

SINDROME DE ASPERGER

**Guía práctica para la intervención
en el ámbito escolar**



Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger

SINDROME DE ASPERGER

Guía práctica
para la intervención
en el ámbito escolar

© Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger

Reservados todos los derechos

Autora: Margarita Coto Montero





Psicopedagoga de Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger





Editado por Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger

San Juan de Aznalfarache, Diciembre de 2013

Con la colaboración de Diputación Provincial de Sevilla

CONTENIDOS DE ESTA GUIA

	PRESENTACIÓN	7
	SÍNDROME DE ASPERGER.....	9
	TEORÍAS EXPLICATIVAS.....	17
	DIFICULTADES EN EL AULA	22
	TRABAJO AUTÓNOMO.....	22
	DEBERES Y TRABAJOS.....	25
	TRABAJOS EN GRUPO	28
	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS.....	30
	EXÁMENES	33
	ATENCIÓN.....	41
	LENGUAJE	42
	PSICOMOTRICIDAD	46
	EDUCACIÓN FÍSICA.....	49
	RECREOS.....	51
	RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS.....	57
	DINÁMICAS DE INTEGRACIÓN	61
	ACOSO ESCOLAR.....	67
	AJUSTE EMOCIONAL.....	69
	RIGIDEZ MENTAL Y NORMAS	72
	DÍAS ESPECIALES.....	75
	MOMENTOS DE TRANSICIÓN (PRIMARIA Y ESO)	78
	HIPERSENSIBILIDAD SENSORIAL.....	79
	ESTEREOTIPIAS	82
	EL SÍNDROME DE ASPERGER EN NIÑAS.....	83

	EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	85
	COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN	94
	ANEXOS	
	ANEXO 1. ASIGNATURAS EN LAS QUE PUEDEN PRESENTAR PROBLEMAS Y POR QUÉ	96
	ANEXO 2. ESCALAS DE CRIBAJE.....	99
	ANEXO 3. Qué te pediría una persona con Síndrome de Asperger.....	106
	BIBLIOGRAFIA.....	109

PRESENTACIÓN

La presente publicación pretende ser una Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar, basada, no solo en la teoría sino sobre todo en los conocimientos prácticos adquiridos en años de trabajo del equipo de profesionales del Centro Hans Asperger de Sevilla

Suponen pues unas pautas basadas en la evidencia de su funcionamiento y cuyos indicativos son los resultados académicos y de ajuste social. No obstante queremos señalar, que tanto las adaptaciones curriculares, como cualquier otra intervención, deben partir de un diseño altamente individualizado por la gran variabilidad en los perfiles personales que presenta el alumnado con TEA de alto nivel de funcionamiento o Síndrome de Asperger.

Así pues, pretende ser también un punto de partida para invitar a la creatividad de los docentes a la hora de afrontar cada caso concreto.

La enumeración de posibles alternativas y soluciones pretende ser una herramienta para eliminar en lo posible el factor aleatorio que supone que este alumnado y sus familias, tengan que depender de la buena voluntad de cada profesor o maestro; factor que puede ser diferente en cada curso o nivel, y que marca de forma definitiva en este alumnado, su recorrido académico y personal futuro.

Gracias al patrocinio de la Excma. Diputación Provincial de Sevilla, ponemos al servicio de toda la comunidad educativa, este modesto trabajo, que dedicamos a maestros, profesores, orientadores, y docentes en general, que día a día se esfuerzan en la difícil tarea de motivar, enseñar y desarrollar las competencias de su alumnado.

Esta publicación es de distribución universal libre y gratuita.

Rafael Jorroto Lloves.

Presidente de la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger

“Si el alumno no puede aprender por el camino en el que se enseña, el docente debe buscar el camino por el que el alumno aprende”

SÍNDROME DE ASPERGER

El Síndrome de Asperger (en adelante SA) está reconocido por la Organización Mundial de la Salud como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) de carácter crónico y severo, que implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo e intereses restringidos y estereotipados producto de la rigidez mental y comportamental. No lleva asociado retraso mental o retraso grave del lenguaje.

Está encuadrado dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Las características que describen un cuadro de SA se organizan principalmente en tres áreas que son comunes en los TEA:

Dificultades en el área de comunicación y lenguaje:

Las dificultades en el lenguaje que observamos en las personas con SA, se refieren a los aspectos pragmáticos del mismo, es decir a la regulación social.

Formalmente suelen presentar un lenguaje demasiado correcto o incluso pedante con un vocabulario muy rico. El problema es que les cuesta trabajo adaptar este lenguaje al contexto social en el que se encuentran. Como resultado, le pueden hablar de la misma manera a un compañero de clase, a un profesor o a sus padres.

El lenguaje metafórico es algo en lo que también presentan problemas. Los dobles sentidos, ironías, frases hechas, refranes, etc. escapan en general a su comprensión. Se sienten incómodos e inseguros cuando nos dirigimos a ellos utilizando estas expresiones.

Presentan alteraciones en la entonación. Esta no suele acompañar a la carga emocional del contenido del mensaje. Igualmente, les cuesta controlar el volumen de la voz y adaptarlo adecuadamente al contexto.

En cuanto a la comunicación, tienen dificultades en las habilidades conversacionales en general. Les cuesta trabajo iniciar las conversaciones, mantenerlas y terminarlas de manera adecuada; encontrar temas adecuados sobre los que hablar así como tener en cuenta la información que el interlocutor maneja en cada caso. Las conversaciones suelen girar en torno a su tema de interés al que vuelven de manera obsesiva.

Dificultades en las relaciones sociales y la reciprocidad:

Nuestro mundo de relaciones sociales está ordenado por normas y convenciones sutiles, implícitas, llenas de excepciones y condicionantes según el contexto. La mayoría de estas normas las aprendemos por ensayo y error. En caso de duda utilizamos nuestra capacidad de imaginar cómo puede pensar, sentir u opinar la otra persona. Lo hacemos de manera tan automática que no nos damos cuenta. De esta manera somos capaces de ir regulando nuestro comportamiento con otras personas y grupos.

Las personas con SA tienen importantes dificultades en esa capacidad de imaginar los pensamientos, sentimientos y opiniones de otras personas. Tienen un pensamiento literal y rígido, pegado referido a los hechos concretos, por lo que les resulta muy complicado extraer ideas o conclusiones que no se muestren de manera explícita. Y la mayoría de las veces, nuestro mundo social, es de todo, menos explícito y claro.

Estas circunstancias hacen que se muevan en un mundo social donde las normas y reglas les son desconocidas. Normalmente las terminan aprendiendo y empleando pero de manera mecánica y rígida, como quien aplica una receta. Para ellos es un mundo impredecible en el que se sienten vulnerables e inseguros.

Es falsa la creencia de que en general las personas con SA rechazan el contacto y las relaciones con otras personas. Igual que todas las personas tienen la necesidad de relacionarse y pertenecer a un grupo de iguales, pero carecen de las habilidades para ello. Intentan compensar comportándose de forma excesivamente formal. Muchos se esfuerzan por ser sociales y acercarse a las personas, pero terminan haciéndolo con torpeza. No saben interpretar las señales no verbales de lo que es adecuado o lo que se espera de ellos, por lo que pueden terminar comportándose de manera antisocial.

Es mucho el estrés y la demanda social a la que están sometidos durante cada jornada escolar. Las dificultades de comprensión social, hace que vivan continuas situaciones de malentendidos y “meteduras de pata” que a menudo ni siquiera entienden. No es de extrañar que en ocasiones terminen por preferir estar solos y aislarse.

Inflexibilidad mental y comportamental:

Tienen dificultades para generar alternativas diferentes de manera espontánea. Por esta razón las rutinas y ambientes predecibles les dan seguridad y tranquilidad. Suelen tener poca imaginación y creatividad en cuanto a los juegos. Prefieren juegos mecánicos. Terminan desarrollando igual que sus compañeros el juego simbólico aunque más tarde. Cuando han entendido el funcionamiento de un juego o tarea se vuelven rutinarios y repetitivos, queriendo jugar siempre del mismo modo y aplicando las reglas con inflexibilidad

Suelen tener un tema de interés inusual en su contenido o intensidad. Les gusta coleccionar elementos o información sobre este tema de interés del que pueden convertirse en verdaderos expertos.

Además de las tres áreas descritas, las personas con SA presentan muy a menudo afectada el área de la coordinación motriz tanto gruesa como fina. Esto se manifiesta en rutinas y praxias de precisión como la escritura, trabajos manuales, aprendizaje de instrumentos musicales, abrocharse botones, cremalleras o hacerse el nudo de los zapatos. En cuanto a la gruesa observamos una torpeza motriz generalizada, una costosa coordinación general, formas peculiares para andar o correr y pocas habilidades deportivas en general.

Esta, o una similar, es la definición que fácilmente podemos encontrar en cualquier artículo o manual sobre SA. Pero ¿cómo es en la práctica un niño o adolescente con SA? ¿Qué es lo que nos llamará la atención? ¿Qué necesitará de nosotros?

Estas son las preguntas que nos llevan a elaborar esta Guía con carácter práctico y manejable, comenzaremos exponiendo lo observado por los docentes:

¿Qué observan los profesores de Educación infantil?

- En el recreo juega solo, corre o deambula por el patio; no suele buscar a otros niños para jugar; pasa el tiempo con actividades inusuales como buscar insectos o recoger objetos del suelo
- Las relaciones con los compañeros son escasas o inexistentes.

- No suele permanecer atento en el tiempo de asamblea, se suele levantar, deambular por el aula o iniciar actividades de su interés en solitario.
- En cuanto a conceptos y contenido no tiene grandes dificultades, está dentro de la media del grupo o incluso por encima.
- A menudo hay que llamarlo varias veces por su nombre antes de que atienda, especialmente si está jugando con algo que le guste mucho.
- Cuando se le dice “no” a algo, puede llorar o gritar de manera desproporcionada.
- Nada lo consuela, no sirven las explicaciones ni las recompensas. A veces solo se calma cuando llega su madre.
- Puede tener problemas con los compañeros. Cuando los otros niños no hacen lo que él quiere o espera, a veces les pega o llora.
- Dificultades en psicomotricidad fina. No le gusta colorear. Se niega y se bloquea.
- Su atención es muy pobre y dura poco tiempo. Pierde fácilmente el sentido de la tarea. Necesita al adulto a su lado.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas simples. Si le falta un material, no pide ayuda. Se queda quieto hasta que un adulto le pregunta qué le ocurre o le da directamente lo que necesita
- Los cambios en las rutinas son un problema que fácilmente acaba en rabieta y llanto. Se pone muy nervioso y alterado cuando hay un profe nuevo o rechaza hacer actividades nuevas.

¿Qué observan los profesores de **primaria**?

- Juega solo en el recreo, suele correr o deambular en solitario por el patio. Alguna vez se acerca a algún grupo de compañeros e intenta hacer lo mismo que hacen ellos, pero no termina de participar al mismo nivel.

- No tiene un amigo o grupo de amigos con el que le guste estar o jugar en el recreo.
- A pesar de llevar varios cursos juntos, todavía no sabe el nombre de la mayoría de sus compañeros
- Es propenso a tener conflictos con los compañeros por malentendidos. Está continuamente a la defensiva pensando que los otros niños lo quieren molestar
- Es desorganizado en su trabajo. Se distrae con mucha facilidad.
- La mesa de trabajo y la mochila son un caos. Ambas están llenas de folios y papeles sueltos y arrugados. A menudo le falta material. Los libros y cuadernos suelen estar en casa cuando deben estar en clase y viceversa
- Tiene muy mala letra y los cuadernos están sucios y desordenados
- Interrumpe en clase para decir cualquier cosa que se le pase por la cabeza. Algunas veces está relacionado con lo que hablamos y otras no. “Aunque ya le he dicho muchas veces que no lo haga, lo sigue haciendo. Parece que me desafía”
- Cuando algo no le interesa no hay manera de que trabaje. Sin embargo, hay cosas en las que es asombroso lo mucho que sabe
- Cuando las cosas (exámenes, actividades, etc.) no salen como él quiere se enfada muchísimo, a veces incluso se quiere ir de la clase
- No acepta que le corrija o le diga que se ha equivocado en algo y tiene que borrarlo. Puede llegar a tener una rabieta por eso
- A menudo parece estar perdido en la rutina de clase. Tarda un buen rato en enterarse de lo que tiene que hacer.

¿Qué observan los profesores de secundaria?

- Suelen estar solos en los recreos. Buscan a profesores o adultos con los que hablar

- El resto de compañeros de la clase lo rechazan o ignoran, lo ven raro
- La relación con los compañeros a veces es conflictiva. Tiene reacciones desproporcionadas cuando un compañero le hace algún comentario que él interpreta como ofensivo o dañino. Es demasiado suspicaz y los compañeros están cansados
- Mala letra y presentaciones caóticas
- Hay asignaturas en las que está muy perdido aunque en otras le va muy bien
- Nunca pregunta una duda ni participa / No deja de interrumpir (Podemos encontrar casos en de un extremo u otro)
- No apunta los deberes en la agenda, ni tampoco las fechas de exámenes.
- Tiene un lenguaje demasiado pedante y correcto.
- En ocasiones habla a los profesores con demasiada familiaridad, como si fueran “colegas”.
- Estas son algunas de las descripciones más habituales que nos suelen dibujar los profesores cuando nos hablan de sus alumnos con SA diagnosticado o en proceso diagnóstico.
- Como se puede observar fácilmente, la que se suele repetir invariablemente es la soledad: la desconexión del grupo de iguales. Desde el juego aislado en infantil hasta finalmente la búsqueda del adulto en secundaria.
- Aunque toda la organización del sistema educativo gira en torno a la adquisición adecuada de contenidos y competencias, para las personas con SA, lo que le crea una mayor demanda y estrés constante es la exigencia social del entorno, para la que no están preparados.

¿QUÉ HACEMOS CUANDO SOSPECHAMOS QUE TENEMOS UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER?

Es seguro que antes o después, nos encontraremos a algún alumno al que no sepamos muy bien que le pasa, pero que tengamos la certeza de que algo ocurre. Si creemos que se parece en algo al perfil que hemos descrito anteriormente, ¿qué hacemos?

Podemos comenzar por pasarle alguna prueba de screening. Estas pruebas son pequeños test que puede completar cualquier persona del entorno del chico o chica. No dan un diagnóstico ni sus resultados son concluyentes. Son solo un instrumento, con el que ir viendo si nuestras sospechas van bien encaminadas o por el contrario debemos pensar en otras hipótesis.

Las pruebas de screening habituales son las siguientes:

Para niveles de infantil: Aunque algunos manuales recomiendan el M-CHAT, éste no es un buen instrumento para SA pues suelen pasarlo fácilmente.

Primaria: Escala Australiana de Gilberg

Secundaria: ASSQ (Cribaje para espectro autista)

Si estas pruebas nos indican que nuestras sospechas están fundamentadas, tendremos una referencia para poder dar el siguiente paso: hablar con la familia. *Es el más importante y a la vez delicado.* Nunca es fácil decirles a unos padres que pensamos que su hijo tiene algún problema importante. Sin embargo, es *absolutamente necesario* que lo hagamos para poder iniciar el camino que llevará a atender al chico/a de la mejor manera posible

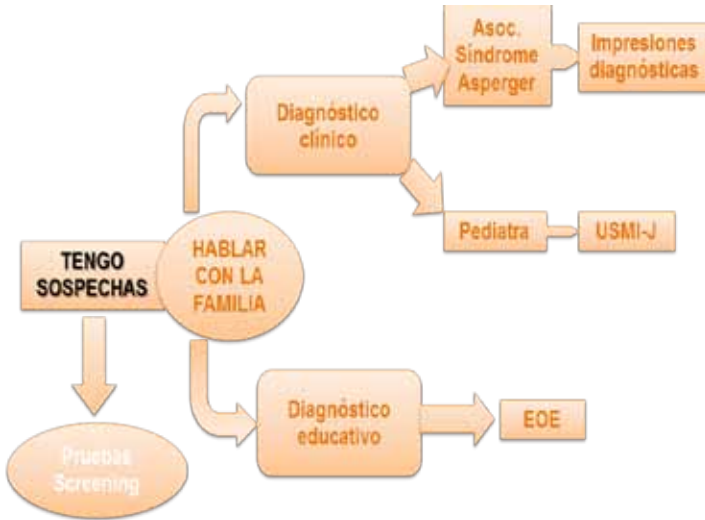
Las reacciones de la familia pueden ser muy variadas. Desde la negación y el enfado con el profesional que se lo comunica, hasta la rápida actuación y cierto alivio al ver que alguien empieza a poner nombre a sus preocupaciones. Es posible que necesiten un tiempo antes de ponerse manos a la obra o que lo hagan inmediatamente. Es un proceso complicado y que cada persona y familia realiza lo mejor que sabe. Nuestro papel es acompañarles en ese proceso, aconsejarles y orientarles, respetando siempre sus necesidades.

A partir de aquí, el siguiente paso es obtener un diagnóstico clínico

profesional. Este será el diagnóstico que determine si existe una patología y de cuál se trata. Este diagnóstico se puede obtener a través del sistema sanitario público, acudiendo al pediatra que derivará el caso a la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMI-J) correspondiente.

Otra posibilidad es acudir a profesionales con experiencia y formación en el manejo de las herramientas diagnósticas estandarizadas como el ADI-R o el ADOS-G, Pocos gabinetes privados suelen tenerlos, pero si los hay en las asociaciones de Asperger y de TEA.

Educativamente también será necesario iniciar el proceso de valoración psicopedagógica correspondiente, por el que se determinen cuáles son las necesidades concretas del alumno/a y sobre todo, cuáles son las actuaciones más adecuadas.



TEORÍAS EXPLICATIVAS

Actualmente existen distintas líneas de investigación y teorías que abordan las causas de las dificultades propias del SA y otros TGD. Por ahora, ninguna de ellas es capaz de explicar en su totalidad la sintomatología asperger. Todas las teorías que presentamos a continuación son acercamientos parciales que nos van a permitir entender cómo es el funcionamiento cognitivo y socioemocional del alumnado con SA.

TEORÍA DE LA COHERENCIA CENTRAL

La función de coherencia central hace que las personas podamos organizar los estímulos que nos rodean en situaciones y patrones más amplios integrando distintas fuentes de información.

Esta función la utilizamos continuamente en la comprensión del mundo social. Manejamos infinidad de fuentes de información (caras, gestos, tonos de voz, lugar donde nos encontramos, experiencias anteriores, etc.) de manera simultánea y casi sin darnos cuenta. Utilizamos esta información para entender las situaciones en las que nos encontramos y cuál es la actuación más adecuada que podemos realizar.

Imaginemos que abrimos la puerta de un aula y vemos a muchas personas sentadas individualmente escribiendo en silencio. Mientras otra persona pasea en silencio también entre las mesas. ¿Qué está ocurriendo? No nos cuesta trabajo darnos cuenta de que se trata de un examen. Inmediatamente sabemos qué podemos y qué no podemos hacer.

Una persona con dificultades en coherencia central, si abriera esa misma puerta, vería una lista de estímulos inconexos...una mesa junto a la puerta, una persona que escribe, un bolígrafo que se cae, alguien que levanta la mano, un hombre pasea por el centro, algo escrito en la pizarra...Así es muy difícil saber qué está pasando y por tanto saber qué se espera de nosotros en esa situación.

Aplicado al procesamiento de cualquier tipo de información (y no sólo de la de naturaleza social) encontramos que las dificultades en la coherencia central explican algunos aspectos de los cuadros de SA como por ejemplo (González Navarro, A. 2009):

- La dificultad para integrar la información dando un sentido glo-

bal y/o contextualizado

- La tendencia a fijarse en los detalles.
- Las habilidades especiales o los islotes de capacidad
- Los comportamientos o comentarios “fuera de lugar”
- La insistencia en la invarianza (rigidez cognitiva)
- La comprensión literal del lenguaje.

TEORÍA DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA

La función ejecutiva la podemos describir como la capacidad que nos permite fijarnos una meta, diseñar los pasos intermedios y ajustes necesarios hasta alcanzarla. Todo lo que implica planificación y organización es función ejecutiva. Dentro de la misma hay otras pequeñas capacidades que se ponen en juego:

- Establecer un objetivo
- Planificación y organización de pasos intermedios
- Ejecución del plan
- Autosupervisión del proceso
- Inhibición de conductas que no conducen a la meta
- Generación de alternativas sin perder la meta final
- Consecución del objetivo y autoevaluación
- Extraer aprendizajes y conclusiones.

Pongamos un ejemplo sencillo que entenderemos todos. Estamos en casa y tenemos que ir a trabajar (*meta*). Para llegar, sabemos que lo primero es ir al coche, ponernos en marcha e iniciar el mismo itinerario de todos los días (*pasos intermedios*). Vamos conduciendo y nos encontramos con un atasco debido a un accidente por la lluvia. Para poder llegar a nuestra hora tenemos que buscar otro camino (*generación de alternativas*). Nos desviamos e intentamos una ruta diferente, pero nos damos cuenta de que realmente nos estamos alejando más de nuestro trabajo (*autosupervisión*). Nos ha entrado hambre y por el nuevo camino vemos una panadería de la que sale un olor muy apetecible. Pero pensamos que si nos paramos a comprar algo para comer llegaremos tarde a trabajar (*inhibición de impulsos*). Finalmente conseguimos llegar a nuestro trabajo aunque hemos entrado 10 minutos

tarde (*autoevaluación*). Para próximas ocasiones, los días de lluvia, tendremos que salir un poco antes por si encontramos algún incidente (*aprendizajes y conclusiones*).

Todo este proceso lo realizamos de manera bastante automática y menos consciente de lo que lo hemos realizado aquí. Lo utilizamos in-finidad de veces durante el día: para vestirnos, para pensar la comida, qué hacer el fin de semana, cómo organizar la clase, etc.

Las personas cuyas funciones ejecutivas están dañadas, tienen dificultades en cada uno de los pasos de este proceso. Se pierden y cada uno de ellos se les vuelve una tarea para la que necesitan todos sus recursos cognitivos.

Algunas de las implicaciones prácticas del déficit en la función ejecutiva que se observan en las personas con SA, son las siguientes (Equipo DELETREA, 2007), (González Carbajal, 2007):

- Dificultades en organizar y secuenciar los pasos que les permiten solucionar un problema.
- Dificultad para comenzar y finalizar una actividad.
- Limitaciones en la toma de decisiones. Suele ser frecuente la duda y la delegación en los demás generándoles mucha ansiedad.
- Carencia de flexibilidad para adoptar diferentes perspectivas.
- Facilidad para la distracción con aspectos irrelevantes
- Mala gestión del tiempo
- Lenguaje repetitivo y literal.
- Falta de sentido de lo que se está haciendo
- Rutinas y rituales
- Intereses limitados
- Atención dividida
- Dificultad para aprender de los errores, cambiando de estrategia.

DÉFICIT EN LA TEORÍA DE LA MENTE

La Teoría de la Mente es la capacidad que todos tenemos para formarnos una representación interna de los estados mentales de otras personas. Es decir, cuando somos capaces de intuir las creencias, deseos, pensamientos, sentimientos, etc. de los demás.

En nuestra vida diaria somos conscientes de que el resto de personas no piensa, siente, opina como nosotros, y tampoco tiene la misma información que tenemos nosotros. Cuando observamos el comportamiento y forma de actuar de los demás, no lo hacemos como meros observadores descriptivos y asépticos. De manera casi inmediata, atribuimos explicaciones a sus conductas. Intuimos (con mayor o menor acierto) cuáles son sus motivos para actuar de esa manera, qué puede estar pensando o sintiendo. Para realizar estas atribuciones e interpretaciones utilizamos nuestra capacidad para ponernos en el lugar del otro, también conocida como empatía. Sin esta empatía, las conductas de las demás personas se volverían carentes de sentido, imprevisibles y muy difíciles de comprender.

La presencia de una inteligencia impersonal intacta (como muestran la mayoría de personas con SA no es suficiente para desenvolverse con éxito en el mundo social cotidiano. Para poder relacionarnos adecuadamente necesitamos “leer” el mundo mental de los demás, necesitamos “leer” sus intenciones, deseos, creencias y pensamientos, para poder comprender sus conductas y anticipar sus reacciones, entre otras cosas. (Equipo DELETREA, 2007).

Algunas de las consecuencias de esta limitación para comprender el mundo mental de los demás serían las siguientes:

- Dificultad para predecir las conductas de los otros.
- Dificultad para darse cuenta de las intenciones y razones de las conductas de los otros.
- Dificultad para entender emociones propias y ajenas.
- Dificultad para anticipar cómo sus comentarios y conductas pueden influir en los demás y en lo que piensen de él.
- Dificultad para tener en cuenta las circunstancias del interlocutor (comprensión, información de la que dispone, gustos, interés, etc.)
- Dificultades para mentir y entender engaños.

- Dificultad para entender las convenciones sociales establecidas (respetar turnos, seguir tema de conversación, mirar a los ojos, etc.)
- Al no seguir las normas sociales pueden ser tachados de groseros e irrespetuosos.
- Posibilidad de desarrollar una sensación de paranoia: Juzgar como amenazantes las situaciones sociales no comprendidas
- Estado de ansiedad por la gran demanda continua que genera el hecho de desenvolverse en un mundo que no comprenden, utilizando la deducción racional para entender lo que los demás aprehenden intuitiva y rápidamente
- Les cuesta trabajo entender y vivenciar el concepto de vergüenza.

DIFICULTADES EN EL AULA

TRABAJO AUTÓNOMO

Entendiendo el problema...

Nos referimos en este apartado, al tiempo en el que el alumno debe trabajar solo sin la constante supervisión de un adulto. Puede ser en casa cuando hace los deberes, en clase cuando hace alguna actividad, un examen, etc.

En este punto, debemos tener en cuenta lo que hablamos sobre la función ejecutiva y las **dificultades de planificación y organización**. Cuando le encargamos a un alumno que realice una actividad, lo que realmente le estamos dando es un objetivo a cumplir. Su trabajo autónomo consiste en realizar todos los pasos intermedios necesarios para llegar hasta ese objetivo.

Tal como hablamos anteriormente en el apartado de función ejecutiva, las personas con SA se pierden en todos estos pasos intermedios. Su **atención** es muy **inconsistente** y cualquier estímulo les distrae, especialmente si no coincide con su tema de interés.

Desde fuera se observa un alumno disperso, al que hay que llamar la atención en incontables ocasiones, el trabajo se le eterniza y en el mejor de los casos termina haciéndolo de cualquier manera para “quitárselo de en medio”. Puede dar la sensación de que es vago y que su intención es trabajar lo menos posible. La realidad es que, sus dificultades en función ejecutiva les demanda mucho esfuerzo cognitivo para mantener todo el proceso activo y por tanto terminan perdiéndose y agotándose.

¿Qué podemos hacer?...

La mejor estrategia que podemos utilizar es proporcionarles herramientas que funcionen como su función ejecutiva externa, como una Guía que puedan consultar en cada paso del proceso.

1. **Estructuración de la tarea:** secuenciar la tarea en pasos lo más pequeños posibles.

Ejercicio nº 1: Desarrolla y simplifica:

$$(2x - 3)^2 - (2x^2 + 4x + 1)(x - 2)$$

Organízate:

- Primero calcula: $(2x - 3)^2 =$

- En segundo lugar: $(2x^2 + 4x + 1) \cdot (x - 2) =$

- Ahora coloca tus resultados y resta:

$$(\quad \quad \quad) - (\quad \quad \quad) =$$

2. **Listas de pasos:** Como si de una receta de cocina se tratara, consiste en detallar uno a uno los pasos de manera resumida. El objetivo es que, progresivamente, el alumno interiorice la lista y termine por no necesitarla. Así le estaremos ayudando a ser más autónomo.

Hacer un examen

1. Leo despacio todas las preguntas.
2. Pienso si tengo alguna duda y la pregunto.
3. Empiezo por la pregunta que sé mejor.
4. Miro el reloj para ver cuánto tiempo me queda y cuántas preguntas.
5. Dejo la más difícil para el final.
6. Repaso el examen antes de entregarlo.

3. **Organización visual del tiempo de trabajo:** Utilizar cuadrantes o listas de las tareas que tiene que realizar, horarios, agendas visuales...
4. **Marcadores visuales para la gestión del tiempo:** pocas cosas hay tan inconsistentes y simbólicas como el tiempo. Es intangible y lo único que manejamos realmente es una representación

mental del mismo. Podemos ayudar mucho al alumno con SA en el manejo del tiempo si vamos secuenciando la duración de cada tarea y colocamos marcadores en un reloj cercano para indicar el final de una actividad. Así puede ir comprobando cuánto tiempo le queda y regularse solo.

Con esta estrategia le proporcionamos también una idea de la medida del tiempo para que vaya manejando conceptos temporales como “mucho tiempo”, “poco tiempo”, “5 minutos”, etc.



- 5. USO DE AGENDA:** es muy importante que aprendan a utilizar una agenda en la que apunten todo lo que tienen que hacer y lo que necesitan. Es la base sobre la que podrán organizar la tarde de estudio y trabajo. Además es la única manera que los padres tienen de conocer qué tiene que hacer su hijo, sin esta información por muchas horas que le dediquen a los deberes en casa es muy posible que falten cosas importantes. Esto es frustrante para padres y para los propios chicos.

Es bastante posible que se olviden de apuntar o que no apunten todo correctamente. Una buena estrategia para asegurarnos de que lo han anotado todo es asignarles un compañero tutor con el que puedan comparar la agenda al final del día. Así el alumno con SA también podría ser quien aportara a su compañero algo que a este se le hubiera pasado apuntar.

DEBERES Y TRABAJOS

Entendiendo el problema...

Nuevamente nos encontramos con las dificultades derivadas de un mal funcionamiento de la función ejecutiva. La **organización y planificación** básica que necesitamos para hacer los deberes cada tarde está dañada.

El proceso comienza apuntando la tarea en la agenda. Aquí empiezan los problemas. Cuando damos la orden de manera grupal, los alumnos con SA es fácil que no se den por aludidos. La razón no es que quieran evitar apuntarlo, realmente les cuesta atender a las órdenes colectivas. No infieren que si la orden es para todos y ellos son parte del todo, también es para ellos.

Suele ocurrir también, que el momento de decir tareas para el próximo día se produce al final de la clase. En este momento, las instrucciones se confunden con el ruido propio del intercambio de clases, recogida de materiales, etc. Ellos mismos tienen su cabeza más ocupada en el proceso de recoger esta clase e iniciar la siguiente, que en seguir atendiendo al profesor. Como ya hemos explicado anteriormente, tienen dificultades con las tareas que requieren una atención dividida. Además, su pensamiento rígido hace que si la clase ha terminado y el timbre ha sonado, dejan de prestar atención al profesor. No es un desafío, es un cumplimiento rígido de la norma.

Una vez que ya están en casa y comienza la tarde de trabajo, las tareas se eternizan. Suelen ser muy lentos. Tardan en comprender lo que tienen que hacer y el proceso para llegar a hacerlo tiene demasiados pasos en los que se pierden. Conforme van avanzando cursos y se van complicando los contenidos, necesitan un mayor apoyo y trabajo en casa para entenderlos y afianzarlos. Esta labor la realizan los padres, cuando pueden hacerlo.

Son muy **perfeccionistas** en sus tareas y al mismo tiempo muy **dispersos en su atención**. Necesitan una supervisión continua de un adulto que les vaya dirigiendo. Su resistencia a la **frustración** es mucho más baja que la de cualquier chico de su edad. Ante cualquier tarea que ellos vean que no les sale fácilmente o no tienen el resultado que esperan, se frustran, experimentan altos grados de ansiedad llegando a bloquearse. Su autoestima se ve dañada cuando situaciones como esta se repiten casi a diario.

Unimos también las dificultades relativas a la escritura y la **motricidad fina**. La escritura en sí, para ellos no es un instrumento, es una tarea a la que tienen que dedicar esfuerzo y atención. Y a pesar de dedicarle ese esfuerzo y atención, su margen de mejora es tan pequeño, que terminan por desesperarse y bloquearse ante cualquier tarea que implique escribir.

Este panorama que hemos dibujado, se repite casi cada tarde en las casas de los alumnos con SA. Los adultos **encargados de gestionar esta situación son los padres**. Pero los padres, son solo eso, padres. No son profesores, ni psicopedagogos, ni especialistas en química, inglés o lengua. Pero son ellos quienes deben gestionar estas situaciones estresantes a diario. Los padres también **se sienten frustrados** cuando ya no tienen más ideas ni recursos para ayudar a sus hijos y ven que aún así no es suficiente. En muchas ocasiones se sienten solos en esta tarea. Esto va deteriorando también la relación entre padres e hijos que se termina centrando en algo tan frustrante como hacer los deberes y estudiar.

Las tardes se convierten solo en deberes, sin tiempo para jugar, ir al parque, una vuelta con los amigos o cualquier actividad normal de la edad.

¿Qué podemos hacer?

1. **USO DE AGENDA:** asegurarnos de que apunta los deberes, fechas de trabajos, exámenes, materiales que traer... Podemos comprobarlo nosotros mismos o utilizar para ello un compañero tutor. Pueden comparar la agenda al final del día y así darse cuenta de lo que falta por apuntar.

También puede ser útil que haya en el aula un espacio donde esté apuntada esta información: calendario con fechas de entrega de trabajos, exámenes, etc. Es un sitio de referencia permanente al que poder acudir en cualquier momento. Esto beneficiará a todo el grupo clase.

2. **Reducir la carga de escritura:** Debemos tener en cuenta los problemas de grafomotricidad. Las tareas de escritura les requieren mucho esfuerzo y suelen ser muy frustrantes. No se trata de hacerlas desaparecer, tan solo limitarlas y darles un sentido. Podemos hacer ejercicios específicos de copiado o de escritura

(si es con una finalidad motivante mejor) y liberar de la copia el resto de asignaturas. El simple hecho de eliminar la obligación de copiar los enunciados es un gran alivio para ellos. Estamos evitándoles un bloqueo incluso antes de empezar.

- 3. Reducir la carga de deberes.** Priorizar y señalar las tareas que son imprescindibles. Así todo el esfuerzo se concentrará en lo que es importante. Es necesario que sean los profesores quienes tomen estas decisiones y no los padres. Estos, aunque tengan muy buena voluntad, no son profesionales. Al tener ante ellos una lista más pequeña de tareas, los chicos y chicas con SA la afrontan, ya de entrada, con bastante menos ansiedad y estrés. Por tanto están mejor predispuestos para el trabajo y el esfuerzo. Sus padres también se relajan al ver una exigencia más adaptada a la realidad y por sentir que el profesorado es sensible a las dificultades que experimentan en casa. No están solos.

En cuanto a los trabajos...

- 4. Flexibilizar las fechas:** a veces es simplemente cuestión de no ser rígidos en las fechas de entrega. Obviamente no se puede convertir en un privilegio continuado. Deben aprender a ajustarse a los plazos y fechas igual que el resto de sus compañeros. Si vemos que realmente ha habido un esfuerzo por entregarlo podemos conservar su motivación dándole esta pequeña tregua.
- 5. Flexibilizar los formatos de entrega:** Sus problemas con la grafía hace que presentar un trabajo escrito a mano les suponga casi una tortura. Si lo que queremos evaluar es un contenido y otras habilidades que no están relacionadas con la grafía, también podemos verlo en un trabajo realizado a ordenador. Seguramente el contenido estará mejor al estar más motivados ante la tarea. Su autoestima también nos lo agradecerá.
- 6. Dividir el trabajo en pasos más pequeños:** Realizar un trabajo del que nos dan un tema y unos requisitos a cumplir, implica una larga lista de pasos intermedios. Es fácil que los chicos y chicas con SA se pierdan en ellos. Por eso les va a resultar muy útil que

le facilitemos una lista con los pasos intermedios. Por ejemplo:

- Reunir información sobre el tema: proporcionar alternativas donde pueda buscar esta información
- Leer la información
- Seleccionar la que nos parece más relevante para el trabajo.
- Organizarla en apartados.
- Buscar fotos, dibujos o gráficos que apoyen la información.
- Redactarlo y darle formato
- Repasar faltas de ortografía y errores
- Entregarlo

7. **Supervisar cada paso:** Sobre todo las primeras veces que haga un trabajo de este tipo, puede ser beneficioso acompañar cada paso con una fecha en la que debe tenerlo listo. Podemos revisar el proceso para asegurarnos de que los está haciendo cada paso y no es una tarea que esté posponiendo. Poco a poco se hará más autónomo y sabrá los pasos que tiene que seguir.

TRABAJOS EN GRUPO

Entendiendo el problema...

Cuando los alumnos con SA tienen que hacer un trabajo en grupo las dificultades se le multiplican. Por una parte se encuentran con los problemas de **planificación y organización** derivados de su función ejecutiva dañada. Pero sobre todo y ante todo, se encuentran con su gran talón de Aquiles: las **relaciones sociales**.

Incluso a los adultos, sin problemas añadidos y con años de experiencia en nuestra profesión, a menudo nos cuesta horrores trabajar en equipo. La tarea se complica cuando se trata de niños o adolescentes y aún más cuando alguno de ellos tiene serias dificultades para relacionarse con los iguales.

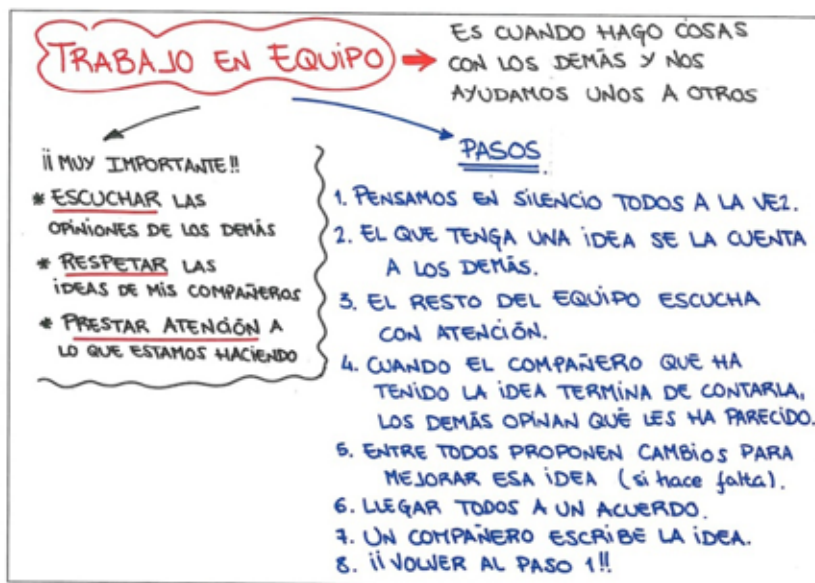
Desde el mismo *momento de la elección de los compañeros* se pondrá de manifiesto la difícil situación del alumno con SA. Es frecuente que ninguno de sus compañeros lo elija para su grupo o incluso sea rechazado. Termina haciendo solo el trabajo o siendo incluido en un grupo por obligación del profesor.

Cuando ya está dentro del grupo, como en todo entorno social, hay gran cantidad de normas no escritas que desconoce. Carece de la capacidad de darse cuenta de las intenciones de los otros, por lo que si algún compañero quiere engañarle o aprovecharse de él, podrá hacerlo sin muchas dificultades.

Carecen de habilidades para el trabajo conjunto como debatir, escuchar las ideas de otros, ser capaz de cambiar su punto de vista, llegar a un acuerdo común, etc. Esto puede hacer que la experiencia de trabajo grupal sea frustrante también para los compañeros. No es extraño que surjan malentendidos y conflictos.

¿Qué podemos hacer?

- 1. Formar nosotros los grupos:** para evitar la experiencia inicial de sentirse rechazados, una buena medida es que el profesor de la asignatura sea quien forme todos los grupos. De esta manera también podemos estructurar y cuidar la elección de los compañeros con los que va a trabajar. Nos da la posibilidad de elegir a aquellos que tengan mejores habilidades sociales y de empatía, que puedan ser un poco más afines al chico o chica con SA y tener más paciencia con él. Estaremos minimizando el riesgo de conflicto y malentendidos. Seguro que así la experiencia es más satisfactoria para todos.
- 2. Trabajar individualmente las normas no explícitas y funcionamiento de un trabajo en grupo:** por ejemplo cómo ponerse de acuerdo para quedar (en el colegio, por teléfono...), qué puede hacer si no está de acuerdo con algo, si hay un reparto de tareas debe ser equilibrado, qué hacer si cree que no lo es...etc.



3. Estar **atentos a la evolución del grupo** con un seguimiento cercano para detectar si se produce algún malentendido. En ese caso, analizar la situación de manera explícita para que el chico o chica con SA entienda todos los puntos de vista. Es importante terminar el análisis dando alternativas adecuadas para la próxima vez que ocurra algo similar.

ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS

Entendiendo el problema...

La manera en la que un alumno/a con SA se acerca a los contenidos académicos, va a depender en gran medida de si esos contenidos se encuentran dentro de su área de interés o no. Su rendimiento es muy **irregular** y está **muy condicionado por la motivación**.

El rendimiento cognitivo de las personas con SA dentro y fuera de su área de interés experimenta grandes diferencias. Mientras están manejando contenidos de su área de interés, su lenguaje es estructurado, mantienen la atención durante largo tiempo, asimilan la información fácilmente y cuando hablan incluso miran al interlocutor a los ojos. Estas diferencias desconciertan enormemente. Si no estamos familiarizados con este tipo de perfil, es fácil que interpretemos que el

chico realmente tiene la capacidad para actuar así y que si no lo hace siempre es porque no quiere. Lamentablemente, esta visión no es cierta y mantenernos rígidamente en ella, solo nos llevará a frustrarnos nosotros y ellos.

Cuando el chico o chica con SA no se mueve dentro de su área de interés, nos encontramos con las dificultades nucleares de su cuadro. Tal como describimos al inicio, una de ellas es el déficit en la **coherencia central**. Este déficit hace que les resulte muy complicado dar un sentido global a los contenidos y extraer de ellos una idea general o síntesis. Para ellos son un cúmulo de datos que van almacenando de manera más o menos inconexa. Durante los niveles más básicos del recorrido educativo, son capaces de compensar estas dificultades de comprensión global con su buena memoria. Simplemente se aprenden el texto, lo vuelcan en el examen y listo. Uno de sus puntos fuertes es una **buena memoria mecánica** y para el detalle.

La tarea se complica cuando van subiendo de nivel, especialmente en secundaria. Los textos son más complejos y se requiere una base previa. Ya no basta con reproducir mecánicamente un contenido, se espera cierto trabajo personal de elaboración de la información, extracción de ideas significativas o centrales, resumir e incluso dar una opinión como ocurre en los comentarios de textos. En la propia dinámica del aula, es bastante frecuente, que el profesor explique y los alumnos elaboren sus apuntes sobre la marcha seleccionando lo que les parece más importante. Para las personas con SA, esta es una *tarea titánica*. Requiere atención dividida para escuchar, sintetizar y escribir al mismo tiempo. Añadimos las dificultades en cada uno de esos pasos: en entender el contenido, en la síntesis y finalmente en la propia grafía. Los apuntes resultantes suelen ser caóticos y difíciles de entender. Estos apuntes serán su base para estudiar. Ante todo este panorama, su estrategia de leer y memorizar se vuelve totalmente insuficiente. Ocurre entonces, que comienzan a bajar en las notas y con ello en autoestima y en su ya complicada motivación.

¿Qué podemos hacer?

1. **Utilizar mapas conceptuales como organizadores previos** de la información. Al igual que un mapa de carreteras nos ayuda a ubicarnos en el espacio cuando nos queremos mover en él, un mapa conceptual ayuda a ubicarnos en algo mucho más abstracto

como son los conceptos y contenidos de una materia. Un mapa no deja de ser un apoyo visual que a todos nos viene bien en alguna ocasión. Para los chicos y chicas con SA es imprescindible. Les va a permitir relacionar unos conceptos con otros, organizarlos adecuadamente y por lo tanto aprenderlos de una manera mucho más significativa. En consecuencia, si los conceptos están mejor organizados, se almacenan mejor y por tanto se recuperan mejor.

2. Es importante que este mapa se presente al inicio del tema o del bloque de contenidos. En muchos libros de texto se encuentra al final del tema como algo accesorio o a modo de resumen. Aunque también tiene esa función, pensemos qué utilidad tendría que nos facilitaran un mapa de carreteras cuando ya hemos terminado el viaje.
3. **Hacer explícita la relación entre los contenidos.** Es conveniente que las semejanzas, diferencias, paralelismos, o relaciones entre diferentes informaciones sean nombradas de manera explícita. Por muy claro que nos parezca a nosotros que está y aunque el resto de compañeros no tenga problemas en verlas, es un error dar por hecho que la persona con SA será capaz de realizar las inferencias. También podemos funcionar como facilitadores del pensamiento ayudándoles con alguna pregunta a que se den cuenta por ellos mismos de la relación mediante preguntas y conflictos cognitivos. Algo como por ejemplo... ¿Qué otra especie que hemos visto se reproducía igual que esta?... Se trata de asegurarnos de que las relaciones que nos parecen importante que hagan, las han hecho.
4. **Utilizar su tema de interés** en la medida de lo posible. En función del contenido que estemos trabajando y del tema de interés del alumno o alumna, esta estrategia se vuelve más o menos posible. La idea es convertir su tema en nuestro aliado. Por ejemplo si estamos haciendo problemas de matemáticas, en lugar de hablar de caramelos, balones o trompos, podemos cambiar los elementos por animales, dinosaurios o algo relacionado con su tema de interés. Comprobaremos que el rendimiento cambia notablemente. Lo mismo podemos hacer con dictados, copiados, frases de lengua para analizar, lecturas, trabajos, etc.

A veces es muy complicado introducir su tema en el curriculum. Para aumentar su autoestima y su motivación podemos organizar una actividad en la que por un día sea el chico o chica con SA quien dé a sus compañeros una clase magistral sobre el tema del que es experto. Mejorará la imagen que sus compañeros tienen de él o ella. Ese día para ser será inolvidable.

EXÁMENES

Entendiendo el problema...

Los exámenes para el alumnado con SA son una situación más difícil que para el resto. Es un conjunto complejo de factores los que influyen en el resultado que nosotros corregimos y evaluamos. Por eso es importante conocerlos y tenerlos en cuenta.

Cuando pensamos en enfrentarnos a un examen, inmediatamente pensamos en el trabajo necesario para dominar el contenido del mismo y así poder superarlo. Pero la tarea de hacer un examen, en general, pone en juego más habilidades que el dominio del contenido. Habilidades básicas que, a lo largo de la trayectoria escolar, vamos convirtiendo en instrumentos al servicio de contenidos más complejos. Estas habilidades básicas son por ejemplo:

- Comprensión lectora: para entender los enunciados y saber qué se nos pide.
- Habilidades de planificación y organización de la respuesta.
- Habilidades de expresión escrita si se trata de una pregunta de desarrollo.
- Habilidades de elaboración y síntesis de contenidos.
- Capacidad de organización y gestión del tiempo.
- Capacidad de atención y concentración en la tarea.
- Habilidades psicomotrices para la escritura
- Toma de decisiones e iniciativa para resolver dificultades en la prueba.

Habitualmente todas estas habilidades las tenemos automatizadas y somos más o menos expertos en ellas. Esto quiere decir que necesitamos

dedicarles muy poco esfuerzo para que funcionen de manera eficiente. La mayor parte de nuestros recursos cognitivos los podemos emplear así, en el contenido propio de la prueba, que al fin y al cabo es lo que evalúan.

En el caso de los alumnos con S. A., muchos de estos procedimientos básicos son aspectos en los que tienen serias dificultades debido a su patología. Si los volvemos a enumerar encontramos que:

- **Comprensión lectora:** suele ser **literal** y tener problemas con las inferencias. Puede que deje una pregunta sin responder y que simplemente sea porque no ha entendido lo que se le está pidiendo. Las dificultades para generar alternativas y buscar soluciones hará que difícilmente levanten la mano para preguntar una duda de manera espontánea. No olvidemos que seguirán de forma rígida la norma de “no se habla en los exámenes”.
- **Habilidades de planificación y organización** de la respuesta: tal como hemos visto ya, todo lo relativo a función ejecutiva es un proceso en el que se pierden en cualquier momento. Si hay más de una orden en el enunciado, puede que pasen por alto alguna parte del mensaje y se queden a medias.
- **Habilidades de expresión escrita**, especialmente si se trata de una pregunta de desarrollo. El lenguaje de un alumno con SA suele ser desestructurado, con dificultad para enlazar de manera lógica y secuenciada una idea tras otra. Si la evaluación del contenido se basa en una pregunta de desarrollo cuya estructura desordenada impide valorar el contenido... ¿cómo evaluamos entonces? ¿Suspendemos la prueba por la falta de orden en la redacción? Pero... ¿estábamos evaluando la expresión escrita o el contenido? ¿Podríamos asegurar cuánto sabe el alumno o alumna sobre el contenido en cuestión?
- **Habilidades de elaboración y síntesis de contenidos.** Las dificultades en coherencia central hacen que, extraer las ideas principales o relacionar conceptos de un contenido, les sea muy complicado. Si se les pide además, que sintetizen la información de manera improvisada en el examen para adaptarse a un tiempo o a un espacio de respuesta, la tarea se les vuelve casi inalcanzable pudiendo llegar al bloqueo.

- **Capacidad de organización y gestión del tiempo.** Relacionado con las habilidades en función ejecutiva, la noción del tiempo que manejan suele estar poco ajustada a la realidad. No lo saben administrar. Pueden estar mucho tiempo en una misma pregunta sin pararse a pensar cuanto les queda para el resto del examen.
- **Capacidad de atención y concentración en la tarea.** Como ya hemos explicado anteriormente, cualquier estímulo les puede distraer con facilidad. Volver a concentrarse y retomar la línea de trabajo que tenían les puede llevar un rato. Incluso es posible que sigan el examen por otro punto distinto, dejando el anterior a medias.
- **Habilidades psicomotrices para la escritura.** Las personas con SA tienen graves dificultades en la grafomotricidad. Suelen tener mala letra, un trazo irregular que hacen con gran esfuerzo y tensión muscular. Solamente el hecho de estar toda una hora o más, realizando tareas de escritura, ya les supone un esfuerzo considerable. Y aun así, la escritura en sí no es el contenido a evaluar. Aunque, paradójicamente, a veces sí se convierte en un motivo para suspender.
- Toma de decisiones e **iniciativa para resolver dificultades** en la prueba. Ante cualquier problema relativo al desarrollo de la prueba, la persona con SA tendrá dificultades para generar una alternativa que le permita seguir llegando a la meta prevista de finalizar el examen. Como ya hemos visto, esto viene dado por el déficit en función ejecutiva. Si tienen una duda sobre el enunciado, es difícil que se les ocurra preguntar. Si hay una pregunta que no saben, pueden quedarse atascados en esa pregunta la mayor parte del tiempo, sin que se les pase por la cabeza continuar con otra. Su rigidez cognitiva también les dificulta saltarse el orden establecido. Si les falta algún material (lápiz, goma, regla, se les acaban los folios...) lo más seguro es que no lo digan y hagan el examen sin dicho material. También pueden dejar de escribir si se les acaba el folio.

- **Gestión emocional.** Los alumnos y alumnas con SA suelen tener niveles de ansiedad de base más altos que el resto de sus iguales. Tienen también peores herramientas para gestionar y enfrentarse a dicha ansiedad.

Todo este cúmulo de dificultades que hemos dibujado, corresponde a las características propias de su patología. Lo que nos debe llamar la atención es que **todo se refiere a lo que hemos considerado como habilidades básicas**. Este es el punto de partida en un examen de nuestros alumnos/as con SA. Y a partir de aquí es cuando empieza lo que sí que se evalúa.

Aunque nos empeñemos en querer igualarlos al resto de compañeros dándoles la misma prueba escrita que a los demás, es obvio que no están en igualdad de condiciones de partida que sus compañeros. Sin una prueba adaptada, el esfuerzo para llegar al mismo punto que sus compañeros será mucho mayor.

¿Qué podemos hacer?

La respuesta es sencilla. **Adaptar la forma de evaluar** de tal manera que nos aseguremos que la patología propia del SA no nos interfiere para conocer el dominio que los alumnos tienen de los contenidos y competencias de cada asignatura. ¿Cómo lo hacemos?

1. **Una orden por cada enunciado.** Asegurarnos de que las órdenes e instrucciones se las planteamos de una en una. Así evitaremos que se le pase alguna por alto. Si hay más de una orden, seguramente harán la primera y pasarán a la pregunta siguiente.

Encuentra en este texto cinco palabras llanas sin tilde y tres con tilde y escríbelas en el lugar adecuado según lleven tilde o no.

Durante la excursión a la montaña, Pablo tomó muchas fotografías de los distintos animales que vimos: ovejas, vacas, caballos y algunos insectos que le parecían interesantes. Dice que es muy fácil hacer fotos bonitas, solo hay que ser cuidadoso. Todas las fotos las coloca en un bonito álbum y debajo de cada una, escribe con un lápiz la fecha en la que fue tomada la fotografía.

Llanas SIN TILDE: montaña, insectos, cuidadoso, álbum y escribe.

Llanas CON TILDE: excursión, tomó y fotografías.

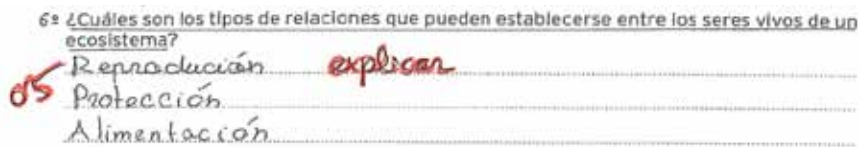
En este ejemplo, se suceden hasta tres órdenes diferentes. Se piden dos tareas diferentes: encontrar palabras según un criterio

y clasificarlas según otro. Son demasiadas variables las que deben permanecer activas al mismo tiempo. Sería más adecuado secuenciar las tareas y diferenciarlas claramente. Por ejemplo podría quedar así:

1. Encuentra en este texto:
 - a. 5 palabras llanas sin tilde
 - b. 3 palabras llanas con tilde
2. Las palabras que has encontrado antes, clasifícalas en estos apartados:
 - a. Llanas SIN tilde:.....
 - b. Llanas CON tilde:.....

Si queremos simplificarlo más, en el segundo apartado, podemos darle nosotros directamente palabras para que las clasifique. Así evitamos que, si ha habido un error en el ejercicio anterior, afecte también al apartado siguiente.

2. Órdenes sencillas y claras en cada enunciado. Debemos tener cuidado con las órdenes que damos por supuestas. Hay una norma no escrita en cuanto a exámenes según la cual, más vale poner información de más que de menos. Esto las personas con SA no lo conocen. Por tanto responderán escuetamente a la orden que le damos. Por ejemplo, si pedimos que enumeren, solo enumerarán. No podemos después penalizarles porque además de enumerar no han definido los elementos de la lista.



En este ejemplo, se le pregunta cuáles son los tipos de relaciones y el alumno responde escuetamente. Si queremos que explique cada uno de los tipos, se lo tendremos que pedirlo explícitamente. Será frustrante para el alumno, que se le penalice por no hacer algo que no estaba escrito en el examen. Realmente, está en la cabeza y en las expectativas del profesor. El resto de alumnos que

la respondan adecuadamente lo harán gracias a su aprendizaje sobre experiencias previas en otros exámenes y haciendo uso de la empatía para anticipar lo que el profesor quiere que haga.

3. Utilizar **preguntas cortas o tipo test**. Minimizamos así los problemas de grafía y de expresión escrita.

2º Define:

- Medio físico: Tiene que haber temperatura, luz, agua, animales y plantas.

- Comunidad biológica: Que los seres vivos se relacionan dando luz y unos comen de otros.

4. Otra opción es hacer **pruebas orales o a ordenador**. Evitamos las dificultades grafomotrices.
5. **Dar más tiempo**. A veces tan solo necesitan un poco más de tiempo para realizar sus procesos tranquilamente.
6. **Revisar** el examen cuando lo entreguen. Si hay **preguntas en blanco** le podemos preguntar la razón para asegurarnos que no la ha respondido porque no la sabe y no porque la ha pasado por alto.
7. Al inicio del examen podemos acercarnos a **preguntarle si tiene alguna duda** y lo ha entendido todo. Podemos aprovechar para recordarles que si tienen alguna duda, pueden levantar la mano y preguntarnos.
8. Cuidar el diseño del examen y las preguntas. Debemos **asegurarnos que cada pregunta evalúa** de la forma más limpia posible **lo que queremos** y no otras habilidades secundarias. En el

caso de las personas con SA puede que estas habilidades sean las que le impidan demostrar su dominio del contenido.

g: Observa las viñetas. Explica cómo interviene la oveja en la reproducción de la planta.



1º La oveja se rasca con una planta y en la lana se queda pegado una semilla. 2º La oveja las transporta y se reproducen. 3º Sale otra nueva planta se ha reproducido.

Para realizar este ejercicio adecuadamente no solo se necesita conocer el papel de la oveja en la reproducción de la planta. Se ponen en juego habilidades de interpretación de claves visuales para descifrar el significado de las imágenes, estructuración y secuenciación de la información, expresión por escrito de conceptos visuales y habilidades de grafía para escribir. Como ya hemos explicado anteriormente, en cada una de estas áreas, las personas con SA presentan dificultades. Por tanto, es bastante probable que, aunque dominen el contenido por el que se pregunta, la respuesta final que den no sea adecuada.

9. Revisar el examen posteriormente con el alumno para **analizar los errores**. No basta con entregarle el examen. Necesita que le ayudemos a buscar las alternativas adecuadas para la próxima ocasión.
10. **Enseñar explícitamente** al alumno o alumna **cómo se hace** adecuadamente **una pregunta de desarrollo** y entrenarle en ello. Aunque eliminemos lo máximo posible este tipo de preguntas de nuestros exámenes, en algún momento de su trayectoria escolar se la encontrará. Por lo tanto es muy positivo que al mismo tiempo que le facilitamos el examen, le vayamos preparando para hacer otros más complicados. Para enseñarle a hacer preguntas de desarrollo lo más eficaz será que le estructuremos el contenido de la respuesta con pequeños subaparta-

dos dentro de la misma. Esta estructura se la daremos como un guión que ir completando. La idea es que con el entrenamiento, el alumno o alumna sea capaz de ir generando autónomamente la estructura de la respuesta.

11. **Permitir que lleven una copia del examen a casa** para poder trabajar los fallos. Es importante que puedan trabajarlo con sus padres, que a efectos prácticos son quienes les ayudan a prepararlos. Para los padres también es necesario conocer dónde están los fallos de sus hijos para poder trabajarlos con ellos.
12. Valorar la posibilidad de **realizar los exámenes con el profesor de apoyo** en un aula más tranquila y con la seguridad de tener una persona cercana para resolver las dudas. Aunque el profesor de apoyo vaya a hacer lo mismo que el profesor de la asignatura haría en el aula durante el examen, para la persona con SA, el hecho de encontrarse en un ambiente más estructurado y controlado le aporta mayor seguridad y tranquilidad. A veces es sorprendente el efecto que puede provocar esta simple medida en el rendimiento durante un examen.
13. Valorar la posibilidad de **hacer el examen en dos partes** en dos días diferentes. Cada día se le presenta solo una parte del examen. Esto les proporciona simplemente más tiempo para hacer la misma prueba. Es muy útil en los casos en los que hay una velocidad de procesamiento excesivamente lenta. Se puede combinar esta medida con la anterior para que el trabajo de los compañeros no le distraiga.
14. **Anticipar y explicitar** cuales son los **criterios para aprobar o suspender**. Nos referimos especialmente a la letra y presentación. Es muy frustrante para estos chicos y chicas prepararse muy bien un examen, estar seguros de que dominan el contenido para sacar muy buenos resultados y sin embargo terminar suspendiendo por la mala letra. Algo que no pueden evitar ya que forma parte de las características de su Síndrome.

ATENCIÓN

Entendiendo el problema...

Los alumnos con SA presentan problemas en el manejo de su atención. En general (y dependiendo siempre de la edad y momento evolutivo) les cuesta trabajo mantenerla activa durante un periodo de tiempo superior a los 20 minutos. También es extremadamente difícil para ellos dividir su atención para dedicarla a dos focos al mismo tiempo (como por ejemplo escribir y escuchar una orden a la vez).

Tienen problemas para **inhibir los estímulos** que no son relevantes. Les faltan las herramientas para controlar cualquier impulso de respuesta que les llega. Es decir, cualquier cosa de su entorno les llama la atención con la misma intensidad. Se distraen con mucha facilidad.

Paradójicamente, todo este perfil cambia de manera impresionante cuando el alumno se encuentra dentro de su tema de interés. Entonces los problemas con la atención son totalmente opuestos. Nos va a costar muchísimo que cambien su foco de atención. Son capaces de mantenerla activa durante horas y pocas cosas les van a distraer de su tema.

Por otra parte, también suele ocurrir que presten más atención de la que parece. Es su lenguaje corporal o gestual el que no acompaña a su atención. Pueden que estén girados en clase, haciendo un pequeño dibujo en una esquina del cuaderno, que parezca que están completamente fuera de la clase, y sin embargo, si les preguntamos sobre lo que hemos dicho nos sorprenderá darnos cuenta de que han oído hasta la última palabra.

Este es el perfil atencional habitual de una persona con SA. Es bastante llamativo y desconcertante. Cuando todavía no conocemos en profundidad el diagnóstico del alumno, es fácil que un rendimiento tan desigual sea interpretado como que el alumno es vago, perezoso, que está desafiando al adulto o incluso que está demasiado consentido por su familia y por eso se niega a hacer algo que no sea de su interés.

¿Qué podemos hacer?

1. **Sentarlos lo más cerca posible de la pizarra y el profesor:** así eliminamos todo un mundo de compañeros hablando y moviéndose entre ellos y la pizarra. Además nos va a resultar más fácil comprobar que sigue atento y si no es así hacerle alguna pequeña llamada de atención.

2. **Secuenciar el trabajo en tareas cortas.** Así aprovechamos su tiempo de atención mantenida. Cuando su atención comience a decaer ya habrá terminado la tarea. El cambio al siguiente paso le sirve como pequeño descanso para poder volver a activar su atención.
3. **Realizarle llamadas de atención** cuando veamos que se ha perdido en el desarrollo de la clase. Puede ser llamarle por su nombre o con pequeños gestos más personales acordados previamente con él (un toque en la mesa, una palabra...) Así evitamos también que los compañeros nos oigan llamarle la atención continuamente.
4. **Esperar que cumpla una orden** o una tarea para darle la siguiente. Evitar darle una orden mientras todavía está ejecutando otra.
5. **Alternar el tiempo de trabajo con actividades motivadoras** que sirvan de refuerzo. Si pueden estar relacionadas con su tema de interés mejor. Por ejemplo, leer durante 5 minutos su libro preferido.

LENGUAJE

Entendiendo el problema...

Cuando hablamos de problemas en el lenguaje, normalmente esperamos encontrar alumnos con dificultades en pronunciación o con escasa intención comunicativa con su entorno. En general, ninguna de estas dos características son las que presentan las personas con SA. Suelen pronunciar con total normalidad, incluso con excesiva perfección. Su necesidad de comunicación con el entorno es la habitual en los chicos de su edad o mayor, teniendo a veces que ayudarles a regularla y controlarla.

La dificultad en el lenguaje de las personas con SA es el **uso social** del mismo. Adaptarlo a la situación en la que se encuentran es su gran reto. Hacer esto implica tener en cuenta una multitud de factores como el contexto, el grado de familiaridad que tengamos en el mismo, la

persona con la que estemos hablando, el mensaje que queramos comunicar, sentimientos implicados tanto del emisor como del receptor, posibles consecuencias e implicaciones posteriores... y así podríamos seguir enumerando factores sin agotarlos.

Regular nuestro lenguaje y forma de comunicarnos en función de todos estos factores, es algo que todos somos capaces de hacer (o de aprender a hacer) de forma innata. Las personas con SA en cambio, funcionan de otra manera y necesitan aprenderlo explícitamente.

Su **lenguaje** es por tanto más **rígido y lineal**. Su interpretación de las expresiones es literal. No entienden bien las ironías, dobles sentidos, metáforas, frases hechas o refranes. Esto guarda relación con las **dificultades en coherencia central**. Al no saber extraer la idea principal y el sentido global que puede tener una expresión, se adhieren de manera rígida al significado literal de las palabras. Por ejemplo, si utilizamos expresiones como “meter la pata” con un chico con SA, es muy posible que le veamos buscar en el suelo el hueco físico en el que han “metido la pata”.

Tienen un **lenguaje muy formal** con un vocabulario rico que puede llegar a parecer pedante. Este lenguaje formal y **pedante** es así en todas las situaciones y contextos en que se encuentren. No varía en función de si están hablando con padres, profesores o compañeros de la misma edad. Este lenguaje pedante es llamativo para sus iguales, especialmente en épocas como la adolescencia. Suelen interpretar que la persona con SA lo que quiere es presumir y hacerse notar ante los demás. Sin embargo, la realidad es que no saben hacerlo de otra manera.

Su tono de voz y entonación no acompañan al mensaje. En general su **tono de voz** es **monótono y lineal**, con pocas variaciones. Incluso cuando el mensaje o la situación requieren una carga emocional fuerte (de alegría, tristeza, enfado) su entonación no lo acompaña. De igual manera, la entonación y carga emocional que otra persona pueda incorporar al mensaje, es una información inútil que pasa totalmente desapercibida para la persona con SA. Esto resulta a menudo frustrante para el interlocutor, que no entiende por qué la persona con SA no responde a su estado emocional. Simplemente no lo percibe.

Cómo es fácil de imaginar, todas estas dificultades, aunque las enmarcamos dentro del área del lenguaje, desencadenan importantes consecuencias en las relaciones sociales.

En cuanto a la expresión, debemos tener en cuenta que la **estructuración** que hacen del discurso y las ideas es bastante **caótica**. Cuando nos cuentan algo que ha sucedido debemos hacer un esfuerzo por ir ordenando en nuestra cabeza lo que nos van contando. Los adultos estamos dispuestos a hacer ese esfuerzo, los iguales, no siempre.

Por otra parte, en contra de lo que pueda parecer, también tienen dificultades en la comprensión de los mensajes orales. El procesamiento de la información auditiva está alterado. La memoria auditiva es escasa y en consecuencia, retener la información les cuesta trabajo. En el discurso oral, donde la información cambia a cada instante, van perdiendo trozos del mismo. Le van quedando lagunas que el alumno completa como puede. Por tanto la comprensión del mensaje queda bastante reducida. Imaginemos las consecuencias que esto trae cuando el mensaje que debe comprender es la explicación oral que el profesor hace de la asignatura.

Especialmente en la etapa de infantil, estas dificultades de comprensión y expresión se manifiestan como problemas de conducta. Los niños y niñas con SA, no terminan de comprender el funcionamiento del mundo en el que se encuentran. Al mismo tiempo, carecen de herramientas eficaces para solucionar este problema, como podría ser el lenguaje.

¿Qué podemos hacer?

1. **Utilizar frases cortas y sencillas** para dirigirnos a la persona con SA. Muchas veces tendemos a repetir varias veces lo mismo dándole vueltas a una misma idea. Eso se vuelve discurso vacío y terminamos agotando mentalmente a la persona.
2. **Darle órdenes breves y claras.** Lo mismo con las explicaciones. Por ejemplo: para pedirle que saque la agenda y apunte los deberes no sería adecuado algo del tipo... "¿Dónde está tu agenda? ¿No ves que todos tus compañeros la han sacado? Como no apuntes se te olvidarán los deberes y después te ponen un negativo..." El mensaje no queda claro. En todas las frases anteriores no hay ninguna que indique claramente lo que queremos que el chico o chica haga. Sería más adecuado algo como..."Pepito, saca tu agenda y apunta los deberes para que no se te olviden".

3. **Cuando utilicemos ironías, dobles sentidos, etc. asegurarnos que nos ha entendido correctamente.** Debemos tener en cuenta que le va a costar trabajo entenderlos adecuadamente, pero no por ello tenemos que dejar de utilizarlos.

4. **UTILIZAR APOYOS VISUALES.** Esta es una estrategia muy importante y de la que debemos hacer uso continuamente. La información auditiva la procesan con dificultad, sin embargo la visual les da seguridad y la retienen muy fácilmente. Va ser muy útil acompañar toda la información que queremos que entienda con apoyos visuales. Por ejemplo, las explicaciones orales de los contenidos es muy importante apoyarlas en un mapa conceptual o esquema que le vaya organizando la información auditiva.

Será útil hacer uso de los apoyos visuales tanto para ayudarle en la comprensión como para facilitarle la expresión. Podemos proporcionarle un guión o esquema que sirva como estructura para ir completando con las ideas o hechos que quiera transmitir. Ellos no son capaces de generar esta estructura espontáneamente, pero si se la facilitamos visualmente no tardarán en automatizarla.

CUANDO CUENTO ALGO, PIENSO TRANQUILAMENTE LO QUE QUIERO DECIR, Y LUEGO, CON DETALLES EXPLICO:

¿QUIÉNES ESTABAN?	¿DÓNDE PASÓ?	¿QUÉ PASÓ..?	¿QUÉ FUE LO QUE MÁS O MENOS ME GUSTÓ?
		- PRIMERO:	LO QUE MÁS
		- DESPUÉS:	LO QUE MENOS
		- AL FINAL:	

Ejemplo de estructura visual para ayudarles a contar algo que ha pasado.

5. **Trabajo logopédico.** Es necesario trabajar explícitamente la elaboración de los mensajes, la expresión espontánea, comprensión de los dobles sentidos e ironías, así como un entrenamiento en la entonación tanto la propia como detectar la del interlocutor.

COORDINACION MOTORA

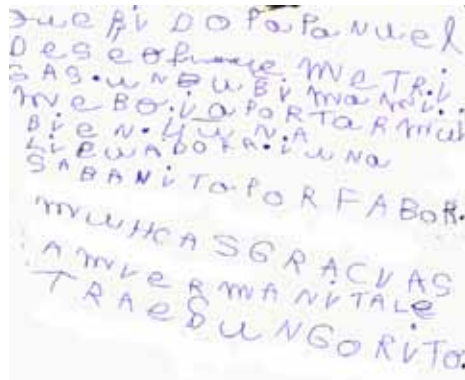
Entendiendo el problema...

Una de las características comunes a casi todas las personas con SA es que presentan una **alteración** en su **motricidad tanto gruesa como fina**. Su coordinación general es más costosa. Su forma de andar y correr tiene sutiles diferencias en comparación con las del resto de chicos y chicas de su edad. La percepción y orientación espacial también se ven alteradas.

¿Cómo se manifiesta esto en el día a día?

Motricidad fina: Influye en todas las tareas (praxias) que impliquen una destreza manual.

- **Tareas de autonomía personal:** abrochar y desabrochar botones, subir y bajar cremalleras, hacer nudos o lazos, peinarse (especialmente las chicas), comer (el manejo de los cubiertos cuesta mucho a los pequeños).
- **Grafomotricidad:** tienen mala letra con trazos irregulares y desproporcionados, de difícil lectura. Excesiva presión sobre el papel. Colorear también es una actividad costosa que les termina resultando poco motivante. Puede resultar sorprendente y difícil de asimilar, ya que estamos acostumbrados a que, para casi todos los niños, colorear un dibujo es algo por lo que muestran interés. En estos casos no es así. Insistirles en ello solo llevará a la frustración de todos.



- **Limpieza y orden en las presentaciones a mano.** Su falta de destreza, de planificación y las dificultades en la orientación espacial, harán que las presentaciones se ensucien fácilmente, que la distribución en un espacio en blanco sea caótica.
- **Trabajos manuales:** recortar, pegar, colorear, pensar diseños combinando formas, tamaños volúmenes, etc. manipulación de materiales plásticos como barro o plastilina. Para todas estas tareas (y otras similares) tienen especiales dificultades. Es fácil de entender por tanto, que no encuentren en ellas la fuente de satisfacción y disfrute que sí que tienen sus compañeros.
- **Aprendizaje de instrumentos musicales:** además de los factores de hipersensibilidad auditiva, añadimos la dificultad de coordinación manual para manejar el instrumento.

Motricidad gruesa: El área donde principalmente se verá reflejado será en educación física (detallada en su apartado correspondiente) y en la relación con los iguales cuando ésta se base en juegos físicos como por ejemplo el fútbol. Los chicos especialmente varones, desde muy pequeños se relacionan alrededor de un balón y siempre jugando al fútbol. Los chicos con SA se saben torpes por lo que no obtienen ninguna diversión de jugar al fútbol. Además a ciertas edades lo que importa es ganar y son los propios compañeros quienes le rechazan por su falta de destreza. También pueden desorientarse por el centro y sus instalaciones, sobre todo si es nuevo en él.

¿Qué podemos hacer?

1. La principal estrategia y con la que más le ayudaremos, es **entender y aceptar sus limitaciones psicomotoras**. Su torpeza no se debe a que sean vagos, a que rechacen cualquier esfuerzo o a que su entorno les esté sobreprotegiendo. Es una discapacidad similar por ejemplo, a un brazo o pierna escayolada. Con la diferencia de que no es temporal y que en este caso, no es apreciable a simple vista. Pero discapacidad al fin y al cabo. Seguro que nunca insistiríamos en que un alumno con una pierna escayolada corriera, ni le suspenderíamos por ello. Es igual de descabellado y frustrante insistir en que el alumno con SA haga bien la letra, trabajos manuales o pueda coger una pelota al vuelo (*tarea casi imposible porque no anticipan su recorrido*). Obviamente no se trata de tirar la toalla y permitirles cualquier presentación. Tan solo ser conscientes de que los márgenes de mejora son muy pequeños.
2. **Reducir la carga de tareas de motricidad fina** como coloreado, repaso de grafías y sobre todo copia de enunciados. Son tareas necesarias y deben hacerlas, pero dado que para ellos es especialmente costoso y falta de disfrute, es mejor reducirlo al mínimo imprescindible. Es mejor diferenciar bien el trabajo de grafía. Si queremos que copie, le ponemos un copiado (si es relacionado con su tema de interés mejor). También podemos limitar la copia de enunciados a la asignatura de lengua. Al ser una tarea reducida y limitada es más fácil que lo vea como algo finito y asequible. Si escribir está presente en todas las asignaturas, lo verá como una tortura interminable y se bloqueará.
3. **Permitir el uso de ordenadores y nuevas tecnologías para la escritura** y entrega de trabajos. No se trata de un privilegio con respecto a sus compañeros, sino de ofrecerle las mismas posibilidades de desarrollo y éxito que a los demás.
4. En el resto de tareas, en general **adaptarlas a sus posibilidades reales**. Debemos tener en cuenta que nos movemos en un punto de equilibrio muy pequeño entre exigencia y motivación. En cuanto a las habilidades motrices hay tan poco margen de mejo-

ra que si subimos la exigencia más allá de lo que su frustración nos permite, perderemos totalmente su motivación y por tanto el resultado será nefasto en cuanto al contenido y sobre todo en cuanto al bienestar del alumno o alumna.

EDUCACIÓN FÍSICA

Entiendo el problema...

Las dificultades en la asignatura de Educación Física vienen generadas por dos causas principalmente.

Por una parte, tal como describimos al inicio, las personas con SA tienen **afectada el área motora** presentando problemas en la motricidad tanto gruesa como fina. Tienen movimientos descoordinados. Andan, corren y se mueven en general de una manera peculiar. Las actividades deportivas se les dan mal por mucho empeño que les pongan. Ellos son conscientes de esta dificultad. Esto les hace tener una baja autoestima y frustrarse ante las tareas propias de la asignatura.

Por otra parte añadimos las **dificultades sociales y de comprensión de las normas**. En la clase de Educación Física se realizan juegos o deportes de equipo. Si son deportes o juegos conocidos, no se suele dedicar demasiado tiempo a la explicación de las normas, ya que no es necesario. La mayoría de alumnos las conocen y si no es así, no tardarán en aprenderlas en el desarrollo del propio juego.

Las personas con SA no son buenas sacando conclusiones e infiriendo reglas generales a partir de la experiencia o la observación. Por lo tanto, difícilmente extraerán las reglas del juego si no se les explica directamente. Además, sus problemas sociales hace que no hayan tenido muchas experiencias anteriores de juegos o deportes por lo que seguramente van a desconocer las reglas de los mismos.

Si no conocen las normas y además el deporte en cuestión no se les da bien, es fácil que surja en algún momento conflictos con los compañeros. Lo más habitual es que alguna de las partes acuse a la otra de hacer trampas. En realidad es que la persona con SA no entiende bien la actividad que están haciendo y juega como puede. También es posible que el chico o chica con SA se forme su idea de cuáles son las normas del juego y no entienda por qué sus compañeros no siguen las reglas. Esto les lleva a la frustración.

Una vez que se ha producido el conflicto, la persona con SA carece de unas habilidades adecuadas para resolverlo. Puede pasar rápidamente al enfado y a los insultos. Los compañeros lo acusarán de hacer trampas y de enfadarse si pierde. Sin embargo, su percepción será que eran los otros quienes jugaban mal, que le han acusado injustamente y que además el profesor le ha terminado castigando a él.

Después de varias sesiones similares a esta, será un milagro que el chico o chica con SA tenga ganas de volver a Educación Física. De hecho suele ser de las asignaturas que menos les gusta.

¿Qué podemos hacer?

1. **Estructurar** la hora de clase y **anticiparle** al chico con SA lo que vamos a hacer.
2. **Explicitar previamente las normas del juego** o deporte que vayamos a realizar. Podemos aprovechar la clase de educación física para que aprendan y practiquen nuevos juegos que después puedan utilizar en el recreo. Será muy útil hacerlo utilizando dibujos simples como apoyo visual. Podemos llevar al patio este apoyo si fuera necesario.
3. **Estar atentos a los posibles conflictos y malentendidos.** Si se producen, es importante escuchar la versión del chico o chica con SA. Siempre hay una razón para lo que hacen. No se enfadan porque sí o para fastidiar. Seguramente hay algo que han entendido o vivido de manera equivocada.

Clase de Educación Física

1. Esperamos que llegue el profesor a clase.
2. Bajamos al patio.
3. Hacemos el **CALENTAMIENTO**
4. Escuchamos instrucciones del profesor
5. Hacemos **CIRCUITO**
6. Jugamos **DEPORTE LIBRE**
7. Hacemos **ESTIRAMIENTOS**
8. Recogemos el material
9. Volvemos a clase

4. **Ajustar las exigencias físicas a sus posibilidades.** Es importante que entendamos que las dificultades físicas son reales y propias de su síndrome. Si pensamos que se las inventan y que son excusas para no trabajar como los demás, lo único que conseguiremos es frustrarnos todos.
5. Lo más positivo que podemos hacer es **intentar que disfruten** y que la clase de educación física (y por tanto el deporte) sea algo divertido a lo que quieran volver. Realmente necesitan el trabajo motor para mejorar sus dificultades, pero si los frustramos y desmotivamos, nunca conseguiremos que lo practiquen.
6. Si se niegan a hacer alguna actividad, siempre le podremos **dar alguna tarea o responsabilidad** dentro de la misma, de manera que siga formando parte del grupo y del momento. Por ejemplo encargarse del material.

RECREOS

Entendiendo el problema...

Nos encontramos aquí con uno de los principales problemas que tienen las personas con SA en el centro educativo. Es uno de los principales problemas por dos motivos: en primer lugar porque es donde se concentran todas las **dificultades sociales** y de relación con los iguales que estos chicos y chicas presentan; y en segundo lugar, porque es la dificultad para la que el sistema educativo está menos preparado para dar respuesta. Por tanto, ante su mayor necesidad, se quedan **solos y sin ayuda**.

En el patio de recreo, desde infantil hasta secundaria, los iguales se relacionan libremente en función de sus propias leyes no escritas y guiados por sus gustos, aficiones, afinidades, etc. Es el mundo social por excelencia, donde además, los adultos solo intervienen en caso de conflicto.

Si nos asomamos a un patio de recreo, especialmente de infantil y primaria, lo que vemos es un cúmulo de niños que andan, corren o gritan. Hay niños que se cruzan unos con otros, se esquivan, mucho ruido,

jaleo, otros comen y otros juegan al fútbol. Sin embargo, aunque todo esto lo hagan sin una lógica ni orden aparente, todos ellos sí que saben exactamente lo que tienen que hacer en cada momento, ninguno parece encontrarse solo o desubicado.

Si recordamos nuestra época escolar, nos daremos cuenta que nunca nos explicó nadie cómo funcionaba el patio del recreo. No hacía falta, salíamos a jugar y nadie nos tenía que ayudar para saber cómo hacerlo. No solo sabíamos jugar, sino que también conocíamos qué cosas se podían y no se podían hacer.

El momento del recreo es un tiempo de relaciones sociales entre iguales, espontáneas y libres, sin adultos que intermedien. Dicho así, acabamos de definir la mayor dificultad de los niños y niñas con SA. **Hay gran cantidad de normas sociales no escritas en el patio que ellos desconocen.** Tampoco conocen la gran mayoría de juegos con los que se entretienen sus compañeros y la mera observación no les sirve para aprenderlos.

Las personas con SA se enfrentan a un patio donde **todos saben qué hacer menos ellos.** Todos disfrutan y juegan menos ellos. Y no es que no quieran, como se ha creído erróneamente durante mucho tiempo. No rechazan el contacto social. Quieren y necesitan tener amigos y formar parte de un grupo como todos nosotros. Pero no tienen las habilidades necesarias para conseguirlo con éxito. Esto nos lleva a que, tras muchos años de intentos fallidos, llegando incluso a sufrir burlas y acoso, terminan aislándose y prefiriendo no intentarlo más.

A menudo **sus intereses no coinciden con los de sus iguales.** Cuando son pequeños los niños y niñas suelen tener un juego demasiado social y simbólico que nuestros pequeños con SA no entienden. En la etapa de primaria, el interés de los niños gira en torno al fútbol, ya sea jugando o intercambiando estampas u objetos relacionados. A nuestros chicos y chicas, el fútbol ni les interesa, ni les entretienen y sobre todo no se les da bien. Las chicas suelen ser más tranquilas y dedicarse a hablar paseando o a juegos más simbólicos. Nuevamente a nuestras niñas, ninguna de las dos cosas les interesa.

Cuando llegamos a la adolescencia, como es fácil de imaginar, el problema se agudiza mucho más. Las relaciones con los iguales ya no giran en torno a una actividad compartida. La relación se basa en el lenguaje, el intercambio social, hablar de personajes conocidos, música, temas de moda, la confianza y las intimidades compartidas. A nuestros adolescentes no les

suele gustar ningún personaje famoso, no siguen las modas. Son torpes para iniciar una conversación o introducirse cuando esta ya ha empezado. Pueden situarse de pie junto a un compañero para intentar participar. Los compañeros suelen interpretar que su intención real es “cotillear” lo que estén hablando para después “chivarse”. También puede ocurrir, que los chicos con SA malinterpreten los intentos de acercamientos de sus compañeros y lo perciban como una invasión o un motivo de agobio. No están intentando inculparlos. Tal como explicamos en el déficit de la empatía o teoría de la mente, sin esta capacidad, difícilmente pueden las personas con SA entender el comportamiento de los demás o atribuir intenciones de manera adecuada.

Es fácil ver a un chico o chica con SA deambular solo por el patio. Habla solo, mueve las manos, da saltitos o carreras, busca insectos u otros objetos que llaman su atención. A veces corre con sus compañeros o está junto a ellos haciendo lo mismo, pero en cuanto observamos un poco mejor, nos damos cuenta que realmente no está participando ni compartiendo la actividad con ellos. Está allí e imita lo que ve, sin comprender lo que está pasando. Hasta ahí llegan sus herramientas sociales.

Por otra parte, **los compañeros lo perciben como alguien raro y conflictivo**. Piensan que de una manera u otra terminará dándoles problemas. No entienden por qué se comporta así. Terminan rehuyéndole o dejándole jugar solo.

En otras situaciones, los alumnos con peores intenciones se dan cuenta de su debilidad y aprovechan para convertirlo en el **blanco de sus burlas y bromas**. Los alumnos y alumnas con SA también están indefensos ante esto. No saben detectar la sutil diferencia entre alguien que se ríe de ellos o con ellos. Su esquema es simple: si un niño me pide que haga algo, lo hago y los demás se ríen. Las personas que son amigas se ríen juntas, así que si estos niños se ríen, son mis amigos. Así va aumentando su vulnerabilidad y exposición a estas situaciones de burlas. En el caso de que se den cuenta de que se están burlando de ellos, sus herramientas para defenderse también son muy básicas. O no hay respuesta, o directamente pasan a la agresión. Se han dado ocasiones de chicos en primaria que para evitar el recreo creaban conductas disruptivas en clase para ser castigados sin recreo.

El acoso y las burlas, si no se frenan a tiempo van en aumento llegando a ser muy frecuente la imagen de nuestro chico Asperger encerrado en los lavabos o bien siendo encerrado por sus compañeros.

Además se une la **hipersensibilidad auditiva** que puede hacer

que el exceso de ruido natural del patio de recreo sea un motivo más de rechazo para salir con los compañeros.

¿Qué podemos hacer?

- 1. Dar contenido a los recreos.** Podemos trabajar previamente con el alumno o alumna haciéndole explícitas las alternativas que tiene en el recreo. Es bueno limitarlas a dos o tres, para que la elección sea asequible. A veces simplemente no se les ha ocurrido que pueden hacer algo diferente a lo que hacen.

EL RECREO

→ En el cole, es el momento del día en el que dejamos de trabajar para tener un descanso.

- Cuando estamos en el recreo podemos:

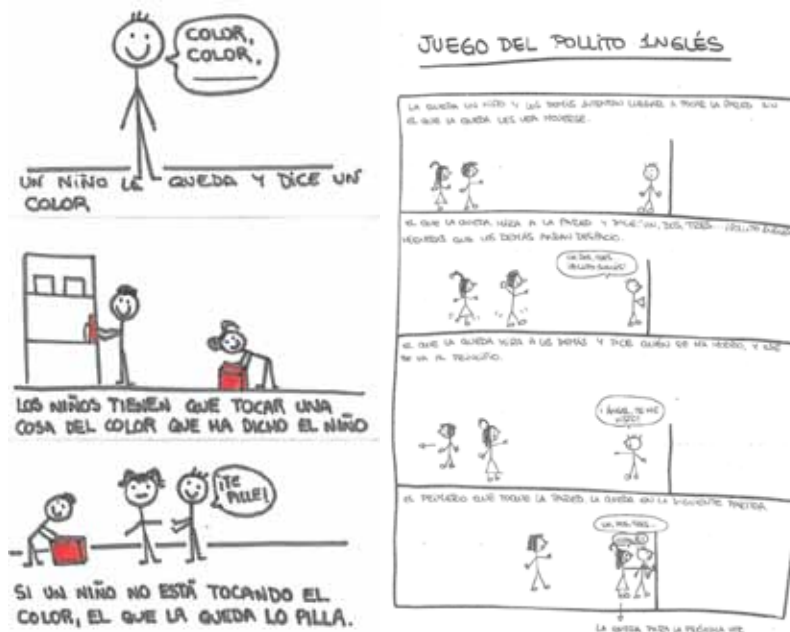
- ✓ Comernos la merienda
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

- El recreo puede ser...

Divertido	Aburrido
- juego a la pelota	- doy paseos yo solo

- 2. Organizar actividades alternativas en los recreos.** Aprovechando alguna habilidad o tema de interés del chico o chica con SĀ se pueden organizar actividades para todos los compañeros. Por ejemplo partidas o torneos de ajedrez.
- 3. Compañeros ayudantes.** Podemos proponer a algún grupo de la clase que estén atentos a nuestro chico para que lo incluyan en su grupo y lo busquen cuando lo vean solo. Para estos fines es bueno fijarnos si hay algún grupo con el que nuestro chico o chica se muestre más afín o algún compañero que muestre facilidades en las habilidades sociales y de empatía.

4. En el caso de la etapa primaria, se puede **utilizar la clase de Educación Física para explicar y practicar las normas de juegos** nuevos a los que después podrán jugar en el recreo.
5. Es necesario **enseñarle de manera explícita las normas de los juegos**. Solo con mirar a los niños jugar no son capaces de deducirlas y si lo hacen, lo más posible es que cualquier parecido con la realidad sea pura coincidencia. Es importante acompañar con apoyo visual.



6. Tener un **adulto de referencia** al que acudir en caso de le haya ocurrido algo en el patio. Obviamente siempre hay un profesor de guardia, pero va cambiando. El alumno/a con SA necesita una persona con la que ya tenga una relación de confianza (tutor, orientador, PT...) y que también le conozca a él. Se sentirá más seguro con él y en caso de conflicto ayudará mucho una persona que ya conozca sus reacciones y la forma adecuada de enseñarle a resolverlas.

- 7. Estar atentos a posibles burlas y situaciones de abuso en el tiempo del recreo.** Podemos preguntarle al alumno/a con quien suele estar en el recreo, qué cosas ha hecho, etc. Obviamente no es bueno hacerlo todos los días, él o ella son conscientes de que es su punto débil y como es normal, a ninguno nos gusta que nos pregunten todo el tiempo por aquello que más nos cuesta hacer.

- 8. MONITOR O PERSONA DE APOYO EN EL PATIO.** Lo que realmente necesitan los alumnos y alumnas con SA es un profesional de apoyo en el tiempo de recreo. Es donde se evidencia su discapacidad, es el núcleo de su patología y sin embargo, es donde habitualmente están menos apoyados. Es difícil de encarar esto en el, también rígido sistema educativo y organización de cada centro. Pero para los chicos y chicas con SA este recurso es incluso mucho más importante que un refuerzo en matemáticas, biología o una ACI significativa.

9. Necesitan un profesional que le ayude a iniciar la conversación, a acercarse a un grupo sin parecer un cotilla, a participar en los juegos entendiendo las normas, a aceptar cuando pierde o queda el último, a no dejar que le hagan trampas, a darse cuenta de los sentimientos de los demás, proponer juegos de su interés, etc. Alguien que les de la ayuda necesaria para poder hacer lo que hacen otros chavales de su edad: disfrutar el recreo.

- 10. Permitir también su propio espacio y tiempo.** A pesar de todo lo dicho anteriormente, en ocasiones sí que necesitan un descanso de tanta exigencia social. En esos momentos deambular, hablar solo, cantar sus canciones, ver su libro sobre su tema de interés o buscar insectos por el patio puede ser lo más relajante que le podemos ofrecer y lo que más necesiten

RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

Entendiendo el problema...

Imaginemos por un momento que abrimos los ojos y nos encontramos en una cultura muy distinta a la nuestra... por ejemplo en Japón. No conocemos el lenguaje, por tanto no nos podemos comunicar. Aunque lo intentamos nadie nos entiende. Tampoco nosotros a ellos. No entendemos las formas en que se saludan, se relacionan. A veces nos parece que hablan enfadados porque lo hacen muy deprisa o con un tono elevado, pero cuando terminan de hablar sonríen. Es confuso. No entendemos las costumbres ni algunas formas de comportarse y aunque intentamos hacer lo mismo que ellos, no sabemos bien por qué, terminan ignorándonos o rechazándonos. Está claro que algo estamos haciendo mal, pero qué. Con el tiempo no es de extrañar que de seguir así preferiríamos relacionarnos lo menos posible.

Algo similar es lo que viven las personas con SA a diario en nuestro mundo social de sutilezas y sobreentendidos. Se sienten perdidos, sin terminar de entender en profundidad lo que ocurre a su alrededor y frustrados por terminar siendo rechazados a pesar de sus numerosos intentos.

Si estuviéramos realmente en la situación que hemos imaginado antes, con más o menos tiempo y esfuerzo, seríamos capaces de aprender todas esas normas no escritas. ¿Cómo lo haríamos? Observando todo tipo de indicios verbales y no verbales, sacando conclusiones, inferencias, probando, aprendiendo de los errores y siempre orientados por nuestra empatía que nos indicaría qué siente, piensa o cree la otra persona.

Las personas con SA carecen de estas habilidades y estrategias que acabamos de describir. Ya conocemos sus **problemas con la empatía** para imaginar lo que otra persona pueda tener en su mente. El **déficit en coherencia central** hace que tampoco se les dé bien sacar ideas y conclusiones de lo que observan. Las **dificultades en función ejecutiva** les impiden generar alternativas cuando una estrategia no ha funcionado. Y por último, **toda información implícita**, como lenguaje no verbal, tonos de voz, gestos, expresiones faciales, etc. **les pasa totalmente desapercibida**. El radar natural que todos tenemos para este tipo de información a ellos no les funciona. Sin todas estas habilidades, se quedan en el primer punto que describíamos de desconcierto e incomprensión de lo que les rodea.

Este es el punto de partida desde el que un alumno/a con SA va cada día a clase a relacionarse con sus compañeros de clase y de centro. ¿Cuál es el resultado? Cuando son pequeños en etapas de infantil, lo que podemos observar es que se aíslan, que suelen jugar solos. También pueden darse rabietas y algunas situaciones en las que pequen a sus compañeros. No son agresivos ni tienen intención de hacer daño. Es solo frustración y falta de herramientas para gestionar el mundo que le rodea. Es posible también que su interés por jugar con otros niños les lleve a ser demasiado pesados e insistentes, produciéndose igualmente una respuesta de rechazo por parte de los compañeros.

En primaria siguen intentando relacionarse con sus compañeros y tienen la necesidad de tener amigos como todos los niños y niñas de su edad. En estos intentos es fácil que se produzcan conflictos y malentendidos. Los acercamientos son torpes y costosos. No suelen tener demasiados intereses comunes. El fútbol y las series de moda no les suelen llamar la atención. Quieren jugar con los otros de manera rígida, según sus propias normas. Llevan mal las derrotas y las trampas. A veces su necesidad de tener amigos hace que se acerquen a los compañeros de manera demasiado insistente llegando a agobiarles. El resultado es que con frecuencia los compañeros terminan rechazándolos por sus rarezas. Cansado y frustrado/a el niño o niña con SA prefiere estar solo y dejar de intentar acercarse a otros.

En secundaria la situación es bastante parecida, con el agravante de que las relaciones sociales entre iguales se hacen más complejas y centrales en su vida diaria. Además de que en muchos casos los chicos y chicas con SA ya llevan un bagaje previo de desencuentros y conflictos. Esta etapa empieza a ser complicada para ellos. Se pueden volver suspicaces y estar a la defensiva. Ante la duda, cualquier risa será interpretada como burla hacia ellos, aunque en realidad ni siquiera estén hablando de ellos. Comienzan además a tomar mayor conciencia de sus diferencias, lo cual aumenta su frustración y baja su autoestima. Quieren tener amigos como todos los demás y lo intentan mucho más que los demás, pero aun así continúan solos.

Por su parte **los compañeros se sienten desconcertados** ante comportamientos y actitudes que no entienden. Cuando conocen al chico o chica desde pequeño, a menudo, aceptan todas sus peculiaridades como algo propio de su personalidad y ya está. Aun en estos casos, suelen cansarse de justificar actitudes y comportamientos extraños y a veces ofensivos o perjudiciales para ellos, de un compañero al que perciben como un igual. Su discapacidad no salta a la vista y por

tanto es difícil de justificar. No solamente lo juzgan como un igual, sino que en muchos casos saca mejores notas que ellos y hasta les puede corregir de manera pedante. Y aun así, ven como tienen privilegios del tipo de contar con más tiempo en exámenes, ayuda en trabajos, se les pasa por alto insultos o reacciones desproporcionadas en clase, nunca se les amonesta o pone parte, los profesores le pasan la mano y lo justifican. Bajo su punto de vista es injusto y es normal que también se sientan cansados.

Esta situación no beneficia a nadie. Es muy complicada la convivencia para todos. En ambientes así, es fácil que germinen actitudes peores llegando al bullying o al acoso.

¿Qué podemos hacer?

Es complicada la intervención. Cualquier medida que emprendamos será una carrera de fondo y a largo plazo. No existen las actuaciones mágicas que cambien las relaciones entre los chavales en un corto periodo de tiempo y de manera permanente.

- 1. Cuidar el modelo que damos a los compañeros cuando nos dirigimos a los chicos y chicas con SA.** El resto de alumnos lo copiarán. De manera que si solemos llamarle la atención, corregirle o enfadarnos, esa será la forma habitual en la que también sus compañeros se dirigirán a ellos. A veces es difícil, el día a día puede ser frustrante. Pero no olvidemos que el adulto de la situación somos nosotros, y quien tiene sus capacidades y herramientas socioemocionales a punto, somos nosotros, no ellos. Así que nos corresponde a nosotros facilitarles su vida diaria todo lo que podamos.
- 2. Trabajar en tutoría valores de convivencia.** Habitualmente solemos orientar este trabajo hacia las diferencias que tenemos, tolerarlas y aceptar las de todos. Es mucho más útil y acogedor poner el foco de atención en las cosas que tenemos en común. Son infinitamente más en número y en importancia que las diferencias. Todos queremos tener amigos, todos alguna vez nos enfadamos, todos contestamos mal en alguna ocasión y todos lo pasamos mal cuando los demás nos dan de lado. Se trata de fomentar un clima de empatía hacia todos. Cuando pensamos en situaciones en las que nos hemos sentido de esa misma manera,

es mucho más fácil entender a quien está en esa situación.

- 3. Fomentar un clima de cooperación y trabajo en equipo**, donde lo importante es el proceso conjunto y no los resultados.
4. En infantil y primeros niveles de primaria es bueno empezar por **organizar actividades y juegos por parejas**. En infantil juegos de mesas sencillos, actividades cooperativas en las que el niño o niña con SA tenga que tener en cuenta a un solo compañero. Por ejemplo juegos tradicionales y de mecánica sencilla como la oca, el dominó, hacer un puzle entre dos, etc. Poco a poco y en niveles superiores podemos ir ampliando el grupo a tres o cuatro compañeros, si pueden ser afines al chico o chica, mejor.
5. En los últimos niveles de primaria y secundaria es muy útil comenzar con **programas de mediación y resolución de conflictos**. Estos programas funcionan mucho mejor cuando son un compromiso de todo el colegio y forman parte de la cultura del centro de manera generalizada. Suele haber unos alumnos ayudantes a los que los compañeros acuden en caso de conflicto y son ellos quienes ayudan a resolverlos. Puede ser una buena fórmula para que los chicos y chicas con SA acudan a estos compañeros y les ayuden a resolver sus malentendidos. Los compañeros ayudantes se aproximarán más al chico con SA entendiendo su punto de vista. El resto de compañeros entenderán mejor la situación cuando se la explica uno de sus iguales. En todo momento, obviamente, se necesita el apoyo de un adulto que asegure una gestión sana del conflicto.
6. En el tiempo de tutoría propiciar que **cualquier malestar o conflicto que haya entre los alumnos lo hablen entre ellos**. Aprender a hablar en primera persona de lo que les ha molestado y hacerlo dirigiéndose directamente a la persona implicada, es una experiencia muy valiosa para todos. Al hacerlo en el tiempo de tutoría el adulto puede funcionar como mediador. Es importante que ambas partes se escuchen siempre con respeto. No olvidemos hacer explícito cómo se ha sentido cada parte y sobre todo qué intención tenía cada uno en su comportamiento. Habitualmente, es esta atribución de intenciones la que suele es-

tar creando el malentendido. De esta manera, estaremos dando un modelo de relación y resolución de conflictos sano y maduro, no solo para el alumno/a con SA, sino para todos.

7. Darle protagonismo en aquello que se le da bien al alumno/a con SA. Reconocerlo y **reforzarlo delante de los compañeros** mejorará su autoestima y la imagen que los demás tienen de él.
8. Es muy posible que nos planteemos como estrategia **hablar claramente con los alumnos sobre el chico o chica con SA** para explicarles el por qué de algunos comportamientos de su compañero. A veces puede ser útil. Lo abordaremos en un apartado posterior.

DINÁMICAS DE INTEGRACIÓN

¿Comunicación del diagnóstico a los compañeros?

Cuando los conflictos y malentendidos se vuelven frecuentes es habitual que nos planteemos si explicarles a los compañeros las características del alumno con SA podría ser útil o no.

Antes de tomar ninguna decisión, hay que tener en cuenta que el diagnóstico psiquiátrico de una persona es una **información absolutamente privada y confidencial** que pertenece a su intimidad. Por lo tanto, cualquier uso que hagamos de ella siempre debe ser con su consentimiento. **Conocer y aceptar su propio diagnóstico es un proceso que requiere tiempo** y pasar por determinadas fases. Si el alumno/a con SA no ha aceptado su diagnóstico (o si es pequeño y ni siquiera lo sabe), no es conveniente dar esta información a los compañeros. Moral y éticamente debemos respetar el proceso de la persona con SA.

Por otra parte, es una información muy personal y delicada y, como toda información es poder. Antes de decidir si queremos dar este poder a los compañeros, tenemos que **asegurarnos que el grupo en general tiene la madurez y la suficiente capacidad de empatía** como para hacer buen uso de la información que le vamos a dar.

Si el chico o chica con SA es quien quiere comunicar su diagnóstico a sus compañeros nos podemos poner manos a la obra.

¿Cómo lo hacemos?

En primer lugar debemos **trabajar individualmente con el alumno/a con SA** para ajustar varios aspectos:

- a) **Sus expectativas.** Debemos dejar claro qué va a pasar y qué no. Algunas veces en su desesperación, los chicos con SA tienen la idea de que al hablarles de su síndrome a sus compañeros, estos le van a entender y a partir de ahí van a querer ser sus amigos, nunca más van a tener problemas con ellos y los fines de semana les llamarán para salir. Es posible que la situación mejore, pero hay que traer sus esperanzas a la realidad.

- b) **Concretar con el chico con SA los objetivos** que queremos conseguir con respecto a sus compañeros y materializarlos en peticiones puede ser útil a la hora de obtener un acuerdo.

- c) **Prevenirle de comentarios y quejas** que pueden hacer los compañeros sobre él y no gustarle. Anticiparle que vamos a tener un diálogo donde todos podrán decir lo que piensan, quizá los demás también quieran que él o ella cambie algo. Deberá escucharlos con respeto y tenerlos en cuenta.

- d) Preparar con el alumno/a lo que quiere comunicar a sus compañeros y cómo quiere hacerlo.

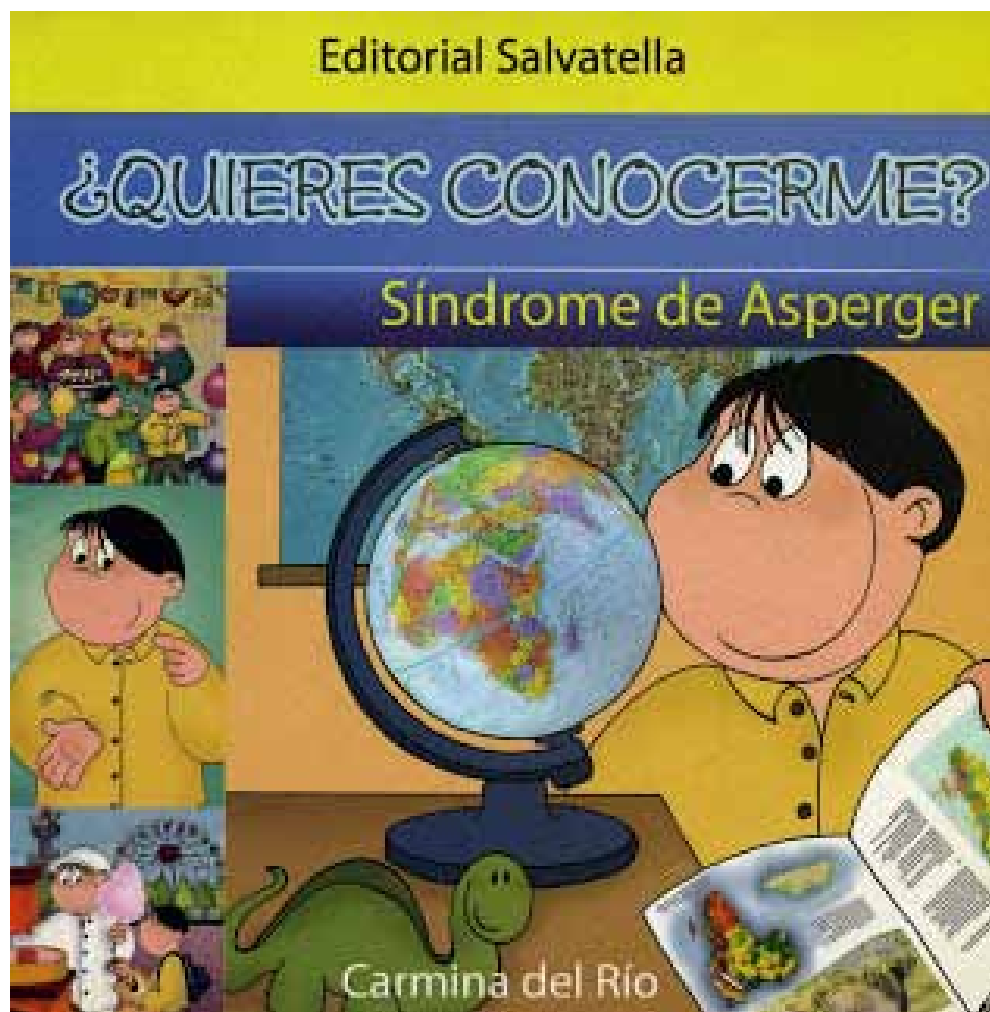
- e) **Transmitir al grupo lo que hayamos acordado con el alumno.** Él decide qué y cómo lo contamos. A veces quieren hablar con los compañeros pero sin nombrar explícitamente el síndrome de Asperger. Durante la intervención en el grupo nos ocuparemos continuamente de que los alumnos empaticen con su situación. Buscaremos situaciones en las que se hayan sentido de la misma manera.

- f) Tras la empatía, el objetivo es **conseguir acuerdos** que permitan mejorar el clima de aula para ambas partes.

- g) Continuar el trabajo **revisando los acuerdos** en tutoría. Seguir fomentando el diálogo abierto siempre que haya roces.

OTRAS DINÁMICAS

Cuando son pequeños, podemos trabajar a partir del cuento “**Quieres conocerme**” donde un niño con SA cuenta de forma sencilla cómo es su día y cómo se siente. Si no lo consideramos oportuno, no es necesario hablar del síndrome de Asperger. Podemos adaptarlo y simplemente ir trabajando el ponernos en el lugar de otras personas, ver cómo se sienten y cómo hacer que se sienta mejor



A partir de secundaria podemos emplear la técnica del **Círculo de Amigos**. Taylor (1996) describe el proceso de creación de círculos que consta de los pasos siguientes:

Determinar los requisitos previos que incluyen cuidar el sistema de valores de la escuela que debe ser favorable, determinar quién va a ser el facilitador (tutor, orientadora, PT...), negociar el compromiso de recursos necesarios (30 o 40 minutos de tiempo docente a la semana para la reunión del círculo). También es necesario el consentimiento y –si es posible- la implicación de la familia del alumno seleccionado. Realizar una primera reunión con el grupo clase para la concienciación del grupo, ob-

tención de voluntarios y explicación del proceso. Para lograrlo el facilitador realiza una dinámica de grupo en la que se discute acerca del papel de la amistad para buscar la empatía del grupo. Se pide entonces a los alumnos que consideren sus propias amistades y cómo se sentirían si estuvieran aislados o socialmente excluidos. Se busca, por tanto, la empatía con el alumno.

Determinar un círculo de amigos: De entre los voluntarios que se hayan presentado, se debe elegir a aquellos que sean más sensibles a la situación del alumno y que posean más habilidades sociales. Un grupo representativo de 6 a 8 voluntarios se reúne con el alumno “amigo” y el facilitador. Es preciso que se expliciten las funciones de los voluntarios, es decir, qué puede hacer cada uno para ayudar al alumno, en qué tareas puede colaborar. Los voluntarios son buenos conocedores de aquellos comportamientos que significan pertenencia y amistad. Ej.: acompañarle en horas de recreo, sentarse con él en clase, invitarle a salir juntos del colegio, ayudarlo a no meter la pata en situaciones grupales... Se pueden plantear actividades fuera del colegio, invitaciones a sus casas...

Reuniones semanales del “círculo”: Los miembros del círculo y el facilitador se reúnen semanalmente para revisar los acuerdos, resolver las dificultades que hayan surgido en la última semana, y generar soluciones y posibles estrategias de intervención. El facilitador debe brindar apoyo constante y permitir que el círculo asuma el control y responsabilidad de su tarea con el alumno “amigo”. El tiempo aconsejable de intervención es de cuatro a seis semanas como máximo. Una vez pasado este tiempo es muy posible que el alumno haya creado vínculos de amistad. En la última reunión se hace una reflexión sobre la participación de cada uno de los miembros.

Además, se deben tener en cuenta las siguientes cautelas:

- Es importante aclarar que los miembros de círculo no son responsables de las acciones del alumno amigo.

- El contenido de las reuniones puede variar en asuntos emocionales. El facilitador del grupo debe mantener los límites y conseguir que todos sus miembros se sientan seguros en esa situación.

- La finalización de un círculo a menudo debe hacerse ampliando las citas de encuentro (cada dos semanas) hasta dejarlas decaer. (Hernández, J.M., XV Congreso AETAPI, 2010)

Otra publicación que nos puede ayudar en el trabajo con el grupo clase para la comprensión del síndrome puede ser **“Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros”**. Cuenta con un cómic que se puede utilizar en las presentaciones y dinámicas. Está más orientado a niveles de final de primaria o secundaria.



ACOSO ESCOLAR

Entendiendo el problema...

Debido a su ingenuidad social, los niños y niñas con SA son un blanco fácil de acoso, burlas y bromas. No las entienden, tienen respuestas extrañas y llamativas ante las provocaciones de los otros. Los acosadores ágiles pueden manipular fácilmente a los niños con SA para que actúen de manera inapropiada sin comprender las consecuencias sociales de su comportamiento. Además, a los alumnos con SA, les faltan los recursos para saber defenderse y delatarlos. El acoso incluye un desequilibrio de poder, y para los niños con SA, este desequilibrio es a menudo extremo, debido a su déficit en las habilidades de interacción social.

Si no estamos muy atentos, es fácil que nos pase desapercibida esta situación. De hecho a menudo, cuando oímos los primeros indicios, tendemos a quitarle importancia viéndolo como cosas de niños que han pasado toda la vida. La falta de formación tanto sobre el SA como sobre el acoso escolar, ayuda a que nuestra respuesta se posponga o incluso no se dé.

Incluso es posible que observemos las conductas explosivas o de enfado del alumno/a con SA antes que la de los acosadores. Habitualmente, los alumnos y alumnas que realizan el acoso sí que cuentan con buenas habilidades sociales y saben manejar la visión que los adultos tienen de ellos. Saben llevar a los chicos al límite hasta que estallan. Entonces el castigo y las consecuencias son para el alumno/a con SA, al que se le empieza a etiquetar de violento o demasiado intransigente. Esta situación, es frustrante y angustiada para la persona con SA y para su familia, a la que se suele acusar de exagerada y sobreprotectora si insiste en denunciar el caso.

¿Qué podemos hacer?

Además de tomar las medidas preventivas y actuaciones propias de cualquier programa sobre acoso escolar, debemos:

1. **Estar especialmente atentos y vigilantes a las relaciones con los iguales.** Los momentos de recreo, entrada, salida, intercambios, excursiones, etc. son especialmente propicios para que se den estas situaciones. En el caso de los adolescentes, también pueden utilizar las redes sociales para insul-

tar y acosar a los chicos y chicas con SA. Si bien esto escapa a la vigilancia que se puede tener desde el centro educativo, una vez que está en nuestro conocimiento, somos igualmente responsables de tomar medidas al respecto y ser parte de la solución o cruzarnos de brazos y ser parte del problema.

2. Será muy útil **contar con la complicidad de algunos alumnos** que además de integrar al alumno les podamos preguntar cada cierto tiempo por cómo ven al alumno/a con SA. La idea es que funcionen como un filtro natural que nos aporte su percepción cómo iguales desde dentro del grupo.

3. **Prestar siempre atención al chico con SA cuando nos diga que le están molestando.** Investigar qué ha pasado en realidad. Les cuesta mucho trabajo controlar sus impulsos lo suficiente como para acudir a un adulto y pedir ayuda. Así que cualquier conducta de este tipo hay que atenderla aunque después valoremos que la gravedad no era tanta. Si no lo hacemos, la próxima vez se ahorrará el esfuerzo que les supone controlar su impulso e ir a buscar ayuda. Su conclusión será que esa medida no sirve para nada, y no les faltara razón.

4. Trabajar y **enseñarle explícitamente al alumno con SA técnicas y herramientas** para reconocer lo que son conductas abusivas de los demás y **cómo defenderse** y librarse de ellas.



AJUSTE EMOCIONAL

Entendiendo el problema...

Su manejo de las emociones es muy básico y rudimentario. Las ajenas no las detectan ni las entienden. Las propias difícilmente las identifican en sí mismos de manera adecuada. Aún cuando son capaces de hacerlo, les desbordan. Se mueven en los extremos, de manera que cuando les ocurre algo negativo es lo peor que les ha ocurrido nunca. Y si hay algo que les agobia pueden llegar a la explosión o la crisis de ansiedad. Estas reacciones son reales para las personas con SA. Ciertamente ellos lo viven así. No lo exageran ni se lo inventan. Aunque para nosotros pueda parecer desproporcionado, su vivencia interna es así de intensa. Es un error pensar que se lo están inventando para ser el centro de atención o para evitar alguna consecuencia. Para ellos es real y como tal debemos actuar.

El hecho de que su inteligencia se mueva entorno a la media o superior, hace que sus dificultades y sus diferencias propias no les pasen desapercibidas. Son conscientes del rechazo que sufren por parte de los iguales, de que no son como los demás y que hay cosas que le cuestan mucho trabajo, aunque no entienden bien por qué. Esta conciencia suele hacer mella en su autoestima y autoconcepto. A menudo está dañado y se perciben como personas que no sirven para nada, que todo se les da mal y que meten siempre la pata. Tal como dijimos antes se mueven en los extremos emocionales por lo que pueden pasar de esta visión a una falsa autoestima inflada en la que se vean como superiores a los demás en todo y en posesión de la razón siempre, llegando al desprecio de los compañeros. Como vemos, elaboran su autoconcepto en términos absolutos de todo (todo se da mal o son mejores en todo), nada (no sirvo para nada) y siempre (siempre meto la pata).

La frustración suele ser una de las sensaciones que con más frecuencia experimentan. Entran en ella con facilidad y después les cuesta muchísimo volver a la calma. Llegan al bloqueo. Gestionar este desbordamiento emocional tiene un gran coste para ellos y sus familias.

Por otra parte, la ansiedad también está presente de manera frecuente en su vida diaria. Tienen una ansiedad de base mayor que la de los chicos de su edad. Esto ocurre especialmente en las niñas, en quienes el desbordamiento emocional es todavía mayor. Si a esta ansiedad elevada de base, añadimos la cantidad de retos y exigencias a los que se enfrentan cada día, nos podemos hacer una idea de los niveles de estrés diarios con los que viven estos chicos. Estos niveles son

reales y biológicamente medibles. En muchos casos llegan a necesitar medicación para ello. Insistimos en que no es algo que se inventen las familias ni que utilicen para llamar la atención en clase.

¿Qué podemos hacer?

1. Trabajar con el **termómetro de las emociones** para ayudarles a determinar el grado adecuado en cada momento de la emoción que experimentan.

TERMÓMETRO DEL ENFADO



2. Utilizar **historias sociales o guiones** que les digan cómo gestionar y comportarse ante determinadas emociones y las situaciones que se las provocan.



3. Cuando tiene una explosión (ansiedad, enfado...)

- a. Sacarle de la situación que se lo ha producido
- b. Dejar que se tranquilice en un lugar tranquilo y lejos de las miradas y comentarios de otras personas. Es importante no hablarle ni intentar razonar nada en este momento. Solo es ruido que estaremos introduciendo en su cabeza y haciendo más difícil que se tranquilice.
- c. Cuando esté tranquilo hablar de lo ocurrido, es importante conocer su punto de vista o versión de los hechos. Aunque para nosotros sea desproporcionado y su actuación injustificada, sí que hay un motivo, siempre lo hay. Es necesario conocerlo para entender a la persona con SA.
- d. Analizar la situación. No tiene que ser ese mismo día, puede ser al día siguiente con más tranquilidad. Explicitar con apoyos visuales qué ha pasado realmente, aclarando malentendidos si los hubiera.
- e. Muy importante: dar la alternativa adecuada de cómo debe actuar la próxima vez que le ocurra algo parecido.

4. Ayudarle a regular su autoestima. Reforzarle las cosas que haga bien aunque nos parezcan muy pequeñas y obvias. Es importante que también apuntemos en su agenda los logros y aspectos positivos. Como nos pasaría a cualquiera se cansan de llevar notas negativas del centro a casa. La familia, que ya conoce cómo es su hijo, se agota también de recibir solo informes negativos.
5. **Reducir la exigencia** hasta límites asequibles para el alumno. Solo con comprender sus dificultades y aceptarlas ya estamos contribuyendo a aliviar tensión en su situación. Debemos intentar en todo momento **ser un aliado y un apoyo** en su camino (aunque a veces no sepamos muy bien cómo hacerlo) y no convertirnos en otro obstáculo más que salvar.

RIGIDEZ MENTAL Y NORMAS

Entendiendo el problema...

Una de las principales características de las personas con cualquiera de los Trastornos del espectro autista (TEA), es la rigidez o inflexibilidad mental.

Como ya hemos explicado, **el déficit en la función ejecutiva les impide generar alternativas** a la realidad que conocen de una manera fluida y efectiva. Realmente no saben hacerlo, no es tozudez o desafío. Su funcionamiento cognitivo es diferente. Se sienten seguros en las rutinas y normas que convierten el mundo en algo predecible, controlable.

Las personas con SA no están preparadas para un mundo flexible, cambiante y lleno de excepciones como el nuestro. Se sienten perdidos y desconcertados en él. Necesitan algo parecido a un manual de instrucciones que les ayude a entender el funcionamiento de su entorno.

Imaginemos que nos compramos un nuevo electrodoméstico que no sabemos cómo funciona, y que al presionar sus botones no siempre pasa lo mismo ni de la misma manera. ¿No nos gustaría contar con un manual que nos explicara qué ocurrirá al apretar cada botón y qué

botones apretar para conseguir lo que queremos?

Obviamente, ese manual de instrucciones sobre la realidad no existe. Cada uno de nosotros lo va construyendo, con más o menos acierto, conforme acumula experiencias. De esas experiencias, extraemos conclusiones generales que nos permiten descifrar ese “funcionamiento” del mundo que nos rodea (con sus normas y también sus excepciones). Para extraer esas conclusiones generales a partir de experiencias concretas, utilizamos nuestra **coherencia central**. Como ya hemos explicado al principio, las personas con SA presentan un déficit en esta función. **Les resulta muy complicado sacar conclusiones generales**. Por tanto, estar expuestos a una misma situación en repetidas ocasiones (aunque sean muy repetidas) no es ninguna garantía de aprendizaje. Así mismo, equivocarse en esas ocasiones y ser consciente de ello, tampoco es sinónimo de aprendizaje si no se es capaz de generar una alternativa al error.

Sin coherencia central para extraer conclusiones generales, tampoco podemos entender el sentido real de una norma. Cuando entendemos su sentido, podemos ser flexibles en su cumplimiento, en función de que ese sentido se mantenga o no. Por ejemplo, el sentido de la norma “*Cuando suena la campana acaba la clase*”, es que todos sepan cual es la organización del horario de clases para que se pueda cumplir. Si tras sonar la campana, la clase se alarga 5 minutos más (o incluso si no suena la campana), sabemos que la organización y su cumplimiento no se verán alterados. Pero una persona con SA, tan solo entiende que esa es la norma y no es capaz de preservar su sentido último y anticipar qué ocurrirá si no se cumple.

Para las personas con SA, las normas establecidas, las que sí están escritas, son lo más parecido a un manual de instrucciones con lo que pueden contar. Con ellas y las rutinas, se sienten cómodos y seguros. Se adhieren a ellas y a su cumplimiento de manera rígida y a veces incluso obsesiva. **Cumplir las normas tan rígidamente les trae consecuencias sociales de las que ni son conscientes**, especialmente entre los iguales. En plena adolescencia, donde lo más atractivo es lo prohibido y encontrar la manera de burlar el control adulto, que el chico con SA se empeñe en cumplir las normas establecidas no le ayuda en su relación con los iguales.

En otras ocasiones, este cumplimiento rígido y exhaustivo de las normas, hace que se sientan en la obligación de notificar si otra persona no las está cumpliendo. Cuando esto ocurre con los iguales lo

conocemos como “chivarse”. Mientras que los chicos con SA tan solo pretenden que se cumplan las normas para sentirse seguros y tranquilos, el resto de sus iguales lo que ve es alguien que, no solo no es su cómplice, sino que les delata. Se convierte en un motivo más de conflicto y rechazo entre ellos.

Aprenden así los chicos con SA, que decir las cosas “malas” que hacen los demás no es bueno. Eso es chivarse y si se chivan, los demás le rechazan. Se convierte esto en una nueva norma que cumplir rígidamente. ¿Qué ocurre cuando esas cosas “malas” que hacen los demás se las están haciendo a ellos? Obviamente tampoco lo dirán porque esto es chivarse y chivarse está mal. Tenemos así un problema ya que esto se puede convertir en la base perfecta para sufrir un acoso escolar sin que nos enteremos de ello. Flexibilizar esta norma, les costará mucho esfuerzo y por supuesto necesitarán nuestra ayuda para hacerlo.

Cuando la persona que no está cumpliendo la norma es un adulto y el chico con SA igualmente lo comunica, lo solemos interpretar como un desafío. Habitualmente, al adulto se le presupone autoridad suficiente como para saltarse una norma sin cuestionarle. Si lo ha hecho, tendrá motivos para ello. Esta norma no está escrita ni explícita, por tanto, para la persona con SA no existe. Le trata como un igual. Espera que cumpla las normas como un igual, y si no es así lo dirá, tal como lo haría con un compañero. No hay más pretensiones ni más lecturas que un funcionamiento rígido en cuanto a normas y roles.

¿Qué podemos hacer?

1. La primera estrategia es **entender adecuadamente los motivos** por los que el alumno/a con SA se comporta de manera tan rígida ante las normas. Debemos hacer el esfuerzo de tener siempre presente que no hay desafío ni ningún intento de manipulación tras sus actos. Ser conscientes de esto, nos ayudará a simplificar la situación y poder darle la ayuda necesaria a la persona con SA para desenvolverse de manera más adecuada.
2. Cuando hemos detectado que la persona con SA está siguiendo una norma de manera demasiado rígida, debemos trabajar con ella para **ayudarle a flexibilizarla**. Necesita que le **hagamos explícitas las excepciones**. Por ejemplo, explicarle que cuando alguien nos hace algo malo a nosotros, comunicárselo a un adulto

no es chivarse, es pedir ayuda y defendernos. Como siempre, si podemos acompañarlo de apoyo visual, mucho mejor.

DÍAS ESPECIALES

Entendiendo el problema...

Denominamos así a los días en los que hay actividades diferentes a las habituales ya sean dentro o fuera del centro. Por ejemplo, celebraciones por el día de Andalucía, fiestas de Navidad, Semana Santa, patrones del colegio, excursiones, etc.

Estos días, se salen fuera de su rutina conocida. En ella se sienten tranquilos y seguros porque la conocen y controlan. Aunque la actividad que vayan a realizar les guste, su ansiedad se dispara ante la fuente de imprevistos y sucesos desconocidos que se les aproxima. Se sienten nerviosos. Pueden comenzar a manifestar el malestar desde varios días antes, desde el momento en que se enteran que algo diferente va a ocurrir. Pueden tener llantos, mayor inquietud e irritabilidad, quejarse de dolores de barriga y llegar a negarse a ir al colegio. En ocasiones, dependiendo de la edad y nivel, son capaces de explicar la razón de su malestar y otras no. Simplemente vemos que algo pasa y no sabemos qué es.

Si no los conocemos bien, nos puede resultar muy desconcertante ver que lo que para otros chicos es una fuente de ilusión y alegría (como por ejemplo una excursión) para estos alumnos se convierte en ansiedad y estrés.

A veces podemos pensar que, dado que se ponen nerviosos desde el momento en el que se le comunica, es mejor no anticipárselo, que se vayan enterando sobre la marcha para que así no lo pasen mal tantos días. Aunque sea con la mejor de las intenciones, esto es un error. De esta manera lo único que estamos consiguiendo es añadir estrés y ansiedad al presentarlo de por sorpresa. Y para futuras ocasiones, les habrá quedado la idea de que la escuela es algo aun más estresante e impredecible de lo que ya era.

¿Qué podemos hacer?

Hay dos estrategias básicas que en estas situaciones reducen muy eficazmente su ansiedad:

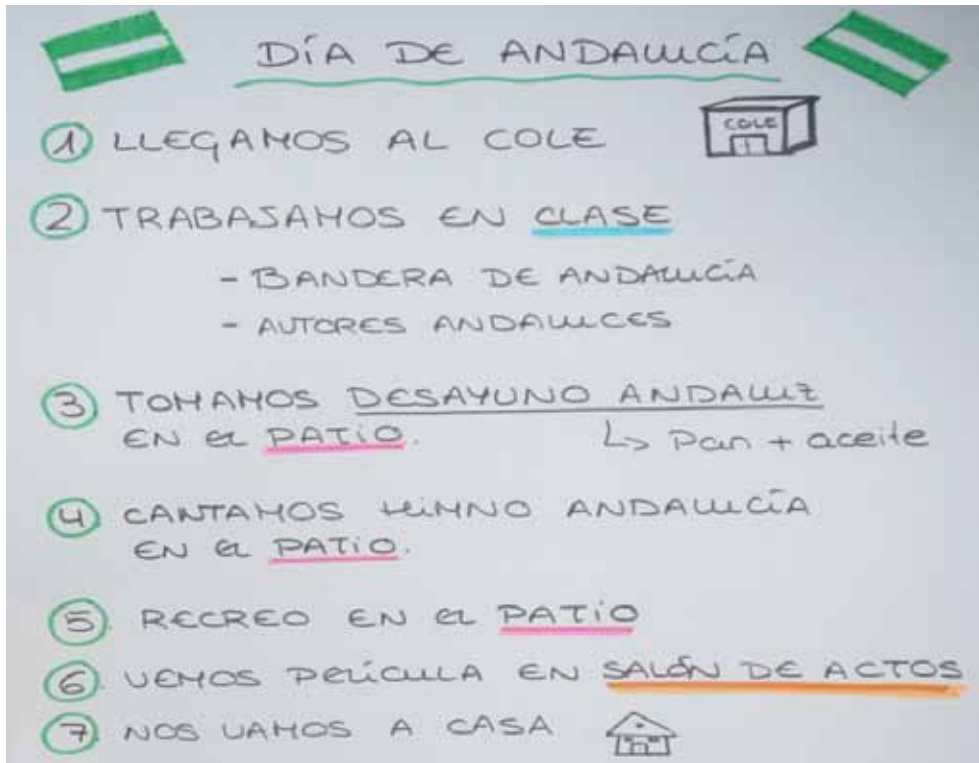
1. **ANTICIPAR la actividad** que se vaya a realizar y cuándo va a tener lugar. Es muy importante avisar al alumno/a con el tiempo suficiente como para permitirle que se haga una idea aproximada de lo que va a suceder. Lo necesita para sentirse seguro y poder disfrutar de la actividad como los demás.

La anticipación debe ir acompañada de un apoyo visual. Por ejemplo, colocarla en un calendario mensual o semanal. Así el alumno podrá hacer una idea clara de cuándo va a ocurrir exactamente. No basta con informarles un día oralmente como al resto de sus compañeros. Se lo podemos ir recordando haciendo alguna referencia cada día a la actividad especial que se vaya a realizar.

DICIEMBRE

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
2	3	4	5	6 NO COLE	7	8
9 NO COLE	10	11 EXCURSIÓN AL TEATRO	12	13	14	15
16	17	18 CASABOS VILLANCICOS	19	20 ENTREGA DE NOTAS	21	22
23	24	25	26	27	28	29
VACACIONES NAVIDAD						
30	31					

2. **ESTRUCTURAR la actividad.** Debemos presentarle de manera visual anticipadamente lo que va a pasar y qué tendrá que hacer. A modo de agenda, ir enumerando todos los pasos de ese día. Esto les dará tranquilidad y seguridad. Lo podemos repasar los días previos. Será muy útil permitir que lleve esta Guía visual encima toda la jornada. Le ayudará consultarla cuando se sienta perdido o nervioso. El apoyo visual puede adaptarse al nivel del chico. Desde dibujos sencillos hasta la palabra escrita.



3. **Estar atentos a su nivel de ansiedad.** Si se poner nervioso, le será muy útil contar con una persona de referencia cercana, por ejemplo el tutor o tutora. Si vemos que, a pesar de todo, lo está pasando mal y no puede controlar su ansiedad, es importante que permitamos que abandone la actividad de forma temporal o incluso definitiva. Obligarle a permanecer solo ayudará a que se convierta en una experiencia traumática.

4. Si el alumno/a finalmente ha conseguido permanecer y disfrutar de la actividad a pesar de su ansiedad y miedo inicial, es muy importante que se lo **reconozcamos y le elogiemos por ello**. Le podemos ayudar si le hacemos explícito el aprendizaje personal de la experiencia. Mostrarles que aunque tengan miedo, probar cosas nuevas también puede ser divertido.

MOMENTOS DE TRANSICIÓN (PRIMARIA Y ESO)

Entendiendo el problema...

Los grandes cambios de etapa van a ser momentos importantes a tener en cuenta. Como ya hemos venido explicando, las personas con SA tienen grandes dificultades para adaptarse a los cambios, especialmente si estos son sustanciales y afectan a gran variedad de factores.

¿Por qué les cuesta adaptarse a los cambios?

En gran medida tiene que ver con el **déficit en función ejecutiva**. Cuando la realidad de nuestro entorno cambia, necesitamos poner en marcha una serie de estrategias que nos permitan adaptarnos a esa nueva situación. Las personas con SA carecen de esas estrategias. **Les cuesta mucho generar soluciones alternativas** para enfrentarse a lo nuevo. Por eso, se sienten seguros en las rutinas y en lo repetitivo. Es predecible y por tanto controlable.

El cambio de etapa conlleva cantidad de pequeños cambios en la rutina de un alumno con SA. Desde compañeros, profesores, metodología, asignaturas e incluso el edificio y el espacio físico.

Solo ante la idea de encontrarse en un entorno diferente con personas que no conoce y una nueva rutina, sienten ansiedad y estrés. Cuando se trata del paso a secundaria son adolescentes y, de una forma u otra, pueden verbalizarlo. En el paso a primaria son niños muy pequeños que no saben ponerle palabras a lo que les pasa y menos explicárselo a los demás. Es posible que encontremos entonces problemas de conducta, rabietas, desafíos o continuas negativas a ir al colegio, al trabajo diario etc.

¿Qué podemos hacer?

La idea es que todas estas medidas acompañen a los programas de tránsito ya existentes para todos los chicos.

1. **Anticipar todos los cambios que van a ocurrir.** La mejor manera de aportarle tranquilidad y seguridad es concretar todos los detalles y novedades posibles. Con qué compañeros estará, quién será su tutor o tutora, dónde estará su clase, etc. Como siempre, toda esta información si se presenta de manera visual, mejor. Puede ser escrito, con fotos, imágenes o en persona.

2. Es beneficioso que el alumno/a con SA **visite el nuevo centro unos días antes de comenzar el curso**. Así podrá ver tranquilamente su nueva clase, recreo, edificio etc. También es importante que conozca antes de empezar el curso a su tutor o tutora y alguna otra persona de referencia como el profesor o profesora de apoyo o el orientador/a.
3. Aunque sea inevitable que cambie de compañeros, es importante **mantener dentro de la clase un grupo de compañeros** de los que le resultan **cercanos al alumno/a con SA**. Esto le dará seguridad y tranquilidad.
4. Cuando son pequeños y cambian de Infantil a primaria, también es útil ayudarles a **entender el cambio con una historia social**. Con esta herramienta podemos anticipar, no solamente los cambios que van a ocurrir, sino también cómo se puede sentir ante dichos cambios y de qué manera solucionar el posible malestar que le pueda causar.

Todas estas medidas también se pueden utilizar en los casos de repeticiones de curso o cambio de centro.

HIPERSENSIBILIDAD SENSORIAL

Entendiendo el problema...

Una de las características comunes y propias de las personas con SA, es que tienen una mayor sensibilidad en algunos de los sentidos. Sobre todo suele ser en vista, oído y tacto. A veces también en el gusto.

La hipersensibilidad auditiva es la más común y la que suele ocasionarles mayores problemas. Su sensación es como si cualquier ruido lo percibieran amplificado varias veces. Situaciones en las que hay bullicio generalizado o sonidos fuertes y estridentes les resultan muy estresantes, les generan ansiedad. Les vemos taparse los oídos con frecuencia y pueden desarrollar fobia a eventos o espacios en los que prevean que se van a producir estos niveles de ruido.

En el centro escolar esto les suele suceder en intercambios de clase, el patio del recreo y especialmente con la sirena estridente que avisa del mismo. También les molesta la clase de música (sobre todo si están aprendiendo a tocar algún instrumento), los momentos de entrada y salida.

Más allá del centro escolar, también es habitual que rechacen ir a centros comerciales donde suele haber aglomeración de personas y ruidos. También les ocurre lo mismo con eventos como procesiones de semana santa o feria. Los sonidos fuertes e inesperados les crean ansiedad. Un ejemplo claro son los fuegos artificiales y las explosiones de globos. Suelen desarrollar fobias a los globos. Les asusta mucho el ruido cuando explotan por lo fuerte y sobre todo, por lo inesperado. Muchas veces, la sola presencia de los globos, ya es un motivo para no ir a fiestas de cumpleaños.

La hipersensibilidad visual hace que pueda molestarles especialmente algunas luces o reflejos. Por ejemplo la luz de los tubos fluorescentes les causa malestar.

En cuanto al sentido del tacto, su especial sensibilidad hace que les moleste sobre manera algunas texturas y tejidos. En ocasiones son reacios al contacto físico cercano cuando son personas que no pertenecen a su entorno más inmediato.

La percepción del dolor también presenta anomalías. Pueden tener híper o hipo sensibilidad al mismo. Es decir, es posible que manifiesten un dolor extremo por algo que parece insignificante, o recibir un daño importante sin quejarse. Esto último, es un algo que debemos tener muy presente ya que pueden tener heridas o problemas de salud que nos pasen desapercibidos.

Algo similar ocurre con la sensación térmica. No suelen ser muy conscientes del frío y el calor. Les cuesta regular su indumentaria en función de la temperatura del ambiente y de la suya propia. Hay que estar pendientes para que vistan de manera apropiada a la época del año en que se encuentran. Pueden llegar a encontrarse realmente acalorados y sudando muchísimo (por ejemplo tras la clase de educación física) y no se les ocurrirá quitarse algo de ropa para estar más aliviados.

¿Qué podemos hacer?

En cuanto a la sensibilidad auditiva:

1. Intentar **evitar sonidos fuertes y estridentes**. Si hay alguna actividad especial (días de celebraciones, excursiones a teatros o conciertos, etc.) que lo requiera es importante que se le anticipe lo que va a ocurrir. Al menos estaremos evitando el factor estresante de la sorpresa. Es importante que le facilitemos alguna manera para aliviar esta situación. Salirse de la actividad o utilizar tapones pueden ser soluciones adecuadas que tendremos que pactar previamente con el alumno/a.
2. Para momentos como los intercambios de clase o los recreos donde es imposible controlar el nivel de ruido, se le puede **permitir** al alumno o alumna que utilice un **reproductor de música con auriculares**. De esta manera puede escuchar su propia música que siempre le resultará más relajante que el ruido.
3. Si es posible, **sustituir** el estridente **sonido de la sirena** del recreo **por música** o un trozo de canción que suene por megafonía. Seguro que muchos otros alumnos y adultos también lo agradecen.

En cuanto a la sensibilidad visual:

4. Intentar **evitar reflejos y luces fuertes**. Si hay aulas donde las luces son fluorescentes, estar atentos por si el alumno se queja de dolores de cabeza o cansancio. En tal caso, permitirle salir unos minutos de la clase para poder descansar.

Sensibilidad táctil:

5. Simplemente tener en cuenta y **respetar** sus **preferencias en cuanto al contacto físico**. Es importante que no se sienta obligado a ser tocado o abrazado. Aunque para nosotros sean muestras de cariño y cercanía, para ellos puede ser muy invasivo y angustiante.
6. **Observar si algún día está más inquieto o movido en el sitio**. Puede que simplemente se encuentre incómodo con su ropa. Si es el caso, es bueno que lo comentemos con la familia.

ESTEREOTIPIAS

Entendiendo el problema...

Las estereotipias se definen como la repetición inmotivada y persistente de palabras, gestos o tics de forma inconsciente y automática. Las más frecuentes suelen ser aleteos con las manos o movimientos alternativos con los dedos. También podemos encontrar como estereotipias una mirada lateral, andar de puntillas, dar pequeñas carreritas en un espacio corto, saltitos...

Las definiciones de estereotipia suelen completarse añadiendo que dichas conductas carecen de un objetivo. Es cierto. Carecen de objetivo pero sí que **tienen funcionalidad**. A través de esas conductas repetitivas las personas con SA suelen **manifestar y aliviar su excitación**, sea por una gran alegría o por una gran ansiedad.

Al cumplir esta función de **desahogo**, no es conveniente tratar de eliminar la estereotipia. Si intentamos que desaparezca, solo crearemos mayor ansiedad en la persona y la conducta lejos de reducirse se incrementará. Dado que son conductas que pueden llamar la atención de los iguales de manera negativa, en ocasiones es conveniente tratar de reducirla.

¿Qué podemos hacer?

Es posible ayudar al alumno o alumna a encontrar maneras menos evidentes de dar salida a su excitación.

Podemos sustituir un aleteo a la altura de los hombros por uno más discreto a la altura de las caderas por ejemplo. Otra opción es negociar los momentos y los espacios en los que pueda dar rienda suelta a sus movimientos con total libertad, limitando así la estereotipia. Será útil utilizar una técnica de moldeado por aproximaciones sucesivas para ir consiguiéndolo poco a poco.

EL SÍNDROME DE ASPERGER EN NIÑAS

La práctica totalidad de referencias para una evaluación diagnóstica del Síndrome de Asperger está basada en niños. La proporción de hombres y mujeres es de alrededor de 10:1, sin embargo, la investigación epidemiológica de trastornos del espectro autista sugiere que la relación debería ser de 4:1. ¿Por qué las niñas son menos propensas a ser identificadas por los indicadores característicos del Síndrome de Asperger?

Hombre y mujeres somos biológicamente diferentes. Nuestro cerebro también lo es. Por tanto nuestro desarrollo social, emocional y cognitivo también. Las niñas con SA suelen tener un mayor desarrollo social y emocional... Son más observadoras y tienen mayor capacidad de imitación por lo que a ciertos niveles de relación básicos se pueden defender. Esto hace que su detección sea más tardía.

La gran dificultad de las niñas con SA es su regulación emocional. Si todas las personas con SA tienen dificultades para gestionar unas emociones que se le van a los extremos, en el caso de las niñas son totalmente incontrolables. La ansiedad y la frustración son muy intensas.

Cuando son pequeñas lo que vamos a observar son importantes rabietas. Estas rabietas son más frecuentes, duraderas y les cuesta mucho más trabajo salir de ellas que a un niño varón con SA.

Conforme van creciendo y llegando a la adolescencia la ansiedad se va haciendo presente e instaurando en su vida diaria. La necesidad de relaciones sociales, de seguir modas, de pertenecer a un grupo es mucho mayor, por tanto su sufrimiento al no conseguirlo también. Cualquier problema en la relación con los iguales lo viven de manera trágica y dramática (más aún de lo normal en la adolescencia). Las exigencias escolares también son vividas como una gran carga y tarea que les desborda y les crea ansiedad. Durante la adolescencia pueden llegar a tener importante crisis de ansiedad y episodios de depresión.

Debemos ser comprensivos con la complicada situación de la chica y su familia. Juzgarles, restarles credibilidad o culparles de sobreprotegerla no ayuda a la chica, a la familia ni a nosotros.

Este intento de explicación de la baja prevalencia de las niñas en el Síndrome de Asperger no cuenta con un estudio de investigación objetiva todavía. Es evidente que necesitamos más estudios epide-

miológicos para establecer datos reales sobre la incidencia en niñas y para mejorar los criterios de selección, capacidad cognitiva y conducta adaptativa para incluir un examen sobre diferencias cuantitativas y cualitativas entre hombres y mujeres con Síndrome de Asperger. Mientras tanto, las niñas con síndrome de Asperger es probable que continúen siendo pasadas por alto y no reciban el grado de conocimiento y los recursos que necesitan. (Attwood, en autismodiario.org)

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

QUE VALORAR

COMPETENCIAS DEL ALUMNO

Cociente intelectual

El cociente intelectual (CI) de las personas con SA se encuentra dentro de los parámetros de la normalidad, esto es en la media o ligeramente superior. Por tanto, no nos interesa tanto el CI total como el perfil resultante. Lo más llamativo es la discrepancia entre el CI verbal y el CI manipulativo siendo notablemente mayor el primero con respecto al segundo. De la misma manera, las subescalas de la prueba Weschler en comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, nos dan indicaciones de qué áreas necesitan una intervención más intensiva e inmediata.

Dificultades en la tríada

Las dificultades en los tres aspectos propios de los TEA pueden ser tan amplias que el mejor instrumento de evaluación será la observación en el contexto natural. Podemos completarla de manera muy útil con la información que nos puedan dar las personas que suelen tratar a diario con el alumno/a con SA como son sus padres, tutor/a o profesores más frecuentes y otros profesionales que trabajen con él o ella.

Dificultades en **comunicación y lenguaje**: podemos observar los aspectos relativos a:

- Lenguaje expresivo:
 - a. Elaboración de frases sencillas y complejas
 - b. Estructuración de ideas y pensamientos
 - c. Espontaneidad de la comunicación
 - d. Vocabulario pedante, poco adaptado al contexto, poco sutil
 - e. Comentarios socialmente inadecuados

- Lenguaje receptivo: comprensión de
 - a. Frases simples y complejas
 - b. Historias y secuencias
 - c. Lenguaje no literal (ironías, metáforas, polisemias, etc.)
- Aspectos pragmáticos
 - a. Participación en conversaciones: habilidades para iniciar, mantener y concluir conversaciones.
 - b. Mantener un tema de conversación adecuado.
 - c. Tener en cuenta al interlocutor
 - d. Regular el tono de voz, volumen
 - e. Tener en consideración variables del contexto para la comprensión.
- Uso de claves de lenguaje no verbal
 - a. Expresiones faciales
 - b. Gestos
 - c. Lenguaje corporal

Dificultades en **socialización**: Obtener información de su entorno natural en relación a:

- Habilidades para relacionarse con los adultos: suele ser más fácil para ellos y preferir la compañía del adulto a la de los iguales. Por otra parte perciben al adulto como iguales, no reconocen su autoridad por el mero hecho de ser adultos.
- Habilidades de relación con los iguales: puede ir desde ser demasiado pesados hasta la suspicacia y la sospecha continua de las malas intenciones de los compañeros.
- Habilidades de resolución de problemas interpersonales: suelen tener estrategias demasiado simples e impulsivas
- Habilidades emocionales: comprobar cómo manejan sus propios estados emocionales (tristeza, enfado, miedo, alegría, sorpresa, etc.)

Inflexibilidad cognitiva e intereses restringidos.

- Comprobar su capacidad de anticipación de sucesos. Puede que necesite apoyos visuales o que una explicación verbal sea suficiente para anticipar de manera eficaz acontecimientos diferentes.
- Adhesión a rutinas: averiguar cuánta flexibilidad puede tolerar en su rutina diaria, saber si hay algunas que sean especialmente importantes para no causar ansiedad innecesariamente.
- Capacidad de adaptación a los cambios: A veces los cambios son imprevisibles, es importante saber cuánto malestar le puede producir una modificación en la rutina.
- Tema de interés: es el centro de su motivación, será muy útil para usarlo como reforzador.

Estilo de aprendizaje y trabajo

Será necesario evaluar aspectos que ya hemos descrito anteriormente como:

- Capacidad de trabajo autónomo: estimar su grado de autonomía de partida para ir aumentándola poco a poco.
- Capacidad de planificación y organización: de su trabajo, materiales, mochila, mesa, exámenes, etc.
- Capacidad de síntesis de contenidos y extracción de ideas principales.
- Memoria: valorar qué tipo de memoria es la que usa con mayor frecuencia. Habitualmente es la memoria visual, mecánica y centrada en el detalle. Durante los niveles iniciales de primaria suelen utilizar casi exclusivamente la memoria mecánica en detrimento de la comprensión. Este déficit se hace evidente cuando van avanzando de curso y sobre todo en secundaria.
- Atención: Es importante valorar su capacidad real de atención sostenida y dividida. Saber cuándo tiempo es capaz de mantener su atención nos será muy útil para diseñar las actividades que puede realizar.

Psicomotricidad

Debemos revisar cómo están sus habilidades de:

- Psicomotricidad gruesa: coordinación general. Ver cómo se desenvuelve en educación física o los juegos grupales en el recreo.
- Psicomotricidad fina: comprobar la dificultad en tareas manipulativas y de precisión como manualidades, manejo de instrumentos musicales y sobre todo, la grafía. Una mala letra suele ser su principal problema psicomotor. Será necesario ver qué ayudas proporcionarles.

Motivación

Será muy útil y beneficioso conocer cuáles son sus gustos e intereses para poder utilizarlos como reforzadores o elementos tranquilizadores en la rutina diaria. Su tema de interés debe ser nuestro aliado.

También podemos averiguar de qué manera se le puede animar y motivar para el trabajo. A menudo ocurre que el refuerzo social o la satisfacción personal no son suficientemente motivadores para ellos.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Cuando valoremos los niveles de competencia del alumno o alumna con SA en cada una de las áreas curriculares tenemos que tener en cuenta:

- Diseñar la evaluación de manera que solo midamos los contenidos que queremos valorar (ver recomendaciones de exámenes)
- Tienen un rendimiento disarmónico muy marcado. Es decir, los resultados van a depender mucho de la motivación que tengan hacia el contenido.
- Valorar su comprensión lectora en general. En ocasiones es esto lo que falla y no el contenido directamente.

FACTORES DEL CONTEXTO

Las dificultades que encuentran las personas con SA, no son sola-

mente las propias de su patología. Algunas de ellas aparecen o desaparecen en función de cómo sea el contexto en el que se encuentran. Somos todos los factores de su contexto los que contribuimos a aumentarlas, disminuirlas e incluso hacerlas desaparecer.

“Al lector le interesará saber que he descubierto un medio de eliminar casi todas las características que definen el síndrome de Asperger en niños y adultos. Este simple procedimiento no requiere un tratamiento caro y prolongado, ni cirugía ni medicamentos, y las personas con Síndrome de Asperger ya lo han descubierto secretamente. En realidad es muy simple. Si usted es el padre o la madre, lleve a su hijo a su dormitorio. Déjelo solo y cierre la puerta cuando salga. Los signos del síndrome de Asperger han desaparecido en su hijo” (Attwood, T., 2007)

CONTEXTO ESCOLAR

Valorar factores muy importantes para la vida diaria del chico con SA como:

- Perfil, estilo personal e implicación del tutor o tutora asignado. En ocasiones un chico con SA en la clase (junto con otras problemáticas y diversidades) puede ser un reto para el que hay que estar muy motivado y con ganas de aprender sobre el caso.
- Características del grupo clase: será conveniente valorar las características del grupo clase, si es un grupo más o menos movido, ruidoso, conflictivo en sus relaciones internas, con demasiados compañeros con nee., etc. Valorar también la madurez emocional y las habilidades sociales del grupo.
- Espacio físico: Valorar si el aula se encuentra ubicada en una zona especialmente ruidosa del centro (cerca del patio, de la entrada, etc.)

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN

Es necesario valorar cada caso. Habitualmente la modalidad más adecuada para las necesidades de los chicos y chicas con SA es la B, es decir, en el grupo ordinario con apoyos en períodos variables.

NECESIDADES Y APOYOS

Las necesidades más frecuentes en cada etapa y los apoyos necesarios suelen ser los siguientes:

Educación Infantil

Necesidades

- Dificultad con cambios
- Dificultades de comprensión de lenguaje.
- Problemas de conducta
- Intereses muy restringidos
- Ansiedad
- Rabietas
- Interacción inadecuada
- Falta de interacción espontánea

Apoyos

- Apoyos dentro del aula
- Estructuración de las rutinas
- Apoyo logopédico

Educación Primaria

Necesidades

- Problemas de comportamiento
- Interacción pobre con los iguales
- Dificultades pragmáticas en lenguaje
- Rendimiento disarmónico
- Problemas de organización

Apoyos

- Apoyo social dentro del grupo
- Apoyo en EF y recreos
- Enseñanza procedimientos
- Apoyo curricular

Educación Secundaria

Necesidades

- Dificultades sociales más evidentes
- Pueden ser blanco de burlas
- Se les presupone mayor autonomía
- Contenidos con mayor abstracción

Apoyos

- Tutorización cercana (orientador/a)
- Trabajo con grupo clase desde tutoría
- Posibilidad de adaptaciones curriculares

La dificultad en los alumnos con SA está en el **acceso** a los **contenidos** que marca el currículum. Se requieren **cambios metodológicos** para fomentar y adaptar la adquisición de esos contenidos a las características y necesidades de los alumnos con SA. Cualquiera de todas las medidas que hemos venido enumerando en esta Guía es beneficiosa como metodología para los alumnos con SA. A modo de resumen podemos decir que las medidas más habituales e importantes son las siguientes:

- Empleo de apoyos visuales
- Asegurar un **ambiente estable y predecible** evitando cambios inesperados
- Favorecer la **generalización** de los aprendizajes
- Asegurarse pautas de aprendizaje sin errores
- **Descomponer** las tareas en pasos más pequeños
- Priorizar objetivos.
- Enseñanza explícita
- Incluir los **temas de interés** para motivar el aprendizaje.
- Evitar la crítica y el castigo y sustituirlos por el **refuerzo y los elogios**
- Estructuración explícita de contenidos
- Adaptación de exámenes
- Priorización de la carga de trabajo

Adaptaciones metodológicas relativas a la letra

- No hacerles copiar los enunciados.
- Sólo hacer las cuentas en los problemas o escribir sólo la respuesta correcta.
- Copiados cortos o relacionados con su tema de interés para incrementar su motivación.
- Permitir el uso de ordenadores para hacer trabajos.
- Permitir exámenes orales.
- Facilitar los apuntes fotocopiados en secundaria.

Adaptaciones metodológicas relativas a los exámenes

A modo de resumen las adaptaciones más necesarias y frecuentes son las siguientes:

- Hacer exámenes orales
- Preguntas claras y concretas
- Dar más tiempo para hacer el examen.
- Asegurarnos que ha entendido cada pregunta.
- Preguntas muy estructuradas, una orden por cada enunciado.

ADAPTACIÓN DEL ENTORNO

Como ya hemos explicado es importante escoger los factores del entorno más beneficioso para el chico, entre ellos:

- Grupo clase: mejor un grupo tranquilo, con poca conflictividad, acostumbrados a alumnos diferentes. Si hay alumnos con especiales habilidades sociales o empáticas también le beneficiará.
- Grupo de compañeros afines: Aunque cambie de clase o los grupos se mezclen, es importante que en la medida de lo posible el alumno o alumna con SA conserve un grupo de varios compañeros con los que tenga más relación o afinidad. Un momento importante para tener esto en cuenta son las situaciones de grandes cambios como las transiciones de infantil a primaria o de primaria a secundaria.
- Espacio físico: si hay aulas o sectores del centro que puedan ser menos ruidosos (más alejados del patio, de la entrada, etc.) es conveniente tenerlos en cuenta para la posible ubicación de la clase del chico con SA. Dentro del aula, es conveniente que nuestro alumno esté situado

en primera fila para eliminar distracciones.

- Contar con experiencia previa no es tan importante como una actitud abierta al aprendizaje y a la comprensión de las peculiaridades de cada caso. Aunque hayan tenido anteriormente otros chicos o chicas con SA, la variabilidad de unos chicos a otros es tan amplia que no es garantía de saber qué hacer en todos los casos.
- Perfil del tutor o tutora: Los estilos personales tranquilos, pausados, pacientes y con un tono de voz moderado suelen ser mejor aceptados. La forma de trabajar ordenada y estructurada es muy beneficiosa.

COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN

Coordinación Profesores – Padres

No hace falta decir que los padres son un pilar básico en el desarrollo de cualquier chico. En el caso de aquellos que tienen SA son mucho más importantes. Sus padres son las personas que mejor les conocen en todos los contextos, funcionan a menudo como terapeutas y hacen de conexión entre los distintos ambientes y personas que tratan con el alumno/a con SA. Nos pueden aportar información muy valiosa sobre el chico, sus características, sus necesidades actuales, etc.

Es por tanto importante mantener comunicación frecuente. Es valioso contar con la información que la familia nos da, al fin y al cabo son su entorno más cercano. Esta comunicación nos permitirá desarrollar un trabajo coordinado, de manera que las medidas que se adopten en el centro puedan continuar en casa y viceversa. Se podrá así tomar decisiones ajustadas a la realidad y a los cambios que vayan experimentando el alumno/a.

El problema es que esta comunicación se pierde cuando es el propio chico o chica quien la debe transmitir. Ellos perciben la realidad de manera diferente atribuyendo importancia a otras cosas diferentes a las que nosotros se la daríamos. Además, añadimos sus problemas de comunicación y elaboración de la información. Es frecuente y fácil, que los padres desconozcan prácticamente casi todo lo que al alumno/a le ocurre en su día a día. Por tanto, no pueden ayudarle ni tomar medidas. Su sentimiento de angustia e impotencia al desconocer el día a día de su hijo aumenta.

Es imprescindible que para salvar esta dificultad, pongamos medidas concretas para mantener una comunicación con la familia. Puede ser con tutorías, emails, teléfono, etc. La agenda y cuaderno de comunicación son instrumentos indispensables en estos casos.

Coordinación entre el quipo docente del centro

Es muy importante que el tutor funcione como nexo de unión entre todos los profesores que intervienen con el alumno/a. La comunicación debe ser igualmente fluida. Es importante que la presencia de un alumno con SA en el centro, sea vivida como un reto y responsabilidad de todo el claustro y no solo de su tutor/a o profesor de apoyo.

Coordinación entre centro educativo y otros profesionales

Estos chicos y chicas necesitan una intervención que va más allá del centro escolar. Por la naturaleza de sus dificultades, el centro educativo es el contexto natural donde van a surgir las mayores necesidades y déficits a trabajar. Sin embargo, en el contexto escolar, a menudo el currículum ocupa mucho tiempo y recursos, de manera que no queda tiempo para trabajar otros aspectos como las habilidades socioemocionales.

Ocurre el caso inverso en el trabajo que desarrollan profesionales externos al centro educativo. Ellos tienen el tiempo y los recursos para trabajar dificultades no curriculares, pero el entorno estructurado y la poca presencia de iguales, hace que no surjan las dificultades como lo harían en el contexto natural.

Por otra parte, para la adecuada intervención con los chicos y chicas con SA, es deseable una formación específica sobre el tema. Al igual que ocurre con otras patologías, no es suficiente con nuestro sentido común y la experiencia que podamos tener con otros alumnos. Proporcionar esta formación es función de los profesionales de la orientación correspondientes. Será un valor añadido en el bienestar y desarrollo del chico, contar para esta formación con profesionales especializados en la materia que conozcan ampliamente las principales características del síndrome y las estrategias más eficaces. Igualmente también podemos contar con ellos para consultar decisiones importantes, sospecha de casos detectados, chicos o chicas complicados, etc. Las asociaciones especializadas son un recurso enormemente útil en esta labor.

Por estas razones, una coordinación entre todos los profesionales será la forma más óptima de asegurarnos la eficacia de la intervención y el mejor desarrollo del alumnado con SA, que al fin y al cabo es lo que a todos nos mueve.

ANEXO 1. ASIGNATURAS EN LAS QUE PUEDEN PRESENTAR PROBLEMAS Y POR QUÉ

PRIMARIA

Matemáticas

Cuando se trata de procedimientos mecánicos como el cálculo y aplicar fórmulas, irán bien. Desatacarán especialmente si además esta es su área de interés. Suelen tener dificultades en la resolución de problemas. Esto implica habilidades de comprensión lectora y simbolización. Tienden a aplicar reglas y claves rígidas.

Será útil reducir el nivel de abstracción, hacerlos manipulativos y relacionarlos siempre que se pueda con su tema de interés.

Lengua

La dificultad estará en los contenidos abstractos sobre categorías del lenguaje, también en frases hechas, metáforas, poesías. Requerirá una especial atención la comprensión lectora. Los significados implícitos le pasarán desapercibido. Las tareas de escritura (dictados, copiados, redacciones, copiar enunciados de ejercicios, etc.) también supondrán una sobrecarga y frustración.

Conocimiento del medio

Serán brillantes si corresponde con su tema de interés. Les suelen gustar los contenidos y la dificultad será salvable mientras puedan hacer uso de la memoria. Se complicará cuando se necesite relacionar ideas y la comprensión de conceptos más abstractos.

Podemos ayudar con mapas conceptuales, imágenes y experiencias manipulativas.

Inglés

Brillantes si los idiomas son su tema de interés. Si no lo es, suelen tener grandes dificultades. Sus dificultades de comprensión se agudizan al tratarse de otro idioma. La pronunciación no obedece a reglas estables. Los ejercicios de listening pueden agobiarles al mezclarse con el ruido de la clase y el eco propio del aula. Conforme va aumentando el nivel, disminuye su motivación.

Debemos tener en cuenta su hipersensibilidad. Podemos buscar actividades en inglés que se relacionen con su tema de interés para que le resulten más motivantes.

Música

El lenguaje musical es muy abstracto y les cuesta mucho trabajo su comprensión. Puede que el ruido del grupo, de los ensayos de instrumentos o de audiciones, les agobie debido a su hipersensibilidad auditiva. Si deben aprender a tocar un instrumento, su torpeza psicomotriz hará que sea una tarea frustrante para él. Si es un tema de interés pueden ser muy buenos, algunos pueden presentar oído absoluto

Educación física

Presentan importantes dificultades psicomotoras de base. Las actividades físicas les supondrán un esfuerzo extra y aun así serán torpes y descoordinadas. Ellos son conscientes de esta torpeza afectando a su autoestima y motivación. Si hay juegos que sean de equipo tendrá dificultades para comprender las reglas que no sean explícitas y para relacionarse con los compañeros. Es habitual que rechacen esta asignatura.

Será importante reforzarle simplemente el intento de cualquier actividad. Hacer explícitas las normas del juego que se realice y mediar en posibles conflictos serán estrategias útiles.

Religión

Por definición son contenidos demasiado abstractos que no terminan de comprender ni de encontrarles sentido. Será difícil que permanezcan atentos. Motivar y reforzar cualquier implicación.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lengua y literatura

Dificultades en la comprensión lectora y comprensión de significados cada vez más complejos. En literatura se manejan conceptos demasiado abstractos como poesía, belleza lírica, prosa poética, metáforas, sentidos figurados, figuras literarias, valores estéticos, etc. Los comentarios de textos será una tarea compleja en la que se sentirán perdidos. Podemos ayudarles aportándoles un guión que les oriente para comentar los textos.

Física y química

Facilidad cuando se trata de aplicar fórmulas de manera mecánica. Será más difícil la comprensión de procedimientos y conceptos complejos. Es útil utilizar todos los apoyos visuales posibles y descompo-

ner la tarea en el mayor número de pasos. Es posible que necesiten algo más de tiempo para adquirir los contenidos.

Educación física

Dificultades similares a las descritas en la etapa de primaria. Es muy probable que aunque lo intenten sean casi incapaces de cosas sencillas como botar un balón, anticipar su trayectoria, tocar con técnicas de *vóley ball*, etc. en estos casos, exigírselo será inútil y frustrante. Exponer ante los demás la torpeza del alumno, lo hará más vulnerable a la burla de algunos compañeros.

Tecnología, Biología, etc.

Las asignaturas se van haciendo más complejas. La comprensión de conceptos abstractos le resultará complicada. Será necesario descomponer los contenidos para explicarlos de manera muy concreta, ayudarles a hacer inferencias y a relacionarlo con aprendizajes anteriores.

Historia

Serán espectacularmente buenos si coincide con su tema de interés. Pueden memorizar cantidad de datos y fechas. Sin embargo la comprensión de los hechos, *inferir causas y consecuencias les resultará muy complicado*. Los comentarios de textos en los que deben dar una opinión o aportar algo según su criterio personal, es para ellos una tarea frustrante e inabordable. Es demasiado amplia y compleja al mismo tiempo. Es importante que le ayudemos con un guión en el que apoyarse para llegar a hacerlo.

Filosofía

Es la asignatura con conceptos abstractos por excelencia. Es muy difícil para ellos su comprensión. Por la naturaleza de sus contenidos es muy complicado convertirlos en algo concreto y manipulativo. Se lo podemos explicar al máximo y explicitarles todas las inferencias necesarias. Llegado el caso, podemos valorar la necesidad real que el alumno tendrá en un futuro de estos conocimientos para simplificárselos más o menos.

ANEXO 2. ESCALAS DE CRIBAJE

Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ)

El Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ) fué presentado en la siguiente publicación:

Ehlers, S.; Gillberg, C.; Wing, L.: A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1999; 29(2):129–141

Las preguntas del cuestionario han sido extraídas del libro del Equipo DELETREA y del Dr. Josep Artigas Pallarés (<http://www.psyncron.com/es/>), *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una Guía teórica y práctica*, publicado por la Federación Asperger España (<http://www.asperger.es/>).

¿Cómo interpretar el resultado?

El Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista se administra a chicos de 7 a 16 años de edad. El cuestionario presenta 27 ítems que se puntúan escogiendo entre las opciones **No**, **Algo** y **Sí**, asociadas a los valores numéricos de 0, 1 y 2 respectivamente:

No Normalidad.

Algo Indica algún nivel de alteración.

Sí Define una alteración.

La puntuación total va de 0 a 54. Los ítems se refieren a la interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de posibles tics. Los autores investigan el alcance del instrumento para su uso en contextos clínicos. Se entrevista a padres y maestros y se pide que completen los ítems. Los datos obtenidos sugieren que el ASSQ es un instrumento de cribaje para trastornos del espectro autista de alto funcionamiento para proporcionar a padres y maestros, válido y fiable para su uso en contextos clínicos. En una primera aproximación puede afirmarse que una **puntuación de 19** dada por maestros o una **puntuación de 22** dada por los padres indicaría la necesidad de realizar al niño evaluaciones más específicas por parte de un profesional de la salud.

		NO	ALGO	SI
1	Parece anticuado y precoz			
2	Es considerado por otros chicos como un "profesor excéntrico".			
3	Vive en cierta forma en su propio mundo, con intereses intelectuales idiosincrásicos y restrictivos.			
4	Acumula hechos o datos relativos a ciertos temas (buena memoria mecánica) pero sin comprender realmente su significado.			
5	Posee una comprensión literal del lenguaje metafórico o ambiguo.			
6	Posee un estilo de comunicación desviado, con un lenguaje formal, detallado, anticuado o con la entonación similar a la de "un robot".			
7	Inventa palabras o expresiones idiosincrásicas.			
8	Posee una voz o una forma de hablar diferente.			
9	Expresa sonidos involuntariamente; carraspeos, especies de "ronquidos", ruidos con la boca, gritos o risas nerviosas.			
10	Es sorprendentemente capaz para algunas cosas y sorprendentemente torpe para otras.			
11	Usa el lenguaje libremente, pero falla al realizar ajustes para adaptarse a contextos sociales o las necesidades de los diferentes interlocutores.			
12	Le falta empatía.			
13	Realiza comentarios ingenuos o embarazosos.			
14	Tiende a desviar la mirada.			
15	Desea ser sociable, pero falla al establecer relaciones con pares.			
16	Puede estar con otros chicos, pero sólo estableciendo sus propios términos.			
17	Le falta un mejor amigo.			
18	Le falta sentido común.			

TITULO DE LA GUIA

		NO	ALGO	SI
19	Es pobre en los juegos: no tiene idea de cooperación en un equipo, marca sus "propios goles" (en contra).			
20	Posee torpeza motora, gestos o movimientos mal coordinados, desmañados.			
21	Realiza movimientos involuntarios de la cara o del cuerpo.			
22	Tiene dificultades para completar simples actividades diarias a causa de la repetición compulsiva de ciertas acciones o pensamientos.			
23	Tiene rutinas especiales: insiste en no cambiar.			
24	Muestra apego idiosincrásico a objetos.			
25	Otros chicos se burlan de él o lo ridiculizan.			
26	Tiene una expresión facial notablemente inusual.			
27	Tiene una postura inusual notable.			

Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS)

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) está publicada en español en el libro de Tony Attwood (1998), *Síndrome de Asperger: Una Guía para la familia*.

Las preguntas del cuestionario han sido extraídas del libro del Equipo DELETREA y del Dr. Josep Artigas Pallarés, *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una Guía teórica y práctica*, publicado por la Federación Asperger España.

¿Cómo interpretar el resultado?

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger ha sido diseñada para identificar comportamientos y habilidades que puedan ser indicativos del Síndrome de Asperger en niños durante sus años en la escuela primaria. Esta es la edad en la cual se hacen más llamativas las habilidades y modos inusuales de comportamiento. Cada pregunta o afirmación tiene una escala de clasificación, en el que el 0 representa el nivel normal esperado en un niño de esa edad.

En la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger el 0 significa que el niño no presenta ninguna anomalía cuando lo comparamos con otros niños de su edad. Cuanto más se aparte de la normalidad, más nos acercaremos a la puntuación 6. Si la respuesta a la mayoría de las preguntas de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger es mayor de 0, y la puntuación media está entre 2 y 6 (es decir, visiblemente por encima del nivel normal), no se puede indicar, de manera automática, que el niño tiene Síndrome de Asperger. Sin embargo, existe dicha posibilidad, y se justifica que se le realice una valoración diagnóstica por parte de un profesional de la salud.

		Raramente					A menudo				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	¿Carece el niño de entendimiento sobre cómo jugar con otros niños? Por ejemplo, ¿ignora las reglas no escritas sobre juego social?	1	2	3	4	5					
2	Cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en el recreo, ¿evita el contacto social con los demás? Por ejemplo, busca un lugar retirado o se va a la biblioteca.	1	2	3	4	5					
3	¿Parece el niño ignorar las convenciones sociales o los códigos de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados? Por ejemplo, un comentario personal sin ser consciente de que puede ofender a los demás.	1	2	3	4	5					
4	¿Carece el niño de empatía, del entendimiento intuitivo de los sentimientos de otras personas? Por ejemplo, no darse cuenta de que una disculpa ayudará a la otra persona a sentirse mejor.	1	2	3	4	5					
5	¿Parece que el niño espere que las demás personas conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones? Por ejemplo, no darse cuenta de que Vd. no puede saber acerca de un tema concreto porque no estaba con el niño en ese momento.	1	2	3	4	5					
6	¿Necesita el niño una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian las cosas o algo le sale mal?	1	2	3	4	5					
7	¿Carece el niño de sutileza en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, muestra angustia o cariño de manera desproporcionada a la situación.	1	2	3	4	5					
8	¿Carece el niño de precisión en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, no ser capaz de entender los niveles de expresión emocional apropiados para diferentes personas.	1	2	3	4	5					
9	¿Carece el niño de interés en participar en juegos, deportes o actividades competitivas? 0 significa que el niño disfruta de ellos.	1	2	3	4	5					
10	¿Es el niño indiferente a las presiones de sus compañeros? 0 significa que sigue las modas en ropa o juguetes, por ejemplo.	1	2	3	4	5					

		Raramente					A menudo				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	¿Interpreta el niño de manera literal todos los comentarios? Por ejemplo, se muestra confuso por frases del tipo "estás frito", "las miradas matan" o "muérete".	1	2	3	4	5					
12	¿Tiene el niño un tono de voz poco usual? Por ejemplo, que parezca tener un acento "extranjero", o monótono, y carece de énfasis en las palabras clave.	1	2	3	4	5					
13	Cuando habla con él, ¿muestra el niño desinterés en su parte de la conversación? Por ejemplo, no pregunta ni comenta sus ideas con otros.	1	2	3	4	5					
14	Cuando se conversa con él, ¿mantiene menos contacto ocular del que cabría esperar?	1	2	3	4	5					
15	¿Tiene el niño un lenguaje excesivamente preciso o pedante? Por ejemplo, habla de manera formal o como un diccionario andante.	1	2	3	4	5					
16	¿Tiene el niño problemas para reparar una conversación? Por ejemplo, cuando está confuso no pide aclaraciones, sino que cambia a un tema que le resulte familiar, o tarde un tiempo muy largo en pensar una respuesta.	1	2	3	4	5					
17	¿Lee el niño libros en busca de información, sin parecer interesarle los temas de ficción? Por ejemplo, es un ávido lector de enciclopedias y de libros de ciencias, pero no le interesan las aventuras.	1	2	3	4	5					
18	¿Posee el niño una extraordinaria memoria a largo plazo para eventos y hechos? Por ejemplo, recordar años después la matrícula del coche de un vecino, o recordar con detalle escenas que ocurrieron mucho tiempo atrás.	1	2	3	4	5					
19	¿Carece el niño de juego imaginativo social? Por ejemplo, no incluye a otros niños en sus juegos imaginarios, o se muestra confuso por los juegos de imaginación de otros niños.	1	2	3	4	5					
20	¿Está el niño fascinado por un tema en particular y colecciona ávidamente información o estadísticas sobre ese tema? Por ejemplo, el niño se convierte en una enciclopedia andante sobre vehículos, mapas, clasificaciones de ligas deportivas u otro tema?	1	2	3	4	5					

Asociación sevillana

		Raramente			A menudo	
21	¿Se muestra el niño exageradamente molesto por cambios en su rutina o expectativas? Por ejemplo, se angustia si va a la escuela por una ruta diferente.	1	2	3	4	5
22	¿Ha desarrollado el niño complejas rutinas o rituales que deben ser completados necesariamente? Por ejemplo, alienar todos sus juguetes antes de irse a dormir.	1	2	3	4	5
23	Tiene el niño una pobre coordinación motriz? Por ejemplo, no puede atrapar un balón.	1	2	3	4	5
24	¿Tiene el niño un modo extraño de correr?	1	2	3	4	5

ANEXO 3. Qué te pediría una persona con Síndrome de Asperger

1. Ayúdame a comprender. Organizar mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.
2. No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.
3. No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son "aire" que no pesa para tí, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.
4. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuando he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo mismo que a tí: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.
5. Necesito más orden que el que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.
6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.
7. No me invadas excesivamente. A veces las personas son demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.
8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo, si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!

9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamas “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.
10. Las otras personas son demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos y mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía” sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo muchas menos complicaciones que las personas que se consideran normales.
11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte Asperger para ayudarme. ¡El Asperger soy yo, no tú!
12. No sólo soy Asperger. También soy un niño, un adolescente o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamas “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.
13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy un Asperger, sea tu mayor y mejor compañía.
14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.
15. Ni mis padres ni yo tenemos culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que se culpen unos a otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimiento en relación con mis características que no son un problema.
16. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelas que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, para comunicarme mejor, pero no me des ayudas de más.
17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de

convivir con una persona Asperger. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que nadie tiene culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas sometido a un peso insoportable. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.
19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser Asperger. Sé optimista sin hacerte “novelas”. Mi situación normalmente mejora.
20. Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que se dicen “normales”. Me cuesta comunicarme pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria, si es simple, ordenada, tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser Asperger es un modo de ser, aunque no sea el “normal”, pero dime, Qué es normal. Mi vida como Asperger puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.”

BIBLIOGRAFIA

ATTWOOD, T. (2003). *síndrome de Asperger: Una Guía para la familia*. Ed. Paidós.

ATTWOOD, T. (2007). *Guía del Síndrome de Asperger*. Ed. Paidós. Barcelona.

BARON – COHEN, S.(2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza Editorial. Madrid.

BELINCHÓN, M., HERNÁNDEZ, J.M^a., SOTILLO, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Ed Centro de Psicología Aplicada Universidad Autónoma de Madrid.

DE LA IGLESIA, M., OLIVAR, J.S.(2009) *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger*. Ed. CEPE. Madrid.

DEL RIO, C. (2006). *¿Quieres conocerme? Síndrome de Asperger*. Ed Salvatella.

EQUIPO DELETREA. *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una Guía teórica y práctica*. Ed Junta de Andalucía.

GILBERT, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. Editorial Paidós. Barcelona.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Ed. Kairos.

GONZÁLEZ NAVARRO,(2009) A. *El Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Ed. CEPE.

GONZALEZ NAVARRO, A. (2009) *Síndrome de Asperger (Cómic)* Ed.CEPE

MARTÍN BORREGUERO, P. (2005). *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Alianza Editorial. Madrid.

RIVIÈRE, A. Y MARTOS, J. (Comps) (1998). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ed. Imersio-Àpna. Madrid.

SZATMARI, P. (2006). Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger. Ed. Paidós. Barcelona.

THOMAS, G. I. (2002). El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía del profesorado. Ed. Servicio central de publicaciones del País Vasco.

VARIOS AUTORES. (2006). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Vol. I, II, III. Ed. Junta de Andalucía.

VARIOS AUTORES. Manual de atención al alumnado con Necesidades Educativas Específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo. Ed. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

ZARDAÍN, P.C. TRELLES GARCÍA (2009) El Síndrome de Asperger. Edita Asociación Asperger de Asturias.

