

# Facultades de Educación y Filosofía y Letras

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua castellana y literatura

Para la integración de alumnos con Síndrome de Asperger en el aula de  
Lengua castellana y literatura: Propuesta de aplicación pedagógica

Presentado por  
D.<sup>a</sup> Irene Mata Garrido

Tutelado por  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Micaela Carrera de la Red

Cotutelado por  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Teresa Solías Arís

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 3  |
| CAPÍTULO 1: EL SÍNDROME DE ASPERGER. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS  |    |
| 1 Trastornos de Espectro Autista y Síndrome de Asperger.....   | 5  |
| 2 ¿En qué consiste biológicamente el Síndrome de Asperger?.....  | 14 |
| 3 El déficit pragmático en el Síndrome de Asperger.....  | 19 |
| 4 Cómo diagnosticar el Síndrome de Asperger.....   | 22 |
| 5 El perfil psicológico en el paciente con Autismo o Síndrome de Asperger.....   | 24 |
| CAPÍTULO 2: EL SÍNDROME DE ASPERGER EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO  |    |
| 6 Amor, amistad y conductas violentas en el alumnado con Síndrome de Asperger.....   | 27 |
| 7 Acoso escolar y Síndrome de Asperger.....  | 30 |
| 8 Necesidades de los alumnos con Síndrome de Asperger en el entorno educativo.....   | 33 |
| 9 Cómo mejorar la competencia social del alumnado con Síndrome de Asperger.....  | 40 |
| CAPÍTULO 3: APLICACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER                               |    |
| 10 Propuestas metodológicas para la explicación del comentario de texto poético para un alumno con Síndrome de Asperger en 1º de Bachillerato..... | 42 |
| 11 Actividades para mejorar la competencia lingüística y la teoría mentalista de los alumnos con Síndrome de Asperger.....                         | 53 |

|  |    |
|--|----|
| 12 Un ejemplo de adaptación curricular individualizada no significativa para un<br>alumno con Síndrome de Asperger en 1º de Bachillerato ..... | 58 |
| Conclusiones.....  | 61 |
| Bibliografía y Webgrafía .....   | 62 |

## **Introducción**

*La educación ayuda a la persona  
a aprender a ser lo que es capaz de ser.*

Hesíodo

El presente trabajo de fin de máster ha sido realizado por la alumna Irene Mata Garrido durante el curso 2017/18 en la Universidad de Valladolid para el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El objetivo principal de este estudio es realizar una aplicación pedagógica de ciertos contenidos de la asignatura de Lengua castellana y literatura para alumnos con Síndrome de Asperger en primero de Bachillerato para, con esto, favorecer el desarrollo de su teoría mentalista y mejorar su integración social en el aula y, por lo tanto, en la sociedad.

Hemos decidido dividir los contenidos del trabajo en tres capítulos fundamentales: El Síndrome de Asperger. Definición y características; El Síndrome de Asperger en el aula de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y, en tercer lugar, Aplicación pedagógica en el aula de Lengua castellana y literatura para alumnos con Síndrome de Asperger.

A lo largo del primer capítulo, desarrollaremos el contenido teórico para explicar en qué consiste el Síndrome de Asperger y sus similitudes y diferencias con el Autismo. También analizaremos los déficits pragmáticos principales que sufren las personas con este tipo de trastorno, así como el perfil psicológico del paciente con Síndrome de Asperger. La finalidad de este primer capítulo es situar al lector de la mejor manera posible ante el Síndrome de Asperger para que pueda comprender la gravedad del trastorno y entienda la necesidad de aplicar medidas en el aula para favorecer la integración de los alumnos que lo sufren.

En el segundo capítulo pasaremos ya al entorno educativo y describiremos el comportamiento de los alumnos adolescentes con Síndrome de Asperger en cuestiones fundamentales a lo largo de esta etapa madurativa como, por ejemplo, el amor, la amistad o las conductas violentas. Además, se analizarán las necesidades educativas de los alumnos que padecen este trastorno, para finalizar con una propuesta de mejora de la competencia social de los alumnos con Síndrome de Asperger.

En tercer lugar, hemos situado la aplicación pedagógica de todo aquello que se ha apuntado anteriormente, a lo largo del trabajo. Por tanto, hemos dividido este tercer capítulo en tres apartados bien diferenciados, todos enfocados en el curso de primero de Bachillerato: en primer lugar, hemos realizado una propuesta metodológica para la explicación del comentario de texto poético; en segundo lugar, hemos señalado diversas actividades que mejorarían la competencia lingüística y la teoría mentalista de nuestros alumnos con Síndrome de Asperger y, en tercer y último lugar, ofrecemos un ejemplo de adaptación curricular individualizada no significativa para este tipo de alumnado.

Por último, tras haber expuesto todo lo dicho anteriormente, se pasará a la aportación de nuestras conclusiones sobre el presente trabajo y se señalará la bibliografía y webgrafía consultada para su realización.

# CAPÍTULO 1: EL SÍNDROME DE ASPERGER. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

## 1 Trastornos de espectro autista y Síndrome de Asperger

La historia del síndrome de Asperger comienza en 1944, cuando Hans Asperger (1906-1980), pediatra y psiquiatra austriaco, publica su artículo “*Autistic Psychopathy in Childhood*”. Hans Asperger trabajaba en una clínica pediátrica a la cual acudían muchos padres debido a los problemas de conducta que padecían sus hijos. Además,

Hans Asperger estaba completamente preocupado por la forma en la que debían vincularse e interrelacionarse la psiquiatría y la educación y el modo en que debían darse respuestas educativas individualizadas a necesidades individuales: “Los seres humanos excepcionales deben recibir tratamientos excepcionales, tratamientos que tengan en cuenta sus dificultades especiales”. (Martos *et al.*, 2012: 20).

Teniendo en cuenta las palabras de Hans Asperger, podemos afirmar que, ya en los años 40, este médico rompió una lanza a favor de la atención a la diversidad en la escuela, tema que hoy en día nadie duda que sea fundamental en el sistema educativo.

Por otra parte, en cuanto a definición de este nuevo trastorno, en el que se observaban unas buenas competencias cognitivas, pero una notable discapacidad social, Hans Asperger utiliza el término *autismo*. Además, anotó las siguientes características para su diagnóstico (Martos *et al.*, 2012: 22):

- Prevalencia superior en hombres que en mujeres.
- El trastorno podría heredarse, genética y verticalmente, a través de la línea paterna, dado que se observan características de personalidad similares en algunos padres.
- Los intereses de una persona con autismo son con frecuencia variados y originales.
- La personalidad del autista persiste en el tiempo, a pesar de que en el curso del desarrollo algunas características se enfatizan y otras disminuyen. No obstante, aunque los problemas que presentan pueden cambiar considerablemente, la esencia de las dificultades sociales permanece inalterable.

- Peculiar contacto ocular. Esta alteración es particularmente clara cuando están conversando con otros.
- Sus movimientos son extraños e inadecuados, con poca conciencia del cuerpo.
- Sus gestos carecen de valor expresivo.
- Su lenguaje no parece natural. Ellos escogen palabras inusuales, fuera de la esfera de un niño.
- Los asuntos que preocupan e interesan a estos niños están muy alejados de los intereses de un niño de su misma edad. Algunos de estos intereses no tienen un uso práctico.
- El autismo ocurre en diferentes niveles de habilidad.
- Algunos de estos niños pueden leer particularmente rápido.
- Existe una tendencia en ellos a intelectualizar los afectos y a mostrar una notable falta de empatía y ausencia de comprensión intuitiva de los otros.
- La mayoría de los chicos presentan problemas de conducta (agresividad y negativismo).
- Este trastorno no podía ser reconocido antes del tercer año de vida.

Posteriormente, a los rasgos descritos por Aspeger, Lorna Wing (gracias a quien entraron en Estados Unidos las ideas de Asperger) en 1991 añadió nuevas observaciones (Martos *et al.*, 2012: 23):

- Algunas anomalías conductuales comienzan a manifestarse en el primer año de vida
- El juego del niño puede alcanzar el estadio simbólico, pero repetitivo y poco social.
- No muestran signos de creatividad y sí un razonamiento muy literal.
- Comprensión pobre.
- Intereses especiales como matemáticas y ciencias.
- Ansiedad, depresión e intentos de suicidio.
- Se puede dar también en niñas.
- Se puede dar en personas con retraso en el desarrollo del lenguaje.

Otra cuestión interesante llegados a este punto es la pregunta que muchos investigadores se hacen: ¿el síndrome de Asperger y el autismo son dos etiquetas

diferentes para una misma patología? Pues bien, la duda no está aclarada ni siquiera hoy en día.

Comenzaremos señalando que casi paralelamente con los estudios de Asperger, Leo Kanner escribía “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (1943), un artículo en el que describía a once niños que presentaban un trastorno que era bastante similar a la esquizofrenia pero que sin embargo difería de ella porque no se observaba una regresión en el desarrollo cognitivo y social. A este nuevo trastorno, Leo Kanner lo denominó “Autismo Infantil Temprano”. Casualmente, ambos autores decidieron utilizar el término *autismo*. Sin embargo, decimos que es casualidad porque no hay posibilidad de que se conocieran debido a la distancia física que los separa (uno vivía en Austria y otro en América) y a la Segunda Guerra Mundial, que dificulta la transmisión de conocimientos entre los diferentes países del mundo (Martos *et al.*, 2012: 30).

Más adelante, en 1956, Kanner y Eisenberg seleccionaron cinco criterios esenciales para el diagnóstico del “Autismo Infantil Temprano” (Martos *et al.*, 2012: 30):

- Extrema soledad y profunda falta de contacto afectivo con otras personas.
- Deseo obsesivo por la invarianza.
- Fascinación por los objetos que son manejados con finos movimientos motores.
- Mutismo o un tipo de lenguaje que no parece servir para la comunicación interpersonal.
- Fisionomía inteligente y buen potencial cognitivo.

Sin embargo, de esto cinco criterios, se seleccionan dos esenciales para su diagnóstico: la extrema soledad y el deseo obsesivo por la invarianza.

Con los años, la definición de “autismo infantil” fue oficialmente incorporada al manual de la Organización Mundial de la Salud en el año 1978. Dos años después, también se incluyó en el DSM-III (Manual estadístico de los trastornos mentales, tercera edición, 1980), como un subtipo dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. La explicación para adoptar esta decisión en detrimento de las otras (por ejemplo, la decisión de no considerar el autismo como una psicosis) fue explicada con las siguientes palabras:

Puesto que los trastornos no parecen tener mucha relación con los trastornos psicóticos de la vida adulta, no se ha empleado el término “psicosis” para denominarlos. Se ha preferido la expresión “trastornos generalizados del



desarrollo” porque permite una descripción más precisa del núcleo de la alteración clínica: muchas de las áreas básicas del desarrollo psicológico están simultáneamente afectadas de manera grave (Martos *et al.*, 2012: 31).

Más adelante, en la versión revisada, DSM-III-R, del año 1987, el “autismo infantil precoz” pasó a denominarse “autismo”. (Martos *et al.*, 2012: 31).

El esquema del DSM III-R para el diagnóstico del autismo es el siguiente (Martos *et al.*, 2012: 32-33):

Incluye al menos dos elementos del punto A, uno del punto B, y un elemento de C:

- A. Deterioro cualitativo de la interacción social recíproca que se manifiesta por el texto siguiente:
- (1) Marcada falta de conciencia de los sentimientos de los demás.
  - (2) No busca el consuelo en momentos de angustia.
  - (3) Ausencia de (o escasa) imitación.
  - (4) Ausencia de juego social, prefiere las actividades solitarias.
  - (5) Deterioro grave en la capacidad de hacer amistades con iguales.
- B. Alteración cualitativa en la comunicación verbal y no verbal y en la actividad imaginativa que se manifiesta por lo siguiente:
- (1) Ausencia de comunicación (parloteo, expresión facial, gestos, mímica o lenguaje hablado).
  - (2) Comunicación no verbal marcadamente alterada (uso de la mirada a los ojos, expresión facial, postura corporal o los gestos para iniciar o modular la interacción social).
  - (3) Ausencia de actividad imaginativa.
  - (4) Anormalidades marcadas en la producción del habla, incluyendo el volumen, tono, tensión, velocidad y ritmo.
  - (5) Alteraciones marcadas en la forma o el contenido del discurso, incluyendo el uso estereotipado y repetitivo de la palabra.
  - (6) Importante alteración en la capacidad de iniciar o mantener una conversación con otras personas, a pesar de un habla adecuada (por ejemplo, caer en largos monólogos).

C. Repertorio restringido de actividades e intereses, tal como se manifiesta por el texto siguiente:

- (1) Movimientos estereotipados del cuerpo.
- (2) Preocupación persistente por partes de objetos.
- (3) Significativo malestar clínico ante cambios insignificantes del entorno.
- (4) Insistencia irracional en seguir estrictamente las rutinas.
- (5) Restringido repertorio de intereses.

D. Inicio en la infancia temprana.

E. Otros síntomas que pueden ocurrir con el síndrome

- (1) Alteraciones sensoriales, como lo demuestran las respuestas atípicas a los estímulos.
- (2) Adquisición irregular de habilidades, y dificultades en la integración y la generalización de las habilidades adquiridas.

F. Las necesidades de apoyo y servicios deben estar documentadas por al menos una observación sistemática en la rutina diaria. Otra documentación debe incluir informes de los padres, las evaluaciones de las habilidades funcionales, las escalas de conducta adaptativa, las pruebas de inteligencia, criterio de referencia los instrumentos, el lenguaje, listas de control de desarrollo, o una lista de autismo.

Las semejanzas y afinidades entre el autismo, descrito por Leo Kanner, y la psicopatía autista, descrita por Hans Asperger, fueron muy numerosas y, por ello, se abrió un enorme debate que ha perdurado hasta la actualidad. Ya desde el principio, “[...] las similitudes que mostraban estos dos cuadros clínicos resultaban sorprendentes y hacían cuestionarse si cada una de ellas podía ser considerada como una etiqueta independiente y diferenciada o si, por el contrario, la psicopatía autista era un subtipo de autismo de buen nivel de funcionamiento intelectual” (Martos *et al.*, 2012: 34). Este es un punto interesante puesto que los dos autores observaron por ejemplo (Martos *et al.*, 2012: 34):

- Mayor prevalencia en hombres.

- Aislamiento social, egocentrismo y falta de interés por los sentimientos e ideas del otro.
- Problemas con el uso del lenguaje (falta de lenguaje para interactuar con otros, inversión pronominal, lenguaje pedante, palabras idiosincrásicas y preguntas repetitivas).
- Dificultades en aspectos no verbales de la comunicación (pobre contacto ocular, escasos gestos expresivos y movimientos y peculiar entonación vocal).
- Falta de juego imaginativo flexible.

Es por todas estas razones por las que el síndrome de Asperger como una etiqueta independiente de otros trastornos clínicos ha provocado mucha polémica a lo largo de la historia, y lo sigue haciendo. Esta polémica adquiere mayor problema cuando se compara el síndrome de Asperger con el trastorno autista de alto funcionamiento. Cuando se comparan estos dos trastornos se aprecia que las diferencias que existían entre ambos se diluyen y desaparecen casi por completo (Martos *et al.*, 2012: 35).

Este último punto remite

a un concepto de máxima importancia cuando se confrontan etiquetas clínicas: el de la validez. Para que un trastorno adquiera reconocimiento e independencia (y, consecuentemente, para que pueda diferenciarse de otros trastornos) es preciso que pueda demostrar su validez. Esto es, cada trastorno necesita que haya diferencias claras y objetivables en relación con su presentación, su etiología, su tratamiento o su pronóstico, entre otras. Esto es lo que a pasado con el síndrome de Asperger y el trastorno autista de alto funcionamiento. Para que el síndrome de Asperger tuviera validez tendría que implicar a variables externas tales como la etiología, los mecanismos cerebrales, las funciones neuropsicológicas y el tratamiento (Martos *et al.*, 2012: 35).

No obstante, a pesar de todas las similitudes entre ambos trastornos, se establecieron tres criterios de diferenciación (Martos *et al.*, 2012: 35):

- El autismo infantil temprano se manifestaba en el primer año de vida mientras que la psicopatía autista no se manifestaba hasta el tercer año de vida o más tarde.
- En los niños con autismo infantil temprano el lenguaje aparecía tarde o estaba ausente.
- El autismo infantil temprano parecía un proceso más grave y con peor pronóstico social, mientras que la psicopatía autista se asemejaba más a una forma de personalidad y tenía mucho mejor pronóstico.

“La DSM-IV, por su parte, estableció la diferenciación entre ambos trastornos sobre la base de los dominios de lenguaje/comunicación y cognitivo” (Martos *et al.*, 2012: 35).

A continuación, expondremos algunos de los resultados de los trabajos experimentales que apoyan esa diferenciación entre ambas etiquetas (Martos *et al.*, 2012: 37):

- Algunas investigaciones han demostrado que existe una mayor motivación hacia la interacción social en los sujetos con síndrome de Asperger que en los sujetos con autismo de alto funcionamiento. Esto ocurrió en el trabajo de Macintosh y Dissanayake (2006), en el que participaron 19 personas con síndrome de Asperger, 20 personas con autismo de alto funcionamiento y 17 con un desarrollo típico (igualados en edad cronológica y edad mental). La motivación e iniciativa social era medida a partir de dos variables: el número de aproximaciones a los otros y de la conversación. Esta característica ya había sido señalada con anterioridad en otros estudios en los que se había observado que las personas con síndrome de Asperger buscaban más la interacción social, deseaban más la amistad y tendían a relacionarse con aquellos niños con los que podían compartir algunos de sus intereses restringidos.
- Los niños con autismo tuvieran o no discapacidad intelectual asociada, comenzaban a presentar anomalías en su desarrollo antes del tercer año de vida.
- Frente a los niños con autismo, en los que se observaba un desarrollo lingüístico significativamente desviado, los niños con síndrome de Asperger mostraban, en general, un desarrollo normal o avanzado de los componentes estructurales del lenguaje y un vocabulario extenso y sofisticado. Además, el niño con síndrome de Asperger tendía a la verbosidad y a establecer intercambios comunicativos unidireccionales.
- El desarrollo motor alterado (la descoordinación de movimientos, la torpeza y la lentitud) de las personas con síndrome de Asperger también ha sido destacado en algunos trabajos como posible variable discriminadora entre ambos trastornos.

Podemos concluir, por lo tanto, teniendo en cuenta todos los datos aportados, que hasta el momento no ha sido posible encontrar unas diferencias cualitativas significativas que permitan diferenciar el síndrome de Asperger y el trastorno autista de alto funcionamiento, si bien se han podido encontrar diferencias cuantitativas (de grado).

Asimismo, biológicamente tampoco se ha podido establecer una diferenciación clara entre los dos trastornos (Martos *et al.*, 2012: 41).

La última cuestión que abordaremos en este punto es la de dónde se encuentran las mujeres que padecen síndrome de Asperger. Es cierto que este síndrome afecta a más varones que a mujeres (tan solo una mujer por cada diez hombre sufre este trastorno), sin embargo, podría ser que hubiese muchas más mujeres afectadas pero que no hayan sido diagnosticadas debido a las diferencias existentes entre un hombre con síndrome de Asperger y una mujer con la misma afectación clínica. Estas diferencias son, a saber (Miller-Wilson, s.f):

- Con respecto al área social:

- Se muestra excesivamente tímida y evita interactuar con otros o hacer el primer movimiento en una interacción social.
- Parece incómoda durante la conversación y puede tener problemas con el contacto visual.
- Por lo general, solo tiene un amigo cercano en la escuela.
- Puede jugar apropiadamente con los juguetes y participar en juegos de simulación.
- A menudo muestra cierta empatía y compasión por los demás.
- Puede tener dificultades para seguir las modas que dictan el vestido y el peinado.

- En el área de la comunicación:

- Puede tener un vocabulario excepcional.
- Tiende a imitar las respuestas que ha observado en los otros (compañeros de la escuela, familiares, profesores, etc.) en lugar de proporcionar respuestas naturales.
- Puede conversar de maneras predecibles y "guionizadas".
- Parece luchar con los aspectos no verbales de la comunicación, como el lenguaje corporal y el tono de voz.
- Parece tener dificultades para lidiar con respuestas verbales inesperadas.

- Síntomas de comportamiento e intereses personales:
  - Es menos frecuente la respuesta agresiva.
  - Mientras que a los hombres les suele interesar la ciencia, a las mujeres con síndrome de Asperger suelen interesarles los animales o la literatura clásica.
  - Sufre ansiedad con los cambios en la rutina y practica rituales que parecen no tener ninguna función práctica.
  - Aunque no les corresponda por la edad, pueden seguir jugando con muñecas.
  
- Dificultades motoras:
  - Puede padecer comportamientos del tipo TOC (trastornos obsesivos compulsivos) como frotarse continuamente las manos, mecerse o mover los pies de un lado a otro.
  - Pueden tener dificultades en la realización de movimientos motores finos.
  - Presentan una muy mala orientación, pueden perderse con facilidad en una ciudad o en un barrio.
  - Adquieren una postura corporal extraña.
  - Resistentes a los juegos físicos y el deporte.

Es necesario que apuntemos, además de todas las características señaladas anteriormente, que las mujeres con síndrome de Asperger presentan mayores dificultades que los hombres con síndrome de Asperger para desenvolverse en el mundo laboral y para conseguir mantener una relación personal satisfactoria con otra persona. Esto es debido a que las mujeres con síndrome de Asperger suelen ser personas mucho más dependientes y a quienes les cuesta mucho trabajo independizarse. Por último, si a todo esto le añadimos que el síndrome de Asperger es más difícil de identificar en mujeres, nos encontramos con muchos casos que no reciben ningún tipo de ayuda psicológica necesaria para afrontar este problema.

## 2 ¿En qué consiste biológicamente el Síndrome de Asperger?

En este punto abordaremos las causas biológicas del síndrome de Asperger. En primer lugar, es necesario esclarecer que los trastornos del espectro autista tienen una causa biológica (la teoría genética es la más consolidada). Ahora bien, hasta la fecha

no disponemos de marcadores biológicos para diagnosticar los trastornos de espectro autista, pero cada vez se investiga más en torno a los factores biomédicos. Todo parece apuntar a que estamos ante un desarrollo pre y posnatal del cerebro, sobre todo en aspectos relacionados con el procesamiento de la información de carácter social (Baron-Cohen, 2012: 123).

Aclarado lo anterior, debemos realizar una pequeña historia del estudio de la etiología del autismo. Esta historia comienza ya en 1964, momento en el que Bruno Bettelheim (1903-1990) apuntó que las causas del autismo no eran sino consecuencias emocionales debido a una carencia de afecto de los padres. Posteriormente, en 1982, Niko Tinbergen (1907-1988) escribió un libro donde afirmaba que la causa del autismo era la ansiedad. Además, la teoría de Tinbergen sostenía que se trataba de un síndrome cuyas causas eran exclusivamente psicogenéticas. “Con psicogenético se refería a “puramente mentales”, como si la mente no tuviera conexión alguna con el cerebro y nos encontráramos ante un niño de desarrollo normal excepto en un aspecto: el emocional” (Baron-Cohen, 2012: 123).

Sin embargo, las teorías anteriores se equivocaban y los científicos comenzaron a utilizar herramientas para observar objetivamente todo lo que sucede en el cerebro humano. De este modo, podemos afirmar que la mejor herramienta para estudiar el cerebro del autista cuando la persona sigue con vida es el escáner cerebral, si bien es verdad que la tecnología utilizada para examinar el cerebro ha ido variando y evolucionando con el paso de los años. Así,

en los años setenta del siglo pasado se hacía un TAC (tomografía axial computerizada); en los ochenta, una SPECT (tomografía de emisión monofotónica), y en la década de 1990 se recurriría al PET (tomografía por emisión de positrones). Ya en el siglo XXI han sido muy útiles las RM (resonancias magnéticas). Gracias a estas hemos aprendido el volumen total y crecimiento del cerebro, las diferencias en la estructura del cerebro, las diferencias en el funcionamiento del cerebro, la teoría de las neuronas espejo, las diferencias a nivel de neurotransmisores y las diferencias electrofisiológicas (Baron-Cohen, 2012: 125).

En primer lugar, en cuanto al volumen y crecimiento del cerebro, se ha hallado que los niños autistas pasan por una fase inicial de hipercrecimiento cerebral en los primeros años de vida, es decir, su cabeza (y cerebro) crecen por encima de la media (Baron-Cohen, 2012: 125). Esta afirmación se comprueba midiendo la circunferencia craneal de un niño con síndrome de Asperger, pero también lo demuestran las imágenes de los escáneres. Asimismo, “los análisis post mórtem nos indican que el cerebro de los autistas es más grande y pesado” (Baron-Cohen, 2012: 125). Además,

los estudios post mórtem parecen indicar que, en las personas autistas, la densidad celular es mayor (hay más neuronas o células nerviosas) en ciertas regiones del cerebro, como el hipocampo y la amígdala cerebral. También contienen más dendritas (conexiones entre neuronas). En algunas regiones, como el lóbulo frontal, el crecimiento excesivo es algo generalizado (hiperplasia). En cambio, otros investigadores han dado con la anomalía contraria: menos neuronas, por ejemplo, en la amígdala cerebral. Tenemos que seguir investigando para aclarar estas diferencias (Baron-Cohen, 2012: 125).

En segundo lugar, si tenemos en cuenta las diferencias en la estructura del cerebro, podemos afirmar que “la amígdala (encargada de las respuestas emocionales y el reconocimiento de las emociones en los demás), el hipocampo (responsable de la memoria), el núcleo caudado y partes del cerebelo (responsables del cambio de atención y la coordinación) son más pequeños en autistas” (Baron-Cohen, 2012: 123). Asimismo, los autistas tienen más materia gris, que se encarga de computar la información neuronal que luego transporta la materia blanca (Baron-Cohen, 2012: 127).

En tercer lugar, en cuanto a las diferencias en el funcionamiento del cerebro, los investigadores han encontrado que cuando los autistas tratan de leer la mente (pensar sobre los pensamientos, sentimientos e intenciones o emociones de otras personas) siempre muestran hipoactividad de una red de regiones cerebrales que se denomina cerebro social. Estas regiones deberían activarse siempre cuando se lee la mente de otra persona o se empatiza, pero en el cerebro del autista, estas regiones muestran una actividad que se encuentra por debajo de los niveles de un cerebro típico (Baron-Cohen, 2012: 127).

En cuarto lugar, pasaremos a hablar de una de las teorías que nos ha resultado más interesante, la teoría de las neuronas espejo. Baron-Cohen (2012: 128), explica esta teoría de esta manera:



La idea básica de esta teoría neurobiológica es que ciertas regiones del cerebro no solo se activan cuando es la persona misma la que está haciendo algo (por ejemplo, coger una taza), sino también cuando ve a otra persona realizar esa misma acción (coger la taza). La teoría de las neuronas espejo surgió de la investigación en zoología. Se implantó un electrodo en el cerebro de unos monos para medir la actividad eléctrica de ciertas células nerviosas (o conjunto de células nerviosas). Eran las mismas células las que emitían descargas cuando los animales hacían algo que cuando veían a otro hacer lo mismo. En los monos estas neuronas espejo están situadas en el córtex premotor ventral (que en humanos probablemente equivaldría al giro frontal inferior) y en el lóbulo parietal inferior. Pero, así como sí podemos analizar neuronas individuales (o conjuntos de estas) en animales, no podemos obtener imágenes de neuronas aisladas en humanos. Por tanto, “neuronas espejo” es un término equivocado. Puede que fuera más exacto hablar de “sistema de espejo”. Al margen de estas disputas terminológicas, la idea de la existencia de un sistema de espejo en el cerebro tiene un gran potencial porque nos permitiría explicar cómo aprendemos de los demás, cómo nos identificamos con otros y cómo llegamos a entender el comportamiento de otras personas (es decir, cómo funciona el proceso de socialización).

Explicada esta teoría, podemos añadir que cuando se ha estudiado el comportamiento cerebral de un niño autista cuando intenta comprender las emociones de los demás, se ha demostrado que la *pars opercularis* que forma parte del ese sistema de espejo muestra menos actividad que los niños con un cerebro típico, “(...) lo que nos lleva a pensar que el autismo es un síndrome de espejo roto” (Baron-Cohen, 2012: 128).

En quinto lugar, en cuanto a la evidencia de los factores genéticos, podemos afirmar que hoy en día no cabe duda de que el autismo y el síndrome de Asperger son trastornos hereditarios. Es decir,

los genes heredados de uno de los dos progenitores influyen sobre el desarrollo del cerebro autista. Aún no se sabe cuántos genes de riesgo debe tener un individuo (su susceptibilidad) para desarrollar autismo o síndrome de Asperger, o qué diferencias genéticas existen entre ambos subgrupos, y no hemos podido aislar ningún gen o conjunto de genes concreto que nos permita diagnosticar un trastorno de espectro autista (Baron-Cohen, 2012: 132).

Por último, teniendo en cuenta que el autismo y el síndrome de Asperger son trastornos que afectan a más varones que mujeres, lo sorprendente es que no se haya investigado el papel de las hormonas sexuales en estas patologías (Baron-Cohen, 2012: 133).

En cuanto a la biología, el último tema que abordaremos es el las tasas de enfermedades asociadas. Se ha comprobado que el autismo suele ir asociado a otras patologías, muchas de ellas con una causa neurológica. Entre estas podemos mencionar las siguientes (Baron-Cohen, 2012: 140-141):

- Patologías psiquiátricas:
  - Depresión: la padecen al menos el 50 por ciento de los pacientes afectados por el SA, en parte debido a su conciencia de ser diferentes y a una mayor percepción de sus dificultades.
  - Ansiedad: sobre todo en la relación social.
  - Trastornos obsesivo-compulsivos: (TOC) no hay que confundirlos con el aspecto “obsesivo” del autismo que se basa simplemente en una tremenda focalización de los intereses. En los TOC, el término obsesión se refiere a pensamientos intrusivos que producen ansiedad.
  - Anorexia: los resultados de ciertos estudios sugieren que puede tratarse de un síndrome de Asperger no diagnosticado que afecta a las chicas. Su interés se focaliza en el peso y la alimentación, pero la causa puede residir en los trastornos de relación social.
  - Psicosis y esquizofrenia: son enfermedades muy serias y raramente asociadas a los trastornos del espectro autista que requieren medicación antipsicótica.
- Disfunciones cognitivas y de aprendizaje:
  - Déficit de atención e hiperactividad: un subgrupo de afectados por los trastornos del espectro autista padece estas disfunciones. Otro de los subgrupos presenta los síntomas contrarios. Una excelente capacidad para concentrarse en un tema durante largos periodos de tiempo.
  - Dificultades para aprender: se dijo que afectaba hasta al 75 por ciento de los autistas, pero hoy creemos que el porcentaje es mucho más bajo; puede que ronde el 25 por ciento.
- Patologías médicas:
  - Inflamación neuronal y trastornos autoinmunes: entre ellos el asma y lo eccemas.
  - Problemas del tracto gastrointestinal: por ejemplo, un colon irritable, enfermedad que se da, al parecer, hasta en un 50 por ciento de los afectados por TEA.
  - Epilepsia: puede manifestarse tarde, ya en la adolescencia. La epilepsia fue durante mucho tiempo uno de los indicadores más

fiables de que el autismo era una patología que afectaba al desarrollo neurológico.

- Síndrome X frágil: se debe a que parte del cromosoma X se expande (hasta un 4 por ciento en autistas), lo que hace que no se produzca una proteína cuya ausencia provoca retraso mental al generar una plasticidad fugitiva entre las neuronas.
- Esclerosis tuberosa: es una enfermedad que provoca tumores benignos en el cuerpo y el cerebro. Un 50 por ciento de los afectados por esta enfermedad también son autistas, si bien solo un pequeño porcentaje de los autistas padecen esclerosis tuberosa.
- Síndrome Gilles de la Tourette: aproximadamente un 10 por ciento de los autistas tienen tics vocales o motores, un típico rasgo del síndrome de la Tourette.
- Síndrome de Smith-Lemli-Opitz: patología genética producida por un defecto en la síntesis del colesterol. En torno a un 75 por ciento de los niños afectados por este síndrome son autistas.
- Síndrome de Timothy: se trata de una enfermedad rara causada por anomalías en los sistemas de señalización de los canales del calcio que produce una serie de síntomas médicos (como arritmia cardíaca, que puede ser mortal en niños). Se cree que el 80 por ciento de los niños afectados por el síndrome de Timothy son también autistas. Esta relación nos ha llevado a estudiar el papel desempeñado por los canales del calcio en el autismo.

Podemos decir, en resumen, que el síndrome de Asperger tiene una base biológica, si bien es cierto que se desconocen a ciencia cierta las causas que dan origen a esta patología.

### 3 El déficit pragmático en el Síndrome de Asperger

En primer lugar, llegados a este punto, debemos aclarar qué es la pragmática. Esto es fundamental porque el trastorno que nos ocupa en nuestro trabajo se caracteriza principalmente por un notable déficit pragmático. Dicho esto,

La pragmática es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del destinatario. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical. (Escandell, 1996: 13-14).

Una vez aclarado el concepto de *pragmática*, nos centraremos en Grice y su principio de cooperación debido a que la dificultad para la interpretación de los enunciados es una de las características que presentan los pacientes con síndrome de Asperger.

Grice, como se puede intuir por lo dicho anteriormente, estudia los principios que regulan la interpretación de los enunciados, que es, precisamente, la mayor dificultad para una persona con síndrome de Asperger. “[...] Grice propone una serie de principios no normativos, que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan de buen grado en una conversación” (Escandell, 1996: 78). Todos ellos se incluyen en lo que Grice llama *principio de cooperación* (Escandell, 1996: 78):

Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente-al menos, en cierta medida- esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos comunes o, al menos, una dirección aceptada por todos. [...] En cada situación, algunos de los posibles “movimientos” conversacionales serían rechazados por inapropiados conversacionalmente. Podríamos, entonces, formular un principio general, que es el que se supone que observan los participantes: *Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado.*

Todo esto quiere decir que los hablantes se ajustan a un principio de racionalidad para que los discursos tengan sentido y, por tanto, si alguno de los hablantes participantes de

una conversación no se ajustase a este principio, la conversación carecería de sentido y resultaría ilógica e ininteligible (Escandell, 1996: 78).

Ahora bien, el principio de cooperación se desglosa en cuatro normas que Grice nombra *categorías de cantidad, cualidad, relación y modalidad*. Debemos tener en cuenta que, a su vez, cada una de ellas se subdivide en otras máximas más específicas. Estas máximas postulan lo siguiente (Escandell, 1996: 79):

I) *Cantidad*. Se relaciona obviamente con la cantidad de información que debe darse. Comprende las siguientes máximas:

a) que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo, pero

b) que su contribución no sea más informativa de lo necesario.

II) *Cualidad*. Esta categoría comprende una supermáxima: “intente que su contribución sea verdadera”. Además, se especifica de la siguiente manera:

a) no diga lo que crea falso.

b) no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.

III) *Relación*. Contiene una única máxima: “diga cosas relevantes”. Efectivamente, se espera de los participantes en la conversación que sus intervenciones se relacionen con aquello de lo que se está hablando.

IV) *Modalidad*. Se relaciona con el modo de decir las cosas, más que con el tipo de cosas que hay que decir. Comprende una supermáxima: “sea claro”. Y se complementa con estas otras:

a) Evite la oscuridad de expresión.

b) evite la ambigüedad.

c) Sea breve (no sea innecesariamente prolijo).

d) Sea ordenado.

Ahora que conocemos estos principios básicos de Grice, hablaremos de los contenidos implícitos por ser aquellos que no comprenden quienes sufren síndrome de Asperger.

Una distinción fundamental en la teoría de Grice es la que se establece entre lo que se dice y lo que se comunica. Lo que se dice corresponde básicamente al contenido proposicional del enunciado, tal como se entiende desde el punto de vista lógico, y es evaluable en una lógica de tipo veritativo-condicional. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado, pero que es diferente de su contenido proposicional. Se trata, por tanto, de un contenido implícito, y recibe el nombre de implicatura. En el modelo de Grice, las implicaturas deben definirse y explicarse de acuerdo con los principios que regulan la conversación (Escandell, 1996: 84).

Hablaremos por último de las implicaturas, estas se clasifican en: convencionales y no convencionales.

Siguiendo a Escandell (1996: 84), “las implicaturas convencionales son aquellas que derivan directamente de los significados de las palabras, y no de factores situacionales o contextuales”. En la conocida frase “Era pobre, pero honrado” tenemos una implicatura convencional vinculada al significado de *pero*, según la cual el predicado final contrasta con el primero. Por otro lado, “las implicaturas no convencionales se generan por la intervención interpuesta de otros principios, y forman, por ello, una clase bastante extensa, dependiendo de cuál sea la naturaleza de los principios involucrados” (Escandell, 1996: 84).

Es interesante que hayamos añadido el concepto de implicaturas por ser algo con lo que las personas que sufren síndrome de Asperger presentan dificultades para identificar. Esto es así puesto que “la transgresión abierta de la primera máxima de cualidad (no diga algo que crea falso) da lugar a un amplio abanico de implicaturas que comprenden un gran número de figuras y tropos: las metáforas, la ironía o la hipérbole” (Escandell, 1996: 84) que las personas con síndrome de Asperger son incapaces de reconocer debido al déficit en teoría mentalista.

#### 4 Cómo diagnosticar el Síndrome de Asperger

El síndrome de Asperger no es un trastorno muy frecuente en la población, por tanto, muchos niños que lo padecen pasan desapercibidos y, hasta que no llegan a una etapa madurativa superior como es la educación secundaria, no son diagnosticados.

El diagnóstico se obtiene rellenando un formulario que contiene preguntas relacionadas con tres ámbitos diferentes (Baron-Cohen, 2012: 66-69):

##### 1. ¿Tiene dificultades significativas para mantener relaciones sociales?

La persona que realiza la entrevista puede realizar preguntas como las siguientes:

- ¿Tiene dificultades para hacer amigos y conservarlos?
- ¿Le resulta difícil entender los sentimientos de los demás y responder adecuadamente a ellos?
- ¿Puede formar parte de grupos sociales amplios y desestructurados?
- ¿Está socialmente marginado?
- ¿Tiende a malinterpretar las intenciones de los demás?
- ¿Establece el contacto visual de forma inapropiada, bien escudriñando a su interlocutor o mirándole a los ojos demasiado poco o en momentos inadecuados?
- ¿Consolaría a otra persona de forma espontánea?

##### 2. Habilidad de la persona para comunicarse

Estas son algunas de las preguntas que en entrevistador podría hacer:

- ¿Tiende a entender el lenguaje en sentido literal?
- ¿Tiene problemas para entender un lenguaje que no sea literal (como el sarcasmo, la ironía y la metáfora)?
- ¿Existe una diferencia notable entre las habilidades lingüísticas técnicas de la persona entrevistada y su capacidad pragmática en el manejo del lenguaje (Es decir, ¿utiliza un lenguaje apropiado en cada contexto social)?
- ¿Suele decir (o hacer) cosas inadecuadas en una determinada situación social (mete la pata)?
- ¿Tiende a dar demasiada o demasiada poca información al hablar?

- ¿Tiene problemas al conversar de modo que tiende a establecer un monólogo (sin darse cuenta de que aburre a los demás)?
3. La persona que tiene intereses excepcionalmente obsesivos y muestra un comportamiento inusualmente repetitivo. El entrevistador puede preguntar, entre otras cosas, lo siguiente:

- A lo largo de la vida ¿ha sido capaz de sumergirse totalmente en un tipo de actividad o interés desechando cualquier otro y concentrándose muchas horas al día en un tema bastante inusual?
- ¿Tendría a convertirse en un experto en ese tema?
- ¿Se convirtió ese tema en una obsesión sin que sirvieran de nada los esfuerzos de los demás por lograr que se interesara por otro tipo de actividades?
- ¿Siente una fuerte necesidad de hacer lo mismo una y otra vez de forma muy repetitiva y parecida? Por ejemplo, ¿le preocupa que las cosas que hay en su casa cambien de sitio? ¿Le gusta cambiar de camino para ir a la escuela o a trabajar? ¿Realiza algún tipo de actividad siguiendo una secuencia prefijada que se niegue a cambiar?
- ¿Le estresaría mucho tener que cambiar su rutina?
- ¿Insiste en llevar la misma ropa o comer la misma comida e ir a los mismos sitios una y otra vez?
- ¿Se resiste al cambio?

Sin embargo, podemos añadir que

cada vez se recurre más a métodos estandarizados, como el ADI (Autism Diagnostic Interview) o el ADOS (Autism Diagnostic Observational Schedule). Se trata de métodos diagnósticos desarrollados por Michael Rutter en Londres y Cathy Lord en Michigna, y se es suele considerar la regla de oro del diagnóstico. Por tanto, lo ideal sería contar con marcadores biológicos obtenidos por medio de un análisis de sangre o del estudio de tejidos y células. Pero como, por ahora, no disponemos de marcadores biológicos del autismo y el síndrome de Asperger, tendremos que conformarnos con terapias conductistas y diagnósticos basados en entrevistas. A los 18 meses el diagnóstico ya es fiable (Baron-Cohen, 2012: 69-70).



## 5 El perfil psicológico del paciente con Autismo o Síndrome de Asperger

Las teorías acerca del perfil psicológico del paciente con autismo o Asperger que explicaremos en este apartado están tomadas de los estudios de Baron-Cohen (2012) y son las siguientes:

### 1) Teoría de la disfunción ejecutiva

La mejor manera de dar cuenta de rasgos básicos de las personas que tienen algún trastorno de espectro autista es “hablando de su incapacidad para planificar acciones (control ejecutivo) y desviar la atención de lo que están haciendo” (Baron-Cohen, 2012: 84). La disfunción ejecutiva es frecuente en pacientes que presentan daños en el córtex prefrontal. De modo que, “si bien el autismo no presupone daños evidentes en los lóbulos prefrontales, puede que, desde el punto de vista del desarrollo el córtex prefrontal no haya madurado de forma normal” (Baron-Cohen, 2012: 84).

Quienes están de acuerdo con esta teoría afirman que

esto podría explicar la conducta repetitiva de los autistas, ya que, al no poder planificar acciones o desviar la atención a voluntad, el propio comportamiento se acaba agarrotando, lo que hace que el paciente sea incapaz de pasar de forma flexible a otro plan o recorrido mental. Según esta teoría, el autista estaría condenado a repetir o perseverar (Baron-Cohen, 2012: 84).

### 2) Teoría de la coherencia central débil

Quienes padecen algún TEA presentan problemas para asimilar la información de una forma coherente como un todo, sin embargo, tienen facilidad para detenerse en los pequeños detalles de una información. Es decir, “mientras la mente neurotípica hace gala de una gran coherencia central buscando el *quid* de la cuestión, la mente autista tiene una coherencia central débil y es más tendente a fijarse en el detalle que a adoptar una perspectiva general” (Baron-Cohen, 2012: 86). El atractivo de esta teoría radica en la explicación que hace de las “isletas de habilidades que poseen los afectados por el autismo o el síndrome de Asperger: atención al detalle y una excelente memoria, así como habilidades concretas muy necesarias en ciertos campos de especialidad” (Baron-Cohen, 2012: 86).

### 3) Teoría de la ceguera mental

Según esta teoría, los niños con TEA “sufren cierto retraso en el desarrollo de una teoría de la mente. Una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta” (Baron-Cohen, 2012: 90). Esto podría comprobarse puesto que los niños con síndrome de Asperger, por ejemplo, tardan mucho en darse cuenta de que están siendo engañados, prueba de su déficit en la teoría de la mente (Baron-Cohen, 2012: 90).

Por otra parte, es interesante destacar algunos mitos acerca de la personalidad del afectado por el síndrome de Asperger (Martos *et al.*, 2012: 91-92):

*Las personas con síndrome de Asperger son siempre solitarias y desinteresadas en los demás*

Las personas con síndrome de Asperger realizan un constante sobreesfuerzo para manejar de manera exitosa con la complejidad que requiere la relación con los otros. Muchas personas con síndrome de Asperger tienen el deseo normal de estar con los otros, de pertenecer a algún grupo de amigos o red social y de llevarse bien con los demás. Algunas personas con síndrome de Asperger presentan mucha determinación para hablar e interactuar con los demás.

*Las personas con síndrome de Asperger no tienen relaciones sentimentales*

Algunas personas con síndrome de Asperger tienen habilidades básicas y suficientes para tener un pequeño grupo de amigos y mantener dicha relación en la edad adulta e incluso llegar a casarse o establecer una relación sentimental de larga duración. Suele ocurrir con frecuencia que sean poco confidentes o se sientan poco satisfechos con su pareja, lo que es consistente con la del síndrome de Asperger. Una ausencia total de relación no es necesaria para el diagnóstico de síndrome Asperger.

*Las personas con síndrome de Asperger carecen de empatía hacia los otros*

Cuando se proporciona información apropiada y bastante tiempo para procesarla, las personas con síndrome de Asperger pueden mostrar tanta empatía y preocupación por otras personas como el resto de la población.

*Las personas con síndrome de Asperger son genios desde el punto de vista intelectual*

En algunos casos se observan habilidades geniales, en otros casos no se observan dichas habilidades y no es necesario que estén presentes para que se proporcione un diagnóstico de síndrome de Asperger.

# CAPÍTULO 2: EL SÍNDROME DE ASPERGER EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

## 6 Amor, amistad y conductas violentas en el alumnado con Síndrome de Asperger

La distinta manera de relacionarse de las personas con síndrome de Asperger está directamente determinada por el déficit en la teoría mentalista (ya explicada anteriormente). Sin embargo, no todas las personas con síndrome de Asperger presentan la misma falta de empatía. “Vemos como algunas personas con SA reaccionan de manera hiperempática ante las noticias, la violencia animal, la destrucción del medio ambiente o los desastres de la guerra, y sufren al observar las injusticias sociales, mientras son incapaces de demostrar de manera eficaz el afecto a través de preguntas de interés por su entorno más directo” (Merino Martínez, 2014: 350-351).

No obstante, aunque no todas las personas con síndrome de Asperger presenten las mismas características, en cualquier “extremo en el que la persona con síndrome de Asperger se mueva la dificultad de reciprocidad es visible y se materializa en la conducta” (Merino Martínez, 2014: 351). Es más, Merino Martínez (2014: 351) señala que

una persona con síndrome de Asperger quiere y desea ser querido, pero es un modo de querer distinto, más prolongado, más fiel, menos empático, pero en muchos casos de una incondicionalidad extrema q no ser que se les rechace por completo. Echan de menos, y sufren porque las personas que son un referente para ellos cambien, se vayan o dejen de verlos, cuando alguien importante se va es literalmente como si se les cortase un cordón umbilical invisible, y hay que prepararlos para ello.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de las amistades, además de la existencia de disparidades individuales, se dan diferencias de género que suponen que las niñas que presentan este síndrome tengan predilección por los juegos en grupo, además de contar con una amiga íntima a la que emulan y que las dirige o se relacionan controlando el juego y construyendo un juego reiterativo enfocado en un tema de interés. Por otro lado, los niños prefieren estar solos o intervenir en juegos sencillos como el escondite o, simplemente, vagan en los recreos (Merino Martínez, 2014: 352).

Por tanto, podemos decir que, aunque se dan diferencias individualizadas, es cierto que este tipo de personas presenta dificultad para asimilar juegos complicados puesto que

tienen problemas para entenderlos si no se les explica de manera nítida su funcionamiento, además son incapaces de mentir o notar la mentira en los demás cuando están jugando (Merino Martínez, 2014: 352).

En cuanto a las relaciones personales, es necesario apuntar que pueden entrar en relaciones asimétricas donde el amigo guía su conducta por completo. También es importante añadir que “los niños se relacionan mejor con algunas niñas que los cuidan y los tratan como si fuesen un juguete al que cuidar, y algunas niñas prefieren el juego menos complejo en cuanto a códigos sociales de los niños” (Merino Martínez, 2014: 352).

Durante la etapa que nos ocupa, es decir, el periodo de educación secundaria, el concepto de amistad no es completamente cristalino. Esta falta de claridad en la interpretación de las relaciones de amistad se ve agravada en los alumnos con síndrome de Asperger, pues estos pueden incluso llegar a relacionarse con los demás compañeros hasta que estos les rechacen de manera clara, e incluso después de que hayan sido rechazados, pueden continuar intentando relacionarse con estos compañeros puesto que no entienden las claves de ese rechazo. A estas luces afirma Merino Martínez (2014: 352) que

el rechazo se encuentra muchas veces en una clave superficial, pero fundamental para la persona con síndrome de Asperger como si le gustan los aviones: si un día me dejó el compás, se ríe cuando me bajo los pantalones... No diferencian bien cuando una conducta suya es percibida como ridícula por los demás y este mismo carácter irrisorio hace que la repitan (ladrar o rugir en el contexto de clase, levantar la mano y hacer intervenciones incongruentes o interrumpiendo al profesor o tirarse eructos, dar vueltas alrededor de la clase como si pilotasen un avión, por citar algunas conductas que pueden ser frecuentes).

Puede darse también el caso de que tengan problemas para reconocer rostros, lo cual implica un problema para involucrarse en amistades o juegos en grupo puesto que, por ejemplo, a veces no reconocen a aquellas personas de su mismo o no saben a quién han encontrado jugando al escondite (Merino Martínez, 2014: 353).

Más adelante, durante las etapas de la preadolescencia y adolescencia las relaciones de amistad van siendo alteradas y se complican, es decir, aquellas amistades que se habían originado en un juego se vuelven más complejas y difíciles. Los compañeros de instituto se van interesando por asuntos como la sexualidad o el desarrollo de conductas propias de adultos como beber y fumar, mientras que la persona con síndrome de Asperger se va distanciando del grupo, debido a su comportamiento más infantil, y se

siente no perteneciente al mismo. “En esta etapa, muchas personas con síndrome de Asperger experimentan ansiedad y en algunas ocasiones esta ansiedad va seguida de pensamientos depresivos ligados al sentimiento de soledad, a la dificultad para entender las bromas, el contexto y a la relativa toma de conciencia de sus diferencias al menos en el trato que tienen con ellos sus compañeros” (Merino Martínez, 2014: 353).

Debido a lo dicho anteriormente, algunos adolescentes con síndrome de Asperger deciden no Algunas personas con Asperger, al llegar a la adolescencia, desisten de sus intentos de encajar en el grupo y prefieren mantenerse en soledad, aislarse en bibliotecas y renuncian a forjar amistades, al menos durante este periodo. Además, prefieren relacionarse con adultos con los que puedan tener conversaciones sobre ciencia y tecnología, de series o de cine, o con los que pueden compartir un conocimiento compartido sea del ámbito que sea. La predilección por la compañía de los adultos se debe también a que estos les resultan más rutinarios, más estables, menos ambiguos y más honestos (Merino Martínez, 2014: 353).

Por último, añadiremos que pueden presentar problemas para reconocer su identidad. Las chicas “pueden presentar un aspecto masculinizado sin que ello determine su orientación o su identidad sexual, sino que informan probablemente de las dificultades para identificar modas, seleccionar ropa (Merino Martínez, 2014: 354).

## 7 Acoso escolar y Síndrome de Asperger

Las personas con síndrome de Asperger son especialmente vulnerables a involucrarse en relaciones de abuso de poder y violencia debido a su ingenuidad social tanto en el ámbito académico como en el afectivo-sexual (Merino Martínez, 2014: 375).

Muchas personas con síndrome de Asperger experimentan una sensación constante de incompreensión y de exposición a situaciones extremas de estrés debido a su dificultad para interpretar las intenciones en los otros. A menudo sienten una frustración enorme debido a sus intentos reiterados por encajar socialmente y fallar en todos sus intentos. Debido a esto, algunas personas con síndrome de Asperger son acosados y presentan conductas auto y hetero agresivas, “aprendiendo por contingencia que solo una conducta violenta puede parar en cierto modo aquellas situaciones que les superan” Merino Martínez, 2014: 375). Por lo tanto, no es que sean dañinos, sino que necesitan nociones de asertividad para entender que la violencia no es la respuesta en estas situaciones. Merino Martínez (2014: 375) señala respecto a la violencia en los adolescentes con síndrome de Asperger lo siguiente:

Las conductas problema suponen un desafío para las familias y para los profesionales, tanto en su prevención como en su intervención, en este sentido el modelo más aceptado de tratamiento es el análisis conductual positivo, modelo de tratamiento que interpreta las conductas como actos comunicativos, implica observación del entorno en el que se producen, generación de hipótesis de que es lo que puede estar motivando la conducta problemática y planteamiento de alternativas y soluciones. Algunas de las funciones más frecuentes que tienen las conductas desafiantes en el autismo, no son tratar de hacer sentir mal al otro, ya que esto implica una teoría mentalista, sino que tienen como objetivo frecuentemente escapar de una situación, actividad o lugar que no comprenden o que les sobreestimula, evitar un cambio, rechazar el contacto físico, intentar evitar una situación (estar con un profesional, en una clase, enfrentarse a un cambio como levantarse, salir de casa, irse a dormir), responder a situaciones de dolor o hipoestimulación...

En cuanto al acoso escolar y el ciberbullying, estos resultan un problema muy difícil de manejar para los alumnos con síndrome de Asperger. Esto se debe a las diferentes “conductas que pueden estar implicadas y a las variables que las rodean (a veces lo que marca que una conducta sea acoso o no puede ser el tono de voz, el contexto, etc.)” (Merino Martínez, 2014: 375). Es importante, para poder reaccionar adecuadamente, que podamos reconocer cuándo se está en una situación de acoso; el problema es que muchas personas con síndrome de Asperger no se dan cuenta de que están siendo victimizadas (Merino Martínez, 2014: 375).

Un listado donde figuran los comportamientos que se pueden incluir dentro del acoso escolar para que el alumno con síndrome de Asperger pueda acudir a este en caso de duda sería el siguiente (Merino Martínez, 2014: 276):

Acoso físico (incluye todo tipo de contacto no deseado):

- Golpes, patadas, empujones
- Empujarte a un lugar prohibido (el despacho del director, por ejemplo) para meterte en problemas
- Empujarte al final de la cola de las colas para dejarte fuera
- Hacerte la zancadilla
- Tirarte la bandeja del comedor al suelo
- Darte patadas y pincharte por debajo de la silla
- Que uno te haga caer y otro te espere para pegarte
- Cerrarte la puerta en las narices

Otras formas de acoso:

- Quitarte la regla/bolis... o que te los rompan o escondan a menudo.
- Materiales de clase rotos encima de tu mesa para meterte en problemas
- Pintarte o romperte libros de clase
- Tirarte tinta por encima
- Quitarte el desayuno, tirarlo al suelo y pisarlo
- Ponerte un apodo desagradable y reírse de ti
- Ignorarte deliberadamente cuando hablas
- Escogerte el último en los equipos deliberadamente
- Ridiculizarte por no ser bueno en deportes

A continuación, exponemos una serie de consejos útiles para las personas con síndrome de Asperger que estén sufriendo una situación de acoso escolar (Merino Martínez, 2014: 276-277):

- Si necesitas tranquilidad, es mejor no ir a rincones tranquilos, silenciosos y aislados durante el recreo; es mejor buscar lugares seguros como puede ser la biblioteca.



- Si te quedas en el patio, busca lugares donde haya mucha gente o donde tengas cerca a las personas que vigilan el patio.
- Si se acercan algunos acosadores, pon cara de enfadado y sal de esa situación. Si no es posible, intenta atraer a un adulto.
- Habla con un amigo o profesor sobre lo que está pasando y pídele consejo
- Si dudas sobre la intención de algún comportamiento, pregunta a alguien de confianza.
- Es importante que cuentes desde el principio todo lo que ha pasado.
- Puede ser útil que en casa nos hagamos un mapa del colegio en el que no solo estén las estancias de este, sino también cuáles son los momentos más conflictivos en cada lugar, en cuáles y en qué momentos encontraremos un referente que nos ayude, dónde y en qué manera podemos prever cuáles van a ser los mejores lugares para estar en todo momento.
- Ten claro que no tienes la culpa de ser acosado.
- Busca alguna manera para no perder el control cuando estés siendo acosado; algo que puede funcionar es pensar en una imagen de tranquilidad y que te de seguridad.
- Piensa en una frase que decir en el momento en que se meten contigo; que sea sencilla y lo más directa posible (por ejemplo, “ya te he oído”, “necesito que pares” o “eso no me gusta, para ya”). Intenta decirlo tranquilo, pero serio, con el cuerpo derecho y la cabeza erguida, mantén cierta distancia de seguridad y después dirígete a una persona de confianza que te pueda echar una mano.
- Desarrollar estrategias asertivas y priorizarlas sobre estrategias evitativas o agresivas. En este sentido, es importante enseñarles a detectar algunas frases breves que generen en el agresor la sensación de estar siendo desenmascarado, desde el respeto.

Por último, diremos que la mayoría de los investigadores acerca de la relación entre el síndrome de Asperger y el acoso escolar ha comprobado que más del 70% de los alumnos que padecen esta enfermedad lo sufren (Merino Martínez, 2014: 275).

## **8 Necesidades de los alumnos con Síndrome de Asperger en el entorno educativo**

Tomando como referencia el entorno escolar, podemos observar que los alumnos pasan mucho tiempo en el aula, por lo que el tutor es una pieza importante “que facilitará el acceso tanto al currículum académico como a un mayor bienestar social, emocional y comunicativo, dado que es el adulto con el que más contacto tiene el alumnado con síndrome de Asperger dentro del colegio” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 37). Durante este apartado describiremos las habilidades y déficits de los alumnos con síndrome de Asperger en el ámbito escolar y algunas de las estrategias eficaces que han demostrado ser útiles.

El alumno con síndrome de Asperger es un adolescente con necesidades educativas especiales que esencialmente requieren una adaptación del currículum a su capacidad cognitiva. “Para el maestro experimentado resulta fácil observar las marcadas disarmonías existentes en el rendimiento del estudiante con síndrome de Asperger, que se caracterizan por competencias excepcionales en algunas materias curriculares y déficits evidentes en otras” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 45). Cuando se dan estas situaciones, podría suceder que el alumnado con síndrome de Asperger pierda la atención y la motivación ante aquellas materias en las que presente déficits, lo cual puede desembocar en conductas disruptivas en el aula.

Comenzaremos ahora con la exposición de algunas de las estrategias más habituales para favorecer el aprendizaje del alumnado con síndrome de Asperger dentro del aula (Martos Pérez *et al.*, 2006: 45-46):

### Principios de estimulación de los aprendizajes

- Es preciso mostrar anticipadamente, al inicio de cada jornada escolar, las actividades que se van a realizar y en qué orden. Dentro del horario que el tutor asigna a cada materia curricular puede iniciar la clase explicando lo que se va a hacer.
- Marcar siempre el inicio y el final de toda actividad. Para el alumnado con SA resultan ambiguas las señales que nos ayudan a discriminar el inicio o fin de tarea. Por ejemplo, cuando decimos “realizad los ejercicios 1 y 2”, si el niño no ha entendido la instrucción puede pensar que tiene que acabar todos los

ejercicios del tema, provocando en algunos casos reacciones de angustia. Por otro lado, si el alumno domina la materia, es posible que realice de golpe todos los ejercicios en el tiempo destinado a hacer solo algunos, generando posteriormente desmotivación por tener hechos ejercicios que sus compañeros todavía no han empezado a realizar.

- Evitar que las actividades se conviertan en una sucesión de ejercicios sin acabar. Es fundamental que el alumno comprenda que hacer las tareas implica terminarlas. Si la elaboración del ejercicio le supone más tiempo que a sus compañeros, es preferible que realice menos actividades, pero acabadas, que muchas sin terminar.
- En caso de que el niño sea especialmente eficiente y rápido en la realización de las actividades, podemos seleccionar una serie de tareas complementarias que le mantengan ocupado mientras sus compañeros finalizan las suyas.
- El aprendizaje mediante un modelo es una estrategia que igualmente sirve para el alumnado con síndrome de Asperger. La posibilidad de poner diferentes ejemplos ya resueltos de un mismo tipo de actividad le ayudará a reconocer la demanda de la tarea y a rendir con éxito, evitando la frustración que provocan las correcciones.
- Como ya se ha descrito con anterioridad, el uso de apoyos visuales facilita la comprensión a los estudiantes con SA. Incluso cuando nos pueda parecer que comprenden y recuerdan bien las instrucciones que les hemos dado, lo cierto es que pierden información relevante que son capaces de recuperar si está preservada visualmente.
- La posibilidad de elegir facilita una mayor motivación y compromiso con la tarea para todas las personas en general. Los estudiantes con SA también mejoran su rendimiento cuando se les ha dado esta oportunidad. Sin embargo, las dificultades de elección que provocan en algunas personas reacciones como el bloqueo, que les impide escoger entre opciones múltiples y variadas. Para evitar esto, siempre es positivo dar a elegir entre dos opciones concretas.

Por otro lado, los alumnos con síndrome de Asperger pueden presentar un déficit en motivación y atención en el aula, lo cual está relacionado con las dificultades de aprendizaje que este tipo de alumnos presenta. De este modo, el alumnado con síndrome de Asperger “podría mostrar una sorprendente capacidad de concentración, y minutos

más tarde parece estar abstraído y desconcentrado. La motivación hacia algunos temas interviene en el mecanismo que regula la atención, facilitando o inhibiéndolos en extremo” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 47).

Algunas de las estrategias que pueden resultar útiles para mejorar la atención de las personas con síndrome de Asperger en el aula son (Martos Pérez *et al.*, 2006: 47-48):

- Intentar intercalar, dentro de lo posible, actividades que requieran concentración con otras que resulten más fáciles, llevaderas y que el alumnado tenga más automatizadas.
- Incorporar sus “intereses” en todas las tareas y explicaciones. Esto es posible con un poco de imaginación. Por ejemplo, D. es un niño muy interesado en la salud, las enfermedades y la medicina. A la hora estudiar el ciclo del agua, D no prestaba atención y se solía distraer, quejándose de la realización de las tareas. Se decidió introducir en la explicación información sobre accidentes relacionados con el agua (inundaciones, sequías, riadas) que habían causado daños físicos a personas. Su interés y atención por el tema creció enormemente.
- En los ejercicios escritos, eliminar la información irrelevante (como dibujos que no aporten significado extra) y señalar con rotuladores la demanda concreta de la tarea. Incluso, si es necesario, darle un modelo de ejercicio similar pero ya resuelto.
- Es fundamental realizar un marcado “control de estímulos”, eliminando de la pizarra la información que no sea relevante o asegurándonos de que el alumno ha guardado los cuadernos/libros innecesarios y de que tiene sobre la mesa exclusivamente el material imprescindible.
- Tener en cuenta que para el alumnado con síndrome de Asperger es realmente difícil atender todo el tiempo, especialmente a las aportaciones de sus compañeros, por lo que se requiere que el adulto involucre explícitamente al niño, incentivando su curiosidad y haciéndole partícipe de lo que ocurre.
- Sin embargo, a medida que el estudiante con síndrome de Asperger madura se puede negociar con él una clave secreta que solo sea conocida por él y por el tutor. Cuando el tutor active la clave le haremos entender que es el momento de atender, porque lo que se va a plantear es muy importante.

- También se pueden usar marcadores visuales para que el alumnado se mantenga sentado en una postura adecuada y, por tanto, le resulte más fácil atender.
- En cuanto a la información representada en la pizarra, algunos alumnos con síndrome de Asperger no son capaces de obviar algunas características que les pueden resultar “salientes”; por ejemplo, un niño no podría percibir bien la información que está escrita en un lado de la pizarra en el que había una cuadrícula. A veces, el hecho de que la pizarra esté emborronada o que haya información que no tenga que ver con la clase dificulta la concentración del estudiante con síndrome de Asperger.

Es importante que destaquemos, como futuros docentes de la asignatura de Lengua castellana y literatura, algunas estrategias para mejorar la habilidad lectora.

En este ámbito, “la preferencia por materiales de corte científico que presentan los niños y adolescentes con síndrome de Asperger se relaciona con la facilidad para comprender información exacta, concreta, formal y literal” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 50). No obstante, en el aula, las lecturas de nuestra asignatura suelen versar sobre historias fantásticas repletas de personajes sociales con intencionalidad y empatía que el alumnado asperger no comprende bien (Martos Pérez *et al.*, 2006: 50).

Algunas estrategias para el profesorado de la asignatura de Lengua castellana y literatura con respecto a la habilidad y comprensión lectora son las siguientes (Martos Pérez *et al.*, 2006: 50):

- Antes de comenzar la lectura de cualquier texto, iniciar al niño en el tema a abordar a través de preguntas y datos que le ayuden a ampliar información; por ejemplo, antes de leer un texto sobre los diferentes medios de comunicación, podemos preguntar y razonar con los alumnos de forma oral para valorar su nivel de conocimiento sobre el tema.
- Tras la lectura de un pasaje de un texto, podemos motivar al estudiante para que anticipe o imagine los acontecimientos que van a ocurrir después. Esto facilitará que el niño busque el sentido general de lo que ha leído para poder continuar con la historia de forma coherente.
- En algunos pasajes o escenas de las historias presentadas, será conveniente utilizar la estrategia de “conversaciones en forma de historieta” para que pueda diferenciar lo que el personaje del libro dice de lo que realmente está pasando.

Se puede elaborar un cuaderno alternativo al libro en el que se desmenucen las intenciones, emociones y creencias de los personajes en cada capítulo. Estas actividades se pueden afrontar en contextos de apoyo más individualizados, en caso de que el niño lo necesite.

- Es importante darles la opción de escoger lo que prefieren leer, especialmente en la biblioteca. En algunos casos, los alumnos son capaces de adaptarse bien a la lectura de libros de ficción, pero en otros es conveniente proporcionarles el acceso a textos de corte formal.

Por otro lado, es importante trabajar en nuestro alumnado la mecánica lectora, que hace referencia a la habilidad para leer con fluidez y mostrar una entonación y velocidad apropiada. Sin embargo, el alumnado con síndrome de Asperger muestra, “a menudo, un escaso respeto a los signos de puntuación o hipermarcación de las pausas en la lectura, pero, principalmente, tienen problemas para dotar de entonación emocional lo que leen” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 51). Sin embargo, se pueden atajar estas desventajas con una serie de estrategias como las siguientes (Martos Pérez *et al.*, 2006: 51):

- Elaborar diálogos entre dos o tres personajes en los que surja una situación con carga emocional (enfado, tristeza, miedo, alegría). Ayudar al alumnado con SA a que escoja un personaje y a que comprenda la emoción que tiene dicho personaje que esa situación. Se pueden utilizar expresiones faciales básicas al lado de cada diálogo para que identifique cómo debe decir su frase.
- Realizar juegos en los que haya que adivinar la emoción del lector. Uno de estos juegos consiste en repartir tarjetas con textos neutros (ejemplo: tengo un jersey verde en el armario de casa...) y tarjetas con emociones (contento, triste, enfadado, asustado, cansado, etc.). cada vez saldrá un niño a leer el texto con una entonación diferente. El niño con SA tendrá que adivinar qué emoción han puesto sus compañeros, y, cuando sea su turno, tendrá que leer su frase expresando la emoción que le haya tocado.
- Las escenas cortas de películas permiten a los chicos con SA mayores analizar con más calma la emoción que ponemos en la voz. Es conveniente ayudar al alumnado a identificar la emoción de los personajes cuando hablan en un

diálogo corto y jugar después a “doblar películas”, en las que el niño lee el diálogo junto con el adulto mientras hablan los personajes en la televisión.

En relación con el respeto de los signos de puntuación en la lectura, “las estrategias que se siguen para otros alumnos suelen ser también útiles para los adolescentes con síndrome de Asperger como, por ejemplo, utilizar marcadores de color para los puntos y para las comas que les ayudará a comprender qué tipo de pausas deben hacer” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 52).

Una parte importante de la asignatura de Lengua castellana y literatura es también la lectura compartida. En este caso, puede ocurrir que

el chico que es capaz de leer cuando se le pide, no sea capaz de seguir la lectura cuando esta es grupal; es decir, que pierda el hilo de la lectura que están realizando sus compañeros y no sienta compromiso hacia el momento en el que el tutor le indica que debe continuar. Cuando un niño lee en voz alta, todos los demás leen en silencio siguiendo el ritmo de su compañero. Además, tiene que esperar su turno, a veces bastante tiempo, con el consiguiente esfuerzo de autocontrol. En ocasiones, el orden de selección del niño que lee es aleatorio, por lo que no es capaz de anticipar su turno. Esta actividad es altamente compleja para el alumnado con síndrome de Asperger, ya que le demanda capacidades de atención sostenida y compartida. Por ello, es útil, al menos inicialmente, seguir un orden preestablecido en la lectura compartida, de forma que el niño pueda anticipar su turno solamente atendiendo al orden de mesa. También, en estos primeros momentos de lectura compartida, sería conveniente que el niño con síndrome de Asperger leyera en primer lugar. Posteriormente, se le avisará de antemano que va a ser el segundo en leer y que debe estar atento al ritmo de lectura. Progresivamente, se le puede ir retrasando en el orden e incluso, una vez aprendida la estrategia, se puede intentar realizar la lectura compartida siguiendo un orden aleatorio. Si seguimos esta estrategia, podría ocurrir que el niño desee siempre comenzar en primer lugar. Para que esto no ocurra, podemos anticiparle que irá cambiando su posición en la lectura (Martos Pérez *et al.*, 2006: 52).

Siguiendo con esta línea, es importante añadir que las habilidades de expresión escrita conforman una parte importante de nuestra asignatura. En este sentido, las redacciones del alumnado con síndrome de Asperger suelen estar marcadas por “un notable hiperrealismo, con presencia escasa de componentes socio-emocionales o por la copia literal de otros textos” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 53). Por lo tanto, se hace necesario reforzar la competencia de la expresión escrita en este tipo de alumnado. Para ello, algunas estrategias de utilidad son (Martos Pérez *et al.*, 2006: 53-54):

- En un primer momento es más adecuada la estimulación a través de las habilidades de descripción de objetos y personas. En lo que respecta a las descripciones de los

rasgos comportamentales de las personas, las peculiaridades en la forma e intensidad de las interacciones sociales que suelen presentar las personas con SA influyen en la comprensión y uso de adjetivos relativos a la personalidad y comportamiento de los demás, utilizándolos con frecuencia de forma inadecuada (por ejemplo N. llama tacaño a las personas que no le dejan comer más chocolate, es decir, llama tacaño a toda persona que le dice NO).

- Utilizar cómics puede ser una buena idea porque en ellos se exageran todos estos rasgos comportamentales.

Por último, es relevante añadir algunas pautas para la corrección de los exámenes del alumnado asperger. Algunos aspectos que debemos tener en cuenta como docentes son (Martos Pérez *et al.*, 2006: 57):

- Pueden interpretar de manera literal algunas instrucciones y esto repercutir en el resultado del examen. Por ejemplo, si en cierta ocasión se dice “Está prohibido copiar”, y después se ordena que copien unas frases para su análisis sintáctico, es posible que el alumno con síndrome de Asperger no haga ese ejercicio. Por ello, es importante adecuar nuestro lenguaje a la explicación de las instrucciones que el alumno debe seguir durante el examen y evitar los enunciados ambiguos.
- Un alumno con síndrome de Asperger puede no contestar bien a preguntas tan solo por no poder acabar su razonamiento en el espacio preestablecido.
- Es necesario enseñarle estrategias para afrontar los exámenes; por ejemplo “antes de contestar a las preguntas las leo todas, comienzo por la primera, si no recuerdo bien la respuesta paso a la siguiente pregunta, etc”.



## **9 Cómo mejorar la competencia social del alumnado con Síndrome de Asperger**

Pese a “las excelentes capacidades circunscritas a áreas específicas del desarrollo, y a pesar de las capacidades preservadas en aspectos tan relevantes como el cociente intelectual general, las personas con síndrome de Asperger suelen fracasar sistemáticamente a la hora de establecer relaciones significativas con iguales” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 73). Su escasa flexibilidad para adaptarse a los cambios, sus intereses característicos y sus dificultades para formar parte de una conversación satisfactoria “los convierten en personas poco valoradas como amigos potenciales, lo que puede abocarles a situaciones de soledad o exclusión social” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 73). En el marco escolar, todas estas características exigen por parte del equipo docente una intervención para la mejora de las habilidades sociales del alumnado asperger y la mejora de la comprensión de los iguales (Martos Pérez *et al.*, 2006: 73).

Los centros escolares en su totalidad presentan un currículo oficial que determina las pautas que hay que seguir según la perspectiva académica. En paralelo, hay un currículo oculto referente a una serie de reglas tácitas “que regulan la vida social de los estudiantes, y que el alumnado con síndrome de Asperger parece ignorar o transgredir constantemente” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 73). Martos Pérez (2006: 73) nos transmite acerca de este currículo oculto que

dicta toda una serie de valores relacionados con los códigos sociales de conducta a seguir en el entorno escolar (por ejemplo, no se debe corregir al profesor) y con las modas e intereses del momento. Esta dificultad para acceder a lo latente, a lo “no manifiesto”, aboca al alumnado con síndrome de Asperger a situaciones en las que su comportamiento general no se ajusta al del resto de sus compañeros.

De esta manera, con respecto al currículo oculto, los alumnos con este cuadro clínico, frente al resto de sus compañeros, fracasan sistemáticamente a la hora de relacionarse en el aula (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74).

Para asombro de quienes no padecen este trastorno, “los estudiantes con síndrome de Asperger unas veces pueden no compartir intereses del momento y otras, por el contrario, tratan de reproducirlos de manera mecánica y poco intersubjetiva, sin llegar a comprender el significado último de lo que hacen” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74). Este mismo asombro sufren los profesores, que no saben interpretar en muchos casos aquellos comportamientos inadecuados en el aula por parte de este tipo de alumnado.

Para intentar contrarrestar esta dificultad, es conveniente hacer explícitas las reglas sociales insertas en ese currículo oculto, de manera que el alumnado asperger “pueda conocerlas, comprenderlas y, cuando sea opcional y lo desee, adherirse a ellas” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74). Además, conviene interpretar adecuadamente esos comportamientos extraños que pueden realizar los alumnos asperger y no malinterpretarlos, “atribuyéndoles una intención errónea (me ha querido ofender), sino que se deben comprender dentro del déficit mentalista y social que caracteriza y define este síndrome” (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74).

Por último, para enseñar habilidades sociales al alumnado asperger, podemos emplear una serie de técnicas como (Martos Pérez *et al.*, 2006: 77):

- Utilizar técnicas de modelado, el role playing, las instrucciones o el refuerzo.
- Utilizar apoyos visuales (viñetas, ilustraciones).
- Dar a la persona con síndrome de Asperger oportunidades para generalizar la habilidad (es decir, practicarla en distintos emplazamientos y con distintas personas).
- Trabajar las excepciones: puede ser que la persona con síndrome de Asperger haya aprendido un guión de interacción y que, en consecuencia, espere que constantemente resulte efectivo. Esto, como es fácil suponer, no siempre es así. Por este motivo, es importante que la persona con síndrome de Asperger aprenda a manejar las excepciones, generando alternativas.

Trabajada una habilidad social específica en un entorno estructurado (es decir, controlado), es necesario trasladar esa habilidad a un entorno cotidiano, lo que resulta mucho más complicado (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74). Un ejemplo de esta dificultad lo observamos en la siguiente anécdota (Martos Pérez *et al.*, 2006: 74):

J. había aprendido que, cuando nos hacen un regalo, hay que dar las gracias y que, si no nos ha gustado, no debemos nunca mostrar nuestra decepción, enfadándonos o diciendo que ese regalo nos parece feo, o que no lo queremos. El día de su cumpleaños, ella esperaba un regalo muy especial y, cuando lo abrió, el regalo no era el que esperaba. Desilusionada, cogió el regalo, se lo puso detrás de la espalda y lo dejó caer, rompiéndolo, y dijo: ¡Oh! ¡Qué pena!, se ha roto mi regalo favorito.

# CAPÍTULO 3: APLICACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

## 10 Propuesta metodológica para la explicación del comentario del texto poético en primero de Bachillerato para alumnos con Síndrome de Asperger

Hemos considerado fundamental el desarrollo de este apartado debido a que los alumnos con Síndrome de Asperger muestran un elevado déficit en el comentario de texto a causa de sus carencias en teoría mentalista, organización de ideas y capacidad de abstracción y relación entre sí de diferentes temas. Teniendo en cuenta lo dicho, nos parece fundamental el refuerzo e insistencia en la importancia del comentario de texto, no solo por su gran relevancia en Bachillerato, sino también porque, gracias al dominio de este apartado de la asignatura de Lengua castellana y literatura, obtendrán una competencia vital para el análisis crítico de las diferentes noticias y asuntos de actualidad con los que se encontrarán en su futuro personal y profesional, fomentando así la formación integral del individuo, objetivo crucial de la Educación en Bachillerato.

Dicho lo cual, cabe decir que hemos escogido para nuestro apartado textos de Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León y Sor Juana Inés de la Cruz. El motivo por el que hemos seleccionado textos de estos autores es que, teniendo en cuenta el currículo de 1º de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, 2015: 203-207), consideramos a estos autores excelentes no solo en calidad literaria, sino también para el refuerzo con alumnos con Síndrome de Asperger ya que no solamente se trata del género poético (en el que presentan mayores dificultades este tipo de alumnos), sino que se trata además de autores con una importante ristra de tropos y figuras literarias, así como de símbolos y tópicos literarios que han perdurado hasta la actualidad.

Pasaremos en este punto al comentario adaptado de los diferentes textos seleccionados. El primero de estos es el soneto XXIII de Garcilaso de la Vega<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> De laVega, G. (1973). *Obras*. Ed. Tomás Navarro Tomás. Madrid: Espasa-Calpe. Pág.: 174.

En tanto que de rosa y azucena  
se muestra la color en vuestro gesto,  
y que vuestro mirar ardiente, honesto,  
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto,  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto, antes que el tiempo airado  
cubra de nieve la hermosa cumbre;

marchitará la rosa el viento helado.  
Todo lo mudará la edad ligera  
por no hacer mudanza en su costumbre

## **TEMA**

En todos los textos podemos apreciar una idea central que da sentido al texto. No debemos fijarnos en lo anecdótico. Se puede responder a este apartado con un sintagma nominal o una oración que no supere las dos líneas.

En este caso, el tema principal es el tópico del *carpe diem* ya que la voz poética insta a una muchacha a que aproveche su juventud antes de que le llegue la vejez y, con esta, la muerte.

Haríamos hincapié con el alumno en el segundo terceto para que supiese identificar el tema del poema y le explicaríamos las metáforas que aparecen porque con esto conseguiríamos que entendiese el tema que trata el autor en este soneto.

## **ANÁLISIS DE LA FORMA**

Esta parte creemos que es la que menor dificultad presentaría para un alumno con Síndrome de Asperger debido a que es la parte más transparente del comentario de texto. Para el comentario de este apartado, previamente, otorgaríamos a nuestro alumno unas fotocopias con las principales estrofas, versos y rimas existentes en poesía y le explicaríamos por qué el soneto en particular tiene una relevancia especial en Garcilaso. Sin embargo, este apartado consideramos que es el más cómodo para el alumno que presenta este trastorno.

Diríamos así que el poema es un soneto formado por dos cuartetos y dos tercetos, de rima consonante estructurada en ABBA, ABBA, CDC, CDC.

Para un mejor comentario podemos hacer que nuestro alumno se dé cuenta de que el soneto está dividido en dos partes: los dos cuartetos describen la belleza de la muchacha y los dos tercetos tratan del *carpe diem*.

### **ANÁLISIS DEL CONTENIDO**

Este apartado del comentario de texto es complejo para un alumno con síndrome de Asperger, por lo que el profesor debe tomar todo el tiempo que sea necesario para lograr que el alumno consiga entender las diferentes metáforas que aparecen en el texto. Para esto, sencillamente el profesor explicaría una por una las metáforas cambiando las palabras por otras que el alumno pueda entender por no tener referencias más allá de lo literal. Por ejemplo: “rosa y azucena” son flores, pero se lo “traduciríamos” al alumno como “rojo y blanco”; “alegre primavera” diríamos que es la juventud y el “dulce fruto” es todo aquello que podemos hacer en la juventud y que se nos va con la vejez. En este punto deberíamos poner al alumno ejemplos de diferentes actos que uno puede realizar en la juventud y no en la vejez con respecto al amor, a la valentía, etc. Intentaríamos que los compañeros ayudasen a identificar estas actividades propias de la juventud por ser coetáneos de nuestro alumno y, así, le ayudarían a ver aquellos comportamientos típicos de la juventud para que el profesor, desde la madurez, los contrastase. Por último, para que nuestro alumno entendiese el contenido principal del poema, insistiríamos en otra metáfora: “nieve” y “hermosa cumbre”. Le explicaríamos al alumno que estos sintagmas nominales hacen referencia a las canas que a los seres humanos les crecen en el pelo cuando llega la madurez.

### **COMENTARIO CRÍTICO**

En este apartado, es necesario destacar y poner en especial interés en que el alumno sea capaz de poner en relación el tema del poema con otros autores de la misma o de diferentes épocas. Con la guía del profesor, se explicaría que la amada descrita presenta los rasgos físicos característicos de la mujer en el Renacimiento y se trataría de que el alumno fuese capaz de contrastar este ideal de belleza con otros de diferentes épocas hasta llegar a la actualidad para que diese su opinión al respecto. Con esto

fomentaríamos su opinión crítica y le ayudaríamos a reflexionar sobre el canon de belleza que tanto marca la vida de los adolescentes. Además, instaríamos al alumno a que reflexionase sobre el tema del *carpe diem*. Más que proponer una intertextualidad del tópico, proponiendo diferentes autores que lo han tratado, consideramos más oportuno, debido al tipo de alumno al que están dirigidas estas pautas, que el alumno reflexione sobre si él mismo aprovecha su juventud y en qué se diferencia de lo que hacen sus compañeros. El resto de alumnos sin este trastorno también deberá escribir una redacción similar acerca de cómo creen ellos que es el *carpe diem* de sus compañeros con Síndrome de Asperger y en qué dista del suyo propio. La finalidad de esta reflexión es que el alumno pueda llegar a empatizar con las emociones de sus compañeros para intentar con esto su integración en el grupo, además, al tratarse de un ejercicio escrito, mejoraría su redacción y comprensión lectora, pues el resultado de su redacción sería leído por él en clase. Con el desarrollo de esta última actividad, la lectura en voz alta, no solo mejoramos la comunicación oral del alumno sino también fomentamos la empatía de los compañeros de clase hacia este alumno, pues al conocer su forma de pensar, pueden entenderlo mucho mejor y, por tanto, no rechazarlo.

El siguiente poema que hemos escogido es la *Oda a la vida retirada* de Fray Luis de León<sup>2</sup> que pasaremos a continuación a comentar.

¡Qué descansada vida  
la del que huye del mundanal ruido,  
y sigue la escondida  
senda, por donde han ido  
los pocos sabios que en el mundo han sido;

Que no le enturbia el pecho  
de los soberbios grandes el estado,  
ni del dorado techo  
se admira, fabricado  
del sabio Moro, en jaspe sustentado!

No cura si la fama  
canta con voz su nombre pregonera,  
ni cura si encarama  
la lengua lisonjera  
lo que condena la verdad sincera.

---

<sup>2</sup> De León, F.L. (s.d.). Poesías. Ed. Javier San José Lera. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LZawot>. Última consulta: 05/06/18.

¿Qué presta a mi contento  
si soy del vano dedo señalado;  
si, en busca deste viento,  
ando desalentado  
con ansias vivas, con mortal cuidado?

¡Oh monte, oh fuente, oh río!  
¡Oh secreto seguro, deleitoso!  
Roto casi el navío,  
a vuestro almo reposo  
huyo de aqueste mar tempestuoso.

Un no rompido sueño,  
un día puro, alegre, libre quiero;  
no quiero ver el ceño  
vanamente severo  
de a quien la sangre ensalza o el dinero.

Despiértenme las aves  
con su cantar sabroso no aprendido;  
no los cuidados graves  
de que es siempre seguido  
el que al ajeno arbitrio está atenido.

Vivir quiero conmigo,  
gozar quiero del bien que debo al cielo,  
a solas, sin testigo,  
libre de amor, de celo,  
de odio, de esperanzas, de recelo.

Del monte en la ladera,  
por mi mano plantado tengo un huerto,  
que con la primavera  
de bella flor cubierto  
ya muestra en esperanza el fruto cierto.

Y como codiciosa  
por ver y acrecentar su hermosura,  
desde la cumbre airosa  
una fontana pura  
hasta llegar corriendo se apresura.

Y luego, sosegada,  
el paso entre los árboles torciendo,  
el suelo de pasada  
de verdura vistiendo  
y con diversas flores va esparciendo.

El aire del huerto orea  
y ofrece mil olores al sentido;

los árboles menean  
con un manso ruido  
que del oro y del cetro pone olvido.

Téngase su tesoro  
los que de un falso leño se confían;  
no es mío ver el lloro  
de los que desconfían  
cuando el cierzo y el ábrego porfían.

La combatida antena  
cruje, y en ciega noche el claro día  
se torna, al cielo suena  
confusa vocería,  
y la mar enriquecen a porfía.

A mí una pobrecilla  
mesa de amable paz bien abastada  
me basta, y la vajilla,  
de fino oro labrada  
sea de quien la mar no teme airada.

Y mientras miserable-  
mente se están los otros abrazando  
con sed insaciable  
del peligroso mando,  
tendido yo a la sombra esté cantando.

A la sombra tendido,  
de hiedra y lauro eterno coronado,  
puesto el atento oído  
al son dulce, acordado,  
del plectro sabiamente meneado.

## **TEMA**

El tema que trata este poema es el del *beatus ille*, es decir, se trata de una exaltación a la vida despojada de bienes materiales en favor de un mayor contacto con la naturaleza para vivir así más cerca de la divinidad. Haríamos hincapié en la prime lira que compone la oda por ser aquellos versos que muestran de una forma más clara el contenido temático del poema.

## **ANÁLISIS DE LA FORMA**

Como hemos señalado anteriormente, el alumno tendría un listado de los tipos de estrofas más frecuentes en la lírica castellana y, con ello, sería capaz de explicar que en



este caso estamos ante una oda compuesta por diecisiete liras de rima consonante que siguen la estructura: 7a 11B 7a 7b 11b.

Dicho lo anterior, el profesor explicaría la importancia de la lira y de la oda en la lírica renacentista y, además, compararía este poema con las odas horacianas.

### **ANÁLISIS DEL CONTENIDO**

En este punto, lo más sencillo para el alumno es que el profesor explique el contenido dividiéndolo por liras. En primer lugar, como hemos señalado previamente, nos encontramos ante el tópico literario del *beatus ille*, es decir, Fray Luis realiza una alabanza a la vida retirada, la vida rural, en contacto con la naturaleza más idealizada. Esta última idea está ligada al tópico del *locus amoenus*, que el alumno puede reconocer a lo largo del poema pues aparece una naturaleza armoniosa, amable para quien en ella descansa. Podemos observar los tres elementos que forman el tópico para que el alumno lo pueda reconocer fácilmente en el futuro: las fuentes, el cantar “sabroso” de las aves y las flores.

Además, haríamos entender al alumno de qué quiere huir la voz poética, lo que se reconoce en la segunda y tercera lira. En estas se nos dice que aquello de lo que debemos despojarnos es de las riquezas, las habladurías y, en definitiva, la vanidad y la ostentación.

### **COMENTARIO CRÍTICO**

En este caso, para favorecer la comprensión del mundo y con esta la integración de este tipo de alumnos en la sociedad, se propondría escribir una redacción acerca de su apreciación personal del mundo que les rodea. Para la elaboración de esta redacción se plantearían una serie de preguntas a los alumnos con Síndrome de Asperger para que les resultase más fácil el desarrollo de esta tarea pues, recordemos, el planteamiento de una pregunta directa favorece a este tipo de alumnos la comprensión de la tarea requerida. De este modo, se plantearían las siguientes preguntas para que respondiesen: ¿crees que es mejor alejarse de las posesiones materiales para vivir en armonía con la naturaleza? ¿Serías capaz de vivir sin teléfonos inteligentes, ordenadores o series de televisión? ¿Qué opinas de programas de televisión en los que de lo único que se habla es de cuestiones banales y habladurías acerca de la vida privada de los demás?

Por último, una vez realizada la tarea propuesta, se contrastaría la redacción de estos alumnos con la opinión del resto de sus compañeros y el profesor, finalmente, plantearía la solución en el *aurea mediocritas* aristotélico para conciliar todas las posturas que pudiesen aflorar en el aula.

A través de esta actividad que proponemos, no solo mejoraríamos la competencia lingüística de los alumnos, sino que mejoraríamos también la integración social y la teoría mentalista de los alumnos con Síndrome de Asperger.

Por último, hemos seleccionado el poema de Sor Juana Inés de la Cruz titulado *Hombres necios que acusáis*, que pasaremos enseguida a comentar.

Hombres necios que acusáis  
a la mujer sin razón,  
sin ver que sois la ocasión  
de lo mismo que culpáis.

Si con ansia sin igual  
solicitáis su desdén,  
¿por qué queréis que obren bien  
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia  
y luego con gravedad  
decís que fue liviandad  
lo que hizo la diligencia.

Parecer quiere el denuedo  
de vuestro parecer loco  
al niño que pone el coco  
y luego le tiene miedo.

Queréis con presunción necia  
hallar a la que buscáis,  
para pretendida, Tais,  
y en la posesión, Lucrecia.

¿Qué humor puede ser más raro  
que el que, falto de consejo,  
él mismo empaña el espejo  
y siente que no esté claro?

Con el favor y el desdén  
tenéis condición igual,  
quejándoos, si os tratan mal,  
burlándoos, si os quieren bien.

Opinión ninguna gana,  
pues la que más se recata,

si no os admite, es ingrata,  
y si os admite, es liviana.

Siempre tan necios andáis  
que con desigual nivel  
a una culpáis por cruel  
y a otra por fácil culpáis.

¿Pues cómo ha de estar templada  
la que vuestro amor pretende,  
si la que es ingrata ofende  
y la que es fácil enfada?

Mas entre el enfado y pena  
que vuestro gusto refiere,  
bien haya la que no os quiere  
y queja enhorabuena.

Dan vuestras amantes penas  
a sus libertades alas  
y después de hacerlas malas  
las queréis hallar muy buenas.

¿Cuál mayor culpa ha tenido  
en una pasión errada:  
la que cae de rogada  
o el que ruega de caído?

¿O cuál es más de culpar,  
aunque cualquiera mal haga:  
la que peca por la paga  
o el que paga por pecar?

¿Pues para qué os espantáis  
de la culpa que tenéis?  
Queredlas cual las hacéis  
o hacedlas cual las buscáis.

Dejad de solicitar  
y después con más razón  
acusaréis la afición  
de la que os fuere a rogar.

Bien con muchas armas fundo  
que lidia vuestra arrogancia,  
pues en promesa e instancia  
juntáis diablo, carne y mundo.

## **TEMA**

El tema principal del poema es el de la culpa repartida entre hombres y mujeres en sus relaciones amorosas. Se trata de un poema moralista que, aunque se ubique en el siglo XVII, podemos clasificar como feminista. Además, un subtema que se desprende del

poema es el de la prostitución, observado en los versos: “¿O cuál es más de culpar,/aunque cualquiera mal haga:/la que peca por la paga/o el que paga por pecar?”.

### **ANÁLISIS DE LA FORMA**

Se trata de dieciséis redondillas a lo largo de las cuales se van describiendo las y criticando las relaciones amorosas entre hombres y mujeres. Se explicaría para que el alumno comprendiese mejor el texto que, por ejemplo, en la primera redondilla se da una aliteración en s que contrasta con la fuerza que aporta esta forma estrófica. También es muy importante para la comprensión del poema, a nivel formal, el retruécano que observamos en el verso “la que peca por la paga/o el que paga por pecar”. Gracias a esta figura retórica explicaríamos a los alumnos que no solamente se habla de un tema hoy todavía polémico, la prostitución, sino que se desprende una mayor culpabilidad hacia el hombre que paga por “pecar”, es decir, por mantener relaciones sexuales. Además, hay bastantes interrogaciones retóricas que hacen hincapié en la culpabilidad e hipocresía tanto de los hombres como de las mujeres. Explicaríamos a los alumnos con Síndrome de Asperger la fuerza que aportan las interrogaciones retóricas y los apóstrofes que aparecen en el poema puesto que puede que les cueste trabajo entender que no son preguntas dirigidas a un interlocutor del que se espere una respuesta, sino que invitan a la reflexión.

### **ANÁLISIS DEL CONTENIDO**

Como hemos señalado anteriormente, el poema consiste en una crítica hacia los hombres que culpan a las mujeres por ser demasiado livianas o demasiado recatadas sin darse cuenta de que ellos tienen la mitad de esta culpa. Es muy significativa la elección de Sor Juana Inés de la Cruz de los nombres de Tais y Lucrecia como modelos contrarios de conducta femenina, pero igualmente despreciados por los hombres. Se explicaría a los alumnos quiénes son estas mujeres y por qué las escoge Sor Juana Inés.

### **COMENTARIO CRÍTICO**

Hemos escogido este poema de Sor Juana Inés de la Cruz por contener un tema fundamental en la vida de nuestros alumnos: las relaciones amorosas. No debemos perder de vista como profesores que nuestros alumnos se encuentran en plena adolescencia, caracterizada como aquella etapa vital en la que comienzan a surgir las primeras relaciones amorosas. Tenemos que comprender también que, si no es fácil para

un alumno con un desarrollo psicológico estándar afrontar las relaciones amorosas, lo es mucho menos para un alumno que presente Síndrome de Asperger, pues, como hemos señalado en el capítulo anterior, las relaciones amorosas de este tipo de adolescentes pueden ser complicadas e incluso imposibles de llevar a cabo si no se les ayuda a gestionarlas. Por lo tanto, gracias a este poema de una de las grandes poetisas mejicanas, podemos no solo hacer que nuestros alumnos conozcan una literatura exquisita, sino también que aprendan a gestionar sus emociones trabajando el tema transversal de la igualdad de la mujer.

A nuestros alumnos con Síndrome de Asperger, a partir de este poema, se les plantearía redactar un escrito sobre su opinión acerca de las relaciones amorosas entre hombres y mujeres y se les realizaría las siguientes preguntas directas para que respondiesen: ¿Qué opinas sobre el funcionamiento de las relaciones amorosas entre hombres y mujeres? ¿Entiendes por qué las mujeres son rechazadas por ser directas con los hombres? ¿Por qué si las mujeres son menos directas y más recatadas se las rechaza igualmente? ¿De quién crees que es la culpa? ¿Qué opinas sobre el feminismo?

Al resto de alumnos se les preguntaría sobre su opinión acerca del poema y del tema que trata para contrastarlo con la opinión que pueda tener su compañero con Síndrome de Asperger para que todos puedan entender mejor el modo que tienen estos últimos alumnos de gestionar sus relaciones amorosas en una época donde estas son casi lo más importante en sus vidas. Gracias a esta práctica, no solo mejoramos la competencia lingüística, la teoría mentalista de los alumnos con Síndrome de Asperger, sino que hacemos que estos entiendan mejor las relaciones amorosas para que, si lo desean, puedan mantener una relación satisfactoria en el futuro, además de mejorar la empatía y un mejor clima en el aula.

## **11 Actividades para mejorar la competencia lingüística y la teoría mentalista de un alumno con Síndrome de Asperger**

A lo largo de este apartado propondremos una serie de actividades cuya finalidad es la de mejorar la competencia lingüística, la competencia social y cívica y la teoría mentalista de nuestros alumnos con Síndrome de Asperger para, con esto, favorecer su integración social en el aula. Además, debemos señalar que todas las actividades que proponemos no solamente son útiles para nuestros alumnos con Síndrome de Asperger, sino que para el resto de alumnos son igualmente efectivas.

En primer lugar, proponemos la visualización de una serie de cortometrajes para que los alumnos, a partir de estos, escriban la historia que se narra, pero desde distintos puntos de vista. También se plantearán una serie de preguntas para que las respondan en el aula tanto los alumnos con Síndrome de Asperger, como el resto de sus compañeros. Con esta actividad favorecemos la mejora de la teoría mentalista de los alumnos con Síndrome de Asperger puesto que deberán ponerse en la piel de los diferentes personajes que aparecen en los cortometrajes, como de la comprensión oral y escrita. Además, gracias a los diferentes temas que aparecerán en los cortometrajes, se favorecerá que nuestros alumnos mejoren el sistema cívico en el que nos encontramos, pues se escogerán aquellos cortometrajes que tengan como tema asuntos de actualidad y que tanto les pueden afectar a nuestros alumnos en su vida diaria como la violencia doméstica, el acoso escolar o el cambio climático.

Aclarado este asunto, expondremos a continuación los cortometrajes seleccionados y las actividades que para cada uno proponemos:

### a) “El orden de las cosas”<sup>3</sup>

En este cortometraje se denuncia la violencia machista y se pone en relieve la responsabilidad que tienen todas las personas que rodean a la víctima (Julia) y perpetúan esta violencia manteniéndose al margen (como Marquitos), apoyando a los maltratadores (los hermanos de Marcos) o callando (las mujeres de los hermanos de Marcos). Es un tema de gran interés para tratar en el aula con todos los alumnos y, en

---

<sup>3</sup> Esteban Alenda, C. y J. Esteban Alenda (productores y directores). (2010). *El orden de las cosas*. España: Solita Films y Flux Film. Recuperado de: <https://bit.ly/1IxyVbZ>. Última consulta: 05/06/18.

particular con los alumnos con Síndrome de Asperger, ya que necesitan comprender qué piensan todos estos tipos de personas para permitir que este problema exista. Además, favoreceremos que mejoren su teoría mentalista al hacerlos ponerse en la mente de cada uno de los personajes, así como de su empatía con la víctima.

Proponemos que, tras la visualización de los 20' que tiene como duración el cortometraje, se realicen las siguientes preguntas a los alumnos: ¿Qué simboliza el cinturón y por qué pasa de generación en generación en los varones de la familia? ¿Por qué Julia tiene moratones por todo el cuerpo? ¿Por qué Marquitos no le quiere dar el cinturón a su padre, ni quiere quedárselo para cuando él crezca? ¿Qué representa el agua? ¿Qué siente Julia? ¿Qué siente Marcos? ¿Qué siente Marquitos? ¿Qué simbolizan las bañeras con los cinturones del final del cortometraje?

Finalmente, los alumnos deberán reescribir la historia desde el punto de vista de Marquitos, de Marcos y de Julia.

b) “Vestido nuevo”<sup>4</sup>

A lo largo de este cortometraje se desarrolla la problemática de las personas *trans* con las que últimamente tanta polémica ha habido. Al ser un asunto social de pura actualidad y del que todo el mundo tiene una opinión, nos resulta adecuado tratarlo en el aula de Bachillerato, donde los alumnos ya son maduros y pueden reflexionar sobre el tema de una manera profunda. La actividad que se propone es un debate en el aula tras visualizar los 14' que dura el cortometraje. Se expondrá a los alumnos el tema, es decir, la existencia de personas transexuales y sus consecuencias legales, sociales y políticas para que discutan sobre su propia moralidad y la del resto de la sociedad. Además, a los alumnos con Síndrome de Asperger se les plantearán las siguientes preguntas antes de entrar, con ayuda del profesor, en el debate: ¿Por qué le gusta a Mario el día de carnaval? ¿Crees que para Mario es un juego vestirse de niña? ¿Cómo reaccionan sus compañeros y profesores ante su nuevo vestido? ¿Qué crees que siente el padre de Mario? ¿Por qué crees que Santos llama “maricón” a Mario? ¿Cómo crees que se siente Mario con la situación que vive?

---

<sup>4</sup> Pérez, S. (productor y director). (2007). *Vestido nuevo*. España: Escándalo Films. Recuperado de: <https://bit.ly/2FVZAZq>. Última consulta: 05/06/18.

Gracias a esta actividad exponemos en el aula un tema de actualidad y mejoramos la competencia social y cívica, así como la competencia lingüística a través de la actividad de expresión y comprensión oral. También es importante destacar que ayudamos a los alumnos con Síndrome de Asperger a comprender un problema que puede afectar a su entorno y que serían incapaces de entender sin ayuda.

c) “Cobardes”<sup>5</sup>

En este cortometraje se denuncia el acoso o *bullying* que tanto afecta a nuestros niños y adolescentes en el ámbito escolar. Nos ha parecido adecuado que el tema del cortometraje fuese el mencionado anteriormente puesto que los alumnos con Síndrome de Asperger son muy propensos a padecer este tipo de violencia y consideramos que deben saber cómo reconocerla y cómo actuar al respecto. Por lo tanto, proponemos a los alumnos que escriban una redacción acerca del acoso escolar, previamente a los alumnos con Síndrome de Asperger les pediremos que respondan a las siguientes preguntas: ¿Te has sentido acosado en el aula? ¿Por qué crees que se producen este tipo de comportamientos en las escuelas e institutos? ¿Qué harías si sufrieras acoso?

En segundo lugar, nos parece muy efectiva para mejorar la teoría mentalista y la integración en el aula y en la sociedad de los alumnos con Síndrome de Asperger las actividades denominadas *role playing*. Es decir, se propone una situación de la vida cotidiana y los alumnos deberán interpretarla como si de una representación teatral se tratase. Debemos tener en cuenta que las actividades de *role playing* no solamente mejoran la teoría mentalista de los alumnos con Síndrome de Asperger, sino también su competencia lingüística, pues, al tratarse de hablar en público y de manera espontánea, se mejora sus capacidades de retóricas y oratorias.

Las situaciones que nos parecen más acertadas para representar, debido a que, posiblemente, se vean envueltos en alguna de ellas en el futuro, son las siguientes:

- Muerte de un familiar

Se pedirá al alumno con Síndrome de Asperger que se desempeñe el papel de viuda del fallecido y, posteriormente, el de un amigo del hijo del fallecido. El resto de alumnos realizará el resto de papeles. Para llevar a cabo esta escena, se explicará al alumno

---

<sup>5</sup>Vagalume [vagalume]. (2017, agosto 30). Cobardes [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://bit.ly/2IxXosn>. Última consulta: 05/06/18.



cuáles son las convenciones sociales para esta situación y sus compañeros de clase lo ayudarán para que sus reacciones sean más naturales y espontáneas.

- Reacción negativa ante una solicitud de dinero por parte de un amigo o conocido

Gracias a la representación de esta situación enseñaremos al alumno con Síndrome de Asperger lo que significa ser asertivos y la importancia que tiene serlo para una correcta integración social. Para esto, el alumno deberá representar tanto el papel del solicitante de dinero a su amigo, como el del amigo a quien le piden dinero.

- Alegría por el éxito de un amigo, familiar o compañero de trabajo que no merecía ese éxito

El alumno deberá mostrar alegría por el éxito de uno de sus compañeros de clase, aunque no lo mereciese. Gracias a esta situación, enseñamos a los alumnos con Síndrome de Asperger a comportarse en sociedad, pues a veces es necesario ocultar la verdad para evitar ser marginados o rechazados por el resto.

- Consolar a un amigo que acaba de ser informado de que ha contraído una grave enfermedad

A lo largo de esta representación ayudamos a los alumnos con Síndrome de Asperger a ser empáticos.

- Intentar comenzar una relación afectiva con una persona a la que acabas de conocer en un café

Hemos escogido por último esta situación porque, si no lo han intentado ya, intentarán ponerla en práctica dentro de no demasiado tiempo. Por tanto, les pediremos a los alumnos con Síndrome de Asperger que traten de hablar (con el fin de pedir una cita) con uno de sus compañeros de clase. Gracias a sus propios compañeros, el alumno con Síndrome de Asperger mejorará sus interacciones sociales y las volverá más naturales.

En tercer lugar, propondremos una de las actividades más interesantes para la asignatura de Lengua castellana y Literatura: la modificación del punto de vista en una narración. El profesor escogerá distintas novelas teniendo en cuenta el currículo de Lengua castellana y literatura de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, 2015: 203-207) y los alumnos deberán proponer narradores que se infiltren en la mente de los distintos personajes que en estos fragmentos aparezcan, así como diferentes puntos de vista sobre

los hechos que sucedan. Gracias a esta actividad se enseñará a los alumnos a preguntarse por qué pensarán y sentirán los distintos personajes, pero también se mejorará notablemente la habilidad de lectura y escritura.

Las obras que hemos seleccionado son las siguientes:

- *La Celestina*

Los alumnos deberán resumir la historia desde la perspectiva de Celestina, de Calisto, de Melibea y de Alisa.

- *El Lazarillo*

Los alumnos deberán resumir el episodio con el ciego desde el punto de vista de este.

- *El Quijote*

Los alumnos deberán reescribir el episodio de los molinos de viento desde la perspectiva de don Quijote, de Sancho Panza y de los propios molinos, personificándolos.

- *La Regenta*

Los alumnos deberán resumir la novela desde el punto de vista de un vecino cualquiera de Vetusta.

**12 Un ejemplo de adaptación curricular individualizada no significativa para un alumno con Síndrome de Asperger en 1º de Bachillerato**

ALUMNO:

CURSO ESCOLAR:

NIVEL: 1º DE BACHILLERATO

TUTOR:

ADAPTACIÓN EN LOS MATERIALES

| CONCEPTO  | OBSERVACIONES   |
|---|---|
| Simplificar las instrucciones escritas evitando las frases hechas, así como las <i>metáforas de la vida cotidiana</i> . |   |
| Utilizar esquemas y gráficos.   |   |
| Subrayarle previamente las partes centrales de los textos.  |   |
| Fraccionar los textos o eliminar aquellas partes del mismo cuando proporciona información pragmáticamente compleja.     |   |
| Realizar un glosario de términos nuevos cuando impliquen lenguaje figurado.   | El alumno podrá disponer en todo momento de un diccionario (en papel o en línea) para consultar figuras retóricas, tropos, frases hechas, etc.                          |
| Proporcionar esquemas y apuntes al alumno antes de dar la materia.  | Les cuesta seguir el funcionamiento de la clase a causa del uso pragmático de la lengua oral, por tanto, el profesor proporcionará los materiales necesarios al alumno. |
| Reducir y fragmentar las actividades del Bloque 4: Educación literaria.   |   |

|  |  |
|--|--|
| El alumno llevará anotado un diario con todo aquello que se explique en el aula y después deberá trasladar esos contenidos a un cuaderno dividido por temas. |  |
|--|--|

#### ADAPTACIÓN EN LOS CONTENIDOS

| CONCEPTO   | OBSERVACIONES |
|--|---------------|
| Señalar los contenidos fundamentales frente a los periféricos. |               |
| Retomar contenidos trabajados con anterioridad.                |               |
| Eliminar contenidos no nucleares.                              |               |

#### ADAPTACIÓN EN LA METODOLOGÍA

| CONCEPTO  | OBSERVACIONES |
|---|---------------|
| Permitir el uso de apoyos materiales como diccionarios para consultar tropos y figuras retóricas, así como Internet, si fuese necesario, para consultar el uso pragmático de ciertas expresiones. |               |
| Utilizar una estructura estereotipada para la explicación de los contenidos.  |               |
| Las directrices para la realización de un trabajo deben estar escritas en la pizarra o en su diario.  |               |
| Proporcionar al alumno más tiempo para terminar los trabajos.   |               |
| Ofrecer al alumno un sistema de tutoría por parte de otro alumno que le ayude en los temas más importantes.   |               |
| Proponer tareas bien secuenciadas con un principio y fin claros.  |               |
| Asociar la información verbal a la visual de manera simultánea.   |               |

|   |   |
|---|---|
| Escribir previamente en el encerado el vocabulario e ideas clave de la explicación.               | Debido a sus habilidades nemotécnicas no asociadas al contexto, esto les facilitará acceder a un concepto complejo a partir de conceptos simples. |
| Colocar al alumno cerca del profesor.   |   |
| Proporcionar al alumno instrucciones claras y precisas para la realización de las tareas.         |   |
| Señalar de manera clara aquellos contenidos que formarán parte de la evaluación del alumno.       |   |
| Exponer los contenidos de manera gráfica en lugar de largos bloques de texto, cuando sea posible. |   |

#### ADAPTACIÓN EN LA EVALUACIÓN

| CONCEPTO   | OBSERVACIONES |
|--|---------------|
| Apoyar con imágenes el material escrito.   |               |
| Proporcionar más tiempo en los exámenes.   |               |
| Formular los enunciados de las preguntas del examen de manera directa y clara <sup>6</sup> . |               |

<sup>6</sup> Por ejemplo, en lugar de proponer un texto literario para que a partir de este desarrollen el tema, se proporcionará al alumno una serie de preguntas directas sobre el texto como: ¿Quién escribió el texto? ¿Cuál es el tema principal? ¿A qué época pertenece?, etc.

## **Conclusiones**

A lo largo de la realización del presente trabajo, hemos podido comprobar el poder del cerebro humano y cómo este puede condicionarnos, no solo en el entendimiento de la lengua, sino también en las relaciones sociales con el resto de los individuos. Asimismo, hemos observado el poder que tiene la Pragmática, ciencia prácticamente nueva, pero con una enorme influencia en las lenguas, pues, sin lo paralingüístico, muchas veces el ser humano es incapaz de comprender el significado último de las palabras. ¿Qué siente el emisor? ¿Cuáles son las intenciones de nuestro interlocutor? Estas son preguntas fundamentales para entender completamente el lenguaje y, sin embargo, hemos podido observar los estragos que provoca en la interpretación de los enunciados el no poseer la competencia pragmática del idioma.

Por otra parte, consideramos necesario para quienes queremos dedicarnos profesionalmente a la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato comprender que cada uno de nuestros alumnos es único y que, por lo tanto, puede poseer necesidades educativas especiales, como es el caso de aquellos que padezcan Síndrome de Asperger. Debemos evitar, como futuros docentes, considerar a todos nuestros alumnos como “un todo”, para pasar a analizar a cada uno de ellos por separado, con sus cualidades, peculiaridades, y puede que necesidades, específicas. De esta manera, contribuiremos a un desarrollo de la actividad docente más satisfactoria y efectiva para la correcta formación integral del individuo, atendiendo a las necesidades que cada uno de ellos pudiera precisar. Además, es del todo satisfactorio como profesor saber que estás contribuyendo a que un alumno con problemas pragmáticos finalmente pueda llevar una vida plena y satisfactoria, pues no podemos olvidar que todos y cada uno de nuestros alumnos son, en primer lugar, personas.

Dicho lo anterior, concluiremos señalando nuestro interés personal en que los alumnos con Síndrome de Asperger no pasen desapercibidos en el sistema educativo porque creemos que se trata de un enorme problema, no solo para quien lo sufre, sino también para quien lo rodea; por tanto, hemos deseado realizar este trabajo sobre el Síndrome de Asperger en el aula para dar visibilidad a este trastorno y contribuir a su mejora, pues se trata de un problema ante el que todos, como docentes, en algún momento podemos encontrarnos y debemos estar preparados para actuar y reaccionar correctamente ante el mismo.

## **Bibliografía**

- BARON-COHEN, S. (2012). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- MARTOS, J. et al. (2012). *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- MARTOS PÉREZ, J. et al. (2006). *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. Madrid: Conserjería de Educación.
- MERINO MARTÍNEZ, M. et al. (2014). *Todo sobre el Asperger. Guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados*. Tarragona: Altaria.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE, España, 3 de enero de 2015. Págs. 203-207.

## **Webgrafía**

- DE LA VEGA, G. (1973). *Obras*. Ed. Tomás Navarro Tomás. Madrid: Espasa-Calpe. Pág. 174.
- DE LEÓN, F.L. (s.f.). Poesías. Ed. Javier San José Lera. (S.l): *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LZawot>. Última consulta: 05/06/18.
- DE LA CRUZ, S. J. I. (s.f.). Obras escogidas. (S.l): *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LnQSS2>. Última consulta: 05/06/18.
- ESTEBAN ALENDA, C. y J. Esteban Alenda (productores y directores). (2010). *El orden de las cosas*. España: Solita Films y Flux Film. Recuperado de: <https://bit.ly/1IxyVbZ>. Última consulta: 05/06/18.
- MILLER-WILSON, K. (s.f). *Aspergers in Girls*. <http://bit.ly/2EwxgvV>. Último acceso: 16/02/2018
- PÉREZ, S. (productor y director). (2007). *Vestido nuevo*. España: Escándalo Films. Recuperado de: <https://bit.ly/2FVZAZq>. Última consulta: 05/06/18.
- VAGALUME [vagalume]. (2017, agosto 30). Cobardes [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://bit.ly/2IxXosn>. Última consulta: 05/06/18.