los nombres.

Tamaño de grupo: 15-25 personas

Objetivo: Conocer a los compañeros, sus gustos y su entorno.

Consignas de partida: nos vamos a mover en círculo, los de dentro hacia la izquierda y los de fuera hacia la derecha.

Desarrollo: El director de la actividad dirá “ya” y los participantes empezarán a girar en círculo, de nuevo a la voz de "ya", los círculos dejarán de moverse y cada participante tendrá que entablar conversación con la persona del otro grupo que tenga en frente.

Primero hablará el círculo de fuera durante un minuto sobre sus gustos y aficiones y después le tocará el turno al círculo de dentro durante otro minuto. Después los círculos seguirán girando para repetir la actividad con otra persona diferente cada vez.

Duración: 20 minutos

Evaluación: Mediante observación posterior a la dinámica, comprobar si realmente saben más de sus compañeros y si se relacionan más entre ellos.

DINÁMICA “El ciego y el lazarillo” de contacto

Título: EL CIEGO Y EL LAZARILLO

Edad apropiada: a partir de 6 años.

Justificación: esta dinámica les sirve para confiar y apoyarse en su compañero.

Tamaño de grupo: adaptable

Objetivos: Conocer a los compañeros, sus gustos y su entorno.

Consignas de partida: El Lazarillo va dirigiendo por medio de órdenes, a través de su voz, al ciego, el cual lleva los ojos vendados.

Desarrollo: Los niños se colocan por parejas, donde uno interpretará al Lazarillo, y el otro niño interpretará al ciego, el Lazarillo se encargará de guiar al ciego, por medio de su voz, o de la mano. Ésta dinámica es mejor llevarla a cabo al aire libre donde el niño pueda palpar y sentir el entorno.

Duración: entre unos 20 -30 minutos.

Evaluación: observación de los alumnos acerca de la confianza que depositan en el compañero que le guía.

Apéndice III: Dinámicas para el tercer trimestre

DINÁMICA “Las sillas cooperativas” de cooperación

Edad apropiada: a partir de 7 años.

Justificación: esta dinámica contribuye a la toma de conciencia de la importancia de ayudarse los unos a los otros.

Tamaño de grupo: 10-20 personas.

Objetivos: fomentar la ayuda en grupo.

Consignas de partida: Subirse el mayor número de participantes en el menor número de sillas posible.

Desarrollo: Se colocan en círculo tantas sillas como participantes haya con el asiento mirando hacia afuera. En vez de jugar al tradicional juego de las sillas, este juego de las sillas será cooperativo. La música sonará, y cuando pare, en vez de eliminar a los niños, se irán eliminando solamente las sillas, de tal manera que tienen que buscar soluciones y ayudarse unos a otros a subir para que, al final, consigan estar todos en el menor número de sillas sin tocar el suelo.

Duración: 15-20 minutos.

Evaluación: que los niños logren comunicarse y buscar estrategias para ayudarse y realizar una actividad cooperativa buscando el bien grupal.

DINÁMICA “el ovillo del cariño” de confianza

Edad apropiada: A partir de 7 años.

Justificación: Los participantes contribuirán a fomentar una concepción positiva de los demás.

Tamaño de grupo: Entre 8 y 25 personas.

Objetivos: Fomentar una buena autoestima en los niños mediante las palabras de sus compañeros.

Consignas de partida: Pasar un ovillo de lana a alguien y decirle a esa persona cualidades buenas que tiene.

Desarrollo: Los participantes se sientan en círculo. Uno comienza lanzando el ovillo de lana a una persona a la vez que le dice algo bueno sobre él, sobre sus características, lo que hace bien, por qué es su amigo... El que lo ha recibido se lo manda a su vez a otra persona, y así hasta que todos hayan dicho algo a alguien y ellos hayan recibido también unas palabras de cariño.

Duración: Lo que se tarde en que el ovillo pase por todos.

Evaluación: capacidad del alumnado de ver las capacidades y habilidades del resto.

Apéndice IV: Programas y medidas para la atención a la diversidad

MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE TODO ALUMNO		Apoyo en Grupo Ordinario –EI, EP Y ESO-	
		Agrupamiento por ámbitos	
		Agrupamiento flexible –EP Y ESO-	
		Desdoblamiento –ESO-	
PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA ALUMNADO CON PERFILES ESPECÍFICOS	PROGRAMA PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE Y CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR	Agrupamiento por ámbitos I –ESO-	
		Programa de refuerzo en sustitución de materia optativa –ESO-	
		Programa de refuerzo de materias no superadas –ESO-	
		Plan específico personalizado para el alumnado que no promociona de ciclo –EP- /curso –ESO-	
		Diversificación curricular –ESO-	
		PROA (Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo Escolar) –EP y ESO-	
		Apoyo hospitalario –EP Y ESO-	
		Cualificación profesional inicial –ESO-	
		PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA	Agrupamiento por ámbitos II –ESO-
			Tutoría de acogida –EP Y ESO-
	Aula de acogida –EP Y ESO-		
	Aula de inmersión lingüística –EP Y ESO-		
	Flexibilización –EP, EI Y ESO-		
	PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO CON NBE	Alumnado con alteraciones de comportamiento –ESO-	
		Adaptación curricular –EP, EI Y ESO-	
		Apoyo especializado –EP, EI Y ESO-	
		Permanencia extraordinaria –EP, EI Y ESO-	
	PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	Ampliación curricular –EP, EI Y ESO-	
		Flexibilización –EP Y ESO-	
		Programa de enriquecimiento curricular –EP Y ESO-	

Cuadro creado por Miriam Ramos Santos con base en los apuntes facilitados por Eugenio Monsalvo e Inés Monjas, ambos del Departamento de Psicología (Universidad de Valladolid).

Agradecimientos:

Quiero dar mi más sincero agradecimiento a Inés Monjas por su colaboración en este Trabajo Fin de Grado. Sin su dedicación no me habría sido posible concretar este proyecto.

