



Universidad de Valladolid

Trabajo de final de grado

**Propuesta de intervención en alumnos con
Síndrome de Asperger**

Autora: Elena San Blas González

Tutor académico: Dr. Javier Catalina Sancho

Curso 2017-2018

RESUMEN

En este trabajo de final de grado, se ha diseñado una propuesta de intervención dentro de una escuela inclusiva, que tiene el objetivo de ofrecer una respuesta educativa personalizada al alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA), especialmente para el Síndrome de Asperger. Para ello, se ha programado una serie de actividades dirigidas al desarrollo tanto de las habilidades sociales como las habilidades comunicativas, lingüísticas, cognitivas y conductuales, así como, para la motricidad fina y memoria. Ha sido fundamental conocer el Trastorno del Espectro Autista, profundizando en el estudio del Síndrome de Asperger, como un trastorno incluido en un continuo que presenta varios trastornos (TEA). Se ha llevado a cabo un análisis de los diferentes déficits, problemáticas, características, criterios diagnósticos, niveles de afectación y teorías explicativas del TEA. En base al conocimiento adquirido sobre este trastorno, se ha elaborado una propuesta de intervención.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Asperger, Atención a la diversidad, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT

In this final degree project, an intervention proposal has been designed within an inclusive school, which aims to offer a personalized educational response to students with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially for Asperger's Syndrome. For that purpose, a series of activities aimed at the development of social skills as well as communicative, linguistic, cognitive and behavioral skills, as well as fine motor skills and memory, have been programmed. It has been fundamental to know the Autism Spectrum Disorder, going into detail about the study of Asperger's Syndrome, as a disorder included in a continuum that presents several disorders (ASD). An analysis of the different deficits, problems, characteristics, diagnostic criteria, levels of affection and explanatory theories of ASD has been carried out. Based on the knowledge acquired about this disorder, an intervention proposal has been prepared.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder, Asperger's Syndrome, Awareness of diversity, Students with special learning needs.

ÍNDICE	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
4.1 Autismo (TEA).....	5
4.1.1 Evolución histórica.....	5
4.1.2 Tipos de TEA.....	7
4.1.3 Características y criterios diagnósticos de los TEA.....	8
4.1.4 Etiología.....	10
4.1.5 Niveles de severidad.....	11
4.1.6 Epidemiología.....	12
4.2 Síndrome de Asperger.....	13
4.2.1 Definición.....	13
4.2.2 Características.....	14
4.2.3 Teorías psicológicas.....	15
4.2.3.1 Teoría de la mente (TOM).....	15
4.2.3.2 Teoría de la empatía-sistematización.....	16
4.2.3.3 Coherencia central débil y estilo cognitivo.....	17
4.2.3.4 Disfunción ejecutiva.....	17
4.2.3.5 Procesamiento sensoriomotor.....	17
4.2.3.6 Inteligencia, lenguaje y emoción.....	18
4.2.4 Principios de intervención.....	19
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	20
5.1 Contextualización de la propuesta.....	21
5.2 Objetivos de etapa	22
5.3 Competencias.....	23
5.4 Contenidos	23
5.5 Principios metodológicos.....	24
5.6 Cronograma.....	26
5.7 Actividades	26
6. EVALUACIÓN:.....	40
6.1 Criterios de evaluación.....	41

6.2 Estándares de aprendizaje	40
6.3 Instrumentos de evaluación.....	41
7. CONCLUSIÓN.....	42
8. BIBLIOGRAFÍA.....	43

APÉNDICE I

APÉNDICE II

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Final de Grado (TFG en adelante) se pretende realizar una propuesta de intervención destinada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), especialmente la intervención va dirigida al alumnado que presenta dentro de este trastorno, síndrome de Asperger (autismo de alto funcionamiento).

El síndrome de Asperger es un tipo de autismo que debemos conocer todos los docentes y futuros docentes, ya que podemos encontrar alumnos con este espectro en nuestras aulas y debemos saber abordarlo en un ámbito de inclusión y de atención a la diversidad.

Tanto en este trastorno como en otros, debemos saber realizar las intervenciones apropiadas con las estrategias y procedimientos necesarios, para que la educación del alumno se vea facilitada en sus necesidades educativas especiales y las habilidades de este sean potenciadas realizando una ajustada atención a la diversidad.

Asimismo, se realiza una comparación de características entre el TEA y el Síndrome de Asperger.

Considero que el conocimiento y la comprensión tanto del concepto del espectro del autismo (general) como el del síndrome de Asperger (incluido en el TEA) en particular es una buena base para mi futuro como maestra de Educación Especial. También creo necesario conocer y reflejar brevemente los orígenes del trastorno y los autores que lo han investigado. Se trata de un campo muy amplio que aborda demasiados conceptos para un TFG, por lo que me he centrado en las definiciones de estos conceptos, así como sus orígenes, tipos de autismo, la comparación entre TEA y síndrome de Asperger, criterios diagnósticos, características, dificultades, rasgos, teorías psicológicas, metodología especializada para trabajar con el alumnado con Síndrome de Asperger y la realización de una propuesta de intervención.

Una vez realizada esta investigación y llevada a cabo la tarea, conoceré con mayor profundidad el TEA y en mi futuro trabajo como docente podré abordar las intervenciones que sean necesarias en la escuela. Considero que el trabajo del docente observando y conociendo los rasgos específicos del síndrome de Asperger, nos puede facilitar un diagnóstico temprano y abordar el trastorno de la mejor forma posible,

adecuándonos tanto al alumno como a su entorno y facilitándole la integración y el proceso de aprendizaje.

En este trabajo se diseña una propuesta de intervención destinada a un alumno con síndrome de Asperger.

A continuación, se realiza la justificación del TFG y se plantean los objetivos, la fundamentación teórica en la que se exponen las definiciones y características tanto del TEA como del síndrome de Asperger, para posteriormente presentar la propuesta de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN

Uno de los objetivos más importantes para los docentes es ofrecer una educación ajustada a las necesidades de cada alumno en un sentido amplio. Esto se puede conseguir tanto en alumnos con necesidades educativas específicas como con los que no tienen ninguna necesidad educativa especial, fundamentalmente a través de la motivación y de la adaptación personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este TFG, me centro en el síndrome de Asperger debido a que siempre me ha interesado mucho este tema puesto que me he relacionado desde pequeña con un niño que presentaba este trastorno. A lo largo de mi formación en la Educación Especial, que siempre me ha gustado, mi interés por este tema fue aumentando, pero concretamente y en mayor medida con el síndrome de Asperger. No conocía este nivel de autismo y me llamaron mucho la atención las grandes diferencias que hay entre los distintos tipos del espectro, sobre todo las características del síndrome de Asperger puesto que tienen una diferencia notable con el resto, como por ejemplo su alto nivel de funcionamiento cognitivo, pero a la vez carecen de requisitos básicos para llevar a cabo una adecuada integración social.

También me causó mayor curiosidad el hecho de cómo trabajar en el aula con estos alumnos en mi futuro como docente, de modo que se ofrezca por igual a todo el alumnado la atención educativa que precise. Por ello, he tomado la decisión de realizar mi TFG sobre ello, ya que he profundizado más y mis conocimientos son mayores sobre un tema que me interesa.

Como he señalado antes, particularmente considero imprescindible trabajar la motivación, de este modo se captará mejor la atención: “La motivación, supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas. La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción” (Pintrich, Schunk y Luque, 2006, p.5).

Por lo tanto, se intentará llevar a cabo una motivación intrínseca. Esta, consiste en la implicación en una actividad por el propio valor del alumno, de manera que se disfruta realizando dicha actividad y la recompensa sea la propia participación en la tarea (Pintrich et al, 2006).

En España está creciendo la preocupación por este trastorno cada vez más frecuente. La FAE (Federación Asperger España) representa al colectivo de familias y afectados por Síndrome de Asperger de España a través de las diferentes asociaciones cuyos objetivos son la difusión informativa, la detección temprana, el reconocimiento de los derechos educativos y asistenciales de los afectados y sus familias, la inserción laboral de los adultos, y en definitiva la integración social de los afectados respetando su neurodiversidad (FAE, 2005).

A continuación, se analiza la relación entre la realización del TFG y el desarrollo de las competencias propias del Título de Grado en la mención de Educación Especial, tal como se establece en la ORDEN ECI/3857/2007.

El análisis se expone en la tabla1.

Tabla 1: Competencias adquiridas.

Dentro de la competencia sobre: Conocer 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 concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

Tabla 1.

COMPETENCIAS	Si están adquiridas, aparecerá una X.
a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	
b. Ser capaces 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.	X
c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.	X
d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	
e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.	X
f. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro puede ofrecer.	
g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.	
h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	
i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	X

En esta tabla aparecen reflejadas las competencias adquiridas a lo largo del Grado en Educación Primaria, mención Educación Especial, que figuran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

3. OBJETIVOS

3.1 General

Diseñar una propuesta de intervención para ofrecer una atención educativa personalizada a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, síndrome de Asperger.

3.2 Específicos

1. Revisar la bibliografía más reciente sobre el TEA.
2. Profundizar en el conocimiento sobre la intervención en el TEA.
3. Analizar las diferencias entre los diferentes tipos de autismo y concretamente las características específicas del síndrome de Asperger.
4. Atender a las necesidades específicas del alumnado con Síndrome de Asperger.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Tras revisar diferentes lecturas de distintas fuentes, se analizan a continuación los orígenes del Autismo y algunos rasgos de este, además del síndrome de Asperger como un tipo de trastorno dentro del TEA, de modo que se analizan el TEA y Asperger de manera ligada en algunos casos.

4.1.1 Evolución histórica del TEA

En 1943, Leo Kanner (psiquiatra americano de origen austriaco) describe las características de once niños que presentaban dificultades para relacionarse con los demás. Lo denominó “autismo”, acuñado previamente por Bleuler en 1908 como esquizofrenia para referirse a un trastorno en el que primaba la dificultad de interacción en las relaciones sociales (Martínez y Cuesta, 2012).

Por lo tanto, comienza basándose en la esquizofrenia, pero más adelante lo denomina como “precoz” asociándolo a la tierna infancia, por lo que Kanner defiende que la aparición de los síntomas comienza en edades tempranas (De la Iglesia y Olivar, 2007).

Otro de los pioneros del autismo es Hans Asperger, que con independencia de Leo Kanner, también realizó publicaciones sobre este trastorno en 1944. Los dos autores trataban de explicar la alteración y argumentaron que ocurría un trastorno fundamental en el nacimiento que sería el desencadenante de problemas muy característicos (Frith, 1991).

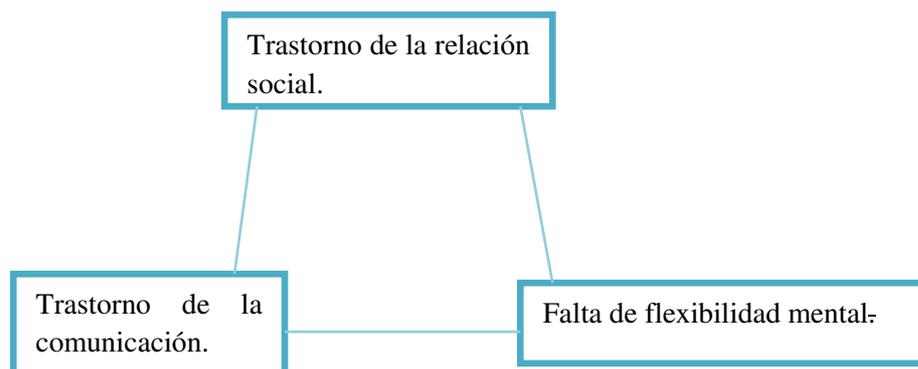
Kanner describió el autismo con algunas características como son: la incapacidad de relacionarse con otras personas, por lo que el niño desatiende e ignora todo lo que procede del exterior, tiene buena relación con los objetos con los que puede jugar durante horas, monotonía en los sonidos, actividades y movimientos del niño (invarianza), excelente memoria y vocabulario (Frith, 1991).

Asperger describe el trastorno con características similares a las de Kanner, y afirma que los sujetos poseían dificultades de comunicación y relaciones sociales, intereses restringidos, motricidad particular pero una buena competencia verbal (Martos, Ayuda, González, Freire y Llorente, 2013).

En 1988, Lorna Wing plantea una hipótesis sobre el continuo autista cuya finalidad era explicar los diferentes grados de afección en los déficits nucleares: la interacción social, la comunicación y la imaginación. Por lo tanto, a partir de aquí se considera el autismo como un continuo (y no como una categoría cerrada) en el que se altera un conjunto de dimensiones. El conjunto de estas alteraciones nucleares es la llamada “Tríada de Wing” (De la Iglesia y Olivar, 2007) (figura 1), según la cual las áreas afectadas serían tres:

1. Trastorno de la relación social.
2. Trastorno de la comunicación: en expresión y comprensión del lenguaje.
3. Trastorno de flexibilidad mental: lo que da lugar a ciertas conductas y limitación en las actividades que requieren imaginación.

Figura 1: Tríada de Wing (elaboración propia a partir de De la Iglesia y Olivar, 2007).



Estas alteraciones pueden aparecer en mayor o menor medida en los Trastornos generalizados del desarrollo (TGD en adelante) donde el subtipo principal es el Autismo (De la Iglesia y Olivar, 2007).

4.1.2 Tipos de TEA

Las clasificaciones internacionales (DSM-IV (1994) Y CIE-10), ubicaron el TEA en los Trastornos de inicio de la infancia, niñez y adolescencia, bajo el nombre de “Trastornos Generalizados del desarrollo” (TGD). El subtipo principal de los TGD es el TEA, aunque también aparece otra etiqueta llamada *Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificados*, a la cual pertenece el resto de niños que posee unas características similares pero que no cumple todos los criterios diagnósticos del TEA (De la Iglesia y Olivar, 2007).

En la descripción realizada por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (2014), se denomina TEA (en lugar de Trastornos generalizados del desarrollo) y engloba cinco trastornos que son: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Y concibe el TEA como un continuo o dimensión. El nexo común de los cinco trastornos es la Tríada de Wing (De la Iglesia y Olivar, 2007).

A continuación, se exponen las características más relevantes de cada tipo de trastorno (tabla 2).

En esta tabla se reflejan las características más relevantes de los trastornos englobados en el TEA, se hace una comparación entre el Trastorno autista y el resto de trastornos pertenecientes al TEA.

Tabla 2. Tipos de TEA (elaboración propia a partir de Sierra, 2012)

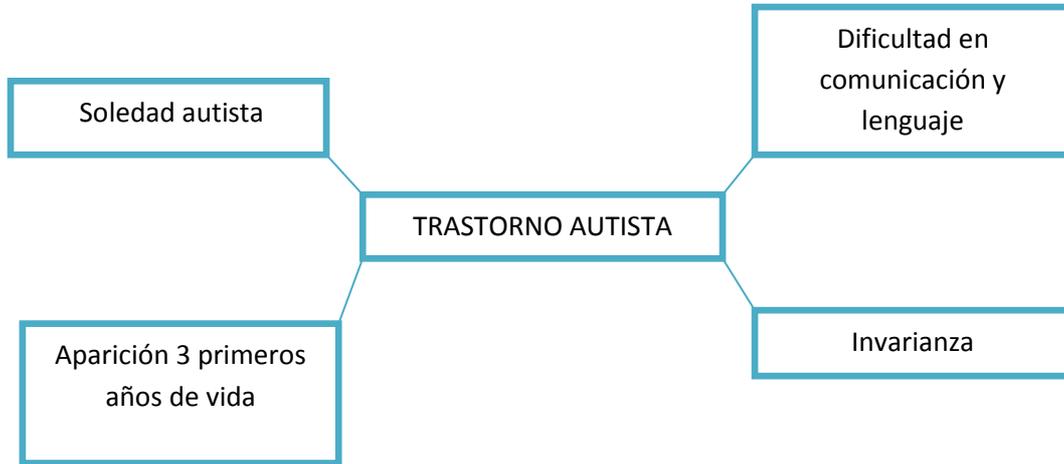
TRASTORNO DE RETT	AUTISMO
<ul style="list-style-type: none"> - Afección a mujeres. - Desaceleración del crecimiento craneal. - Pérdida de habilidades manuales adquiridas previamente. - Dificultad en relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más hombres que mujeres. - No hay desaceleración del crecimiento. - Adquisición de habilidades sin pérdida. - Alteración en la comunicación.
TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL	AUTISMO
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo normal hasta los dos años aproximadamente, después surge una regresión de varias áreas de funcionamiento (intelectual, social y lingüístico) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de anomalías entre 0-2 años (más fácil de diagnosticar a partir de los dos años)
TRASTORNO DE ASPERGER	AUTISMO
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia del retraso del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración de la comunicación

4.1.3 Características y criterios diagnósticos

Como se ha citado anteriormente, Kanner define cuatro características relevantes del trastorno (figura 2).

1. Incapacidad del niño para relacionarse con el resto de personas. Denominado por Kanner como “soledad autista”.
2. Dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje.
3. Aparición temprana del trastorno. Su evidencia se presenta los tres primeros años de vida.
4. Invarianza: necesidad de que las cosas permanezcan de la misma forma. Presentan resistencia a los cambios ambientales, rutinas, inflexibilidad etc.

Figura 2. Características propias del Trastorno autista (Elaboración propia a partir de Martínez y Cuesta, 2012).



En la figura 2 aparecen las cuatro características definitorias del autismo según Leo Kanner. A pesar de que la definición concreta de autismo sigue siendo hoy en día objeto de varias revisiones, las características de Kanner siguen estando vigentes (Martínez y Cuesta, 2012).

Además de estas características, hay otras secundarias asociadas (que pueden aparecer presentes o no), como son las alteraciones alimenticias, problemas del sueño, de conducta, rasgos físicos que denoten la presencia de discapacidad, memoria inteligente, hipersensibilidad a una serie de estímulos, etc. (De la Iglesia y Olivar, 2007).

En el ámbito educativo, un diagnóstico temprano es importante para el uso y planificación de servicios educativos y programas de intervención. Los diagnósticos tempranos son infrecuentes debido a que el desarrollo neurobiológico varía en los primeros años de vida y el número de criterios diagnósticos es muy amplio. Las manifestaciones de este trastorno comienzan en el primer año de vida, pero el desarrollo psicomotor es normal en los dos primeros años, por lo tanto, un diagnóstico frecuente suele aparecer en el tercer año de vida (Varela, Ruiz, Vela, Munive y Hernández, 2011). A continuación, se presentan los criterios diagnósticos del TEA, el cual es un continuo que engloba cinco trastornos.

Criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro Autista (DSM-5, 2014).

1. Déficit en comunicación social e interacción social: Deficiencias en reciprocidad socioemocional. Falta de interés, emociones y afecto. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales. Deficiencias en el ajuste de comportamiento en los contextos sociales.
2. Comportamientos repetitivos y restrictivos, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos: estereotipias, ecolalia, frases idiosincrásicas, monotonía, rutinas y rituales de comportamiento, híper- o hiporreactividad a estímulos sensoriales.
3. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo del desarrollo.
4. Los síntomas causan un deterioro importante en lo social, laboral u otras áreas del funcionamiento.
5. El espectro autista y la discapacidad intelectual coinciden usualmente. Para realizar un diagnóstico de comorbilidad entre estos trastornos, la comunicación social tiene que encontrarse por debajo del nivel de desarrollo general.
6. Especificar la gravedad que presenta: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase en el punto 4.1.5 Niveles de severidad).

Cuando se realiza un diagnóstico de este tipo, se debe especificar si presenta déficit intelectual y/o déficit del lenguaje. También puede estar asociado a otros trastornos del neurodesarrollo como son el retraso mental o el trastorno de la conducta, si esto sucede, existe comorbilidad y se debe aclarar.

Por otra parte, la categoría diagnóstica del Trastorno del Espectro Autista, según se determina en la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, corresponde a Alumnado con Necesidades educativas especiales (ACNEE) (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2017).

4.1.4 Etiología

Olivar (2007) afirma que los TEA no tienen una etiología conocida, aunque no hay duda de que tiene una base orgánica, más concretamente genética. Todos ellos son síndromes

conductuales afectados por diversos factores, con variaciones de amplio espectro pero que comparten características comunes. A pesar de la variedad de alteraciones neurobiológicas que afectan al funcionamiento psicológico, se está tratando de conectar las investigaciones de plano neurobiológico con las teorías psicológicas de niveles conductuales, cognitivos, afectivos y comunicativos.

Díez Cuervo (2005) refiere que los factores ambientales pueden causar un aumento de los factores biológicos, pero no se sabe con certeza cómo actúan sobre la susceptibilidad genética. Estos factores pueden ser infecciones pre, peri y postnatales, vacunas, exposición al mercurio, intolerancia a determinados alimentos, intoxicación por plomo, etc.

Diez Cuervo (2005) plantea: “La hipótesis actualmente más aceptada es que la causa primaria puede estar en la combinación de más de 40 genes diferentes que interactúan para expresar el fenotipo autista” (p.42).

De manera complementaria se han elaborado dos teorías psicológicas que tratan de explicar tanto los déficits sociales como comunicativos en el TEA y en el Síndrome de Asperger (De la Iglesia y Olivari, 2007): una es la *Teoría Metarrepresentacional*, elaborada por Baron-Cohen, Leslie y Frith, que explica que a estas personas les falla la Teoría de la mente (TOM), capacidad cognitiva que nos permite distinguir nuestros propios estados mentales como creencias, pensamientos, opiniones y deseos y los de los demás. La segunda, es la propuesta por Hobson, llamada *Teoría afectiva* según la cual las personas con TEA carecen de la capacidad innata emocional para interactuar con los demás.

4.1.5 Niveles de severidad

En el TEA, podemos encontrar diferentes grados de afección. Hay tres niveles de gravedad en los que la ayuda debe ser mayor o menor según el grado de afectación que posea. A continuación, se exponen las características de los diferentes niveles de severidad y la ayuda que estos requieren, DSM-5 (2014).

1. Nivel de gravedad de Grado 1: “Necesita ayuda”: Déficit en la comunicación social que provocan graves problemas como la falta de interés en las relaciones con sus iguales, además no son capaces de establecer una conversación

- extendida. Comportamientos repetitivos y restringidos, falta de organización y planificación.
2. Nivel de gravedad de Grado 2: “Necesita ayuda notable”: Problemas en la comunicación verbal y no verbal. Falta de interacciones sociales y emisión de frases muy sencillas. Comportamientos restringidos y repetitivos, inflexibilidad de comportamiento y dificultad para cambiar el foco de atención.
 3. Nivel de gravedad de Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”: Falta de comunicación social, verbal y no verbal que causan graves alteraciones. Las interacciones sociales son muy limitadas, apenas existe comunicación. Comportamientos restringidos y repetitivos que afectan a todos los ámbitos, dificultad para cambiar el foco de atención y gran ansiedad.

Del mismo modo que los Criterios Diagnósticos para el TEA, los niveles de severidad pertenecen a los cinco trastornos que este engloba.

4.1.6 Epidemiología

En los últimos años, está ocurriendo un incremento de los casos con TEA, esto puede deberse a factores ambientales o a una mejora en la detección de los casos con sintomatología incompleta. La subsecretaría de Salud Pública del Ministerio de Salud de Chile (MINSAL, 2011) recoge en su informe algunas opciones como el cambio ocurrido en los criterios diagnósticos hasta el Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales DSM-5 (2014) o también la precisión con la que se realizan las derivaciones y diagnósticos en el ámbito multiprofesional (profesores, médicos, especialistas, etc.). También se considera que la variación de los datos pueda ser debido a la multitud de métodos utilizados en las investigaciones (Vargas y Alonso, 2014).

Además de todo esto, Neggers (2014) añade factores de riesgo como son la función nutricional (en relación con la vitamina D), el ácido fólico o el síndrome metabólico.

En cuanto al Síndrome de Asperger, no existe uniformidad en las cifras epidemiológicas, pero se considera que afecta a 3 de cada 7 niños por cada 10.000. Hay que tener en cuenta que el síndrome de Asperger ha sido categorizado muy recientemente en el TEA y hay muchos casos sin diagnosticar o con diagnósticos erróneos (Vargas y Alonso, 2014).

En cuanto al Síndrome de Asperger, existen pocos estudios destinados a la detección de este trastorno. Los datos disponibles son los estudios de Fombonne (2005), que afirma que hay una ratio de una persona con Síndrome de Asperger por cada cinco con TEA (Martínez y Cuesta, 2012).

Asperger mencionó que la prevalencia de los hombres con Síndrome de Asperger era superior a la de las mujeres, lo cual no quiere decir que solamente se dé en los varones. Hay estudios epidemiológicos, como el de Ehlers y Gillberg (1993), que estiman que hay una mujer por cada cuatro hombres con este síndrome, pero en la práctica el diagnóstico en mujeres es escaso. La falta de diagnóstico en mujeres ha despertado un gran interés por muchos investigadores y clínicos, pero aún no se ha encontrado ninguna respuesta a dicho interrogante (Martos et al., 2012).

4.2 SÍNDROME DE ASPERGER

4.2.1 Definición

Como se ha mencionado anteriormente, los primeros rasgos sobre el Síndrome de Asperger fueron realizados por el pediatra austriaco Hans Asperger.

La primera definición de este trastorno es dada por Asperger y se hizo bajo la observación de cuatro niños que poseían las mismas características notables. El autor lo definió como un trastorno en el que se observaban buenas competencias cognitivas y de lenguaje mientras que existía la presencia de una marcada discapacidad social que eclipsaba todo lo demás (Martos et al., 2012).

En la actualidad, el Síndrome de Asperger sigue generando gran interés y movilización social por lo que se siguen redactando nuevos capítulos que cuestionan su identidad, por lo tanto, somos partícipes de la historia de este trastorno (Martos et al., 2012).

Asperger afirmó que las dificultades que experimentan las personas que poseen este trastorno, pueden compensarse gracias a la originalidad del pensamiento que presentan estos niños, así como la experiencia que acumulan, lo cual puede favorecer el logro de metas a lo largo de su vida. También reconoció el gran potencial que poseen los niños con este tipo de trastorno y su gran capacidad para contribuir de manera positiva a la

sociedad, a lo que añadió que la educación especial era la vía más adecuada para conseguirlo (Merino et al, 2014).

El síndrome de Asperger es diagnosticado cada vez con mayor frecuencia en España, por lo que las necesidades que plantea este trastorno cada vez son más conocidas. Hoy en día los niños y adolescentes que sufren dicho trastorno siguen careciendo de comprensión y sufren rechazo en los distintos contextos sociales. Las peculiaridades que presenta este síndrome en el que parecen competencias adecuadas junto con otros déficits específicos y habilidades desiguales han atraído a muchos profesionales como médicos, terapeutas y profesores por su mezcla de destrezas y déficits (Martos et al., 2012).

Debido al desconocimiento de la etiología del TEA, los diagnósticos en las mujeres se realizan de igual modo que en los varones, es decir mediante observaciones de la conducta, las cuales aportan información sobre la conveniencia de realizar un estudio en mayor profundidad ya que la realización de observaciones solamente no son herramientas diagnósticas. Algunos estudios son: Cuestionario de Autismo en la Infancia o M-CHAT, Test infantil del síndrome de Asperger, Escala autónoma de detección del Síndrome de Asperger o Escala Australiana del síndrome de Asperger (Merino et al., 2014).

4.2.2 Características

Tanto Kanner como Asperger realizaron la descripción de un trastorno con unas características comunes a pesar de la existencia de algunas diferencias. Las características que compartieron los dos autores son: dificultades en interacción social y en comunicación, patrón de inflexibilidad mental e intereses restringidos, y la aparición temprana del trastorno (Martínez y Cuesta, 2012).

Según Asperger, las dificultades sociales que poseían los niños con este trastorno, iban asociadas a otras sintomatologías como son: prevalencia en hombres, posibilidad de ser un trastorno hereditario, imposibilidad de ser reconocido antes del tercer año, intereses variados y originales, peculiaridad en el contacto ocular, lenguaje pedante, movimientos estereotipados e inadecuados, intereses alejados de lo normal a su edad e intereses

inusuales, aprendizaje rápido de lectura, falta de empatía y comprensión de los demás. A lo largo del tiempo, estas características pueden persistir en el tiempo o disminuir, sin embargo, la presencia de dificultades sociales permanece sin alteración (Martos et al., 2012).

Anteriormente, “en la edición del DSM-IV-TR (2000), el Síndrome de Asperger se consideraba de manera individual un trastorno Generalizado del Desarrollo en el que se valora una dificultad significativa en el área de la interacción social y un patrón de intereses repetitivo y estereotipado, dentro de un perfil de inteligencia y lenguaje sin alteraciones, así como un desarrollo adecuado a nivel cognitivo, verbal y de habilidades de autoayuda o adaptativas propias de la edad” (Merino et al, 2014, p.27).

Como ya se ha citado anteriormente (véase punto 4.1.2) en el DSM-V (2014) se incluye el Síndrome de Asperger dentro del TEA junto con otros cuatro trastornos.

Se comprende que el trastorno o Síndrome de Asperger incluye personas aparentemente con un buen desarrollo cognitivo y lingüístico, pero con serias limitaciones en las áreas que definen el autismo (Martínez y Cuesta, 2012).

Por lo tanto, los criterios diagnósticos o características tanto del Síndrome de Asperger como del resto de trastornos generalizados del desarrollo, pertenecen a los del TEA (ver punto 4.1.3, Características y Criterios diagnósticos de los TEA).

4.2.3 Teorías psicológicas

Existen diferentes teorías explicativas que nos hacen entender el funcionamiento psicológico de las personas con Síndrome de Asperger y proporcionan una mejor comprensión del trastorno.

A continuación, se presentan algunas teorías actuales sobre el Síndrome de Asperger, así como el funcionamiento psicológico.

4.2.3.1 Teoría de la mente (TOM)

La Teoría de la mente es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que piensa, lo que siente y de intuir las creencias y deseos de los demás. Esto nos permite conocer

nuestros estados mentales y el de las demás personas. Desde esta teoría, se comprende la existencia de un fallo en la mentalización, llamado también “ceguera mental”, que explica las alteraciones en la comunicación e interacción social de las personas con autismo (Martos et al., 2012).

La primera prueba fue realizada por Baron-Cohen, Leslie y Frith, en 1985, denominada Tarea de falsa creencia de Sally y Anne (de primer orden) en la cual las respuestas dadas por niños de cuatro años con desarrollo normal eran correctas y podían razonarlas mientras que los niños con Síndrome de Asperger fallan al responder (Martos et al., 2012).

Baron-Cohen (1989) afirma que más que un déficit, se trata de un retraso en el desarrollo de esta teoría, lo que conlleva a diversos grados de “ceguera mental”.

Más tarde, Baron-Cohen elabora una tarea de segundo orden con mayor dificultad en la que un 90% de niños con desarrollo normal supera la prueba, mientras que no es superada por ningún niño con autismo. Después de estas tareas, otra muy influyente es la denominada “Lectura de la mente en la mirada” en la que se muestran diferentes fotografías de la región de los ojos de otras personas y los niños y adultos con Síndrome de Asperger tienen que interpretar y definir la expresión de las fotografías (Martos et al., 2012).

Junto con estas pruebas, se han llevado a cabo en los últimos años algunos estudios neurofisiológicos, en los que se han encontrado diferencias en el funcionamiento de ciertas regiones del cerebro entre las personas con un desarrollo normal y personas con Autismo. De modo que tanto las pruebas conductuales como las psicológicas del déficit en la Teoría de la mente pueden explicar las carencias que poseen las personas con autismo tanto en la comunicación como en las interacciones sociales. La lectura de la mente es un componente cognitivo de la empatía, esta tiene relación con la afectividad, por lo tanto, implica saber mostrar respuestas emocionales y reaccionar adecuadamente a las emociones de otras personas (Martos et al., 2012).

4.2.3.2 Teoría de la empatía-sistematización

Baron-Cohen junto con sus colaboradores, propuso esta teoría para las personas con TEA. Aquí se atiende a la mentalización o empatía (donde presentan dificultades tanto

TEA como Asperger), y a la sistematización (habilidad excepcional que está intacta o incluso es superior). Algunos tipos de sistematización pueden ser: motora (girar sobre sí mismo), numérica (cálculos rápidos), espacial (obsesión con mapas), etc. (Martos et al., 2012).

Estos mismos autores señalan que los déficits que presentan los TEA y Asperger en empatía pueden explicar las dificultades sociales y de comunicación mientras que la alta capacidad de sistematización explica su focalización en algunos temas, la resistencia al cambio, e intereses restringidos y repetitivos. Baron-Cohen aporta hallazgos neurológicos en los que explica una diferencia de tamaño en ciertas regiones del cerebro entre hombres y mujeres, las cuales se acentúan más en varones.

4.2.3.3 Coherencia central débil y estilo cognitivo

La coherencia central es un estilo de procesamiento de la información, específicamente es la tendencia a procesar información de manera global y contextual. Las personas con autismo presentan coherencia central débil, lo cual implica que presten mayor atención a los aspectos locales que a los globales (por ejemplo: recordar ciertas palabras de una historia en vez del contenido y lo esencial de esta) (Martos et al., 2012).

4.2.3.4 Disfunción ejecutiva

La función ejecutiva incluye habilidades de planificación, control de impulsos, inhibición de respuestas inadecuadas o cambio en el foco de atención. Estas funciones se encuentran alteradas en las personas que sufren daño en los lóbulos frontales (Shallice, 1988), como son los TDA, Trastorno obsesivo compulsivo (TOC), Síndrome de Tourette, etc. (Martos et al., 2012).

El autismo presenta muchas carencias en estas habilidades, pero existe una falta de consenso sobre qué aspectos de las funciones ejecutivas se encuentran alterados en este trastorno. Los fallos en la función ejecutiva también se encuentran en otros trastornos, lo cual limita que esto sea un marcador de diagnóstico exclusivo del autismo (Martos et al., 2012).

4.2.3.5 Procesamiento sensoriomotor

Las personas con Síndrome de Asperger muestran alteraciones en el procesamiento de la información acerca de su cuerpo. Presentan problemas de hipersensibilidad e hiposensibilidad (Martos et al., 2012).

Seguidamente, se muestran algunos problemas en el sistema sensoriomotor (tabla 3).

Tabla 3. Problemas sensoriomotores (Elaboración propia a partir de Martos et al., 2012).

Sistema	Hipersensibilidad	Hiposensibilidad
Tacto	Problemas con las texturas, cambios de temperaturas y baja tolerancia al dolor.	Indiferencias hacia las altas temperaturas, alta tolerancia del dolor.
Vestibular	Escasez en el movimiento.	Dificultad para quedarse quieto (constantes giros y movimientos estereotipados)
Propioceptivo	Percepción inadecuada de la posición de las partes del cuerpo y falta de coordinación.	Manías y gestos extraños.
Visual	Baja tolerancia a la luz.	Falta de coordinación visomotora.
Auditivo	Falta de tolerancia hacia ciertos sonidos y respuestas exageradas al ruido.	Indiferencia ante ciertas señales auditivas.
Gustativo	Fuerte aversión por ciertas comidas.	Falta de interés hacia la comida.
Olfativo	Evitación de olores.	Ausencia en la detección de olores.

4.2.3.6 Inteligencia, lenguaje y emoción en el Síndrome de Asperger

El autismo puede presentar diferentes niveles de CI, pero en líneas generales se da con mayor frecuencia el retraso mental. El conocimiento del nivel de CI es importante ya que supone una ayuda en el pronóstico. Las escalas más utilizadas son las escalas de inteligencia Weschler (2007) para niños y adultos. Tras la utilización de estas escalas, se ha demostrado que las personas con Síndrome de Asperger obtienen puntuaciones más altas en CI que en otros trastornos pertenecientes al TEA. También se ha observado que el rendimiento es más bajo en las pruebas que requieren mayor atención y concentración que en las pruebas verbales como son vocabulario o semejanzas, sin embargo, en la prueba verbal de comprensión de situaciones sociales e interpersonales, las personas con Síndrome de Asperger muestran muchas dificultades (Martos et al., 2012).

Además, las personas con Síndrome de Asperger presentan dificultades en la comunicación, es decir, no aprenden las reglas para adaptar el lenguaje a las diversas situaciones sociales, por ejemplo, cuando las personas expresan algo a través de la modulación de la voz, la entonación o los gestos faciales, las personas con Síndrome de Asperger no comprenden las intenciones de los demás lo cual crea una ruptura en el proceso comunicativo. Como se ha mencionado anteriormente, las dificultades que presentan las personas con TEA en el reconocimiento de las emociones o estados mentales de los demás se relacionan con la *teoría de la mente* o la capacidad de empatía. Las personas con Asperger no suelen presentar dificultades al distinguir emociones simples como son la felicidad, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y disgusto, pero sí que les cuesta conocer estados mentales más complejos como la confusión o la resignación. Algunos ejemplos de ello con las dificultades que se observan en el reconocimiento de estados en fotografías de los ojos donde deben marcar si son dignos de confianza, los estados mentales y el reconocimiento de ironías o sarcasmos (Martos et al., 2012).

4.2.4 Principios de intervención

Los déficits en reciprocidad social y comunicación son los rasgos más característicos de los TEA. Estos están marcados por la dificultad en el uso de códigos no verbales para regular la interacción (ej. Sonrisa social, contacto ocular, distancia interpersonal,

gestualidad), déficit en el hecho de compartir intereses y también en iniciar, mantener y regular o comprender las emociones (Merino et al, 2014).

Los programas de intervención dirigidos a los TEA, se centran en los elementos nucleares que los definen (social, comunicación y función ejecutiva entre otros). También se debe hacer referencia a otros aspectos que pueden parecer asociados al trastorno y es necesario intervenir como pueden ser el desarrollo motor, la ansiedad etc. Las intervenciones en estas habilidades pueden desarrollarse en contextos de interacción individuales o en grupos reducidos con el fin de favorecer la simplicidad de los contextos sociales y de los aprendizajes (Merino et al, 2014).

Algunos principios de intervención en alumnos con Síndrome de Asperger respecto a los elementos que los definen (Martos et al., 2012):

1. Interacción social y comprensión emocional: ser conciso y verbalizar las emociones, investigar sobre sus emociones y ayudarles a encontrar el correcto grado de emoción, facilitar el éxito y reforzar sus esfuerzos, dividir y enseñar las actividades sociales.
2. Comunicación y lenguaje: este aspecto va ligado a las características de tipo social. Facilitar el contacto ocular, compartir temas de interés con el alumno, dar claves para que aprenda a conversar sobre otros temas, incluir el lenguaje social de manera sistemática con saludos, despedidas y agradecimientos, ser explícito en las explicaciones y asegurarse de que lo ha comprendido, utilizar apoyos visuales para una mayor comprensión de los significados.
3. Motricidad y déficit en función ejecutiva: animar a realizar actividades, dar más tiempo para elaborar sus tareas, proporción de ordenador para realizar actividades, eliminar objetos que no necesite para la elaboración de esa tarea.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

El alumnado que muestra necesidades de atención educativa en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, requiere ciertos apoyos y atenciones específicas.

La escolarización de este tipo de alumnado se rige por los principios de inclusión e igualdad por lo que se pueden introducir medidas de flexibilización en las diferentes etapas cuando se considere necesario. La identificación de las necesidades educativas del alumnado se realiza lo más tempranamente posible por personal con una debida cualificación (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2010).

Al finalizar cada curso, se evalúan los resultados conseguidos respecto a los objetivos propuestos en la valoración inicial, esta evaluación permite adecuar la orientación y la modalidad de escolarización con el fin de alcanzar una mayor integración. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas para la adecuada escolarización del ACNEE en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria (LOE-LOMCE, 2015).

Los programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precisa el alumnado con necesidades específicas con apoyo educativo, son medidas específicas de atención educativa. Entre estas medidas, se encuentran las adaptaciones curriculares significativas, las cuales se realizan tras haberse realizado una evaluación psicopedagógica previa. Las adaptaciones curriculares están dirigidas al ACNEE que presenten problemas que afecten a los elementos regulados del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación del segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria) y, por lo tanto, al logro de las competencias básicas. Las adaptaciones tomarán como alusivo los criterios de evaluación establecidos en ellas (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2010).

5.1 Contextualización de la propuesta

Esta propuesta de intervención está dirigida a un alumno de nueve años con Síndrome de Asperger, cursa 4º de Educación Primaria y es llevada a cabo en un centro ordinario de escolarización en el cual se atiende a las necesidades educativas específicas que presentan algunos alumnos y alumnas. Queda enmarcada en un contexto de escuela inclusiva, ya sea de titularidad pública, concertada o privada. Para que este alumno pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2010 y LOE-LOMCE, 2015)

Como establece la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010), una vez realizada una evaluación psicopedagógica previa, se ha concluido que este alumno necesita apoyo educativo, de modo que se diseñará la correspondiente adaptación curricular, significativa o no significativa, según se precise. Las necesidades de este alumno se abordarán en su aula ordinaria con el resto de compañeros, de la mano del tutor, pero también saldrá de clase en algunos momentos con el/la profesional de la Psicopedagogía Terapéutica (PT) y en otros momentos con el profesor o profesora de Audición y Lenguaje (AL), lo cual requiere un trabajo coordinado y conjunto entre los tres especialistas. El centro debe disponer del correspondiente Plan de Atención a la Diversidad.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2014) enuncia que el plan de atención a la diversidad es un documento en el que se llevan a cabo un conjunto de actuaciones y medidas de atención a la diversidad elaborado por el centro docente para dar respuestas educativas a su alumnado.

Como ya se ha citado, el alumno presenta Síndrome de Asperger, el nivel de gravedad es de grado 1, y por lo tanto posee ciertas dificultades en las habilidades sociales, en el lenguaje, la comunicación y también una cierta inflexibilidad mental que se manifiesta en patrones de conducta inflexibles, restrictivos y repetitivos. Este alumno recibe ayuda por parte del PT del centro tanto fuera como dentro del aula ordinaria.

5.2 Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa que se pretenden cumplir en esta propuesta de intervención resultan del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

A continuación, se exponen los objetivos de etapa que han de cumplimentarse para el desarrollo de las capacidades del alumnado que les permitan:

1. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo a ellas y respetar los derechos humanos.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, interés, creatividad y espíritu emprendedor.

3. Conocer y respetar las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y la no discriminación de personas con discapacidad.
4. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
5. Adquirir la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
6. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

5.3 Competencias

Las competencias constituidas por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) son siete; seguidamente se muestran las competencias que se van a estimular en esta propuesta de intervención:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia digital.
3. Aprender a aprender.
4. Competencias sociales y cívicas.
5. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Se diseñarán actividades en las que se trabajen todas o casi todas las competencias de manera integrada de modo que el alumno pueda avanzar en sus resultados.

5.4 Contenidos

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) afirma que la etapa de educación primaria se organiza en áreas que tendrán un carácter integrador, estas áreas se dividen en troncales y específicas.

En la propuesta de intervención, se ha estimado basarse en los contenidos pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura (área del bloque de asignaturas troncales) de cuarto curso de educación primaria, puesto que los déficits que el alumno presenta son de carácter lingüístico, comunicativo y social y, a partir del área de Lengua Castellana y Literatura se pueden abordar las dificultades que el alumno posee. Los contenidos que

se abordan en la propuesta de intervención se forman a partir del Real Decreto 126/2014 (MECD, 2014) y se estructuran a partir de bloques de contenido:

Bloque 1. Comunicación oral, hablar y escuchar

- Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas utilizando un discurso ordenado y coherente en situaciones de comunicación, formales e informales.
- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Deducción de palabras por el contexto.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Recursos gráficos en la comunicación escrita.
- Consolidación del sistema de lecto-escritura.
- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

- Producción de textos para comunicar experiencias, necesidades y opiniones.
- Cohesión del texto: conectores, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación.
- Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal.
- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación, revisión y mejora del texto.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación y acentuación.
- Caligrafía, orden y presentación.
- Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de TIC.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua.

- Iniciación en el uso de las TIC como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.

Bloque 5. Educación literaria

- Creación de cuentos, adivinanzas, canciones.

5.5. Principios metodológicos

El DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2016) establece que en la etapa de Educación Primaria es donde se adquieren hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida. Por ello, los aspectos metodológicos adquieren una gran relevancia. La acción educativa de educación primaria asegura la adaptación a las características y distintos ritmos de aprendizaje del alumno. La respuesta educativa de los centros debe integrarse en el diseño curricular aludiendo a la naturaleza de la materia, la disponibilidad de recursos y a las características del alumnado. Se deben diseñar actividades según el nivel competencial que el alumno posea y avanzar hacia los resultados de un aprendizaje que abarque más de una competencia de manera que se puedan aplicar tanto dentro como fuera del aula.

En la LOE-LOMCE (2015) se establece que en la etapa de educación primaria se llevará a cabo una especial atención a la diversidad del alumnado, con una atención individualizada, prevención de dificultades de aprendizaje y puesta en marcha de refuerzos tan pronto como se necesiten.

La Consejería de Educación de Castilla y León (2010) explica que la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se asienta en una serie de principios que tratan la inclusión, normalización, integración, compensación, calidad y equidad en su proceso educativo, en sus interacciones personales y sociales, en el aula y centro educativo con el fin de alcanzar una igualdad de oportunidades, permanencia y promoción en el sistema educativo. Algunos de los principios establecidos por el currículo son:

- a) Los equipos directivos se encargarán de garantizar las medidas de atención educativa necesarias que permitan una adecuada atención en función de las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social o emocional.

- b) Las medidas de atención educativa propuestas desde los centros deben estar referidas al éxito educativo de todo el alumnado.
- c) La detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado, así como su atención, se realizarán lo más tempranamente posible, con el fin de adoptar las medidas educativas más adecuadas.
- d) Los centros docentes organizarán y gestionarán los recursos personales y medios materiales de que dispongan para la adecuada atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para que el alumnado alcance el máximo desarrollo de sus capacidades.
- e) Los equipos directivos de los centros docentes garantizarán a los padres, madres o tutores legales del alumnado, y en especial del que presente necesidad específica de apoyo educativo, o a los propios alumnos, en la medida que su edad y capacidad lo permita, una información precisa, comprensible y continuada de todas las decisiones y medidas curriculares, organizativas y de recursos que se vayan a adoptar para su atención educativa.

5.6 Cronograma

Esta propuesta de intervención está preparada para ser llevada a cabo durante un mes con una frecuencia de cuatro sesiones por semana, de una hora de duración cada sesión. Estas sesiones coincidirán con la clase de Lengua y Literatura.

El primer día de cada semana, la intervención se trabajará con el resto de alumnos en el aula.

El resto de días, el alumno saldrá fuera del aula ordinaria con el profesor de Psicopedagogía Terapéutica al “aula de PT”. Los días que no salga del aula, el PT le acompañará en el aula ordinaria para guiarle durante la clase con el resto de compañeros.

5.7 Actividades

Seguidamente se presentan las diferentes actividades que se van a trabajar con el alumno que presenta Síndrome de Asperger. Se dividirán en cuatro sesiones semanales, tres fuera del aula de manera individual con el especialista en Psicopedagogía Terapéutica y una con el resto de compañeros en el aula ordinaria (16 sesiones en total).

Se dividirán en tres áreas diferentes de trabajo: área socioemocional, área de comunicación y lenguaje y área conductual y cognitiva. También se realizarán actividades sobre motricidad fina y memoria en los casos en los que el alumno realice la tarea adecuadamente (actividades explicadas a continuación de la cuarta sesión).

Los lunes se trabajará con los compañeros de modo que se trabajarán las tres áreas en la medida de lo posible. El resto de días, en las actividades se trabajarán de manera alterna el resto de habilidades. Además, todos los días, al acabar de realizar las actividades pertinentes, se realizarán actividades de desarrollo de la motricidad fina y memoria como se ha indicado anteriormente.

Modelo de actividades durante la primera semana (el resto de actividades se indica en el Anexo I)

En la explicación y desarrollo de todas las actividades, se deben realizar preguntas al alumno de su comprensión sobre lo que se le ha dicho, si tiene dudas, se le debe animar a que las exponga y se le ayudará.

En todas las actividades (sobre todo y haciendo mayor hincapié en las actividades individuales en el aula de PT) se realizarán explicaciones breves, con frases cortas y de acuerdo al lenguaje del alumno, mirándole a los ojos y ayudándole para que él haga lo mismo. Se le hablará con un tono de voz suave y dulce para conseguir buena armonía en la relación profesor-alumno y mejores resultados.

En los momentos en los que el alumno presente tensión, estrés o saturación, se le ayudará a relajarse con ejercicios trabajados en el aula con el resto de compañeros y se le dejará un margen hasta que pueda continuar con su tarea.

Sesión 1. (Llevada a cabo en el aula ordinaria)

Antes de comenzar a realizar las actividades, se tratará de relajar a todos los alumnos puesto que acaban de entrar del recreo y se encuentran intranquilos. Se les darán pautas de relajación como son:

- Mantener los ojos cerrados hasta que el profesor indique que les abran.
- Respiración profunda.
- Agitación de brazos hacia arriba y después hacia abajo.

Esta relajación la ejecutarán los cuatro lunes que comprende la intervención.

Una vez realizado esto, se procederá a explicar la primera actividad.

- Actividad 1: “Elaboramos el termómetro de las emociones”.

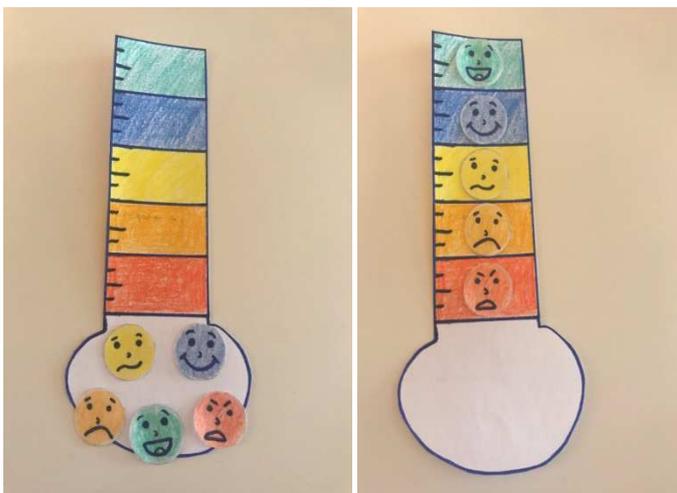
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: los profesores (PT y tutor) muestran a los alumnos un termómetro de las emociones, se harán preguntas como ¿Quién sabe lo que es esto? Después se les explicará que es un termómetro de las emociones y que cada uno va a tener que realizar el suyo tomando como referente el que los profesores les presentan. El termómetro está dividido en cinco apartados que los alumnos deben pintar con diferentes colores. Cada color representa una emoción: El rojo significa enfado, el naranja significa tristeza, el amarillo significa nerviosismo, el azul significa alegría y el verde significa felicidad. A este termómetro le acompañan cinco caritas que muestran los estados que representa cada color y que podrán pegar en su correspondiente apartado. Después de esta explicación se harán preguntas como ¿para qué creéis que puede servir este termómetro? Una vez acabada la explicación, se proporcionará a cada alumno una plantilla con el termómetro y las caritas que los alumnos han de colorear y se les animará a comenzar la tarea.

FINALIDAD: se pretende que los alumnos asocien un color a cada emoción adquiriendo este aprendizaje a través de la elaboración individual de cada termómetro.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: para la elaboración de esta actividad se necesitan las plantillas del termómetro y las caritas que pertenecen a cada apartado de emociones, pinturas de colores, Blu.Tack y tijeras. También se necesitará el termómetro y las caritas modelo que proporcionarán los profesores (Imagen 1).

Imagen 1.



Termómetro y caritas de emociones.

TEMPORALIZACIÓN: será de 30 minutos aproximadamente, de manera continuada.

- Actividad 2: Las emociones de mis compañeros.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: tras la elaboración del termómetro de las emociones, se procederá a colocar las sillas del aula en forma de U, los profesores explicarán a los alumnos cómo hay que colocar las sillas y cada uno debe encargarse de colocar su silla siguiendo las pautas y guiados por los profesores. Una vez colocadas las sillas, los profesores pegarán su termómetro de las emociones en la pizarra de manera que todos puedan observarlo desde su sitio. Se explicará la actividad dividiendo la clase en cinco grupos de cuatro alumnos de manera que cada grupo tenga una emoción diferente (enfado, tristeza, nerviosismo, alegría y felicidad). A continuación, cada alumno de forma individual debe pensar en algo que le produzca la emoción que se le haya atribuido, para contárselo al resto de compañeros y explicar porque siente esa emoción en cierto momento. Los profesores harán un ejemplo: “si a mí me ha tocado la emoción de alegría, explico que yo me siento contento cuando voy a cenar con todos los miembros de mi familia”, “¿Por qué? Porque les quiero mucho, me lo paso muy bien hablando, cenando y jugando con ellos a juegos de mesa y eso me hace estar contento”. Tras la explicación del juego se preguntará si lo han comprendido todos y si tienen alguna duda, si es así se tratará de aclararlo. Uno de los profesores será el moderador del juego y el otro se encargará de colocar la carita en la emoción que pertenezca expresar en ese momento. El moderador podrá realizar preguntas a cada alumno para que estos expliquen de forma adecuada sus emociones. Los compañeros también podrán realizar preguntas al resto siempre y cuando el moderador les de la palabra.

La distribución de las sillas en esta actividad es en forma de U puesto que, de esa manera, todos los alumnos podrán verse las caras y sentir lo que sus compañeros sienten con la emoción que explican.

FINALIDAD: con esta actividad se trabaja la empatía ya que se pretende que los alumnos comprendan que los demás compañeros también tienen sentimientos y emociones y a la vez puedan ponerse en el lugar del otro cuando cada alumno cuenta su historia. Se trabaja con la utilización del lenguaje puesto que deben expresar verbalmente sus emociones contando su historia. También se trabaja el respeto de los otros.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo/conductual.

RECURSOS MATERIALES: el termómetro de las emociones, caritas de las emociones y sillas.

TEMPORALIZACIÓN: será de 30 minutos aproximadamente.

Sesión 2. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Antes de realizar esta actividad, se le realizarán preguntas al alumno tales como ¿A qué hora te has levantado?, ¿Qué has desayunado?, ¿Te ha gustado?, ¿Quién te ha traído al colegio, mamá o papá?, ¿Tienes ganas de aprender?...

▪ Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias

Esta actividad se llevará a cabo los tres días de cada semana, en el mes que se aplique la propuesta de intervención, es decir, en las 12 sesiones desarrolladas en el aula de PT.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se pide al alumno que preste mucha atención a lo que se le va a decir y se le explica que todos los días, nada más llegar al aula en el que se encuentran, trabajarán con el tablero de pictogramas. En este tablero aparecen diferentes acciones que el alumno desarrolla a lo largo del día (dividiendo este en mañana, tarde y noche). Lo primero que debe hacer el alumno es colocar el día de la semana que es, abajo a la izquierda donde se le indica, después deberá leer los pictogramas de arriba a la izquierda e ir completando la frase “YO, ¿qué hago el...?” y dice el día de la semana que es a medida que va colocando las diferentes imágenes de las acciones en la fila correspondiente (mañana, tarde, noche). Una vez terminada la explicación, el profesor realizará un breve ejemplo: Por ejemplo, imaginamos que hoy es domingo y explico lo que haré a lo largo del día. Por la mañana me levanto (coloco el pictograma correspondiente), después me lavo la cara (se coloca el pictograma correspondiente a la derecha del anterior)...Una vez terminada la breve explicación se le preguntará si tiene alguna duda y si así es se debe aclarar, después el alumno procederá a elaborar su tabla con el martes explicando lo que ha hecho y hará a lo largo del día.

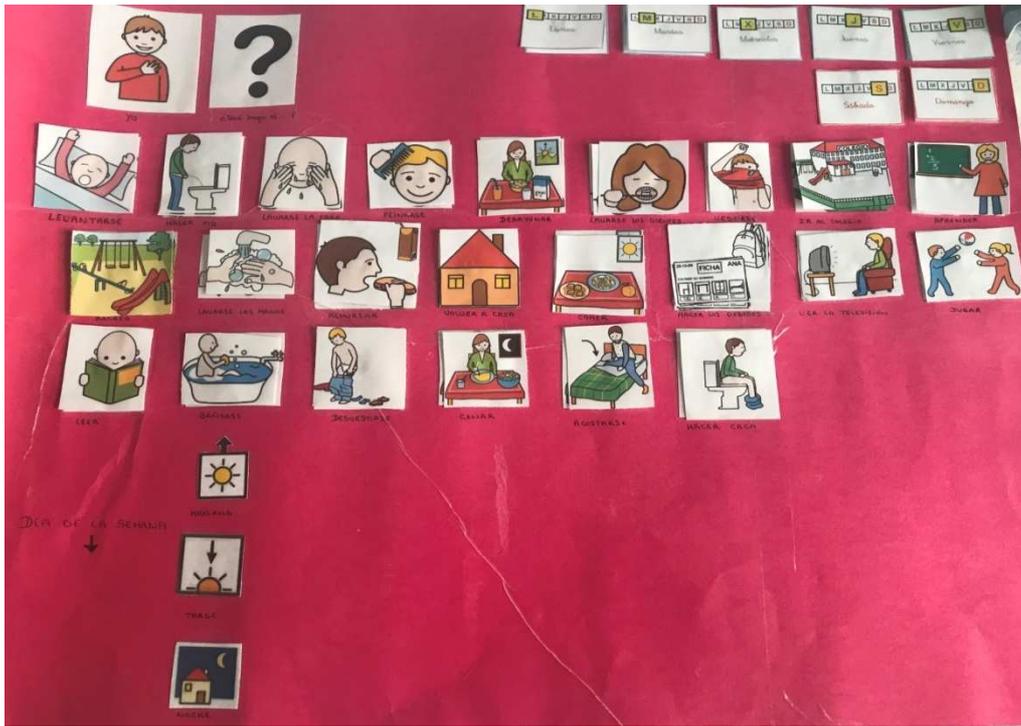
Se pedirá al alumno que a medida que va realizando la actividad lo explique en voz alta para que el profesor pueda intervenir e interactuar con el alumno.

FINALIDAD: con esta actividad se pretende crear una rutina con el alumno, de modo que cada día que llegue al aula sepa que la primera actividad que debe realizar sea esta.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: comunicación y lenguaje, interacción social y motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: tablero de pictogramas con las rutinas (elaborado previamente por el profesor) (Imagen 2).

Imagen 2.



TEMPORALIZACIÓN: el primer día será de aproximadamente 25 minutos. El resto de días el niño habrá adquirido una práctica y sabrá lo que debe hacer, por lo tanto, la duración será de 15 minutos aproximadamente.

- Actividad 2: Jugamos con el termómetro de las emociones.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en el termómetro que el alumno ha realizado en la sesión anterior, tendrá que colocar la carita con la que se sienta identificado ese día y explicar al profesor porque se siente de esa manera. Después deberá expresar facialmente esa emoción mirándose a un espejo.

FINALIDAD: se pretende trabajar las emociones con el alumno, de manera que sea capaz de comunicar esa emoción al profesor.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación y lenguaje.

RECURSOS MATERIALES: termómetro de las emociones, caritas con las emociones y espejo.

TEMPORALIZACIÓN: 5 minutos aproximadamente.

- Actividad 3: ¡Todos tenemos sentimientos!

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: En la pizarra digital, aparecerán una serie de imágenes con distintas expresiones faciales que reflejan ciertas emociones, también aparecerá el nombre de la emoción y el alumno deberá unir cada imagen con su emoción correspondiente. La actividad consiste en que el alumno una con flechas cada imagen con su expresión correspondiente en la pizarra digital. El profesor pondrá un ejemplo al alumno y preguntará si tiene alguna duda, después se comenzará la actividad que el alumno debe realizar en voz alta y explicando los motivos por los que une cada imagen con su emoción. Cada vez que asocie una imagen, deberá expresar la emoción facialmente frente al espejo y explicar un momento en el que él siente esas emociones. El profesor le realizará preguntas como ¿Por qué sientes esa emoción?, ¿En qué momento te sientes así?, ¿Te gusta sentir esa emoción?, ¿Conoces a alguien que pueda sentir esa emoción?, ¿A quién?...

FINALIDAD: se trata de seguir trabajando con las emociones de forma lúdica y dinámica.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación y lenguaje, desarrollo conductual y cognitivo y, motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: pizarra digital con imágenes, emociones y espejo.

Un ejemplo de actividad podría ser el siguiente:



Miedo



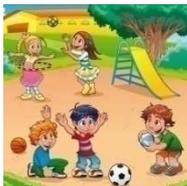
Contento/a



Amor



Felicidad



Nervios



Vergüenza

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

El tiempo restante se dedicará a otra actividad. El profesor puede preguntar al alumno sobre qué actividad prefiere realizar de todas las que se le ofrezcan. Se intentará que todas las semanas trabajen actividades diferentes. (Estas actividades están explicadas a continuación de la sesión 4).

Sesión 3. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Antes de comenzar a trabajar con el tablero de pictogramas, se le harán preguntas al alumno como ¿Qué clases has tenido antes de venir aquí?, ¿has aprendido mucho?, ¿te gustan las asignaturas que has tenido hoy?, etc.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias (explicado en la sesión anterior). Deberá realizar la misma actividad que el día anterior, pero cambiando el día.
- Actividad 2: Aprendemos normas de educación

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se comienza preguntando al alumno si sabe lo que es un saludo, una despedida o una presentación. A continuación, se le proporciona una hoja con una serie de normas de saludo, presentación y despedida que deberá leer varias veces hasta que lo haya interiorizado y aprendido, en voz alta. Una vez leído se le preguntará si entiende lo que se expone y si tiene alguna duda, si es así se tratará de aclarárselo. La hoja de normas deberá quedársela ya que se trabajará con ella más adelante. También sus compañeros tendrán esta hoja y trabajarán con ella en su aula ordinaria.

Una vez aprendidas las normas básicas de saludo, presentación y despedida se le explicará al alumno el juego que se va a realizar a continuación. Tanto el profesor como el alumno deben ponerse de pie y bailar al ritmo de la música (se puede poner una canción que le guste al alumno) por el aula, cuando la música se pare, el profesor propondrá una situación que entre el alumno y él deberán representar incluyendo saludos, presentaciones y despedidas de forma adecuada. El profesor debe ayudarse y darle ideas con diferentes tipos de saludos o despedidas.

FINALIDAD: esta actividad consiste en interiorizar ciertas normas básicas de saludo, de modo que se impliquen en diferentes roles y contextos y pueda ponerse en el lugar de otras personas para modificar sus conductas de saludos.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: comunicación y lenguaje, interacción social y comprensión emocional, área conductual y cognitiva.

RECURSOS MATERIALES: Hoja con las normas, música (una canción que le guste mucho al alumno), hoja de situaciones que presenta el profesor.



NORMAS:

- Cuando llegamos a un sitio o entramos en algún lugar debemos saludar.
- No saludamos a todas las personas de la misma forma. Esto dependerá de si conocemos a las personas o si son desconocidas.
- Si estamos con personas desconocidas, después de saludar debemos presentarnos (decir nuestros nombres, ejemplo: Hola, buenos días, me llamo Elena)
- Cuando nos presentamos a otras personas, es suficiente con decir nuestros nombres.
- También podemos preguntarles el suyo a los demás.
- Antes de irnos debemos despedirnos de las personas con las que hemos estado.

Ejemplos de situaciones que puede proponer el profesor:

- Vas por la calle y ves a tu mejor amigo.
- Después de estar con tu mejor amigo debes irte a casa.
- Vas a la frutería a comprar con tu madre.
- Ya habéis comprado en la frutería y os vais.
- Vas a un cumpleaños en el que solamente conoces al cumpleañero, pero al resto de niños no.
- Te vas del cumpleaños.

- Entrás en el ascensor de tu portal con un vecino tuyo.
- Sales del ascensor.
- Has quedado en el parque con tus amigos y cuando llegas están todos allí.
- Llega la hora de irte del parque.
- Vas a pedir información sobre como apuntarte a un equipo de baloncesto.
- Llegas a la casa de tus tíos y hay más invitados a los que no conoces.
- Comienzas un nuevo curso en una clase nueva con compañeros diferentes a los del año pasado.
- Sales de casa para ir a jugar con tu hermano y tus padres se quedan en casa.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos aproximadamente.

El tiempo restante se dedicará a una de las actividades citadas a continuación de la sesión 4.

Sesión 4. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Antes de realizar esta actividad, se le realizarán preguntas al alumno tales como ¿A qué hora te has levantado?, ¿Qué has desayunado?, ¿Te ha gustado?, ¿Quién te ha traído al colegio, mamá o papá?, ¿Tienes ganas de aprender?, etc.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: Memory de emociones.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: primero se pregunta al alumno que si conoce el juego del Memory. Se le explica que el juego consiste en poner todas las fichas (sin pintar) que lo componen boca abajo, primero comienza uno y desatapa una ficha, la deja boca arriba, después levanta otra y si es igual que la anterior las deja boca arriba y continúa jugando la misma persona, cuando la persona que está jugando falla, comenzará a jugar el siguiente. Se le dan pistas y se le advierte de que memorice los lugares donde se encuentra cada ficha para el siguiente turno que le toque. Ganará la persona que destape la última pareja de fichas.

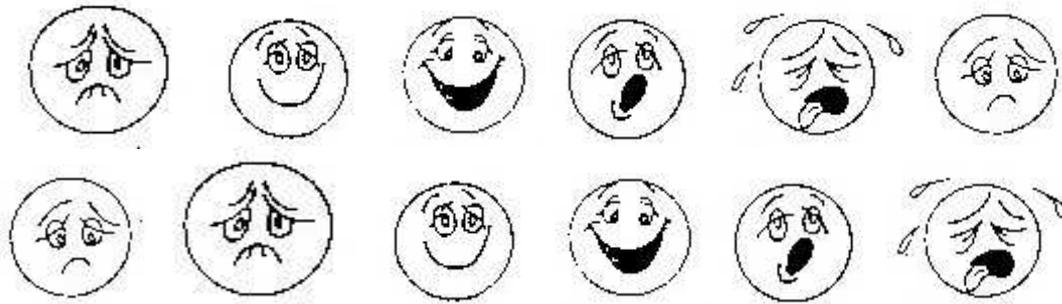
Las fichas se componen de caritas que expresan distintas emociones con las que el alumno ha trabajado previamente, y en otras fichas aparecen los nombres de diferentes emociones.

Cada vez que el niño levante una ficha, deberá explicar al profesor la emoción que es o bien leer la emoción y expresarla con su cara.

FINALIDAD: consiste en trabajar las emociones de manera lúdica desarrollando varias habilidades.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: memoria, área conductual y cognitiva, comprensión emocional e interacción social.

RECURSOS MATERIALES: fichas de Memory.



Enfadado

Triste

Contento

Feliz

Aburrido

Cansado

Enfadado

Triste

Contento

Feliz

Aburrido

Cansado

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

- Actividad 3: Coloreo y recorto caritas emocionadas.

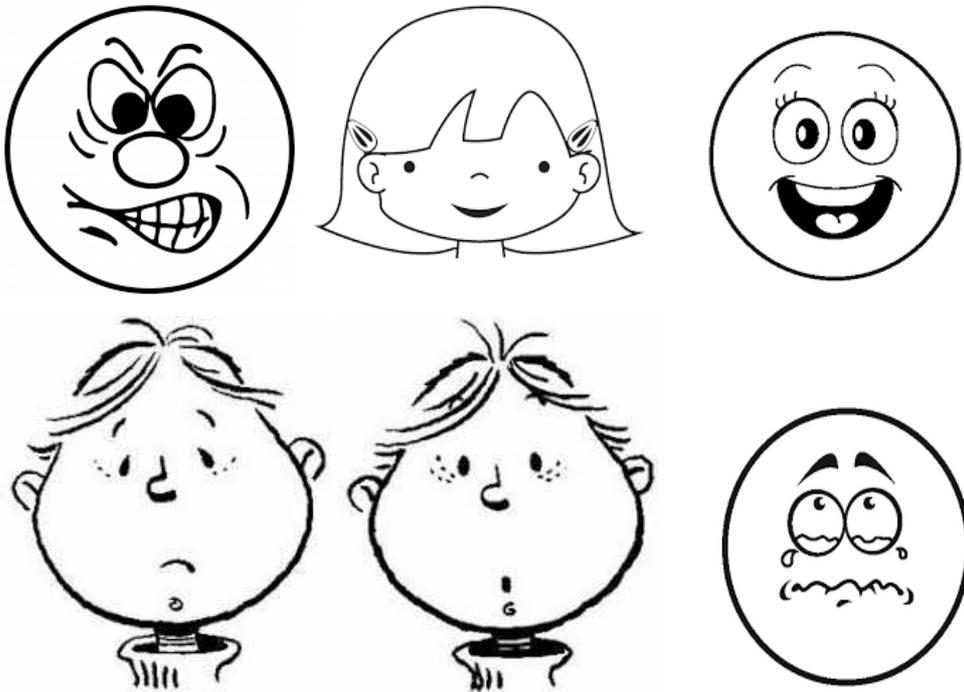
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: después de jugar al Memory, el profesor proporcionará al alumno una ficha con caritas que expresan diferentes emociones, se explicará al alumno que debe pintarlas del color con el que asocia esa emoción y

expresar al profesor porque él asocia ese color a esa emoción, una vez pintadas las caritas podrá recortarlas y llevárselas a su casa. El profesor pondrá un ejemplo: yo, pintaría la carita de felicidad de color verde porque me recuerda a una pradera verde y me gusta mucho.

FINALIDAD: se pretende seguir trabajando con las emociones comunicando al profesor lo que siente con cada una y porque lo siente.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y emocional, comunicación y lenguaje, motricidad fina y desarrollo cognitivo.

MATERIAL NECESARIO: pinturas, tijeras y hoja con las caritas emocionadas.



TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

Otras actividades: a lo largo de toda la intervención, los días que se hayan terminado las actividades propuestas anteriormente con antelación, los alumnos podrán realizar otro tipo de actividades. Como se ha indicado anteriormente, se podrá dar la opción al alumno de que elija lo que quiere hacer, siempre y cuando el profesor revise que todas las semanas se trabaje con juegos diferentes. Algunas actividades pueden ser:

“Atamos los cordones”: consiste en atar y desatar los cordones de estos zapatos de goma eva (Imagen 3). Es una actividad que puede llamarles mucho la atención y a la vez que se divierten, trabajan la motricidad fina.

Imagen 3.



“Hacemos la colada” (Imagen 4): consiste en colgar toda esta ropa de goma eva en una cuerda para tender la ropa con pinzas. Este juego es otra actividad con la que trabajan la motricidad fina de manera divertida.

Imagen 4.



“Juego con los botones”: en esta actividad, el alumno trata de meter los botones en los ojales de las diferentes figuritas (Imagen 5). También se pretende trabajar la motricidad fina de manera dinámica y divertida.

Imagen 5.



“Puzzles”: trabajar con puzzles que haya en el aula ayudará a mejorar la motricidad fina y la memoria.

“Simon”: es un juego de mesa que consiste en apretar el botón que haya lucido anteriormente, primero luce un color, después dos, después tres y así sucesivamente, de manera que el alumno tiene que ir recordando los colores para poder apretar en el lugar adecuado. Con este juego se trabaja la memoria de manera lúdica.

6. EVALUACIÓN

La intervención será evaluada por el profesor/a de PT en basándose en los criterios y estándares de aprendizaje establecidos en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2016). En la adaptación curricular se indicará la concreción de estos criterios de evaluación, en los casos que corresponda, para constituirse en referentes del proceso de evaluación, pero partiendo de los propios criterios y estándares establecidos en el currículo.

El PT intercambiará información con el tutor sobre el desarrollo de la intervención y le proporcionará los resultados obtenidos para que este pueda realizar la calificación final pertinente junto con los resultados obtenidos a lo largo del primer trimestre en esta

asignatura. El tutor, asesorado por el PT, adoptará una decisión sobre el proceso de aprendizaje del alumno.

6.1 Criterios de evaluación

Los Criterios de evaluación de Educación Primaria, en cuarto curso, regulados por El DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2016) se trabajan en esta propuesta de intervención y se dividen en bloques son:

Bloque 1. Comunicación oral, hablar y escuchar

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación.
2. Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal.
3. Comprender lo que se escucha, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.
4. Verbalizar y explicar ideas, opiniones, informaciones, relatar acontecimientos, describir situaciones y experiencias, y narrar historias con coherencia.
8. Representar pequeñas producciones teatrales utilizando los recursos gestuales, fonológicos y verbales adecuados.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

1. Leer en voz alta, con fluidez y entonación adecuada.
4. Resumir un texto leído reflejando las ideas principales y diferenciando las ideas principales de las secundarias.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

7. Conocer los elementos de la comunicación.
9. Conocer las oraciones enunciativas afirmativas, enunciativas negativas, interrogativas, exclamativas.
12. Utilizar las TIC como instrumento de aprendizaje.

6.2 Estándares de aprendizaje

Los estándares de aprendizaje empleados en esta intervención y regulados por el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la

implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, 2016)son los siguientes:

Bloque 1. Comunicación oral, hablar y escuchar

- 1.1. Emplea la lengua oral con diversas finalidades: académica, social y lúdica.
- 1.2. Pregunta sobre las intervenciones que se producen en el aula: entiende las explicaciones, instrucciones y tareas
- 1.3. Participa en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa, persuasiva y lúdica.
- 1.4. Transmite las ideas con claridad corrección, orden y dicción adecuadas, adaptando su expresión oral a las situaciones de comunicación en el aula.
- 2.1. Distingue la información verbal y no verbal.
- 2.2. Utiliza textos orales con información verbal y no verbal.
- 3.1. Aplica las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta y participación con respeto a las ideas y opiniones de los demás.
- 3.2. Escucha con atención las intervenciones orales e interactúa con respeto en el grupo, observando, escuchando, captando las emociones y concluyendo en acuerdos.
- 4.1. Adapta la expresión oral a las distintas situaciones, utilizando diferentes formas de expresión, teniendo en cuenta a los interlocutores.
- 4.3. Cuenta experiencias personales y realiza descripciones con un lenguaje acorde a su edad madurativa, y expresándose progresivamente con mayor precisión.
- 4.4. Realiza narraciones orales teniendo en cuenta el orden cronológico de los hechos y haciendo un uso adecuado de los conectores temporales.
- 7.1. Amplia el vocabulario y utiliza el adecuado a cada contexto.
- 7.2. Identifica palabras que no conoce y les asigna un significado por el contexto.
- 8.1. Representa dramatizaciones utilizando la entonación, modulación y el gesto adecuados a la situación representada.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- 1.1. Lee en voz alta un texto con fluidez y entonación adecuada, mostrando comprensión del mismo.
- 3.2. Localiza la información principal, en la lectura de textos diversos del ámbito escolar y social (cartas, normas, convocatorias, programas de trabajo, reglamentos,

noticias, folletos informativos, folletos literarios, webs infantiles y juveniles, etc.), en soporte papel como digital, para aprender e informarse. .

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

13.2. Realiza ejercicios interactivos de aprendizaje en soporte digital.

6.3 Instrumentos de evaluación

La evaluación psicopedagógica va a ser llevada a cabo por el profesor de Psicopedagogía Terapéutica a lo largo de toda la intervención, tanto en el aula ordinaria los días que se trabaje en grupo, como en el aula de PT. El instrumento que se va a utilizar es el de la observación directa. Otro instrumento de evaluación será la hoja de registro que el PT deberá completar al finalizar la intervención, para tratar los resultados con el tutor del niño, en ella aparecerán los criterios y estándares de aprendizaje que el alumno debe cumplir, los cuales serán marcados según su cumplimiento, bien en desarrollo o bien conseguido (Apéndice II).

7. CONCLUSIÓN

En este apartado se revisa el de los objetivos propuestos al principio del trabajo. El objetivo principal era el diseño de una propuesta de intervención para ofrecer una atención educativa personalizada a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Asperger. Para ello se han desarrollado una serie de actividades divididas en sesiones, que se pueden llevar a cabo durante un mes en una escuela ordinaria e inclusiva. Estas actividades se han elaborado para desarrollar y estimular en el alumno con Síndrome de Asperger las habilidades donde estos presentan mayores dificultades tales como habilidades sociales, habilidades en comunicación y lenguaje, habilidades cognitivas y conductuales, habilidades psicomotrices y trabajo de la memoria. Con estas actividades se pretende dar respuesta a los objetivos planteados en la misma.

Aunque no se ha podido llevar a la práctica real, se puede concluir que esta intervención está destinada a mejorar las habilidades sociales del alumno con el resto de compañeros a través de la comunicación y el lenguaje, el trabajo cooperativo, el respeto, la interiorización de ciertas normas y rutinas y sobre todo el conocimiento de las emociones propias y ajenas de manera lúdica y divertida.

Para alcanzar el objetivo general, se han llevado a cabo otros objetivos específicos:

En primer lugar, se realizó una aproximación conceptual al TEA revisando profundamente la bibliografía más actual sobre este trastorno y el Síndrome de Asperger, así como su evolución histórica y autores más destacados. Conociendo el TEA como un continuo o dimensión en el que se incluyen el Síndrome de Asperger y otros cuatro trastornos.

Una vez alcanzada dicha aproximación al concepto, se ha llevado a cabo el estudio del TEA ligado al Síndrome de Asperger puesto que comparten características y criterios diagnósticos. También se ha desarrollado una diferenciación entre el Síndrome de Asperger y el resto de trastornos componentes del TEA, así como la profundización en el estudio de este síndrome.

Tras este procedimiento, se ha hecho una profundización en cuanto a la intervención en personas con TEA, Síndrome de Asperger, desarrollando las características y teorías explicativas del trastorno, así como los principios de intervención (llevados a cabo en la elaboración de actividades) que se pueden llevar a cabo con las personas que poseen este trastorno.

Finalmente se ha trabajado en la atención a las necesidades específicas del alumnado con Síndrome de Asperger adquiriendo conocimientos sobre ello a través de las diferentes leyes educativas y, elaborando la propuesta de intervención de acuerdo a los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación regulados por dichas normas.

Haciendo referencia al futuro, me gustaría estudiar con mayor profundidad el TEA ya que me parece muy interesante el trabajo con estos alumnos y en un futuro dedicarme a ello. Este espectro es muy amplio, y por ello solo se ha trabajado el Síndrome de Asperger, pero en un futuro me gustaría conocer con mayor profundidad el resto de trastornos que lo componen.

Para concluir, decir que no ha sido posible llevar a cabo en la práctica real la intervención, aunque me hubiera gustado. Este trabajo está realizado desde el conocimiento adquirido durante la mención de educación especial y lo aprendido a lo

largo de su producción, por una persona que no es experta en el trabajo con niños autistas y que está formándose para su futuro como docente.

8. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM- IV*. Washington, EE.UU: Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Washington, EE.UU: Médica Panamericana.

Boschetti, L., Capdevila, M., Corrales, L., Cornago, A., Fernández, G., Freixes, M.,...Marqués, M. (2013). *El sonido de la hierba al crecer*. España.

Recuperado de:

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

Consejería de Educación Junta de Castilla y León (2017). Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa.

De la Iglesia, Gutiérrez, M., y Parra, J. S. O. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger: trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares*. Madrid, CEPE.

Federación Asperger España (2005), *Objetivos de la federación y asociaciones*. Recuperado de https://www.asperger.es/quienes_somos.ph, Consulta: 27 de Abril de 2017.

Frith, U. (1991). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. A., y Cuesta, J. L. (2012). *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona, España: Altaria.

- Martos, J., Freire, S., González, A., Llorente, M., y Ayuda, R. (2012). *El síndrome de Asperger: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis
- Merino, M., Zamora, Marcos., Amat, C., Antúnez, B., Arnáiz, J., Belinchón, M., Vidriales, R. (2014). *Todo sobre el Asperger: guía de comprensión*. Tarragona: Altaria editorial.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín oficial del Estado, 106(4).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado nº 52 de 1 de marzo.
- Mora, J. (Productor). (2012). *Las emociones en situaciones*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Estados Unidos: Pearson Prentice Hall.
- Sierra, O. (2012). *Atendiendo Necesidades*. Recuperado de <https://atendiendonecesidades.blogspot.com.es/2014/08/diferenciando-autismo-sindrome-de.html>, Consulta 25 de Octubre de 2017.
- Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Báez, L., y Hernández-Antúnez, B. G. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta pediátrica de México*. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2011/apm114e.pdf>, Consulta 05 de mayo de 2017
- Vargas, M. L., y Alonso, J. (2014). Estudio epidemiológico de pacientes con autismo y salud mental. *INFAD*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782012.pdf>, Consulta 24 de Octubre de 2017.

APÉNDICE I

Se desarrollan el resto de sesiones que se llevarán a cabo durante las tres semanas siguientes a las sesiones modelo.

Segunda semana:

Sesión 5. (Llevada a cabo en el aula ordinaria)

- Actividad de relajación: igual que en la sesión 1.
- Actividad 1: El trivial de los dobles sentidos.

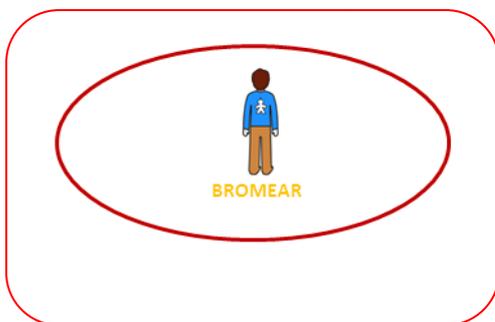
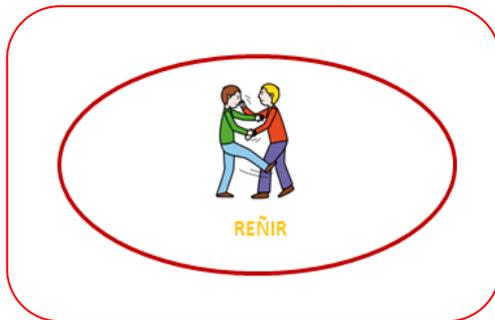
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: los profesores preguntarán si alguien conoce el significado de los dobles sentidos, tras las respuestas de los alumnos, los profesores tratarán de explicar lo que son los dobles sentidos de manera clara. Los dobles sentidos son frases que de manera chistosa o divertida explican o indican otra acción. Se les pondrá un ejemplo: “Por ejemplo si yo digo que se me hace la boca agua cuando veo una sopa, no se me hace la boca agua de verdad, esa expresión quiere decir que me gusta mucho”. Tras la explicación, los alumnos podrán preguntar dudas. Una vez finalizada la explicación, se dividirá a los alumnos en cuatro grupos de cinco. A cada grupo se le proporcionarán cuatro tarjetas diferentes en las que aparecerán dobles sentidos con su explicación, las cuales los alumnos deben relacionar. Una vez leídos y unidos los dobles sentidos con sus significados, deberán hacer una puesta en común de lo que creen ellos que significa cada doble sentido y cómo se puede usar para después escribirlo cada uno en un folio. Después cada grupo, deberá crear una breve historia con diálogos, que incluya los dos dobles sentidos, cada miembro del grupo deberá escribir la historia puesta en común en una hoja y una vez finalizada, saldrán a leer su mini historia para el resto de sus compañeros y explicarán los dobles sentidos con los que han tenido que trabajar. Los profesores actuarán de moderadores y regularán las preguntas y respuestas.

FINALIDAD: Con esta actividad se trabaja el uso de los dobles sentidos ya que los alumnos suelen presentar muchas dificultades y, sobre todo los alumnos con Síndrome de Asperger. Se trabaja el lenguaje y la comunicación, tanto escrita como oral, las habilidades sociales y conductuales. También se fomenta el trabajo en equipo, el respeto de turno y atención al resto de compañeros

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: Lenguaje y comunicación, interacción social y desarrollo del área cognitiva y conductual.

RECURSOS MATERIALES: Ocho tarjetas plastificadas con los dobles sentidos y ocho tarjetas con las explicaciones de estos, folios y bolígrafo. Imágenes de las tarjetas tomadas de la página web: El sonido de la hierba al crecer (2013).





TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos.

Sesión 6. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Al igual que en la sesión 2, antes de comenzar las actividades, se le realizarán preguntas al alumno como ¿A qué hora te has levantado?, ¿Qué has desayunado?, ¿Te ha gustado?, ¿Quién te ha traído al colegio, mamá o papá?, ¿Tienes ganas de aprender?...

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: Globos y emociones.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se colocarán diferentes globos, de distintos colores y con caritas pintadas repartidos por el aula. Los globos estarán atados a una mesa y en cada una de ellas habrá una hoja en la que el alumno deberá escribir la emoción que expresa ese globo, y dibujar la carita, después debe explicar en qué momento ha tenido esa sensación entre la semana anterior y en la que se encuentran y qué ha hecho para alcanzar esa emoción.

FINALIDAD: en esta actividad se vuelve a trabajar con las emociones del alumno de manera dinámica y diferente.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación y lenguaje, motricidad fina y desarrollo de la conducta y cognición.

RECURSOS MATERIALES: Globos de colores con caritas pintadas, diferentes hojas para cada globo, rotuladores para dibujar la carita en su hoja y bolígrafo.



TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos.

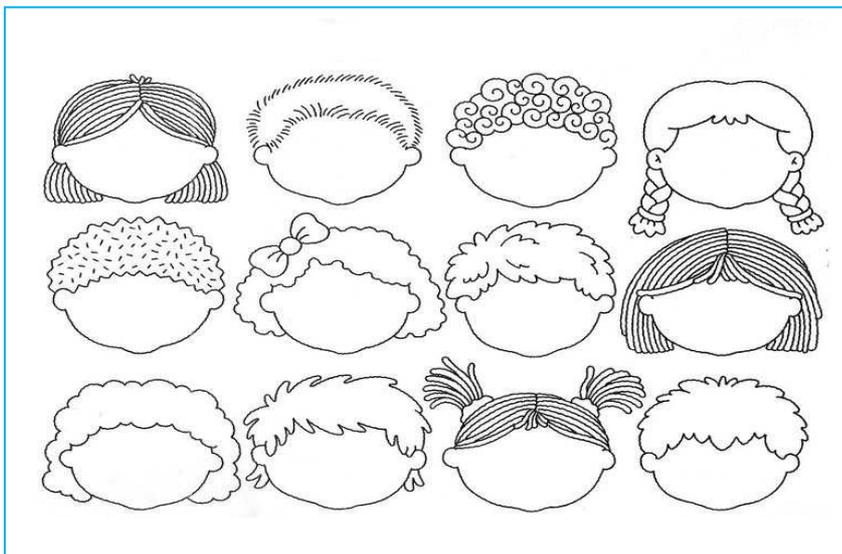
- Actividad 3: ¿Cómo me sentiría yo?

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en esta actividad, el profesor proporciona al alumno una hoja en la que aparecen varias siluetas de caritas a las que les faltan los ojos, la nariz y la boca. El profesor leerá algunas situaciones en las que haya emociones implicadas y el alumno deberá dibujar en las caritas, los ojos, nariz y boca expresando la emoción que le sugiere la situación. A la vez, deberán explicar al profesor el motivo por el que dibujan cada carita. La última carita, la podrán dibujar reflejando cómo se sienten hoy y explicando por qué.

FINALIDAD: se trabajan la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas y las emociones.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: motricidad fina, comprensión emocional y comunicación.

RECURSOS MATERIALES: hoja con las caritas sin terminar, tarjeta para el profesor con las diferentes situaciones, lápiz y pinturas.



1. A Marta la ha prometido su mamá que la irá a buscar hoy ella al cole ya que nunca puede ¿Cómo crees que está hoy Marta?
2. Hugo y su papá han ido al supermercado, a Hugo le gustan mucho las chocolatinas y le pide a su papá que le compre unas pocas. El papá de Hugo dice que no se las va a comprar y Hugo se pone a llorar. ¿Cómo crees que se siente Hugo? ¿Y su papá?
3. Iván y sus amigos están en el parque jugando al escondite y pasándolo en grande, de repente la mamá de Iván le dice que es hora de irse a casa e Iván se esconde para que su mamá no le vea y no puedan irse, su mamá le llama e Iván no quiere irse ¿Cómo crees que estará la mamá de Iván?
4. A Martina la encanta la navidad y está llegando ya, se altera mucho cuando llega la hora de poner el árbol de navidad con toda su familia ¿Cómo se siente Martina el día que toca poner el árbol?
5. Silvia ha pedido a los reyes magos su película favorita, cuando abre los regalos ve que la película que la han traído no es la que ella quería ¿Cómo se sentirá Silvia?
6. Daniel se ha quedado solo en su casa mientras sus padres han ido a hacer unos recados, de repente Daniel empieza a escuchar ruidos extraños y echa de menos a sus papás ¿Qué sentirá Daniel?
7. Después de las navidades, los primos de Lucía se marchan a la ciudad en la que viven y está muy lejos ¿Cómo crees que se sentirá Lucía después de todas las navidades junto a sus primos?
8. Carlota sale al patio y ve a sus amigos jugando, ella les pregunta que si puede jugar con ellos, estos la responden que no, que ya han hecho los grupos ¿Cómo te sentirías si fueras Carlota?
9. Erik entra en su clase y saluda a sus compañeros, nadie le contesta a su saludo ¿Cómo crees tú que se siente Erik?
10. Llegas a un lugar en el que no conoces a nadie, te presentas pero nadie te hace caso y tampoco se presentan ¿Cómo te sentirías?

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

Sesión 7. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Como en la sesión 3, se le harán preguntas al alumno como ¿Qué clases has tenido antes de venir aquí?, ¿has aprendido mucho?, ¿te gustan las asignaturas que has tenido hoy?...

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias (miércoles).
- Actividad 2: Pictionary.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: el Pictionary es un juego que consiste en interpretar lo que el otro está dibujando. Se explicará la actividad al alumno aclarándole que se trabajará por turnos, empezará el alumno dibujando lo que se le indique en su tarjeta y el profesor tratará de adivinarlo, si lo hace, le tocará el turno al profesor.

FINALIDAD: trabajar la comunicación y la motricidad de una manera diferente y lúdica.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación y lenguaje, motricidad fina, función ejecutiva.

El Pictionary es un juego de mesa que se puede adaptar al aula y a las necesidades que el alumno presente.

RECURSOS MATERIALES: Lápiz, folios y tarjetas del Pictionary elaboradas por el profesor. Podrían ser así:

Una niña divirtiéndose,
saltando a la comba

Unos niños peleándose
en el parque.

Un niño con sus papás
abriendo los regalos de
navidad.

Una mamá riñendo a su
hijo.

Un niño hablando con
papá Noel.

Unas niñas riéndose de
un niño.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

- Actividad 3. Repasamos las normas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: esta actividad consiste en recordar las normas que se trabajaron en la sesión 3. El alumno volverá a leer la hoja que se le había dado, en voz alta varias veces. Después en la pizarra digital se expondrán una serie de saludos, presentaciones y despidos que deberá incluir en los huecos que aparezcan en

una serie de conversaciones de manera coherente. Antes de comenzar la actividad, el alumno leerá todo en voz alta.

FINALIDAD: recordar las normas vistas en otra sesión y trabajar con ellas de forma divertida en la pantalla digital.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: memoria, las habilidades sociales y de comunicación, motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: ficha de normas (sesión 3) y pizarra digital con la siguiente actividad:

Por favor	Buenos días	Disculpe	De acuerdo	Muchas gracias
Muy amable	Hola	Buenas tardes	Me llamo Javier	¿Qué tal estás?

1. En la pescadería: ¿Quién es la última persona? ¿Detrás de quién voy.....?
2. En un bar: Hola,¿me podría decir dónde se encuentran los baños.....?
3. En la recepción del colegio (por la mañana):, venía a pedir información sobre la actividad de fútbol (se lo explican). De acuerdo,..... .
4. En la biblioteca al personal de allí (Por la tarde)í:, siento interrumpirle, ¿podría decirme donde está la sala de estudio? (se lo dicen)., es usted..... .
5. El primer día de colegio:,..... y soy nuevo en esta clase.
6. Te encuentras a un amigo tuyo por la calle:Adrián ¿.....?

Sesión 8. (Se llevará a cabo en el aula de PT)

Antes de comenzar esta sesión, se pueden hacer preguntas al alumno como otros días, por ejemplo las de la sesión 8.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.

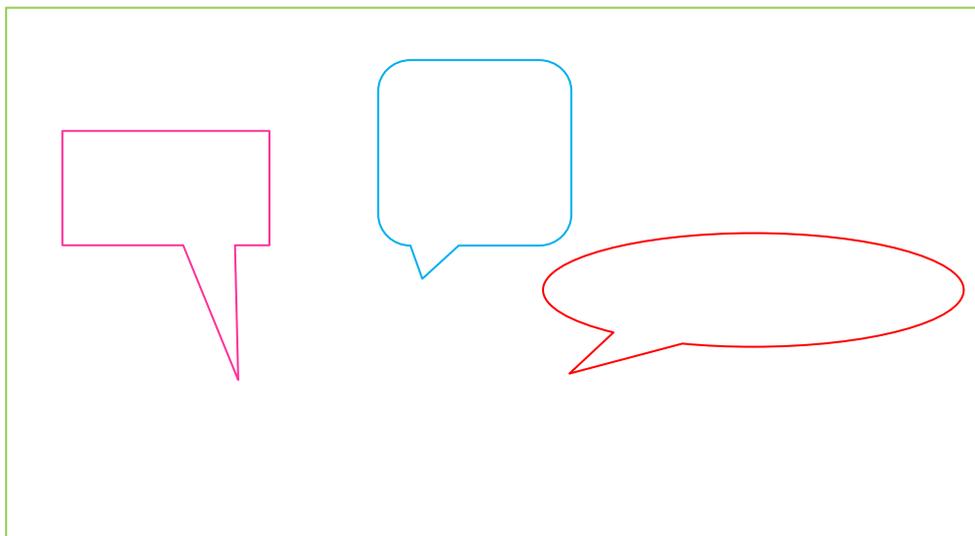
- Actividad 2: “Los bocadillos”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en la pizarra digital, se realizará una actividad en la que aparezcan bocadillos vacíos de conversaciones (al menos 5) entre dos o tres personas que el propio alumno deberá dibujar. El alumno debe completar esos bocadillos con el teclado del ordenador, imaginando que uno de los personajes que habla es el, deberá incluir signos de exclamación y de interrogación. Después podrá colorear los bocadillos (con el dedo) haciendo mención a la emoción que están expresando. Una vez acabado, el alumno deberá leer en voz alta y con buena entonación sus conversaciones.

FINALIDAD: a través de la imaginación y el uso de las TICS, se trabajarán diferentes áreas.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y emocional, comunicación y lenguaje, motricidad fina y desarrollo conductual y cognitivo.

RECURSOS MATERIALES: ficha con la actividad. A continuación se muestra un ejemplo de ficha con los bocadillos que el alumno debe rellenar y colorear.



TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos.

- Actividad 3: ¿Qué debo hacer?

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: a través de la técnica del modelado, se representarán determinados contextos en el aula relacionados con la vida diaria, por ejemplo esperar el autobús, guardar turnos, interrumpir conversaciones, etc. Se descompondrá las secuencias en partes pequeñas y a la vez se pedirán sugerencias al

alumno sobre cómo actuar en esas situaciones. Por ejemplo: imaginamos que un niño llega al colegio un poco más tarde, cuando la fila ya está hecha, y se quiere poner el primero. ¿Cómo reaccionarán sus compañeros?, ¿Cómo reaccionará su profesora? También se podrán plantear situaciones realizadas correctamente.

FINALIDAD: trabajar la comprensión, el razonamiento, la memoria, las emociones y la conducta.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación y lenguaje.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

Al igual que la semana anterior, al finalizar cada sesión, se podrán realizar actividades de motricidad fina y memoria como las indicadas a continuación de la sesión 4.

Tercera semana:

Sesión 9. (Llevada a cabo en el aula ordinaria)

Al igual que en las sesiones 1 y 5, se realizarán ejercicios de relajación.

Antes de comenzar la actividad, se pedirá a cada alumno que de manera individual, indique en su termómetro de las emociones cómo se siente ese día. Una vez hecho, se procederá a realizar la primera actividad.

- Actividad 1: Mímica

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se divide al alumnado en cuatro grupos de cinco alumnos. Deberán inventarse una historia que incluya cinco personajes y escribirla entre todos. Se les dejará un rato para ensayar y después por turnos, tendrán que representarla con mímica delante del resto de compañeros. En las historias creadas, se deben expresar diferentes emociones. Tras la representación de cada grupo, el resto de compañeros intentará adivinar lo que se ha representado y las emociones que han aparecido. Los profesores se encargarán de moderar y coordinar esta actividad.

FINALIDAD: se fomenta el trabajo en grupo, las habilidades sociales, comunicativas, conductuales, el respeto de los turnos y la memoria.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS: interacción social, comunicación y lenguaje, motricidad fina, función ejecutiva, cognitiva y conductual.

RECURSOS MATERIALES: Folios y bolígrafos.

TEMPORALIZACIÓN: 50 minutos.

Sesión 10. (Llevada a cabo en el aula de PT)

Antes de realizar esta actividad, al igual que en las sesiones 2, 4 y 6 se le realizarán preguntas al alumno.

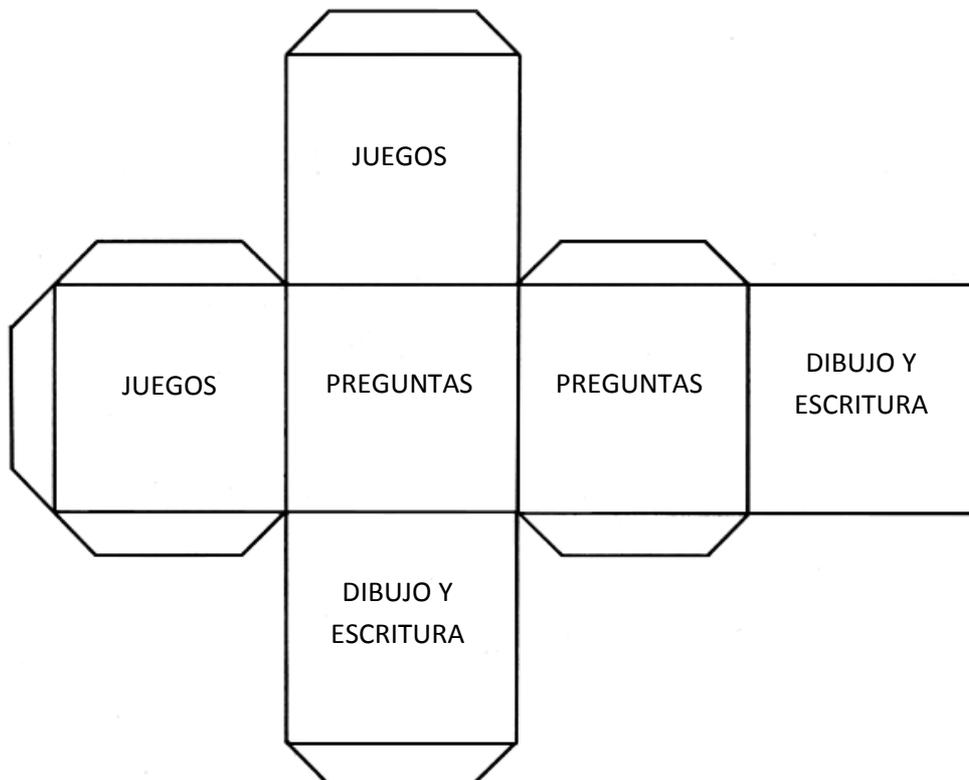
- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: Party

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en esta actividad, el alumno y el profesor jugarán al juego del Party. Primero se le preguntará al alumno si conoce este juego y después se le explica cómo jugar. El juego consta de tres montones de fichas de diferentes colores (naranja, azul y verde) y un dado que indicará el montón del cual se debe coger la ficha. Las fichas naranjas contienen actividades de dibujo y escritura, las fichas azules son preguntas y las fichas verdes son juegos. Una vez acabada la explicación del juego, se le preguntará al alumno si lo ha entendido, después se comenzará con la actividad.

FINALIDAD: llevar a cabo varias áreas de desarrollo a través del juego, se continúa trabajando las emociones, dobles sentidos, etc.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: motricidad fina, comunicación y lenguaje (escritura y dibujo), habilidades sociales y desarrollo conductual y cognitivo.

RECURSOS MATERIALES: Dado de papel, fichas del juego, folios y lapicero.



Fichas naranjas (dibujo y escritura):

Escribe una situación en la que te encuentres sorprendido.

Escribe una situación en la que un amigo tuyo esté enfadado.

Escribe una situación que te gustaría volver a repetir y explica los motivos.

Escribe lo que sientes cuando ves feliz a tu mamá.

Dibuja una niña sonriendo y a su lado haz un círculo con el color que te sugiere.

Pinta el color de tristeza.

Dibújate haciendo lo que más te gusta.

Pinta el color de enfado.

Fichas azules (preguntas)

¿Te gusta jugar o estar con tus amigos? ¿Por qué?

Cuando tu mamá o tu papá están enfadados contigo ¿Cómo te sientes?

¿Qué es lo que más te gusta cuando estas con tu familia?

¿Con que amigo o amiga te sientes mejor? ¿Por qué?

¿Qué harías si ves llorando a un niño en la calle? ¿Por qué?

¿Cuál es la sensación que menos te gusta? ¿Con qué color lo relacionas? ¿Por qué?

Si te cruzas con alguien conocido, le saludas y no recibes respuesta, ¿Cómo te sentirías? ¿Por qué?

Si quedas con un amigo a una hora, y llega tarde ¿Qué harías? ¿Por qué?

Fichas verdes (Juegos):

Elige un sonido, después reproducélo, tus compañeros deben adivinar el sonido.

Adivina: Una señorita muy señoreada, que siempre va en coche y siempre va mojada ¿Quién es?

Cuál es la diferencia entre las siguientes expresiones:

¿Echas de menos a tu hermano?

¡Echas de menos a tu hermano!

Inventa una historia que contenga al menos un doble sentido.

Si te dicen que tienes perlas en la boca ¿Qué significa?
Haz una frase con una metáfora diferente.

Adivina: Este banco está ocupado por un padre y un hijo, el padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho ¿Cómo se llama el hijo?

Echad una partida al juego de Simon (Memory).

Ordena esta conversación:

- Vale, muchas gracias.
- Sí, está en su habitación, un momento, voy a llamarle.
- ¿Quién eres?
- Sí, ¿dígame?
- Hola, ¿está Alberto?
- Soy su amigo Felipe

TEMPORALIZACIÓN: 45 minutos.

Sesión 11. (Llevada a cabo en el aula PT)

Antes de comenzar las actividades, se pueden realizar preguntas al alumno como por ejemplo en las sesiones 3 y 7.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: ¿Sabemos resolver problemas?

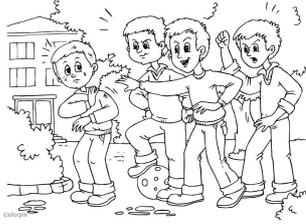
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se le presentarán al alumno una serie de situaciones en la pantalla digital (aproximadamente 10), en las que se puede observar un conflicto y que él mismo debe resolver. El profesor hará preguntas al alumno sobre cómo se podría resolver o sobre las emociones de los personajes. Finalmente, el alumno podrá colorear en la pizarra digital los dibujos según las emociones que estos le transmitan

FINALIDAD: consiste en trabajar el desarrollo de la resolución de problemas interpersonales de forma lúdica y desarrollando la psicomotricidad fina.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comprensión emocional, comunicación, motricidad fina, desarrollo cognitivo y conductual.

RECURSOS MATERIALES: imágenes con historias proyectadas en la pantalla digital.

Un ejemplo de actividad puede ser:



Jairo está en el parque y ve a tres chicos jugando al balón, este se acerca y les dice: Hola chicos, me llamo Jairo y me gustaría jugar con vosotros al fútbol, ¿Puedo?, los chicos empiezan a reírse de él y a meterse con él por su físico y su forma de hablar. Jairo se va llorando a su casa y los tres chicos le siguen, burlándose de él. ¿Cuál es el problema? ¿Cómo crees que se siente Jairo y qué pensará? ¿Cómo crees que se sienten los tres chicos que se burlan de Jairo? ¿Qué piensa? ¿Qué harías tú si fueras Jairo? ¿Qué harías tú si estuvieras jugando al fútbol con tus amigos y se acerca Jairo a pedirte si puede jugar con vosotros? ¿Si tus amigos actuaran con Jairo como actúan los chicos de la historia, tú qué harías?...

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos

- Actividad 3: Grafismos

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en la pantalla digital, el alumno tendrá que completar una serie de grafismos del mismo modo que en modelo de la izquierda. Se explicará al alumno la actividad y se le pondrá un ejemplo, después comenzará el.

FINALIDAD: trabajar la psicomotricidad de manera diferente en la pizarra digital.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: desarrollo conductual y motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: fichas de grafismos en la pantalla digital.



TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos

En el caso de que se puedan realizar más actividades, se podrán llevar a cabo las citadas después de la sesión 4.

Sesión 12 (llevada a cabo en el aula PT)

Al igual que en las sesiones 4 y 8, se le realizarán al alumno una serie de preguntas antes de comenzar las actividades.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: Volvemos a jugar con el termómetro de las emociones

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se presentarán una serie de situaciones que el alumno debe completar de manera escrita. Al finalizar cada frase, el alumno deberá poner la carita de la emoción que le transmite cada oración y explicar el por qué.

FINALIDAD: volver a trabajar con el material realizado en la primera sesión sobre las emociones y expresar sus sentimientos.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social, comprensión emocional desarrollo comunicativo y desarrollo conductual y cognitivo.

RECURSOS MATERIALES: ficha con frases a completar, bolígrafo, termómetro de las emociones y caritas de emociones.

1. Cuando me despido de mis padres para ir al colegio me siento...
2. Cuando mi padre me dice que tenemos de comer mi comida favorita, me siento...
3. Cuando no consigo lo que quiero me siento...
4. Cuando voy a tener un examen, me siento...
5. Cuando voy a ir a ver a mis abuelos me siento...
6. Cuando se acerca la navidad me siento...
7. Cuando monto el árbol de navidad con mi familia me siento...
8. Cuando voy de vacaciones me siento...
9. Cuando tengo un cumpleaños me siento...
10. Cuando el profesor me felicita por hacer algo bien me siento...
11. Cuando veo llorar a mi hermano me siento...
12. Cuando no sé hacer un ejercicio me siento...
13. Cuando van a venir los reyes magos me siento...
14. Cuando escucho mi canción favorita me siento...
15. Cuando nieva y juego con la nieve, me siento...
16. Cuando es mi cumpleaños me siento...
17. Cuando hago deporte me siento...
18. Cuando suspendo un examen me siento...
19. Cuando ayudo a alguien me siento...
20. Cuando juego en clase con mis compañeros y mi profe, me siento...

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

- Actividad 3: ¡Nos manchamos los dedos!

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se preguntará al alumno cuál es su personaje de dibujos favorito y se imprimirá una hoja con un dibujo para colorear de ese personaje. Con pinturas de dedo, el niño deberá colorear su dibujo intentando no salirse. El profesor le hará preguntas al alumno como: ¿Por qué te gusta este personaje? ¿Te gustaría ser como él?, ¿Por qué?...

FINALIDAD: trabajar la motricidad fina de forma divertida.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social y comunicativa, desarrollo de la motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: dibujo y pinturas de dedo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

Al igual que en otras sesiones anteriores, el tiempo restante se puede dedicar a actividades como las citadas al final de la sesión 4.

Cuarta semana:

Sesión 13 (Llevada a cabo en el aula ordinaria)

Al igual que el resto de días que se ha trabajado en el aula ordinaria, se realizará un ejercicio de relajación antes de comenzar las actividades.

- Actividad 1: “Los roles”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en esta actividad se dividirá al alumnado en cinco grupos de cuatro. A cada grupo se le asignará una situación diferente en la que se desarrollen diferentes roles. Los alumnos tendrán que repartirse los personajes de la situación que les haya tocado y realizar una pequeña obra teatral que deberán representar en clase al resto de sus compañeros.

FINALIDAD: se trata de fomentar el trabajo en grupo así como el juego de roles y la imaginación.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social, comunicación y lenguaje, desarrollo cognitivo y conductual.

RECURSOS MATERIALES: Hoja con los roles, folios y bolígrafos.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos.

- Actividad 2: “La pelota que rota”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en esta actividad, todos los alumnos se sentarán en el suelo formando un círculo. Se trata de ir pasando una pelota de unos a otros, y la persona que tiene la pelota deberá decir una característica que le describa, también otra del compañero que le ha pasado la pelota y otra del compañero al que se la va a pasar. El primero que empiece, dirá una característica de su profesor, de él y del compañero al que va a pasar la pelota. Una vez explicado el desarrollo de la actividad, como otras veces, se pondrá un ejemplo y después se comenzará la actividad.

FINALIDAD: se trata de fomentar el trabajo en grupo de manera lúdica.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: interacción social, comunicación y desarrollo cognitivo y conductual.

RECURSOS METODOLÓGICOS: pelota.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

Sesión 14 (Llevada a cabo en el aula de PT)

Al igual que en otras sesiones, se realizarán preguntas al alumno para que interactúe con el profesor.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: Visionado de un vídeo

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se llevará a cabo el visionado de un vídeo de dibujos animados en el que aparecen diferentes emociones que el alumno deberá identificar. El alumno expresará la emoción con su cara mirándose al espejo como en otras ocasiones y dibujará la expresión en una hoja.

FINALIDAD: identificar las diferentes emociones en los dibujos y saber expresarlas con su rostro.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: Comprensión emocional y desarrollo conductual.

RECURSOS MATERIALES: Vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

- Actividad 3: ¿Sabes hacer trenzas?

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: en esta actividad, se le proporcionan al alumno tres cordones atados por un nudo, el profesor deberá sujetarlo y el alumno tratará de realizar una trenza.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: desarrollo de la motricidad fina.

RECURSOS MATERIALES: tres cuerdas atadas.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos.

El resto del tiempo se empleará a la realización de una de las actividades explicadas después de la sesión 4.

Sesión 15 (Llevada a cabo en el aula de PT)

Al igual que en otras sesiones, primero se le realizarán preguntas al alumno sobre su día.

- Actividad 1. Tablero con pictogramas de la vida diaria.
- Actividad 2: ¡No puedes ver!

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: consiste en que uno de los dos (profesor y alumno) se tapen los ojos con un pañuelo. El otro deberá emitir expresiones que contengan emociones y al ser escuchadas por el que tenga los ojos vendados, las adivine. Primero se pondrá un ejemplo y después se comenzará con el juego.

FINALIDAD: discriminar y conocer diferentes expresiones por el tono de voz o por lo que se dice.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: Comprensión emocional, comunicación y lenguaje y desarrollo cognitivo.

RECURSOS MATERIALES: Pañuelo para vendar los ojos.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

- Actividad 3: ¡Rellenamos con bolitas!

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: se trata hacer bolitas con papel pinocho de diferentes colores y pegarlas con pegamento en algunas partes de un dibujo, las demás partes deberá pintarlas con pinturas. Al entregarle el dibujo al alumno, deberá explicar cómo va a pintarlo y qué le sugiere el dibujo. Una vez finalizado, el alumno podrá llevarse el dibujo a su casa.

FINALIDAD: desarrollo de la psicomotricidad fina de una manera diferente.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: Motricidad fina y comprensión de emociones.

RECURSOS MATERIALES: hoja con el dibujo, papel pinocho y pinturas.

Un ejemplo de dibujo podría ser el muñeco de nieve, que el alumno puede decorar de diferentes maneras.



TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos.

Sesión 16 (Llevada a cabo en el aula de PT)

Se realizarán una serie de preguntas al alumno al igual que en otras sesiones.

- Actividad 1: Tablero con pictogramas de rutinas diarias.
- Actividad 2: ¡Nos despedimos!

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: el alumno debe escribir una carta en la que explique a un amigo suyo todo lo que ha aprendido y hecho sobre las emociones en el aula de PT. En ella deberá incluir si le ha gustado lo que ha hecho, si volvería a repetir, las cosas que más le han gustado, las que menos, si se ha divertido, etc.

FINALIDAD: trabajar la memoria a través de una carta escrita.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: comunicación y lenguaje, motricidad fina y desarrollo conductual.

RECURSOS MATERIALES: carta que debe escribir el alumno a su amigo.

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos.

- Actividad 3: Twister.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: consiste en jugar al juego del twister. El profesor dará las órdenes y el alumno será quién deba cumplirlas. Se le pondrá antes un ejemplo al alumno: “si te digo mano derecha en el azul y pie izquierdo en el rojo” ¿Lo sabes hacer?, primero lo hace el profesor y después comienza el alumno.

FINALIDAD: desarrollar la motricidad gruesa y la coordinación viso-manual.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN: motricidad gruesa y desarrollo cognitivo.

RECURSOS MATERIALES: juego del twister.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

Durante el tiempo restante, el alumno podrá realizar un puzle en la pizarra digital (10 minutos).

Apéndice II

A continuación se muestra la hoja de registro utilizada por el PT para llevar a cabo la evaluación del alumno.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	En desarrollo	Conseguido
<p>1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación.</p> <p>2. Interpretar y utilizar la información verbal y no verbal.</p> <p>3. Comprender lo que se escucha, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.</p> <p>4. Verbalizar y explicar ideas, opiniones, informaciones, relatar acontecimientos, describir situaciones y experiencias, y narrar historias con coherencia.</p> <p>8. Representar pequeñas producciones teatrales utilizando los recursos gestuales, fonológicos y verbales adecuados.</p>	<p>1.1. Emplea la lengua oral con diversas finalidades: académica, social y lúdica.</p> <p>1.2. Pregunta sobre las intervenciones que se producen en el aula: entiende las explicaciones, instrucciones y tareas</p> <p>1.3. Participa en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa, persuasiva y lúdica.</p> <p>1.4. Transmite las ideas con claridad corrección, orden y dicción adecuadas, adaptando su expresión oral a las situaciones de comunicación en el aula.</p> <p>2.1. Distingue la información verbal y no verbal.</p> <p>2.2. Utiliza textos orales con información verbal y no verbal.</p> <p>3.1. Aplica las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta y participación con respeto a las ideas y opiniones de los demás.</p> <p>3.2. Escucha con atención las</p>		

	<p>intervenciones orales e interactúa con respeto en el grupo, observando, escuchando, captando las emociones y concluyendo en acuerdos.</p> <p>4.1. Adapta la expresión oral a las distintas situaciones, utilizando diferentes formas de expresión, teniendo en cuenta a los interlocutores.</p> <p>4.3. Cuenta experiencias personales y realiza descripciones con un lenguaje acorde a su edad madurativa, y expresándose progresivamente con mayor precisión.</p> <p>4.4. Realiza narraciones orales teniendo en cuenta el orden cronológico de los hechos y haciendo un uso adecuado de los conectores temporales.</p> <p>7.1. Amplia el vocabulario y utiliza el adecuado a cada contexto.</p> <p>7.2. Identifica palabras que no conoce y les asigna un significado por el contexto.</p> <p>8.1. Representa dramatizaciones utilizando la entonación, modulación y el gesto adecuados a la situación representada.</p>		
--	--	--	--

<p>1. Leer en voz alta, con fluidez y entonación adecuada.</p> <p>4. Resumir un texto leído reflejando las ideas principales y diferenciando las ideas principales de las secundarias.</p>	<p>1.1. Lee en voz alta un texto con fluidez y entonación adecuada, mostrando comprensión del mismo.</p> <p>3.2. Localiza la información principal, en la lectura de textos diversos del ámbito escolar y social (cartas, normas, convocatorias, programas de trabajo, reglamentos, noticias, folletos informativos, folletos literarios, webs infantiles y juveniles, etc.), en soporte papel como digital, para aprender e informarse.</p>		
<p>7. Conocer los elementos de la comunicación.</p> <p>9. Conocer las oraciones enunciativas afirmativas, enunciativas negativas, interrogativas, exclamativas.</p> <p>12. Utilizar las TIC como instrumento de aprendizaje.</p>	<p>13.2. Realiza ejercicios interactivos de aprendizaje en soporte digital.</p>		