

El síndrome de Asperger: otra forma de aprender



Ref.: 1660

EQUIPO DELETREA

Juan Martos Pérez, Raquel Ayuda Pascual, Sandra Freire Prudencio, Ana González Navarro, María Llorente Comí



EL SÍNDROME DE ASPERGER: OTRA FORMA DE APRENDER



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación: Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 12/2006

ISBN: 84-451-2911-2

Depósito legal: M-49200-2006

Agradecimientos:

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas cuya colaboración, aportación y ayuda han sido imprescindibles para la elaboración de esta obra. En primer lugar, a las familias que nos han hecho, de una manera u otra, partícipes de su experiencia en la convivencia diaria con un niño con síndrome de Asperger. En segundo lugar, a todas las personas (niños, adolescentes y adultos) con un diagnóstico de síndrome de Asperger que nos han permitido compartir con ellos experiencias muy enriquecedoras desde el punto de vista profesional y personal, que nos han enseñado a comprenderles y que nos han mostrado su «otra forma» de percibir el mundo, peculiar pero fascinante. También tenemos que agradecer a muchos profesores y profesoras que nos hayan permitido «colarnos» en sus aulas, compartir con ellos frustraciones y dudas que surgen cuando te enfrentas a la labor de educar a un niño o a una niña con síndrome de Asperger y, por qué no, compartir también la satisfacción y alegría cuando ves que tu trabajo contribuye a mejorar la integración del alumnado de esas características. Por último, queremos expresar gratitud a Ángel Rivière, que nos transmitió, como sólo él podía hacerlo, la motivación y el entusiasmo hacia nuestro trabajo.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN.....	13
¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESTE LIBRO? EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER Y LA ESCUELA ORDINARIA	17
CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER	21
1. Tríada de alteraciones	23
2. Estilos cognitivos y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje	28
3. Otras características adicionales.....	32
4. Instrumentos para la detección del síndrome de Asperger	34
CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE EN LAS AULAS	35
1. El espacio físico del aula	37
2. Organización autónoma del material	38
3. Factores que intervienen en los aprendizajes del alumnado con síndrome de Asperger ..	45
4. Características del área curricular de matemáticas.....	48
5. Características del área curricular de conocimiento del medio	50
6. Habilidades de lectura: comprensión y mecánica lectora	50
7. Expresión escrita y grafomotricidad.....	52
8. Los exámenes y las evaluaciones escolares	57
9. Conclusiones.....	58
CAPÍTULO 3: LOS MOMENTOS MENOS ESTRUCTURADOS DE LA JORNADA ESCOLAR	59
1. El comedor	62
2. Cambio de aula y desplazamientos por el Centro	66
3. Excursiones y salidas fuera del Centro.....	68
4. Cambio de centro educativo	69
5. Conclusiones.....	70
CAPÍTULO 4: CÓMO MEJORAR LA COMPETENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER	71
1. El <i>currículum</i> encubierto	73
2. Las habilidades sociales	74
3. Estrategias específicas para favorecer la interacción social.....	77
4. Enseñanza de habilidades mentalistas	80
5. La aplicación de las habilidades mentalistas a las interacciones sociales	85
6. Interacciones sociales en el contexto del recreo.....	88
7. Estrategias de resolución de problemas	95
8. Conclusiones.....	96

CAPÍTULO 5: LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER	99
1. Facilitando la comprensión del lenguaje	101
2. Promoviendo las habilidades conversacionales	105
3. Mejorando las habilidades de comunicación no-verbal	118
4. Conclusiones.....	119
CAPÍTULO 6: INTERVENCIÓN SOBRE PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO	121
1. Comprendiendo la conducta	123
2. Necesidades básicas del alumnado con síndrome de Asperger: prevención de conductas inadecuadas	127
3. Estrategias de autocontrol y manejo de la ansiedad.....	130
4. Elementos a tener en cuenta en la adaptación de técnicas para el manejo de las alteraciones del comportamiento	132
5. Conclusiones	137
CAPÍTULO 7: A MODO DE CONCLUSIÓN: OTRA FORMA DE MIRAR Y COMPRENDER AL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER ..	139
EXPERIENCIAS DE UNA MAESTRA.....	144
APÉNDICE 1: CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO (ASSQ)	147
APÉNDICE 2: ESCALA AUSTRALIANA PARA EL SÍNDROME DE ASPERGER (ASAS)	150
APÉNDICE 3: TEST INFANTIL DEL SÍNDROME DE ASPERGER (CAST)	154
APÉNDICE 4: ENTREVISTA PARA EL DIAGNÓSTICO DEL SÍNDROME DE ASPERGER (ASDI)	157
BIBLIOGRAFÍA.....	161
LIBROS DE INTERÉS.....	167
MATERIALES PRÁCTICOS	168
ASOCIACIONES ESPAÑOLAS SOBRE EL SÍNDROME DE ASPERGER	169
TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA	171

PRESENTACIÓN

El síndrome de Asperger, denominación utilizada por primera vez por Lorna Wing en 1981 en honor del psiquiatra y pediatra austriaco Hans Asperger, es uno de los llamados trastornos generalizados del desarrollo, que se caracteriza por una limitación significativa de las capacidades de comportamiento y relación social. Frente a otras alteraciones del llamado neurodesarrollo temprano, las personas que padecen este síndrome no presentan ninguna excepcionalidad en su aspecto externo y no ofrecen un especial retraso cognitivo; sin embargo, sí desarrollan una alteración significativa de los patrones de comunicación y, con excesiva intensidad, ciertas aficiones o intereses que acaban resultando en extremo absorbentes y muy limitadores. Todo esto hace que, aunque no se pueda hablar de un retraso significativo en las funciones cognitivas generales ni tampoco de un detrimento en las habilidades de autonomía y adaptación o del desarrollo global del lenguaje, sí es posible encontrar un conjunto de comportamientos que pueden interferir de modo significativo en áreas de funcionamiento social y de desarrollo personal.

Como recuerdan los propios autores del libro, la mayoría de los niños y adolescentes con síndrome de Asperger posee las competencias, habilidades y potencialidades necesarias para poder aprovechar y beneficiarse de los aprendizajes y experiencias que tienen lugar en los marcos de escolarización ordinarios. De hecho, es frecuente que en centros escolares ordinarios los problemas específicos de este alumnado pasen desapercibidos con relativa facilidad -especialmente si son brillantes y no actúan de un modo demasiado "extraño"-; sin embargo, ello no evita que muchas de sus actuaciones no sean correctamente entendidas por sus profesores y compañeros de clase.

Al igual que sucede con otros trastornos del espectro autista, para que la integración escolar de este alumnado sea lo más efectiva y adecuada posible, se hace imprescindible una detección temprana y un diagnóstico preciso, así como los apoyos específicos necesarios, que, obviamente, variarán según el ciclo educativo en el que se encuentren y el grado de dificultad que presenten en ámbitos tan distintos como el campo de las habilidades sociales o en el uso del lenguaje.

La dificultad de las familias a la hora de enfrentarse a una etiqueta diagnóstica tan poco conocida en nuestro país y la carencia de documentos relativos al síndrome de Asperger dotan de un evidente interés al libro que ahora presento, elaborado por reconocidos profesionales del ámbito educativo y clínico, en el que, además de una información teórica clara y rigurosa, se ofrecen orientaciones y estrategias educativas para cada una de las etapas críticas del ciclo vital de las personas que sufren esta deficiencia.

Con el objetivo de ofrecer tanto una visión teórico-informativa como práctica del síndrome de Asperger, la obra se divide en una serie de capítulos en los que, tras una descripción histórica del cuadro, se aborda la definición de las características diagnósticas aceptadas por la comunidad científica internacional y la descripción de las principales teorías neuropsicológicas a partir de las cuales se intenta explicar este síndrome, así como analizar sus aspectos neurobiológicos más relevantes. Tras esto, se abordan con cierto detenimiento las principales dificultades que suelen aparecer en las tres etapas críticas del ciclo vital de las personas afectadas: infancia, adolescencia y edad adulta.

Es, sin duda, el carácter eminentemente práctico con el que se ha querido dotar al proyecto lo que hace que se incluyan en el mismo una serie de orientaciones y estrategias educativas específicas para cada una de las etapas señaladas. Sin olvidar en ningún momento que, como ha señalado Stephen Bauer, un adecuado plan exhaustivo de formación y tratamiento en el colegio sólo será eficaz si el profesorado y los padres trabajan juntos.

De especial importancia pueden resultar los apéndices que se incluyen al final del libro, en los que, junto a una bibliografía especializada y una serie de direcciones de interés, se ofrece la traducción de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) -una de las más utilizadas durante el proceso diagnóstico, tanto nacional como internacionalmente- y el Cuestionario de *Screening* para el Espectro Autista de Alto Funcionamiento (ASSQ).

No se puede olvidar tampoco que muchos de los alumnos y alumnas que padecen este síndrome se encuentran escolarizados como alumnado con necesidades educativas especiales en distintos centros ordinarios, y que, además, la

Comunidad de Madrid está embarcada en la creación de centros preferentes para la escolarización de alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, modalidad educativa dentro de la cual algunos de estos niños y niñas son susceptibles de integrarse.

Todo ello no hace sino abundar en el interés de una publicación como la presente, a la que, además, su precisión conceptual, su rigor científico y su claridad expositiva contribuyen a convertirla en una herramienta de enorme utilidad, tanto para las familias como para el conjunto de profesionales que desde el ámbito clínico o educativo pretendan llevar a cabo programas de intervención, al tiempo que posibilita un mayor conocimiento de esta discapacidad en la sociedad en general, lo que sin duda contribuirá a una mejor integración de los afectados en todos los ámbitos en los que participen.

M^a Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

INTRODUCCIÓN

Aunque la primera definición del síndrome de Asperger (SA) data de 1944 (Asperger, 1944) y su reconocimiento oficial como categoría diagnóstica independiente se remonta a la 4ª edición del *Manual Estadístico de Diagnóstico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV), a principios de la década de los noventa (APA, 1994), ha sido durante los últimos cinco años cuando en nuestro país se ha desarrollado una creciente preocupación e interés hacia las personas con dicho cuadro clínico. Esa preocupación e interés se han materializado en distintas actuaciones que van desde la creación, por primera vez en España, de asociaciones de padres específicamente orientadas a las personas con SA y a sus familias, hasta el incremento vertiginoso de publicaciones, estudios e incluso materiales autobiográficos, centrados en esta condición clínica. A esta labor de difusión no sólo le ha seguido un mayor conocimiento del SA por parte de profesionales de distintos ámbitos de la salud y la educación, sino que además, como era de esperar, ha llevado a tratar de analizar y conocer las necesidades de estas personas en las distintas etapas de su ciclo vital. Con todo ello, se han puesto de manifiesto los nuevos desafíos a los que nos enfrentamos desde un enfoque clínico, educativo, social y laboral.

Las personas con síndrome de Asperger, con su peculiar estilo de procesar la información, su original manera de percibir e interpretar el mundo y, en general, su fascinante perfil cognitivo, suponen un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas; y por consiguiente, suponen también un reto a todas las personas encargadas de su educación, quienes deben adaptar su estilo de enseñanza y sus estrategias pedagógicas a su perfil de funcionamiento cognitivo. El alumnado con SA, foco central de esta publicación, ha abierto un debate sobre el desafío que supone la diversidad a nuestro sistema educativo y sobre la necesidad de adoptar instrumentos y medidas pedagógicas

que van más allá de las tradicionales adaptaciones curriculares. El profesorado, el otro gran foco de interés en este manual, se enfrenta a una nueva labor educativa, para la cual necesita tanto formación específica (formación teórico-práctica) como la flexibilidad cognitiva suficiente para interpretar las situaciones que vive con este alumnado desde esa "otra forma de mirar" que reivindican las personas con síndrome de Asperger (Dorado, 2004).

La labor educativa debe estar dirigida tanto a conseguir la integración escolar de estos alumnos y alumnas (para lo cual será necesario potenciar el desarrollo de sus procesos de cognición social, comunicación y flexibilidad mental) como a asegurar el cumplimiento de objetivos de tipo más académico o curricular, ya que, como señala Rivière, los logros académicos son muy importantes para el desarrollo del alumnado con SA, "porque proporcionan un cauce con el que compensar sus limitaciones sociales e incluso ir las disminuyendo parcialmente por la vía indirecta de los logros educativos" (Rivière, 2001).

El lector encontrará en estas páginas no sólo una descripción de las características definitorias del síndrome de Asperger y de la sintomatología específica que suele acompañar al cuadro (capítulo 1), sino que irá descubriendo, a lo largo de los capítulos, estrategias específicas para potenciar los procesos de aprendizaje, así como, tareas y actividades para aprovechar las destrezas cognitivas de estos alumnos y alumnas en beneficio de la adquisición de mejores competencias curriculares (capítulo 2); un conjunto de ideas prácticas para reducir el estrés y la confusión que les suelen provocar los momentos de transición, cambio de actividad, desplazamientos por el centro o tiempos de entrada y salida del colegio (capítulo 3); una serie de estrategias específicas dirigidas a potenciar el desarrollo de las habilidades sociales y a aprovechar los momentos menos estructurados de la jornada escolar -por ejemplo, los tiempos de recreo- para estimular las habilidades de relación interpersonal con los compañeros (capítulo 4) y mejorar aspectos relacionados con la comunicación y la actividad lingüística dentro del aula (capítulo 5) y distintos enfoques con los que afrontar las dificultades o alteraciones de comportamiento que pueden aparecer en momentos puntuales (capítulo 6). Finalmente, a modo de conclusión (capítulo 7), además de presentar un listado de recursos materiales, bibliografía y manuales prácticos, exponemos la manera en la que tanto el equipo docente como el resto de los compañeros deberían concebir, comprender y afrontar las características, a veces idiosincrásicas, que definen la conducta, comportamiento y pensamiento del alumnado con síndrome de Asperger.

En definitiva, con esta guía hemos tratado de recoger, de manera breve y sencilla, las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos y alumnas con síndrome de Asperger, en su lucha por intentar alcanzar los objetivos académicos y las altísimas demandas sociales que suponen los centros de educación ordinarios, y

también las principales aproximaciones metodológicas que puede poner en práctica el equipo docente que se enfrenta al reto de enseñar y educar a este alumnado. Si bien es cierto que la mayor parte de las estrategias aquí descritas se han pensado principalmente para Primaria, muchas de ellas también se pueden emplear con alumnos mayores.

Aunque en esta obra hacemos referencia al alumnado con síndrome de Asperger, y omitimos términos como el de Autismo de Alto Funcionamiento, consideramos importante matizar que las necesidades educativas, tanto de unos como de otros, así como las estrategias que se deben emplear en ambos casos, son muy similares (por no decir idénticas). Por ello, y al margen del debate existente en la actualidad acerca de si el Autismo de Alto Funcionamiento y el síndrome de Asperger son en realidad dos trastornos diferentes o una misma categoría nosológica con distintos grados de intensidad en la sintomatología, queremos aclarar que la mayor parte de la metodología aquí expuesta puede ser útil también para aquellos profesionales que se encargan de la educación de niños con Autismo de Alto Funcionamiento.

Para finalizar, también creemos conveniente resaltar dos ideas básicas referentes a este libro: por una parte, que no todos los alumnos y alumnas con SA presentan todas las dificultades o problemas que aquí recogemos y que, por lo tanto, no todos van a necesitar el conjunto completo de estrategias y actividades que describimos. El profesorado, sobre la base de su experiencia y conocimiento de las características individuales de cada alumno, será el que, en última instancia, seleccione aquellas "soluciones" que se ajusten mejor a los problemas y necesidades que haya detectado; por otra, que muchas de las estrategias que el lector aprenderá en las siguientes páginas, aunque hayan sido diseñadas específicamente para los niños y niñas con síndrome de Asperger, pueden favorecer y beneficiar igualmente al resto de los estudiantes. Todo aquello que se haga para hacer explícitas las normas de conducta y convivencia, mejorar las habilidades sociales, reducir los problemas de conducta o mejorar la manera de hablar y comunicarnos con los demás contribuirá a que todo el alumnado mejore su comportamiento y actitudes dentro del centro educativo. Por ello, si sugerimos en algún capítulo, por ejemplo, que se coloque en clase un "cartel de normas" para hacer explícitos los comportamientos deseados dentro del aula, aunque el motivo inicial haya sido ayudar al niño con SA a autorregular su conducta, dicho cartel beneficiará al resto de los compañeros que, de esta manera, tendrán un "recuerdo" de las normas que ellos también deben respetar.

Esperamos que este libro aporte algunas ideas que sirvan para adaptar aún más nuestros métodos educativos a la realidad plural a la que se enfrentan los colegios desde hace algunos años.

¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESTE LIBRO?

EL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER Y LA ESCUELA ORDINARIA

La modalidad educativa más adecuada para los niños y adolescentes con síndrome de Asperger es la integración; es decir, la escolarización en un centro educativo ordinario en el que se garanticen los apoyos necesarios, tanto personales (pedagogía terapéutica, apoyo de audición y lenguaje, etc.) como curriculares (adaptaciones en aquellos casos en los que sea conveniente). Actualmente, en nuestro país, la gran mayoría del alumnado que ha recibido un diagnóstico de SA cursa sus estudios, principalmente durante el ciclo de Infantil y Primaria, en centros ordinarios, y sólo un porcentaje muy pequeño se ha visto en la obligación de recurrir a centros específicos o centros preferentes para alumnos y alumnas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (aunque, en la mayoría de los casos, este cambio de modalidad educativa ha tenido lugar durante el ciclo de Educación Secundaria). En el informe elaborado por el grupo Getea (2003), en colaboración con el Instituto de Salud Carlos III, sobre el cuestionario diagnóstico para familiares de personas con SA, con una muestra de 53 personas, se encontró que la mayor parte de ellas (88%) estaban escolarizadas en centro ordinarios. De ese 88%, el 68% correspondía al alumnado de Educación Primaria.

La mayoría de los niños y adolescentes con SA tiene las competencias, habilidades y potencial necesario para poder aprovechar y beneficiarse de los aprendizajes y experiencias que tienen lugar en los marcos de escolarización ordinarios. No obstante, para que la integración sea efectiva y adecuada, necesitan poder contar con los apoyos específicos necesarios (apoyos que, por otra parte, varían en función de las necesidades de cada alumno o alumna y del ciclo educativo en el que se encuentren).

A pesar de que en las líneas anteriores hemos mencionado el creciente interés que ha despertado el síndrome de Asperger en distintos ámbitos de la salud y la educación, las dificultades y necesidades inherentes a su condición continúan siendo poco conocidas y, por lo general, mal comprendidas en nuestra sociedad. El síndrome de Asperger, al ser una discapacidad "invisible" (no hay ningún rasgo físico que lo "delate") y, al tratarse de un trastorno que paradójicamente se acompaña de algunas habilidades especiales o extraordinarias, como una capacidad de memoria excelente (Ozonoff et al., 2002), una destreza superior para el cálculo matemático (Asperger, 1944) o una increíble facilidad para acceder a la lectura (Tirosh y Canby, 1993), puede provocar cierta resistencia a la hora de asumir o aceptar que este alumnado necesita apoyos especiales y enfoques pedagógicos que, en algunos aspectos, se diferencian de los que se emplean con el resto del alumnado. Aunque cada vez con menos frecuencia, todavía es posible encontrar profesionales que se cuestionan la necesidad de otorgar a este alumnado apoyos especiales dentro de los centros educativos: "Si tiene un lenguaje formalmente correcto y un vocabulario incluso superior o más elaborado que el resto de sus compañeros, ¿por qué este alumnado necesita el recurso de AL (Audición y Lenguaje) en el entorno escolar?". Como veremos en el capítulo 4, a pesar de emplear un lenguaje estructuralmente correcto (sin alteraciones significativas a nivel gramatical o sintáctico), las personas con síndrome de Asperger muestran marcadas dificultades en el uso social e interactivo del lenguaje; es decir, la alteración nuclear que caracteriza su patrón lingüístico es la presencia de pobres habilidades pragmáticas y, por ello, necesitan que se les enseñe explícitamente las reglas conversacionales y las normas sociales que rigen los intercambios comunicativos.

La educación del alumnado con síndrome de Asperger debe partir de un conocimiento y comprensión profunda de la naturaleza del síndrome (de sus limitaciones y competencias más significativas); ésa será la base sobre la que podremos diseñar los objetivos y programas educativos más eficaces. Hans Asperger, en su artículo original, ya subrayó la importancia de adoptar unas estrategias educativas concretas y específicas basadas en el peculiar estilo de aprendizaje que muestran las personas con SA: "queremos demostrar lo legítimo de reclamar un tratamiento educativo apropiado para seres humanos diferentes, el cual tenga en cuenta sus dificultades específicas y sus características... Obviamente, para tratar con estos niños se requiere un apropiado conocimiento de sus peculiaridades al igual que un talento pedagógico innato y experiencia" (Asperger, 1944).

El primer paso a la hora de trabajar con un alumno o alumna con síndrome de Asperger es conocer y comprender la naturaleza de sus dificultades y su estilo característico de comprender e interpretar el mundo. Sólo de esta forma evitaremos sucumbir ante interpretaciones erróneas que automáticamente se activan cuando observamos algunos de sus comportamientos. Como psicólogos naturales (Humphrey, 1986), tendemos a interpretar todas las conductas ajenas a partir de una

serie de estados mentales, como son las intenciones, deseos, creencias o dobles intenciones. Es decir, cuando observamos la conducta de una persona, vamos más allá de la misma y comenzamos a leer bajo su superficie, bajo su apariencia externa y, de manera completamente natural, le atribuimos unas motivaciones que justifican su actuación. De este modo, si vemos cómo uno de nuestros alumnos deja pasar el tiempo sin completar el examen que le hemos entregado, enseguida atribuiremos esa actitud al resultado final de no haber estudiado lo suficiente para el examen. Aunque en muchos casos esa atribución causal pueda ser correcta, si estamos ante un alumno o alumna con síndrome de Asperger, puede que nos sorprendamos al comprobar cosas como que al niño se le había roto la punta del lápiz y no podía seguir escribiendo (en ningún momento se le ocurrió que podía pedir otro lápiz o sacarle punta al suyo) o que había contestado toda la primera parte del examen pero que no se había dado cuenta que por el otro lado del papel había 5 preguntas más. Con este ejemplo, anecdótico pero verídico, queremos poner de manifiesto un principio básico que debemos tener muy presente siempre que vayamos a trabajar, enseñar o relacionarnos con un alumno o alumna con síndrome de Asperger: a la hora de buscar una explicación a sus comportamientos y actitudes, debemos poner en "pausa" nuestra tendencia natural a buscar la explicación desde el punto de vista de una "mente-Asperger" o una "mente neurotípica", para tratar de interpretarla desde la lógica de una "mente-Asperger", y la única vía que nos puede permitir ponernos en el punto de vista de una persona con síndrome de Asperger es la vía del conocimiento y comprensión profunda de su síndrome.

Conocer y comprender la naturaleza del cuadro, así como aceptar la necesidad de poner en práctica apoyos y estrategias pedagógicas específicas, es sólo el principio de un largo camino. Llegados a este punto, siguen asaltándonos dudas sobre los objetivos que se deben incluir en el proyecto educativo de cada alumno o alumna, la manera de secuenciar los mismos o el tipo de estrategias educativas más eficaces. El profesorado de centros de educación ordinarios es experto en recursos y métodos pedagógicos para el alumnado con un desarrollo normal, pero no tiene por qué conocer a priori las necesidades educativas o las estrategias metodológicas específicamente diseñadas para el alumnado con SA, y puede sentirse "desbordado" ante la responsabilidad de educar a un niño o niña con este diagnóstico en una clase en la que hay otros 20 alumnos y alumnas más. Para solventar todas estas dudas iniciales, es necesario garantizar el asesoramiento permanente al equipo docente, su formación específica en el ámbito de los trastornos generalizados del desarrollo y, en concreto, del síndrome de Asperger y la dotación al centro de recursos materiales (manuales, guías, programas, bibliografía general...) que les faciliten su labor educativa. En la Comunidad de Madrid contamos con equipos, como el Equipo de Alteraciones Graves del Desarrollo, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación, que se encargan de realizar ese asesoramiento a los centros educativos donde se encuentra escolarizado algún estudiante con síndrome de Asperger.

Al margen del profesorado, los compañeros son otra pieza clave que va a condicionar el éxito o fracaso de la integración educativa. Como hemos descrito en otro lugar (Freire et al., 2004), este alumnado suele convertirse con facilidad en el "blanco" de bromas y burlas por parte de sus compañeros, quienes tampoco comprenden bien esa combinación tan especial de destrezas y limitaciones. Los compañeros pueden convertirse tanto en los mejores co-terapeutas y aliados (hay casos en los que protegen, ayudan y potencian el desarrollo del alumnado con más dificultad) como en las personas que añaden más dificultad a la vida escolar (algunos adolescentes con SA, a pesar de mostrar un rendimiento académico aceptable, han decidido abandonar los estudios por sentirse incapaces de hacer frente a las presiones sociales a las que se veían sometidos en los centros de educación ordinarios). Por ello, no podemos descuidar la necesidad de trabajar conjuntamente con los compañeros de clase, asegurando que ellos también comprenden el trastorno y toleran las "diferencias".

Por todo lo expuesto, el lector podrá comprender que nuestro propósito al elaborar esta obra ha sido doble: por una parte, hemos querido ofrecer a los orientadores, profesores, educadores y al colectivo de docentes en general, una visión sencilla pero, a la vez, detallada de las características, comportamientos y funcionamiento psicológico del alumnado con síndrome de Asperger, y, por otra, hemos intentado proporcionar un conjunto de estrategias prácticas y eficaces que faciliten su labor educativa.

CAPÍTULO 1

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

1. Tríada de alteraciones

El síndrome de Asperger es uno de los cinco trastornos (Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo de la Infancia, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado) que se incluyen dentro de la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (DSM-IV-TR, 2000), también denominados Trastornos del Espectro Autista (TEA) y, por definición, se caracteriza por la presencia de una alteración cualitativa en el desarrollo de tres áreas funcionales concretas: (1) capacidades de relación social, (2) competencias de comunicación y (3) flexibilidad mental y comportamental. Esta tríada de alteraciones, conocida como la Tríada de Wing (Wing y Gould, 1979), define las tres áreas principales de afectación que caracterizan a todos los trastornos del espectro autista. Aunque en el caso concreto del síndrome de Asperger el grado de afectación o la intensidad de la sintomatología es menor que en los cuadros de autismo más clásico, tal y como se recoge en los manuales de diagnóstico internacionales, la alteración en esa tríada causa un deterioro significativo en la actividad social, laboral y en otras áreas importantes de la actividad del individuo. Siguiendo los criterios internacionalmente establecidos, otra condición necesaria que se debe cumplir cuando se emite un diagnóstico de síndrome de Asperger es la ausencia de retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognoscitivo; es decir, la persona que ha recibido un diagnóstico de SA debe mostrar una inteligencia dentro del rango de la normalidad (cociente intelectual igual o superior a 70). Este criterio de diagnóstico, nos permite garantizar que las características, comportamientos o dificultades observadas en el individuo no se pueden justificar ni explicar sobre la base de su cociente intelectual. Por otra parte, aunque a este respecto se han desatado numerosas críticas, sobre todo entre los profesionales del ámbito clínico, otro criterio de diferenciación del SA, según los manuales de diagnóstico, es la ausencia de retraso en la adquisición del lenguaje. En este punto el debate sigue abierto, ya que tanto la experiencia clínica como la investigación (Tantam, 1991; Gillberg, 1991) indican que un porcentaje elevado de niños con síndrome de Asperger han mostrado un leve retraso en la adquisición inicial del lenguaje, aunque su evolución posterior haya sido muy positiva y rápida.

De todas las descripciones existentes en la literatura especializada consideramos que la elaborada por Ángel Rivière (2001) es una de las que recoge más fiel y detalladamente las características específicas y definitorias de este síndrome (ver cuadro 1).

Cuadro1: Características definitorias del síndrome de Asperger (Rivière, 2001)

1. Trastorno cualitativo de la relación
Las personas con síndrome de Asperger muestran serias dificultades de relación interpersonal, dificultades que están principalmente motivadas por la falta de sensibilidad a las señales sociales, las alteraciones en las pautas de relación expresiva no verbal, la falta de reciprocidad emocional y las dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones". También es característica su importante limitación en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación.
2. Inflexibilidad mental y comportamental
Presencia de intereses absorbentes y excesivos por ciertos contenidos. Además, en la mayoría de los casos aparecen rituales complejos y actitudes perfeccionistas extremas.
3. Problemas de habla y lenguaje
Empleo de un lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber "de qué conversar" con otras personas y dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.
4. Alteraciones de la expresión emocional y motora
Limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Expresión corporal desmañada y presencia de torpeza motora.
5. Capacidad normal de "inteligencia impersonal"
Frecuentemente, aparecen habilidades especiales en áreas restringidas.

Aunque el síndrome de Asperger siempre va acompañado de una alteración en todas y cada una de las tres áreas anteriormente mencionadas, el rasgo nuclear y definitorio del síndrome es la alteración en las capacidades de relación social; es decir, la presencia de una alteración en los procesos de cognición social. Seguramente el lector, si conoce o tiene en su aula a un alumno o alumna con síndrome de Asperger, ya se habrá dado cuenta de que son las dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales las que resultan más llamativas y prototípicas en el comportamiento global del alumnado. Frente al resto de sus compañeros que han aprendido y ponen en práctica de manera natural distintos códigos y conductas sociales básicas o mecanismos reguladores de la interacción como es el uso del contacto ocular y de los gestos expresivos, los alumnos y alumnas con SA deben apren-

der de manera explícita todas esas conductas de carácter social que permiten establecer y mantener interacciones con otras personas. Ese aprendizaje explícito y "por otra vía alternativa" resta naturalidad, dinamismo y, sobretodo, reciprocidad a las relaciones interpersonales. El alumnado con SA suele mostrar un comportamiento ingenuo, conductas poco ajustadas a los códigos sociales establecidos, dificultad para percibir y comprender aspectos sutiles de las interacciones y tendencia a elaborar juicios y razonamientos sociales poco elaborados e inmaduros. En la tabla 1 se resumen algunos de los comportamientos típicos que suelen estar vinculados con ese déficit cognitivo-social.

Tabla 1: Comportamientos asociados al déficit social

- Escaso interés hacia los juegos y actividades típicas de su edad.
 - Conductas inadecuadas de aproximación al grupo.
 - Intentos de imponer sus normas y reglas en los juegos.
 - Limitada comprensión del concepto de amistad.
 - Dificultad para detectar engaños y dobles intenciones.
 - Escasa comprensión de emociones elaboradas, como la vergüenza o el orgullo.
 - Presencia de reacciones emocionales desproporcionadas a la situación.
 - Presencia de comentarios inadecuados o "fuera de lugar", con dificultad para anticipar lo que las otras personas podrían pensar o sentir.
 - Limitadas reacciones empáticas en contextos naturales.
 - A partir de la adolescencia, tendencia a apartarse del grupo y desarrollo de cierta hostilidad hacia sus compañeros.
-

La segunda área de alteración, como hemos indicado en las líneas anteriores, hace referencia a las habilidades de lenguaje y comunicación. Las personas con SA muestran un perfil lingüístico peculiar que, al margen de la existencia o no de retraso en las primeras etapas del desarrollo, se caracteriza por la presencia de un lenguaje formalmente correcto (sin alteración en los componentes sintácticos y gramaticales), pero con unas características muy específicas respecto al uso y empleo del mismo. La construcción de oraciones y la estructuración de las frases y sintagmas de manera correcta no garantiza que la comunicación se lleve a cabo de manera efectiva y con éxito. Todo acto comunicativo, que por naturaleza implica una relación interpersonal (nos comunicamos con otra persona), lleva implícito el dominio y manejo de unas normas sociales. Es precisamente ese uso social del lenguaje, es decir, las habilidades pragmáticas, lo que define más claramente el perfil lingüístico de las personas con SA. Dentro de las habilidades pragmáticas se incluyen, entre otras, conductas como respetar los turnos conversacionales, ajustar el tema y estilo de la conversación a la situación y a los intereses del interlocutor (no hablamos de la misma manera ni acerca de los mismos

temas en una reunión familiar que en una entrevista de trabajo), evitar comentarios inadecuados o que puedan resultar ofensivos, emplear gestos y expresiones (como la mirada, asentir con la cabeza o frases tipo "ya veo", "claro", etc.) que indiquen que estamos atendiendo a la conversación o interpretar los enunciados verbales en función de las claves contextuales. Pues bien, este tipo de habilidades, necesarias para que la comunicación sea recíproca, efectiva y flexible, aparecen alteradas en todas las personas con SA. Como señala Martín-Borreguero (2005), estas dificultades en el uso social del lenguaje parecen estar directamente vinculadas con el déficit cognitivo-social primario que caracteriza al síndrome de Asperger.

Al margen de esos déficits y pobres habilidades pragmáticas, la literatura especializada también recoge alteraciones significativas en el área de las competencias semánticas y prosódicas (en la tabla 2 se recogen las principales características que definen el perfil lingüístico de las personas con síndrome de Asperger). Con respecto a la adquisición del léxico, suele ser sorprendente la facilidad con la que estas personas adquieren y emplean un vocabulario extenso, rico y en muchas ocasiones excesivamente formal y "rebuscado". A pesar de ello, un estudio más detallado de su vocabulario refleja la presencia de dificultades en la comprensión de conceptos abstractos (Ozonoff, et al., 2002) y del lenguaje figurado e inferencial (limitada comprensión de frases hechas, giros idiomáticos, ironías, metáforas y chistes) y tendencia a asignar significados excesivamente rígidos a las palabras, mostrando en muchas ocasiones restricciones en el significado que conducen a malinterpretar los intercambios conversacionales. El siguiente ejemplo ilustra con claridad este rasgo peculiar del lenguaje de algunas personas con SA: "En una sesión de tratamiento con R, le preguntamos que cómo había sido su fin de semana, y él enseguida nos contestó que por qué le preguntábamos eso, si no era interesante; a lo que respondimos que su fin de semana nos importaba. Esa respuesta confundió a R, que inmediatamente, y en tono enfadado, preguntó: "¿Por qué dices que te importa, si importar es malo, porque significa que te molesta?". Cuando tratamos de que nos explicara esa conclusión, R con la rigidez de pensamiento que le caracteriza, nos explicó: "Importar es algo malo, porque cuando alguien te dice ¿te importaría abrir la ventana?, si tú contestas que sí que te importa, quieres decir que te molesta o que no quieres abrirla".

Por último, cabe señalar la presencia de alteraciones en los componentes prosódicos del lenguaje, siendo muy característica la dificultad para regular el volumen de voz (adaptándolo a los diferentes contextos o situaciones) y controlar la velocidad del habla, la presencia de una entonación monótona o "artificial" y la "torpeza" o escasa flexibilidad para emplear la entonación como medio para enfatizar el contenido emocional de sus enunciados verbales.

Tabla 2: Características que definen el perfil lingüístico de las personas con SA

- Presencia de comentarios y preguntas de carácter repetitivo.
 - Verborrea acerca de sus temas de interés.
 - Dificultad para respetar turnos conversacionales.
 - Empleo de palabras "rebuscadas" o excesivamente técnicas.
 - Restricción en el significado de algunas palabras.
 - Limitada comprensión de conceptos abstractos.
 - Dificultad para mantener el tema conversacional.
 - Literalidad en la comprensión del lenguaje.
 - Dificultad para hablar acerca de sus propios estados emocionales.
 - Alteración en los componentes prosódicos.
 - Dificultad para saber de qué conversar.
 - Dificultad en el uso y comprensión de claves no verbales de la comunicación.
-

El tercer y último área de afectación incluida en la tríada de alteraciones que define al síndrome de Asperger es la presencia de un patrón característico de inflexibilidad mental y comportamental que se manifiesta (ver tabla 3) en la presencia de rituales elaborados de conducta, temas de interés limitados y absorbentes, elaboración de juicios y razonamientos excesivamente rígidos o dicotómicos, cumplimiento inflexible de algunas normas aprendidas, presencia ocasional (generalmente coincidiendo con momentos de mayor nerviosismo o ansiedad) de tics faciales y actitudes perfeccionistas hacia determinadas tareas o actividades (la mayoría de las veces relacionadas con las actividades que se incluyen dentro de sus focos especiales de interés). Miguel Dorado, un joven con síndrome de Asperger, describe así algunas de sus "rutinas y manías":

"En muchos trabajos o cosas que suelo hacer, me marco una serie de puntos. La forma o el número de veces que tengo que realizar una función concreta. Cuando desayuno, tengo por costumbre tomar cuatro cosas (sean bollos o croissants). Me acostumbro a hacer algo de una manera y a partir de ahí lo hago siempre igual. En ocasiones, cuando me alteran la rutina me pongo de mal humor ... Una vez me dijeron que después de beber leche no se puede beber agua hasta pasada una hora. Cuando tomo leche no bebo ni una gota de agua hasta pasada una hora. En ocasiones miro el reloj para saber a qué hora he bebido y a qué hora puedo volver a beber. Cuando no sé a qué hora he bebido, consulto el reloj y cuento una hora a partir de ese momento" (Dorado, 2004).

Como ha señalado Frith (1989, 2003), no existe una definición precisa de lo que se entiende por "ritual complejo", aunque hay cierto acuerdo respecto a que éstos

deben incluir secuencias largas y complicadas de pensamientos, acciones o fijaciones y, aunque hay algunos rituales que no interfieren realmente en el día a día, esa insistencia en mantener unas rutinas inamovibles pueden, si no se abordan desde un enfoque terapéutico adecuado, dominar no sólo la vida de la persona con SA, sino también la de su familia.

Tabla 3: Manifestaciones del patrón inflexible de funcionamiento mental

- Repertorio limitado de juegos y actividades.
 - Temas de interés absorbentes y limitados.
 - Rituales elaborados de conducta y presencia de "manías".
 - Elaboración de juicios y razonamientos excesivamente rígidos y dicotómicos.
 - Actitudes perfeccionistas en algunas actividades.
 - Tendencia a coleccionar diferentes objetos.
 - Cumplimiento inflexible de algunas normas aprendidas.
-

2. Estilos cognitivos y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje

Comprender el estilo de aprendizaje específico del alumnado con SA es una buena manera de comenzar a conocerlos y a adoptar una serie de medidas educativas acordes con dicho estilo. Ser conscientes de su forma de aprender nos va a permitir crear entornos y situaciones de enseñanza en las que se aprovechen sus competencias y se reduzcan los efectos negativos de sus déficits más significativos. El estilo de aprendizaje de este alumnado se define por las siguientes características:

- **Pensamiento visual**

Las personas con SA muestran una clara preferencia por la información que reciben de manera visual. Actualmente contamos con varios relatos autobiográficos de personas con síndrome de Asperger (Grandin, 1995; Lissner, 1992), en las que ellos mismos se autodefinen como "pensadores y aprendices visuales", y son muchos los estudios que han demostrado que estas personas comprenden, asimilan y retienen mejor la información que les llega por vía visual. Frente a la tendencia de la mayoría de las personas a pensar en palabras, las personas con SA muestran una clara tendencia a pensar en imágenes, imágenes con las que se representan palabras, ideas y conceptos abstractos. Partiendo de esa tendencia natural para las personas con SA, la mayoría de las estrategias educativas que se emplean actualmente con este alumnado se apoya en materiales visuales (fotografías, pictogramas, esquemas, lenguaje escrito, etc.), ya que ha quedado claramente demostrado que aprovechando esa facilidad para el procesamiento y retención de la información visual este alumnado aprende mejor y más rápido (Savner y Smith Myles, 2000; Gray, 1998).

- Pensamiento centrado en los detalles

Frith (1989) acuñó el término "coherencia central" para referirse a la tendencia que muestra la mayoría de personas a procesar la información dentro de un contexto global de significado. Frente a esta tendencia, se ha descrito que las personas tanto con autismo como con SA muestran un estilo cognitivo dominado por un procesamiento centrado en los detalles, en el que se captan y se retienen a costa de un significado global y contextualizado. Esa tendencia a la percepción centrada en las partes, en lugar de en el todo, podría estar en la base, como se refleja en el siguiente ejemplo, de algunos de los comportamientos y comentarios idiosincrásicos que observamos en las personas con SA:

Trabajando la comprensión de emociones con J., estábamos viendo distintos dibujos en los que los personajes mostraban determinados sentimientos fáciles de identificar tanto por sus expresiones faciales como por las claves contextuales: un niño sonriente porque tenía un regalo, una niña enfadada porque se le había roto su muñeca o una niña llorando porque se había caído de la bicicleta. Cuando se le preguntó a J. que cómo estaba la niña que lloraba, respondió adecuadamente que estaba triste y llorando, pero cuando le preguntamos por el origen o la causa de ese sentimiento, J. respondió para nuestra sorpresa: "Está triste porque tiene dos letras "n" en las rodillas". Efectivamente los arañazos que la niña tenía dibujados en sus rodillas parecían "enes", pero no en ese contexto (una bicicleta tirada en el suelo a su lado, las rodillas rojas, la expresión de dolor, etc.).

Este ejemplo es un reflejo de las interpretaciones descontextualizadas que suelen hacer las personas con SA y muestra claramente cómo, si el alumno se centra en los detalles de una situación y no integra toda la información del contexto para buscar un sentido coherente y global a la misma, la interpretación resultante es errónea y muchas veces, carente de sentido. Este estilo cognitivo centrado en los detalles también está en la base de las dificultades que muestra el alumnado con síndrome de Asperger para captar la información más relevante de un texto o una conversación y para interpretar el lenguaje figurado.

Por otra parte, se ha argumentado (Frith, 2003) que esa limitada necesidad de encajar la información en contextos globales de significado podría constituir la base de muchas de las capacidades superiores y extraordinarias que muestran algunas personas con TEA. Destrezas y habilidades «savants», como la presencia de una extraordinaria memoria mecánica, una habilidad superior para el dibujo, la música o el cálculo, podrían estar relacionadas con esa tendencia al procesamiento de la información centrado en los detalles.

- Déficits en las funciones ejecutivas

Aunque todavía no existe una definición clara o aceptada por todos los investigadores acerca de lo que son exactamente las funciones ejecutivas, este término se está empleando para hacer referencia a la habilidad de mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas para alcanzar una meta futura. Las conductas que se incluyen dentro de esta categoría son: la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la toma de decisiones, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y de acción (conductas todas ellas decisivas y relevantes en nuestra vida cotidiana). Como ya hemos definido en las páginas anteriores, la conducta y pensamiento de las personas con SA se caracterizan por presentar una "marca" de inflexibilidad y rigidez que se manifiesta, como recordará el lector, en la presencia de conductas e intereses repetitivos y limitados. Pero el déficit observado en las funciones ejecutivas de las personas con SA va más allá de ese carácter repetitivo en su pensamiento y conducta, y se manifiesta en la dificultad que muestran estas personas en los procesos de toma de decisiones o en la planificación, organización y resolución de problemas.

En el entorno escolar, estas dificultades de control ejecutivo limitan la autonomía del alumnado a la hora de realizar las tareas e interfieren negativamente en su rendimiento escolar (¿por dónde empezar?, ¿qué pasos seguir?, ¿sobre qué tema hago mi redacción?, ¿cuánto tiempo debo dedicar a cada pregunta para que pueda terminar el examen?, etc.). Saber qué material necesita para cada asignatura, decidir cuánto espacio debe ocupar cada una de sus respuestas en un examen para no superar los dos folios permitidos, decidir qué información debe incluir en las preguntas abiertas o, como ya hemos visto, qué hacer si se rompe la punta del lápiz son sólo algunas de las dificultades adicionales a las que se enfrenta este alumnado en las situaciones cotidianas que se viven a diario en los centros escolares.

- Motivación

Los alumnos y alumnas con SA no suelen mostrar las motivaciones sociales (por ejemplo, ser valorado por sus compañeros o impresionar al profesorado que comúnmente se observan en el resto de alumnos y alumnas con un desarrollo normal.) Además, en la mayoría de los casos su motivación suele estar rígidamente limitada a los aprendizajes o contenidos curriculares relacionados con sus centros especiales de interés. Otros tipos de motivaciones que garantizan el esfuerzo de casi todos los estudiantes son los proyectos personales planificados a corto o medio plazo (aprobar para no tener que estudiar en verano, hacer los deberes para que el fin de semana pueda ir al cine, etc.), pero, como indica Rivière (1997), en este otro alumnado, que tiene un diagnóstico de SA, también observamos una alteración en una dimensión que él acuñó con el término de "sentido de la actividad". Para el autor, "el pro-

blema del sentido, de la falta de proyección de la acción propia hacia metas encajadas en jerarquías de motivos" forma parte del amplio espectro de todos los TEA y, en el caso de las personas con síndrome de Asperger, se aprecia cómo "a pesar de ser capaces de realizar conjuntos de actividades complejas y de ciclo largo, no asimilan esos conjuntos a motivos encajados en una 'previsión de futuro' con un compromiso de un yo autoproyectado". Es decir, los estudiantes con SA tienen dificultad para proyectarse en el futuro, para establecer metas a corto y largo plazo y, en definitiva, para hacer planes o proyectos que no impliquen recompensas inmediatas. Por ello, los "chantajes" o negociaciones que normalmente emplean los padres con sus hijos con un desarrollo normal ("si apruebas el curso te compro la video-consola) son poco efectivos en el caso del alumnado con SA.

- Pensamiento concreto

Los estudiantes con síndrome de Asperger muestran dificultades para procesar y comprender la información abstracta. Su estilo de pensamiento es concreto, preciso, lógico y, como muchos han definido, "hiperrealista" (Peeters, 1997). Esta pobre capacidad de abstracción repercute en los aprendizajes escolares (por ejemplo, a pesar de realizar operaciones aritméticas con rapidez y exactitud o mostrar habilidades especiales para el cálculo numérico, pueden presentar marcadas dificultades en la resolución de problemas que implican la comprensión de conceptos más abstractos) e interfiere en la adecuada interpretación de todos aquellos mensajes que no son explícitos y que requieren la habilidad de hacer inferencias. Comentarios del tipo "pórtate bien", "hazme un trabajo presentable", "compórtate como es debido", etc. son mensajes abstractos en los que la información relevante ("no grites", "el trabajo tiene estar sin tachones, escrito con bolígrafo y respetando los márgenes del papel", "no corras por los pasillos") es implícita y requiere inferir su significado atendiendo a las claves contextuales y las experiencias previas, tarea que es extremadamente difícil para el alumnado con síndrome de Asperger.

- Memoria

Los estudiantes con SA muestran una memoria excelente, pero ésta es selectiva y no se ajusta a la manera habitual de procesar y retener la información tal y como se describe en el desarrollo normal (por ejemplo, retención y recuperación de información significativa o necesidad de agrupar los elementos individuales en unidades mayores que sean coherentes). Por lo general, muestran una extraordinaria memoria mecánica que les permite retener y recordar gran cantidad de datos e información específica. Sin embargo, esta habilidad puede resultar engañosa, ya que ser capaz de aprender muchos datos no significa ni que éstos se aprendan de manera significativa y funcional ni que haya una comprensión adecuada de los mismos. Puede resultar muy sorprendente comprobar cómo niños, que son capaces de memorizar las

fechas de los cumpleaños de todos los miembros de su familia y del profesorado, presentan dificultad para aprender las tablas de multiplicar. Por otra parte, esa excelente memoria mecánica puede confundir a los adultos, quienes, al escuchar cómo emplean un vocabulario tan elaborado e incluso abstracto, asumen que la comprensión del mismo también es adecuada, cuando, por el contrario, la experiencia demuestra que en muchas ocasiones esta relación "uso-comprensión" no es real. También puede resultar llamativa su habilidad para recordar con exactitud algunos episodios de su vida (situaciones o lugares que visitaron hace muchos años), aunque es sorprendente el hecho de que sus recuerdos puedan estar cargados de datos y detalles poco relevantes para la mayoría de las personas, mientras que se olvidan u omiten la información más significativa. Asimismo, pueden aparecer marcadas dificultades en relación con la memoria de trabajo (una habilidad que se incluye dentro de las llamadas funciones ejecutivas), que es la que permite, por ejemplo, mantener activa información relevante mientras tratamos de resolver un problema.

- Atención

La combinación de destrezas y limitaciones del estilo cognitivo de las personas con síndrome de Asperger se observa igualmente en el mecanismo atencional. Los estudiantes con SA pueden mostrar excelentes niveles de atención sostenida en aquellas tareas que les resultan gratificantes o motivantes. Sin embargo, ante tareas escolares, situaciones sociales o actividades menos atractivas para ellos, pueden presentar baja resistencia a la distracción (mostrando dificultad para inhibir o retirar su atención de estímulos irrelevantes, como son los ruidos ambientales), dificultad para inhibir "mundos imaginarios" (muchos profesores describen cómo en situaciones de mayor demanda social, sus alumnos y alumnas con SA se "meten" en sus pensamientos, en sus historias y dejan de prestar atención al contexto) y limitada habilidad para cambiar el foco atencional. Es decir, el alumnado con síndrome de Asperger tiene capacidad de concentración, pero en muchas ocasiones, aquello en lo que "deciden" concentrarse no es lo más adecuado. Estas dificultades atencionales se hacen mucho más evidentes en las situaciones de relación interpersonal, situaciones que a este alumnado les resultan complicadas, menos significativas y más difíciles de comprender.

3. Otras características adicionales

- Destrezas motoras

Aunque todavía está abierto el debate sobre si la presencia de dificultades en el desarrollo motor es un rasgo universal del síndrome de Asperger, la experiencia clínica así como las investigaciones en el campo (Gillberg, 2002; Ghaziuddin et al., 1994) indican que un porcentaje muy elevado de estas personas muestran una torpe-

za motora significativa, que se manifiesta tanto en las competencias de motricidad fina (pobre grafía, dificultad para completar tareas que requieren destreza manual, como atarse los cordones de los zapatos, abrocharse los botones, etc.) como en la motricidad gruesa (muchos chicos muestran una manera de caminar o correr poco coordinada, torpe y "peculiar"). En muchas ocasiones, estas dificultades motoras tienden a infravalorarse o a malinterpretarse atribuyéndose erróneamente a causas como la pereza, desgana o falta de interés. En los entornos escolares, donde los procesos de enseñanza descansan principalmente en tareas de "lápiz y papel", el alumnado con SA se puede encontrar en una posición claramente desaventajada y difícil. Escribir una redacción, completar frases, hacer un examen con preguntas abiertas o simplemente copiar los deberes de la pizarra pueden resultar tareas complicadas para este alumnado.

- Alteraciones sensoriales

La presencia de peculiaridades sensoriales, aunque no es necesaria para emitir un diagnóstico de síndrome de Asperger, suele acompañar, en un porcentaje muy elevado de casos, al cuadro clínico. Muchas personas con síndrome de Asperger han narrado sus experiencias con la percepción y manejo de la estimulación sensorial, describiendo modos "diferentes" tanto de recibir como de responder a los estímulos sensoriales. En la literatura especializada, podemos encontrar distintos testimonios que reflejan casos muy frecuentes de hipersensibilidad y/o hiposensibilidad entre este colectivo. Por ejemplo, Temple Grandin, una mujer adulta con SA, ha descrito el rechazo o incomodidad que le provocaban algunos sonidos:

 Mi oído es como un audífono con el control de volumen fijado en "extra fuerte". Es como un micrófono abierto que recoge todo. Tengo dos opciones: enciendo el micrófono y me inundan los sonidos o lo desconecto. Mi madre decía que a veces yo actuaba como si estuviera sorda. Las pruebas de audición mostraron que mi oído era normal. No puedo modular la entrada de la estimulación auditiva... Soy incapaz de hablar por teléfono en una oficina ruidosa o en un aeropuerto. Las demás personas pueden usar el teléfono en un ambiente ruidoso, pero yo no puedo. Si trato de dejar fuera el ruido del fondo, también dejo fuera la conversación telefónica (Grandin, 1992).

Por su parte, Gunilla Gerland también hace una descripción muy reveladora acerca de sus dificultades para la estimulación táctil:

 Yo tenía hipersensibilidad táctil. Esto hizo que tuviera tremendos problemas cuando me acariciaban o cuando cualquier cosa rozaba mi piel levemente, aunque sólo fuera un poco... No podía soportar el roce de los

accesorios de la ropa, cosas tales como botones, cremalleras, etc. Eso hizo que tuviera muchas peleas con mi familia sobre la ropa que podía llevar. Odiaba la ropa nueva y la recién lavada y casi siempre prefería llevar ropa sucia porque era la más suave. También tuve otros problemas producidos por mi sentido táctil. Cuando me cortaban el pelo o las uñas me dolía (Gerland, 2005).

Actualmente contamos con ejemplos y detalladas descripciones de distintos tipos de alteraciones sensoriales, que incluyen desde experiencias peculiares respecto a la estimulación auditiva y táctil hasta otras que hacen referencia a las dificultades para tolerar determinados estímulos olfativos, gustativos y visuales (Fullerton et al., 1996).

Estos problemas sensoriales pueden alterar de manera significativa el día a día de estas personas y es posible que algunas manifestaciones de ansiedad, conductas inadecuadas e incluso rabietas que describen padres y profesorado sean consecuencia de estos fenómenos de hiper/hiposensibilidad hacia determinadas modalidades sensoriales.

4. Instrumentos para la detección del síndrome de Asperger

Muchos alumnos y alumnas con SA inician la escolarización sin haber recibido un diagnóstico concreto. En estos casos, al equipo docente se le plantea una nueva labor: detectar aquellos niños que posiblemente presentan síndrome de Asperger para después derivarlos a equipos o centros especializados en la evaluación y diagnóstico de los trastornos del espectro autista.

En esa tarea de detección inicial, además de conocer las características y rasgos definitorios del SA, puede ser muy útil el empleo de cuestionarios y escalas específicamente diseñadas para la detección de dicho síndrome. En la actualidad contamos con varios cuestionarios (ASAS, ASSQ, CAST y ASDI) que nos permiten detectar una serie de características y conductas que podrían ser indicativas de un cuadro de SA. Estos instrumentos aportan información significativa y valiosa acerca de las características conductuales de la persona que se está valorando, pero no son instrumentos de diagnósticos; es decir, no permiten emitir un diagnóstico clínico. Su utilidad consiste en que sirven para alertar sobre la posible presencia de un cuadro de síndrome de Asperger. De este modo, antes de derivar a equipos especializados, los profesores y padres pueden rellenar algunas de estas escalas y, en función del resultado, valorar la necesidad de que se lleve a cabo un diagnóstico diferencial. Para el lector interesado, en los Apéndices se han incluido los cuatro cuestionarios y escalas de exploración más utilizados en el momento actual.

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE EN LAS AULAS

Si analizáramos el horario escolar, observaríamos que el estudiante con SA, al igual que sus compañeros, destina buena parte de la jornada a actividades que se realizan dentro del aula. Su jornada se caracteriza por la enorme carga de estímulos auditivos y visuales, por los cambios de actividad, por la elevada exigencia de atención y rendimiento y por la puesta en juego de interacciones sociales complejas. Por otra parte, el aula es un contexto que presenta características que lo diferencian de otros entornos, como el recreo o el comedor, que lo hacen "ideal" para el desarrollo del alumnado con SA, porque (1) dentro del aula suele haber niveles elevados de estructuración y dirección conductual por parte del profesorado; (2) las reglas sociales que rigen las interacciones entre los compañeros pueden ser inmediatamente mediadas por el tutor o la tutora; (3) los alumnos y alumnas pueden anticipar la secuencia de actividades que se van a realizar y (4) es un entorno en el que se utilizan de forma incidental diferentes recursos visuales para el aprendizaje que ayudan a regular el comportamiento del niño con SA.

La figura del tutor o tutora es una de las piezas clave que facilita el acceso tanto al currículum académico como a un mayor bienestar social, emocional y comunicativo, dado que es el adulto con el que más contacto tiene el alumnado con SA dentro del colegio. A lo largo del presente capítulo se van a describir las habilidades y déficits de los alumnos y alumnas con SA dentro del aula y las estrategias que han demostrado ser útiles cuando los profesionales las han puesto en funcionamiento dentro del contexto escolar.

1. El espacio físico del aula

De manera tradicional, se han concebido diferentes combinaciones en la disposición de armarios, percheros, pizarras y mesas. Algunos de estos elementos vienen impuestos por las características del aula, como la posición de los elementos de entrada y salida (las puertas) y de la luz (las ventanas), pero otros permiten una organización más libre por parte del tutor. Algunas de las posibles distribuciones de las mesas que habitualmente nos podemos encontrar son: mesas en grupo de cuatro o de seis, mesas individuales, en forma de U, en filas con un pasillo central o lateral, etc. Consideramos que el alumnado con síndrome de Asperger puede adaptarse a cada una de estas distribuciones, siempre que se tengan en cuenta sus características. Por ello, la estrategia de "acomodación preferencial" se hace imprescindible. Esta estrategia consiste en situar al niño dentro del subgrupo físico y social más aconsejable para él. Las recomendaciones que se plantean a continuación persiguen ese objetivo:

- Algunos alumnos y alumnas con SA presentan atención selectiva ante estímulos auditivos, muchas veces casi imperceptibles, y pueden con ello perder el "hilo de la clase", como consecuencia de su dificultad para inhibir su atención hacia los sonidos que provienen de la calle o del pasillo externo al aula.

Si esto ocurre, se debe intentar situar al niño en una zona del aula alejada de ventanas y puertas.

- Por otro lado, si su mesa se dispone cerca de los abrigos o de algún armario con objetos, es probable que se distraiga y, por tanto, interrumpa su tarea, lo que se soluciona si se evita esa ubicación.
- Suele ser de utilidad que el niño se siente en las primeras filas y así se facilita que dirija su atención hacia los estímulos más relevantes; paralelamente, el tutor o tutora podrá regular el comportamiento del alumnado con SA de forma más efectiva si se sitúa cerca de él.
- Cuando la distribución de las mesas es en grupo, resulta fundamental identificar a los alumnos y alumnas con los que es más conveniente que comparta el espacio de aprendizaje. En el último ciclo de Educación Primaria algunos tutores dan a los niños y niñas la oportunidad de escoger a sus propios compañeros de mesa y los niños y niñas con SA también pueden disfrutar de este privilegio. En estos casos es adecuado favorecer la relación que tienen con sus compañeros, aconsejándoles que se sienten con otros niños de clase especialmente colaboradores o con los que puedan compartir los mismos intereses, por ejemplo, niños y niñas que también coleccionen coches.
- Valorar en qué medida el alumnado con SA tolera el contacto físico, ya que la distribución de mesas cercanas puede generarle ansiedad, en la medida en la que el contacto es más frecuente.
- En ocasiones, los tutores toman la decisión de cambiar la distribución de las mesas a mitad de curso. Este aspecto debe comunicarse al niño o a la niña con SA con antelación, dado que posiblemente él o ella va a presentar menos habilidades de adaptación que el resto del alumnado del aula.
- Para aquellos alumnos y alumnas con SA que necesiten momentos de relajación porque les suponga un esfuerzo importante el trabajo en equipo, conviene destinar una mesa de trabajo individual cercana al resto de las mesas del grupo y libre de estímulos distractores para que puedan recurrir a ella si se cansan.

2. Organización autónoma del material

La dificultad de manejo del material escolar es otro de los problemas con el que se encuentran las familias con niños y niñas con SA. Durante los primeros meses, y en ocasiones durante el resto del curso escolar, el niño pierde cada día las pinturas, los rotuladores, la chaqueta del chándal o incluso los libros del colegio. Con frecuencia,

olvida apuntar en la agenda escolar los deberes o la fecha del próximo examen. Los padres y tutores pueden reprender al niño, intentando que la próxima vez preste más atención o que cuide su material con responsabilidad. Sin embargo, tras varios intentos, se hace patente que "las reprimendas" tradicionales, que son efectivas para otros alumnos y alumnas, no lo son para el niño o la niña con SA. Una serie de tareas, *a priori* sencillas, como recordar lo que ha llevado al colegio, comprobar que lo ha metido en la mochila, seleccionar los cuadernos o responsabilizarse de sus pertenencias, requieren un alto grado de atención, coherencia central y competencias intactas en el área de función ejecutiva. La enseñanza de estas habilidades demanda un abordaje específico más allá de los castigos o advertencias sobre lo que se debe hacer.

La dificultad que presentan con el manejo de los materiales provoca que, en ocasiones, sean otros los que realicen las tareas de organizar y ordenar su material. En este caso, los problemas descritos se solventan de manera provisional, pero el alumnado con SA crece entonces siendo dependiente de los demás. Además, estas ayudas, que se le ofrecen durante un curso escolar, pueden retirarse bruscamente en el ciclo siguiente sin que haya podido adquirir un hábito de organización, que, de por sí, es complejo para él. Muchos niños y niñas con SA tienen baja autoestima y su autoconcepto se centra en la percepción de ineficacia y dependencia. Por este motivo, el manejo apropiado e inicial de las ayudas debe facilitar que el alumno o alumna aprenda a desenvolverse con apoyos, para posteriormente aprender a organizarse de forma autónoma; lo que sin duda es una de las fuentes positivas para mejorar su autoestima.

Si se analizan las características de las personas con SA relacionadas con su marcada sistematicidad, con sus motivaciones o con su facilidad para procesar la información visual, podemos seleccionar recursos variados y elaborar actividades que favorezcan, por un lado, su propia autonomía y, por otro, que fomenten las competencias necesarias para el cuidado y manejo de los materiales, que, a su vez, puedan aplicarse en los diferentes cursos escolares.

- *El orden con el estuche y la cartera*

El tutor y los padres del alumnado con SA con frecuencia se preguntan por qué en el estuche siempre faltan cosas o tienen cosas que no son de él, o por qué presenta tantas dificultades para organizar los materiales dentro de la cartera y comprobar lo que hay dentro.

Algunas estrategias que se pueden tener en cuenta para favorecer el manejo positivo del material son las siguientes:

- a) El estuche

- Suelen ser más útiles los estuches de cremalleras que organizan el material con gomas, de forma que cada pintura, sacapuntas, rotulador, etc. tenga un

lugar definido. De esta manera, si le falta algo, lo percibirá inmediatamente. Los estuches de tela o de metal que tienen todos los elementos mezclados producen confusión al niño con SA.

b) La mochila y el horario escolar

- En cuanto a la cartera o mochila, también pueden surgir problemas susceptibles de ser abordados. Uno de ellos es que las mochilas convencionales suelen caerse al suelo incluso cuando el niño las ha colgado en percheros o en el respaldo de la silla, por lo que se pierden sus papeles y la pisotea cuando se levanta. El uso de apoyos visuales ha servido para que algunos niños tomen conciencia de la importancia de "colgar" adecuadamente la mochila en la silla y así evitar que caiga al suelo, se manche y estropee. Consideramos que puede ser más fácil de manejar para el niño una mochila con ruedas, que puede pesar algo más pero permanece estable en el suelo.



- Por otro lado, es recomendable escoger mochilas en las que existan dos espacios claros. En uno de esos departamentos el alumno o alumna puede colocar los libros y el estuche y, en el otro, la comida del almuerzo o merienda. Si fuera necesario, podríamos escribir en la mochila lo que contiene cada departamento.
- El alumnado con SA debe tener un horario semanal tanto en el colegio (por ejemplo pegado en la pared) como en casa (en un corcho en su habitación). En el colegio se le apoyará para que consulte el horario escolar y pueda así seleccionar los materiales que se tiene que llevar a casa (para realizar los deberes o preparar los exámenes). En el contexto familiar, la estrategia es similar: todos los días se debe seleccionar el momento de "preparar la cartera", observando en el calendario las materias diarias y, por tanto, los libros que necesita.

- *Los libros y los cuadernos*

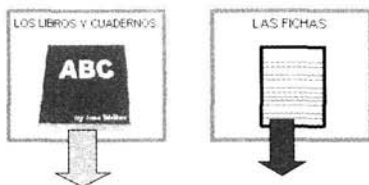
Al igual que con la mochila y el estuche, la confusión entre los cuadernos y libros es frecuente para algunos niños con SA. Los cuadernos, por ejemplo, de matemáticas, lengua y conocimiento del medio suelen tener una imagen exterior bastante homogénea, sin ninguna indicación obvia que los diferencie, lo que podría llevar a que el alumnado con SA se confunda y realice las actividades de lengua en el cuaderno de matemáticas y viceversa.

Paralelamente, a medida que el alumnado con SA avanza en los cursos dentro de la Educación Primaria, surgen más demandas en el manejo flexible y autónomo del material. Desde los primeros cursos en los que, con frecuencia, los tutores se encargan de "organizar" los cuadernos de los niños y de las niñas que se reparten dentro del aula, pasamos al final de la etapa en la que los chicos manejan sus carpetas con sus propios apuntes y notas de clase.

En cuanto al orden de sus libros y cuadernos dentro del contexto escolar, presentamos algunas ideas que se pueden tener en cuenta:

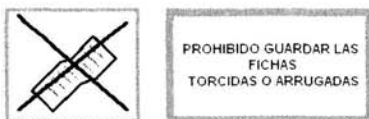
- Suele ser positivo, desde el inicio escolar, seleccionar cuadernos que tengan un color diferente y que este color se respete a la hora de elaborar el horario. Por ejemplo, si pintamos en el horario semanal las horas de matemáticas de color naranja, seleccionaremos un cuaderno naranja para esta materia. Ayudaremos al niño a que coloque en la portada una etiqueta con la materia que representa cada cuaderno. Es importante acompañar al alumno o alumna en el proceso de identificar correctamente los cuadernos, enseñándole cómo buscar dentro de la mochila o en la cajonera.
- Una vez que el niño o la niña reconozca los cuadernos de las materias que va a utilizar, tendremos que facilitarle que aprenda dónde continuar escribiendo o realizando la actividad. Tenemos la experiencia de alumnos y alumnas que han mostrado dificultades para comprender que en el cuaderno se van escribiendo las actividades seguidas, justo después de las actividades realizadas en días anteriores. Para solventar este problema, podemos enseñarles a utilizar "separadores" grandes (ejemplo, una cinta atada al cuaderno); de esta forma aprenderá a abrir la página por el lugar donde se encuentra el separador. Progresivamente, estos separadores serán prescindibles y se podrán retirar.
- En cuanto a los libros, el tutor o tutora puede orientar a los padres para que impliquen al niño en el proceso de forrar los libros, así se facilitará que se fije en la forma y dibujos de las portadas de cada materia. En el colegio, se le puede asignar un compañero (el más próximo) que le supervise y avise si se ha equivocado al seleccionar algún libro.

- Con frecuencia, los estudiantes colocan sus cuadernos y libros en la cajonera, que es lo suficientemente grande para que quepa todo, pero también lo suficientemente pequeña para que necesite una mínima organización. Algunos niños con SA disponen de un estante o mesa complementaria, en la que pueden depositar y ordenar los papeles, libros y cuadernos por materias, es decir, un espacio en el que con la ayuda de carteles se indica dónde colocar los diferentes materiales. Estos carteles pueden situarse igualmente en la cajonera. Para alumnos y alumnas mayores puede ser suficiente escribir en una pegatina dónde colocar las cosas en la cajonera.



Pictogramas tomados del Board maker

- Por otro lado, los niños pueden poner los cuadernos o fichas torcidas o arrugadas, incluso cuando tienen competencias para organizar otro tipo de objetos de forma cuidadosa. Las indicaciones, a través de apoyos visuales, sobre la forma de colocar los materiales resulta útil siempre que el adulto esté cerca para ayudarle a regular su conducta en caso de que arrugue o desordene el material. Algunos ejemplos de apoyos pictográficos son:



Pictogramas tomados del Board maker

- Por último, colocar en los cuadernos un listado del material necesario para cada asignatura ayuda al niño tanto a seleccionar sólo los objetos que necesita para cada clase (evitando la acumulación de objetos encima de la mesa) como a evitar el olvido de los materiales necesarios. Ejemplo: para matemáticas necesito: calculadora, regla, lápiz, goma de borrar y el cuaderno de matemáticas.



- *La ropa de abrigo y complementos de Educación Física: los eternos olvidados*

Al igual que con el estuche, el alumnado con SA puede olvidarse con frecuencia de la ropa de invierno, especialmente del abrigo o de la chaqueta. Como se ha comentado anteriormente, coger el abrigo se asocia a dos situaciones que pueden generar aumentos en el nivel de activación del niño con SA: los recreos y la salida del colegio.

Cuando el olvido de material o ropa en el aula se da con frecuencia, muchas veces los adultos respondemos con cierta irritación, dado que esperamos que se responsabilice de sus pertenencias y que siga la rutina diaria. Debemos, por tanto, en primer lugar, comprenderle, eliminar la culpa o el reproche y después ayudarle a adquirir el hábito. La educación en este aspecto conviene plantearla desde dos perspectivas: la prevención y la intervención.

Desde la prevención, la actitud del adulto irá orientada a que el niño con SA recuerde antes de la salida de clase que debe coger todo su material. Los adultos podemos utilizar señales sutiles, algunas marcadas por el mismo tutor para recordarles de forma explícita que cojan los abrigos. El apoyo de un compañero colaborador también puede ser de una ayuda inestimable, si bien sigue siendo importante que la responsabilidad recaiga progresivamente sobre el propio niño. Como comentábamos anteriormente, el uso de listados pictográficos que ayuden al niño a comprobar lo que debe coger es muy útil, pero requiere tiempo, por lo que es conveniente proporcionárselo antes de que finalice la clase.

Desde la intervención, es importante trabajar con los progenitores para que la búsqueda del abrigo no la realicen ellos "en lugar" del niño, sino ellos "con el niño". Se le puede ayudar, si lo necesita, a que él mismo acuda al aula a buscar su material y, en el caso de no encontrarlo, se le puede entrenar para que realice una búsqueda por los lugares donde ha estado o para que pregunte al conserje.

Por otro lado, cuando los niños se asean en el colegio después de la clase de Educación Física, suele ocurrir que pierden los elementos de aseo, ya que se añade el agravante de que esta actividad no se realiza de forma diaria y la menor periodicidad dificulta la adquisición del hábito. Las estrategias a seguir en este caso son similares a las planteadas anteriormente, necesitando apoyos más directos por parte del profesorado de E. F. o de un "compañero".

- *La agenda escolar: ¿inconveniente o facilitador?*

Los tutores suelen escoger el curso de tercero de Primaria para iniciar a los niños en el uso de la "agenda escolar". Este instrumento resulta muy útil para el alumnado con SA, siempre que aprenda a utilizarlo adecuadamente, y éste es un proceso que a menudo les resulta tedioso y complejo.

En este caso, el alumnado con SA se enfrenta de repente a la obligación de anotar actividades y deberes en una "agenda" de la que en muchas ocasiones no reconoce siquiera su utilidad. Por ello, resulta fundamental abordar el manejo de estos instrumentos, atendiendo a los diferentes pasos en los que su uso se puede dividir:

- En primer lugar, debemos preguntarnos si el alumno o alumna comprende o no la utilidad real de la agenda, si es imprescindible para él en ese momento o si es conveniente que aprenda a utilizarla en su total complejidad desde el inicio. Así que uno de los primeros pasos consiste en razonar con el niño sobre las ventajas de manejarla y aclarar sus dudas.
- Con respecto al formato de las agendas, Hernández (2005) explica que éstas presentan a menudo múltiples dibujos, colores y anotaciones que no consiguen sino distorsionar su objetivo real: anotar los aspectos relevantes para el trabajo en el colegio. Por eso, el tutor o tutora podría recomendar para los alumnos y alumnas agendas sencillas, exentas de información vacua o inútil (ej.: el santoral, dibujos, fiestas regionales, etc.). En algunos casos, las dificultades atencionales y de coherencia central son tan significativas que se hace necesaria la elaboración de una agenda específica para el estudiante con SA. En este caso, se podría escoger un cuaderno con páginas blancas en las que se enmarcaran huecos para anotar la fecha y líneas para escribir los deberes o la fecha de exámenes.
- Es importante enseñar al niño a buscar el lugar en el que debe escribir. Ha ocurrido en ocasiones que los alumnos y alumnas entienden el uso de la agenda y anotan lo que deben hacer en cada momento, pero fallan a la hora de buscar la fecha correcta en la que están, de manera que pueden escribir en las hojas correspondientes al mes de mayo, estando en el mes de abril. Cuando este alumno o alumna llega a casa y consulta con sus padres el día actual, encuentra que no hay anotaciones (dado que están en cualquier otra página). En este sentido, al igual que sucede con los cuadernos, le enseñaremos a utilizar separadores o acostumbrarle a romper la esquina inferior de la hoja al término de cada semana, para que le resulte más fácil encontrar el día actual.
- Otro de los aspectos a abordar es el momento de la jornada escolar en el que debe anotar en la agenda las tareas a realizar en casa. Es muy frecuente que no escriba en la agenda cuando el tutor lo indica, y que lo hagan, con buena intención, otros por él. En general, si el tutor o tutora indica, por ejemplo: "Anotad en la agenda el ejercicio...", los niños comprenden que este mensaje va dirigido a cada uno de ellos y conocen los pasos a seguir, mientras que el niño con SA puede ignorar la instrucción global que se presenta para todo el alumnado. Para evitarlo, resulta de utilidad ofrecer una instrucción individual y secuen-

ciada en los pasos a realizar (ej., "Jaime, coge la agenda"; cuando la tenga en la mesa, se le puede indicar: "Busca la fecha de hoy"; después: "Anota los deberes de la pizarra" o "Anota: Inglés: ejercicio 5"). También se puede apoyar la secuencia de instrucciones con un pictograma que indique a todos los alumnos y alumnas del aula que es el momento de escribir en la agenda.

- El alumnado con SA presenta dificultades con la grafomotricidad. Copiar de la pizarra les puede resultar una tarea tediosa, agotadora y que muchas veces les demanda más tiempo que a sus compañeros. No resulta conveniente seleccionar los momentos previos al recreo o al finalizar la jornada para anotar las tareas en la agenda. En estas situaciones, el niño con SA se va a mostrar ansioso por salir y la lentitud en la copia de las anotaciones le puede ocasionar respuestas de ansiedad y malestar evitables si procuramos reservar un tiempo más amplio para realizar esas anotaciones.

3. Factores que intervienen en los aprendizajes del alumnado con síndrome de Asperger

El alumno con síndrome de Asperger, como se ha comentado, es un niño con necesidades educativas especiales, necesidades que fundamentalmente implican la adaptación del currículum a su peculiar estilo cognitivo. Para el maestro experimentado resulta fácil observar las marcadas disarmonías existentes en el rendimiento del estudiante con SA, que se caracterizan por competencias excepcionales en algunas materias curriculares y déficits evidentes en otras. Cuando esto ocurre, su comportamiento ante materias en las que no destaca puede venir marcado por una disminución de la atención y de la motivación y de un paulatino aumento de conductas disruptivas en el aula. En los siguientes apartados revisamos las estrategias que habitualmente se aplican para favorecer el aprendizaje del alumnado con SA dentro del aula.

- *Principios de estimulación de los aprendizajes*
 - Es preciso mostrar anticipadamente al inicio de cada jornada escolar, las actividades que se van a realizar y en qué orden. Dentro del horario que el tutor o tutora asigna a cada materia curricular puede iniciar la clase explicando lo que se va a hacer.
 - Marcar siempre el inicio y el final de toda actividad. Para el alumnado con SA resultan ambiguas las señales que nos ayudan a discriminar el inicio o fin de tarea. Por ejemplo, cuando decimos "realizad los ejercicios 1 y 2", si el niño no ha atendido a la instrucción puede pensar que tiene que acabar todos los ejercicios del tema, provocando en algunos casos reacciones de angustia. Por otro lado, si el alumno o alumna domina la materia, es posible que realice de

golpe todos los ejercicios en el tiempo destinado a hacer sólo algunos, generando posteriormente desmotivación por tener hechos ejercicios que sus compañeros todavía no han empezado a realizar.

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

Buena parte de las dificultades que presenta el alumnado con SA en los aprendizajes está relacionada con la atención. Ésta se ve claramente condicionada por factores como la motivación, la cantidad de estímulos a los que debe atender, el ruido o la luminosidad del ambiente, las características de la materia, etc. De este modo, el alumnado con S.A. podría mostrar una sorprendente capacidad de concentración, y minutos más tarde parecer abstraído y desconectado. La motivación hacia algunos

temas interviene en el mecanismo que regula la atención, facilitándolos o inhibiéndolos en extremo.

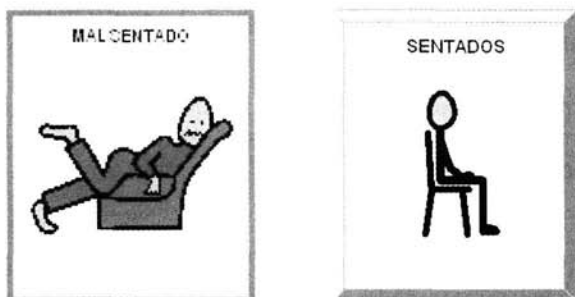
Para mejorar la atención de las personas con S.A. dentro del aula, pueden ser útiles estrategias como las siguientes:

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

En el aula de J. se planteó un conflicto entre varios niños que el tutor abordó de forma grupal. Todos los niños del aula participaban y se involucraban en la resolución del conflicto. Mientras tanto, J. había vaciado su estuche y miraba con atención las costuras interiores sin percatarse en absoluto de lo que estaba pasando.

- Sin embargo, a medida que el estudiante con SA madura, se puede negociar con él una clave secreta que sólo sea conocida por él y el tutor o tutora (por ejemplo, tocarle en el hombro). Cuando el tutor active la clave le haremos entender que es el momento de atender, porque lo que se va a plantear es muy importante.

- También se pueden utilizar los marcadores visuales para que el alumnado se mantenga sentado en una postura adecuada y, por tanto, le resulte más fácil atender.



Pictogramas tomados del Board maker

- En cuanto a la información representada en la pizarra, algunos alumnos y alumnas con SA no son capaces de obviar algunas características que les pueden resultar "salientes"; por ejemplo, un niño no podía percibir bien la información escrita en un lado de la pizarra en el que había "cuadrícula". A veces, el hecho de que la pizarra esté emborronada o que haya información que no tenga que ver con la clase dificulta la concentración del estudiante con SA.

4. Características del área curricular de matemáticas

Ésta es un área en la que nos podemos encontrar múltiples diferencias entre niños con el mismo diagnóstico de síndrome de Asperger. De hecho, en nuestra experiencia hemos observado con frecuencia a alumnos y alumnas que superan con facilidad los objetivos curriculares de cada curso en esta área, que se caracteriza por su elevado nivel de abstracción, y que, en algunos casos, incluso muestran un "talento" especial. En el otro extremo, tenemos chicos que presentan dificultades para asimilar sus contenidos.

- En caso de que el alumnado tenga dificultades importantes en la comprensión de los enunciados de los problemas, intentaremos simplificar el lenguaje, segmentando las operaciones en los diferentes pasos que las componen y eliminando la información no relevante para la comprensión del mismo. Por ejemplo, en el siguiente problema se presenta mucha información prescindible: "María fue a comprar flores a la floristería porque quería hacerle un regalo a su madre. Cuando llegó, compró dos docenas de flores. Como hacía mucho calor, se le pusieron mustias media docena de flores y cuatro se le cayeron por el camino, ¿cuántas flores pudo regalarle a su madre al final?". Otra forma de

presentar el problema es: "María compró dos docenas de flores. Después, se pusieron mustias media docena de flores y perdió cuatro flores más ¿cuántas tenía al final?".

- Ofreceremos equivalencias de significados para que el niño no confunda términos; por ejemplo, añadir y sumar significan lo mismo; sustraer y restar, también. Podemos elaborar una tabla de equivalencias de significados. Se podrían incluir en la tabla los términos que suelen referirse a determinadas operaciones; por ejemplo: "vender implica una resta", "perder implica una resta".
- En cuanto a los problemas matemáticos, en algunos casos podría resultar conveniente subrayar con un color las preguntas claves y con otro color los datos, obviando la información del problema que no es relevante.
- Por otro lado, evitaremos confusiones relacionadas con la comprensión del lenguaje. En el siguiente problema matemático los niños interpretan de forma literal el enunciado y fallan en la respuesta: "María compró 3 caramelos y su madre le dio 2; Jaime tenía 7 caramelos y se comió 3, ¿quién tiene más caramelos?". Como en la pregunta final aparece la palabra "más", el niño insiste en sumar los datos sin atender a otras claves del enunciado.
- Enseñar al alumnado a incorporar y organizar la información del problema en un esquema de DATOS-OPERACIÓN-RESULTADO.
- En algunos casos, resulta motivante combinar el formato de enseñanza tradicional con programas informáticos que son altamente visuales y consistentes, aunque pueden tener el inconveniente de que no "enseñan" al alumnado a razonar, sino a responder por "ensayo y error". Algunos juegos informáticos son "Mates Blaster", "Mía matemáticas" o "Trampolín".
- Por otro lado, el mero hecho de incluir sus intereses en los enunciados de los problemas o de las operaciones de cálculo puede favorecer, en gran medida, la motivación e incluso la comprensión de la tarea; por ejemplo, resolver problemas de "dinosaurios" o de "litros de gasolina de tipo Super 95" puede ser motivante para el alumnado logrando mejores resultados en su rendimiento.
- Algunos niños con SA pueden destacar en sus competencias de cálculo y matemáticas, hasta el punto de mostrar un "talento" especial. Por ello, en algunos casos puede ser conveniente que se realice una adaptación curricular (aumentando el nivel de dificultad de las tareas para esta área en concreto) y así evitar desmotivación o desatención.

5. Características del área curricular de conocimiento del medio

Muchos de los intereses del alumnado con SA se centran en el manejo de información de carácter científico o formal frente a la información social. Por este motivo, a veces encuentran en la materia de "conocimiento del medio" la oportunidad de destacar frente a sus compañeros. Por eso, dadas las pocas oportunidades que estos niños van a tener para sobresalir en el colegio, se hace fundamental que encuentren un ámbito para desarrollarse e incluso ser valorados por sus compañeros. Así, para algunos niños y niñas es motivante y positivo nombrarles colaboradores del profesorado en algunos temas que se plantean dentro de esta área curricular. Incluso ayudar a sus compañeros o participar en las explicaciones generales se convierte en fuente de orgullo para el chico y su familia.

6. Habilidades de lectura: comprensión y mecánica lectora

- *Favoreciendo la comprensión lectora*

En las últimas Navidades, J. pidió como regalo de Reyes una enciclopedia ilustrada. No pidió los últimos libros de Harry Potter, ni le interesaba leer "Las crónicas de Narnia" o versiones literarias similares.

La preferencia por materiales de lectura de corte "científico" que presentan los niños y adolescentes con SA se relaciona con la facilidad para comprender información exacta, concreta, formal y literal. Sin embargo, en la escuela, los libros de lectura que los niños deben leer y resumir suelen basarse en historias fantásticas con personajes intencionales, sociales y emocionales que el alumnado con SA no comprende bien.

- En contextos de apoyo más individualizado, conviene destacar la información relevante con marcadores de color. En caso de que deban también recordar detalles (por ejemplo, nombres o fechas), se les puede enseñar el significado de dos marcadores de color; por ejemplo, subrayado en rojo significa que es una idea principal, y lo subrayado en azul son detalles que hay que memorizar.
- Antes de comenzar la lectura de cualquier texto, iniciar al niño en el tema a abordar a través de preguntas y datos que le ayuden a ampliar información; por ejemplo, antes de leer un texto sobre las características de los diferentes medios de comunicación, podemos preguntar y razonar con los alumnos y alumnas de forma oral para valorar su "nivel de conocimiento" sobre el tema.
- Tras la lectura de un pasaje de un texto, podemos motivar al estudiante para que anticipe o imagine los acontecimientos que van a ocurrir después. Esto facilitará que el niño o la niña busque el sentido general de lo que ha leído para poder continuar con la historia de forma coherente.

- En algunos pasajes o escenas de las historias presentadas, será conveniente utilizar la estrategia de "conversaciones en forma de historieta", descrita en el capítulo 4 para que pueda diferenciar lo que el personaje del libro dice de lo que realmente está pensando. Se puede elaborar un cuaderno alternativo al libro en el que se desmenucen las intenciones, emociones y creencias de los personajes en cada capítulo. Estas actividades se pueden afrontar en contextos de apoyo más individualizado, en caso de que el niño lo necesite.
- Es importante darles la opción de escoger lo que prefieren leer, especialmente en la biblioteca. En algunos casos, los alumnos y alumnas son capaces de adaptarse bien a la lectura de libros de ficción, pero en otros es conveniente proporcionarles el acceso a textos de corte formal.

- *Estimulación de la mecánica lectora*

La mecánica lectora hace referencia a la habilidad para leer con fluidez, entonación y velocidad apropiada. Los chicos y chicas con SA presentan, a menudo, escaso respeto a los signos de puntuación o hipermarcación de las pausas en la lectura, pero, principalmente, tienen dificultades para dotar de entonación emocional lo que leen. Dentro del aula de referencia o del aula de apoyo se pueden realizar algunos juegos para abordar estas competencias:

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

En relación con el respeto de los signos de puntuación en la lectura, las estrategias que se siguen para otros alumnos suelen ser también útiles para los niños y niñas con SA. Utilizar marcadores de color para los puntos y para las comas les ayudará a comprender qué tipo de pausas deben hacer.

- *Lectura compartida*

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

7. La expresión escrita y la grafomotricidad

La expresión escrita libre implica poner en marcha dos aspectos que están alterados en el alumnado con SA: por un lado, la habilidad de organizar información siguiendo un criterio temporal y, por otro, la capacidad generativa, creativa e imaginativa. A esto hay que añadir el esfuerzo grafomotor que requieren las tareas de expresión escrita.

- *Habilidades de expresión escrita*

En general, sus redacciones se caracterizan por un marcado hiperrealismo, con presencia escasa de componentes socio-emocionales o por la copia literal de otros

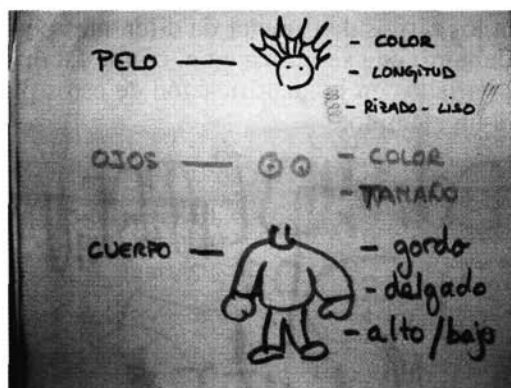
textos. Por lo tanto, se hace necesario el apoyo ante actividades que refuercen sus competencias en la expresión escrita. A continuación se van a detallar las estrategias que pueden resultar útiles:

En un primer momento es más adecuada la estimulación a través de las habilidades de descripción de objetos y personas:

- Elaborar una plantilla diferente para la descripción de utensilios, transportes, animales, etc., de forma que el alumnado con SA tenga un esquema de las características que tiene que plasmar; por ejemplo, para la descripción de los animales, podríamos elaborar una ficha en la que constaran los aspectos a presentar: raza, tipo de animal (herbívoro, carnívoro, omnívoro, vivíparo, ovíparo), aspecto físico (tamaño, color de piel-plumaje, características específicas) y aspectos comportamentales (agresivo-pacífico, nervioso-tranquilo). Se puede, así mismo, elaborar una ficha específica para la descripción de alimentos, objetos, animales, flores, etc.

La tarea de descripción de personas resulta especialmente complicada, por lo que requiere una atención especial. Algunas actividades específicas se proponen a continuación divididas en dos aspectos fundamentales: la descripción de características físicas y de rasgos comportamentales:

En lo concerniente a la descripción de rasgos físicos, se han elaborado esquemas de descripción de personas secuenciando los aspectos a plasmar con sus posibles variantes. De esta forma, el alumnado con SA sigue la estructura establecida, fijándose en las características a las que antes no atendía; por ejemplo, podemos remarcar: pelo (longitud, color y forma), ojos (color y tamaño), altura, color de piel, etc.



En lo que respecta a los rasgos comportamentales, las peculiaridades en la forma e intensidad de las interacciones sociales que suelen presentar las personas con SA influyen en la comprensión y uso de adjetivos relativos a la personalidad y compor-

tamiento de los demás, utilizándolos con frecuencia de forma inadecuada (por ejemplo, N. llama tacaño a las personas que no le dejan comer más chocolate, es decir, llama "tacaño" a cualquier persona que le dice "NO").

- Es recomendable iniciar las descripciones de las personas en función de las conductas que tengan o hábitos que realicen. Es decir, describimos los comportamientos objetivables; por ejemplo: elaborar una ficha con la foto de algunos alumnos y alumnas del aula en la que el niño deba rellenar características de comportamiento: qué hace después del colegio, quién es su mejor amigo/a y cuál es su juego favorito. A partir de toda la información recogida, le podemos ayudar a extraer "rasgos comportamentales"; por ejemplo, a Jaime le gusta jugar al fútbol, por la tarde entrena con un equipo de baloncesto, su mejor amigo también practica deportes, así que, Jaime es "deportista".
- Se pueden elaborar fichas que les ayuden a comprender los rasgos comportamentales, atendiendo a las excepciones y a la importancia de la continuidad en el tiempo; por ejemplo, si un niño que habitualmente tiene un comportamiento ejemplar un día se enfada y empuja a otro, no significa que se convierta en un niño "agresivo": sigue siendo considerado "bueno" o "tranquilo".
- Utilizar materiales escritos, como los cómics, también puede ser una herramienta de utilidad, esto es así porque en los cómics se "exageran" los estereotipos comportamentales, haciéndolos más comprensibles para los niños con S. A. Uno de los cómics que utilizamos para la estimulación de las habilidades de reconocimiento y descripción de patrones comportamentales propios y ajenos es el cómic de "los pitufos". Para los niños resulta motivante y clarificador observar el comportamiento estereotipado de "los pitufos" y compararlo con los rasgos de carácter de diferentes personas. Por otro lado, el lenguaje encubierto que se utiliza en el cómic facilita también la realización de juegos variados en la identificación de estos patrones. A continuación se muestra un ejemplo:



Una vez abordado cómo favorecer las habilidades descriptivas, vamos a atender a las habilidades narrativas cuando éstas se plasman sobre el papel. Los problemas en esta área se asocian a dificultades de coherencia semántica, es decir, los niños y niñas con SA tienen dificultades para dotar de significado a la globalidad del texto que han escrito, porque pueden centrarse en detalles excesivos y no concluir o elaborar la trama de su narración, incluso cuando ésta se basa en acontecimientos personales. Por otro lado, sabemos que sus narraciones van a tender a ser hiperrealistas, con escaso contenido imaginativo o, al contrario, con marcado contenido de ficción, aunque basado en aspectos que ya han leído en otros textos y que carecen de sentido general. Para abordar estos aspectos se puede:

- Hacer explícito, mediante apoyos visuales, el orden de la narración y evitar que omitan elementos imprescindibles para que ésta tenga coherencia. De esta forma, le podemos indicar que hay que anotar en primer lugar quién estaba, dónde estaba y qué pasó.



Pictogramas tomados del Board maker

- Comenzar inicialmente por la narración de acontecimientos vividos. Darle también la oportunidad de que sus narraciones se centren en sus temas de interés; por ejemplo, J. L. está elaborando una enciclopedia propia en la que escribe las definiciones de diferentes transportes y las categoriza según sus funciones.
 - Trabajar la imaginación a través del recuerdo (Ventoso, 2003). Es muy complicado para el alumnado responder a la instrucción "inventa una historia" y más fácil "modificar un acontecimiento ya vivido"; por ejemplo, podemos recordar con él sus últimas vacaciones: el lugar en el que estuvo, las personas con las que convivió, etc. En ese mismo contexto podemos estimular la imaginación preguntándole: ¿qué hubiera pasado si... en la playa hubiera llovido sin parar? o ¿si hubiera aparecido una ballena gigante?
- *Estimulando la grafomotricidad*

La grafía de las personas con SA suele ser irregular, pese al entrenamiento: las líneas raramente son rectas, el tamaño de las letras varía de un grafema a otro, incluso, en los casos más graves, la grafía es ininteligible. Asociado a todo esto aparece

un componente motivacional: el esfuerzo que les supone poner en juego la escritura repercute en etapas tempranas en su motivación hacia todos los ejercicios que supongan escribir. Las orientaciones que se van a plantear a continuación persiguen el objetivo de compensar las dificultades que tienen en esta área en concreto:

- Realizar las actividades o fichas que requieren elaboración escrita en el inicio de la clase y no al final, para que les dé tiempo a escribir; o bien permitirles un tiempo extra para copiar de la pizarra, pero procurando que no se le reste al del recreo o al de la salida.
 - Evitar corregir en exceso la grafía frente al contenido. Si atendemos siempre a las características de su grafía, obviando su competencia al responder a las preguntas, nunca obtendrán refuerzo positivo completo.
 - En las evaluaciones, permitirles tener un tiempo extra para pasar los exámenes a limpio, cuidando más la letra, y valorar la posibilidad de realizar evaluaciones orales. No permitir que la grafomotricidad repercuta negativamente en sus calificaciones.
 - En algunos casos extremos, se hace necesario dotar al alumno de la posibilidad de manejar un procesador de texto para elaborar sus materiales.
- *La presentación de las tareas*

Ya se ha planteado en las páginas anteriores las dificultades que puede presentar el alumnado con SA para planificar las actividades, mantener el orden y escribir apropiadamente. Todo ello repercute también en la limpieza y presentación de los trabajos y exámenes. Nos podemos encontrar con un alumno o alumna que tenga los libros y cuadernos llenos de dibujos basados en sus propios intereses y, por tanto, que la presentación de los ejercicios sea inadecuada. En el otro extremo, un estudiante puede negarse a realizar los ejercicios que se representan en los libros de texto porque interprete de forma literal e inflexible la máxima: "Hay que cuidar los libros. En los libros no se pinta". Entre estos dos extremos nos encontramos con una gama de posibilidades diferentes.

- En general, los márgenes de los cuadernos y los espacios interlineales son imposibles de calcular para alumnos y alumnas con SA. Por ello, suele ser muy útil utilizar plantillas con márgenes establecidos y con huecos delimitados para escribir la fecha y el encabezamiento. Estos apoyos visuales pueden retirarse de forma progresiva, limitando con rayas las esquinas superiores hasta que el alumno se pueda enfrentar a la hoja cuadrículada con mayor facilidad.

- Establecer por escrito, si es necesario con ejemplos, las normas explícitas de presentación del trabajo. El alumnado con SA no comprende qué significa "presentar los trabajos en limpio" (¿significa no mancharlos?).
- Enseñarle a limpiar los restos de goma de borrar antes de volver a escribir o a que, si se equivoca en un grafema, borre y no escriba encima del error. El entrenamiento en estos hábitos desde que son pequeños facilita el desarrollo posterior de competencias positivas en la presentación de los trabajos.

8. Los exámenes y las evaluaciones escolares

A lo largo de las páginas anteriores ya se ha señalado la importancia de atender a las peculiaridades del alumnado con SA en los momentos de la evaluación. Otros aspectos a tener en cuenta son:

- Enseñar al alumno los diferentes tipos de examen: tipo test, elección de opciones, preguntas abiertas, etc. Un alumno o alumna con SA puede bloquearse por el tipo de pregunta y no responder, aunque conozca claramente la respuesta.
- También puede interpretar de forma literal algunas instrucciones y esto repercutir en el resultado del examen. Por ejemplo, en cierta ocasión el tutor de N. antes del examen recordó a los niños "Está prohibido copiar". Las primeras preguntas hacían referencia a "Copia estas palabras en orden alfabético", "Copia estas frases...". N. no hizo ninguno de esos ejercicios. Por ello, es importante adecuar nuestro lenguaje a la explicación de las instrucciones que el alumnado debe seguir durante el examen y evitar los enunciados ambiguos.
- En otras ocasiones, aspectos perceptivos influyen en el alumnado a la hora de no responder a las preguntas o hacerlo inadecuadamente. Por ejemplo, los exámenes que a veces son fotocopiados no detallan con nitidez los espacios reservados para las respuestas del niño. En estos casos, ha ocurrido que el alumno o alumna que escribía encima de la línea ha dejado de hacerlo cuando ésta pierde nitidez. Es importante, por tanto, asegurar la claridad de los elementos en el examen.
- Ya hemos hablado de la letra y la grafomotricidad y de que su repercusión en los exámenes se hace patente con los espacios que se dejan para que el estudiante escriba entre preguntas. Un alumno o alumna con la letra grande no podrá escribir en el hueco establecido el mismo mensaje que un alumno o alumna que es capaz de regular el tamaño de su letra al espacio que aparece en la hoja de examen. Un niño o niña con SA puede no contestar bien a preguntas tan sólo por no poder acabar su razonamiento en el espacio preestablecido.

Por otro lado, si no se delimitan bien los espacios de las preguntas abiertas, podrían extenderse en detalles prescindibles y no concluir el resto de las preguntas. Por ello, remarcamos en las preguntas abiertas la información "clave" que deben incluir.

- Es necesario enseñarle estrategias para afrontar los exámenes; por ejemplo: "antes de comenzar leo todas las preguntas, comienzo por el principio, si no recuerdo bien la respuesta paso a la siguiente pregunta, etc". La enseñanza de resolución de problemas ante los exámenes es fundamental, ya que aspectos nimios para el resto de los compañeros (como pedir una goma si no tienen o pasar a la siguiente pregunta si no recuerdan bien la anterior) pueden ser insalvables para el alumnado con SA.
- También ocurre en ocasiones que algunos alumnos y alumnas realizan rituales comportamentales en los exámenes; por ejemplo, durante las evaluaciones, un chico no comenzaba a escribir hasta que habían pasado 25 minutos desde el inicio del examen, de manera que podía estar mirando su reloj hasta que llegaba su hora y responder entonces vertiginosamente a las preguntas del examen, con la consiguiente frustración de no acabarlo a tiempo.

9. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han descrito las dificultades y potencialidades del alumnado con SA dentro del aula para ofrecer diferentes alternativas de estimulación. La organización física del aula y la colocación de las mesas repercute positivamente en el alumnado SA cuando se comprenden sus características y se atiende a sus necesidades. Se han abordado estrategias diferentes para favorecer la autonomía y organización de sus propios materiales dentro del contexto de aula, para, en último lugar, describir los aspectos curriculares que son susceptibles de adaptación para que el alumnado con SA pueda desenvolverse con los aprendizajes y mejorar así su rendimiento académico.

Por último, los adultos que conviven con el alumnado con SA en el entorno escolar tienen el privilegio y la responsabilidad de atender a las necesidades educativas de estos niños y niñas, que no responden a los patrones convencionales de intervención, pero que suponen un reto profesional y, muchas veces, personal en el intento de disminuir sus déficits, potenciar sus habilidades y respetar sus peculiaridades dentro de esa "microsociedad" que llamamos aula.

CAPÍTULO 3

LOS MOMENTOS MENOS ESTRUCTURADOS DE LA JORNADA ESCOLAR

El alumnado con síndrome de Asperger necesita entornos estructurados, en los que las reglas y normas de conducta adecuadas para cada momento sean explícitas, claras y concretas; entornos sin excesiva carga estimular; rutinarios, sin "imprevistos"; en definitiva, entornos en los que el alumno o alumna sepa claramente lo que se espera de él y en los que le resulte sencillo anticipar y prever la conducta de sus profesores y compañeros. En general, en todos los centros, la mayor parte de la jornada escolar está muy estructurada; sin embargo, hay momentos concretos, en los que ni las reglas son tan explícitas ni el comportamiento de los alumnos y alumnas es tan previsible. Nos estamos refiriendo, entre otros, a los tiempos de recreo (descrito en el capítulo siguiente), de comedor, de cambio de aula, y a los momentos de entrada y salida del colegio. En todos esos momentos de descanso o de transición entre una actividad y otra, vistos desde la mirada de un alumno o alumna con síndrome de Asperger, domina el "caos" y la incertidumbre. Imagínese, por ejemplo, la entrada al centro escolar por la mañana en el que todos los alumnos y alumnas van llegando sin un orden preestablecido: unos se quedan frente a la puerta hablando, mientras otros van subiendo a las aulas; unos suben despacio, mientras otros corren empujando o rozando a los que se encuentran por su camino; unos se saludan con un simple "hola" y otros se dan un golpecito en la espalda y, todos, en conjunto, hablan muy alto, porque el ruido ambiental es elevado.

Para muchos estudiantes con síndrome de Asperger esos momentos son estresantes, difíciles de comprender e imposibles de organizar siguiendo unos principios lógicos cerrados: "¿por qué está permitido gritar en el recreo pero no en clase de matemáticas?, ¿por qué mis compañeros a veces me empujan en los pasillos cuando vamos al gimnasio y eso no se considera una agresión física?, ¿por qué hoy me ha tocado estar el último en la fila si ser el último es algo negativo?, ¿por qué hay tanto ruido en los pasillos y parece que a nadie le molesta?".

En este capítulo describiremos algunos de esos momentos de la jornada escolar que les son difíciles de tolerar y de comprender (momentos que muchas veces se convierten en el origen de problemas de conducta) y resumiremos algunos principios básicos de intervención que pueden ser útiles para ayudarles a "manejar" y controlar esas situaciones conflictivas. Aunque se explicarán una serie de medidas eficaces, eso no significa que todo el alumnado con síndrome de Asperger necesite de la aplicación de estos principios (seguramente habrá estudiantes que no presenten esos problemas o que presenten sólo algunos) ni que sea necesario emplear todas y cada una de las estrategias descritas. El profesorado, en función de las necesidades de cada alumno y de las posibilidades del centro, deberá decidir qué medidas puede emplear en cada caso.

Antes de describir esas situaciones concretas, nos gustaría llamar la atención sobre la necesidad de que los técnicos auxiliares que trabajan en centros donde se

encuentra escolarizado un alumno o alumna con SA reciban también formación específica sobre el manejo de los problemas que pueden aparecer en los momentos menos estructurados de la jornada. En muchos colegios, son los auxiliares los que se encargan de llevar a los niños al comedor, guiarlos a las aulas de apoyo u organizar y controlar las rutinas en los tiempos de comida. Por ello, creemos que es necesario que este colectivo conozca las principales dificultades que pueden aparecer, que comprenda las reacciones del alumnado con SA y que maneje una serie de estrategias específicas que, además de facilitarles su labor, favorecerán el mayor desarrollo de las habilidades de autonomía personal de los estudiantes con este problema. Por otra parte, una actitud del profesorado caracterizada por la implicación y adopción de un rol activo y más directivo en esas situaciones es lo que claramente permite la reducción de las dificultades que los alumnos y alumnas muestran en esas situaciones concretas.

1. El comedor

La situación del comedor escolar puede ser un momento realmente estresante y difícil. La combinación de diferentes factores como un ambiente con altos niveles de ruido, la necesidad de formar y esperar en la fila (con contactos físicos y empujones inesperados), los cambios de asiento e incluso de mesa asignada para comer, unido al patrón de selectividad que muchos de estos alumnos y alumnas presentan respecto a la alimentación (por ejemplo, rechazo hacia determinados tipos de comidas por su textura, sabor, color o temperatura) pueden hacer que los tiempos de comida sean momentos muy complicados y negativos para estos alumnos y alumnas. Cuando esto ocurre, es necesario elaborar un programa específico dirigido tanto a aumentar progresivamente la tolerancia del alumnado al entorno del comedor como a disminuir gradualmente las restricciones alimenticias.

Las dificultades respecto a la alimentación no se deben concebir como un problema de conducta, sino que deben tratarse siguiendo principios y estrategias típicamente empleadas para el abordaje de las fobias. Aunque la manera de afrontar estas dificultades varía de un caso a otro (no se trabaja igual si las dificultades están derivadas del patrón de selectividad alimenticia o si éstas se relacionan con una marcada hipersensibilidad ante los ruidos). A continuación describimos algunas estrategias que pueden resultar útiles a la hora de disminuir las dificultades que estos alumnos y alumnas pueden presentar en esa situación:

- *Establecer reglas y rutinas estables, dividiendo la secuencia en pasos y haciendo explícito el comportamiento adecuado:*

La hora de la comida en un comedor escolar implica una secuencia de acciones (formar fila, esperar el turno, sentarse en la silla, comer y, al terminar, salir al patio) que es necesario describir y presentar ordenadamente al alumnado con SA.

Inicialmente, y hasta que esa secuencia rutinaria se interiorice, podría ser necesario elaborar con el estudiante un "guión" en el que escriban los pasos específicos y el comportamiento adecuado en cada uno de ellos.

Guión: El tiempo de comida en el colegio

1. Cuando toque el timbre al final de la mañana tengo que dirigirme al comedor.
2. En la puerta se irá formando una fila y yo me tendré que colocar al final.
3. A medida que vayan llegando otros niños, éstos se colocaran detrás de mí.
4. Cuando entre en el comedor, me sentaré en la mesa que me toque.
5. Tengo que esperar tranquilo a que me traigan el primer plato (somos muchos niños y por eso a veces tardan un poco en servirnos la comida).
6. Cuando tenga mi comida, me comeré el primer plato tranquilo (cada niño tiene su comida y no está bien tocarla con las manos ni jugar con ella).
7. Si algo no me gusta, lo puedo dejar a un lado del plato (sin llorar ni enfadarme).
8. Cuando termine el primero, tendré que volver a esperar a que me retiren el plato vacío y me traigan el segundo.
9. Me comeré el segundo plato y esperaré de nuevo al postre.
10. Cuando termine, saldré al patio a jugar. Puedo jugar en el patio hasta que toque el timbre que indique que hay que volver a clase.

Además, y dependiendo de las necesidades o dificultades de cada uno, en muchos casos también podría ser de gran utilidad elaborar pequeñas historias a modo de las "Historias Sociales" descritas por Carol Gray (Gray, 1993), en las que se hagan explícitas las pautas de comportamiento que el alumnado debe seguir. Por ejemplo, Tony Attwood (2002) recoge en su libro la siguiente historia social elaborada para mejorar la conducta en la fila del comedor de un niño con síndrome de Asperger:

Mi escuela tiene muchas habitaciones. Una de ellas se llama comedor. Normalmente los niños almuerzan en el comedor. Los niños oyen la sirena. Los niños saben que la sirena les dice que hagan cola en la puerta para el almuerzo. Tenemos una cola para ser justos con aquellos que han esperado más tiempo. Cada persona que llega se pone al final de la cola. Los niños tienen hambre. Quieren comer. Yo intentaré estar en silencio en la cola del comedor hasta que llegue mi turno para comprar mi almuerzo. Las colas de la comida, como las tortugas, son muy lentas. A veces paran, a veces siguen. Mi profesor estará contento de que haya esperado en silencio.

Se pueden elaborar historias de este tipo en relación con los distintos pasos que componen la secuencia de la comida. Además de redactar la historia junto al alumnado, incluyendo sus intereses y adaptando el lenguaje empleado a su nivel de comprensión (capítulo 4), lo importante, al emplear esta estrategia, es asegurarse de que el alumnado repasa la historia todos los días antes de enfrentarse a la situación conflictiva.

- *Valorar la posibilidad de que el alumnado con SA se sitúe al principio o al final de la fila:*

En aquellos casos en los que el rechazo hacia el contacto físico sea muy marcado y provoque niveles elevados de ansiedad, es importante asegurar que el alumno o alumna se puede colocar al principio o al final de la fila (posiciones en la que normalmente los empujones y roces son menos frecuentes). Al mismo tiempo, se debe trabajar en situaciones estructuradas en las que resulte más fácil el control de los estímulos ambientales (por ejemplo, en las clases de apoyo) y la progresiva tolerancia hacia el contacto físico.

- *Inicialmente situar al alumno o alumna en una mesa que se encuentre en la zona más tranquila o menos ruidosa del comedor:*

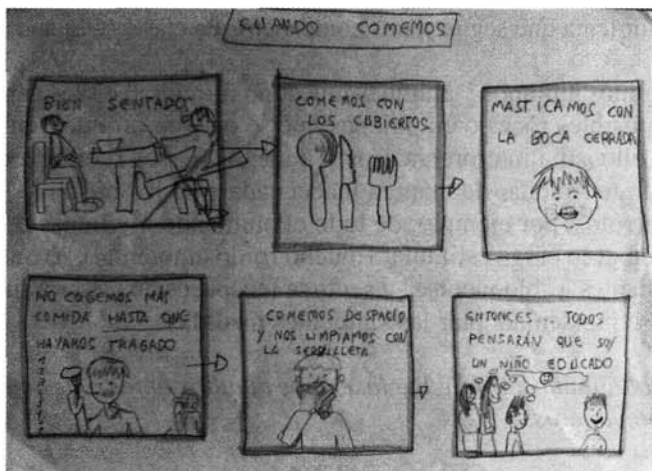
Debemos asegurarnos, en aquellos casos en los que se haya detectado la presencia de hipersensibilidad estimular, que el alumno o alumna se siente en una mesa alejada tanto de la puerta de entrada al comedor como de las ventanas (lugares donde normalmente el ruido es más intenso por el continuo entrar y salir del alumnado o el bullicio del patio). En algunos casos puntuales en los que el alumno o alumna muestra marcada ansiedad ante ruidos fuertes, excesiva intolerancia a lugares con mucho movimiento de gente o gran selectividad respecto a los alimentos, será necesario elaborar y seguir un programa de desensibilización sistemática en el que los objetivos iniciales (comer tranquilo, aceptar la comida del comedor, tolerar tiempos de espera, etc.) se lleven a cabo en una sala separada de la de sus compañeros y con el apoyo individual de un auxiliar entrenado. A medida que el alumnado vaya aceptando esa situación menos ansiógena, se deberán programar aproximaciones sucesivas al objetivo final: que coma en la zona común del comedor acompañado del resto de sus compañeros.

- *Asegurarse que en los primeros momentos del programa el alumno o alumna comparte mesa con compañeros tranquilos y hacia los cuales muestra cierta "preferencia".*

Como hemos comentado en la introducción de esta guía, los compañeros de clase pueden convertirse en excelentes co-terapeutas si se consigue que comprendan las dificultades y presiones a las que se ve sometido el alumnado con SA. En situaciones de mayor ansiedad, la colaboración de éstos co-terapeutas puede consistir en recordarle algunas normas, mantener pequeñas conversaciones acerca de sus temas de interés en momentos puntuales en los que el alumno o alumna se muestre más incómodo o ayudarle a solicitar ayuda. En el comedor escolar, el compañero co-terapeuta también puede ayudarle a resolver problemas como pedir más agua, cambiar el tenedor que se ha caído al suelo, etc.

- *Indicar de manera explícita las pautas y reglas sobre los hábitos y modales adecuados en la alimentación:*

Algunos alumnos y alumnas pueden presentar conductas inadecuadas que no se ajustan del todo a los cánones de comportamiento socialmente establecidos. En estos casos será necesario enseñar, de manera explícita y a través de apoyos visuales, los modales o hábitos adecuados que se deben cumplir a la hora de comer (emplear adecuadamente los cubiertos, comer con la boca cerrada, no escupir la comida que no nos gusta, comer despacio, etc.). Para ello pueden ser de gran utilidad el empleo de las Historias Sociales o los "Carteles Recuerdo" (carteles en los que se describen las reglas a cumplir, colgados en una pared del comedor con buena visibilidad para que el alumno o alumna pueda repasarlos antes de comenzar a comer). Además, es importante informar a la familia de las normas y pautas que se le están exigiendo a su hijo o hija para poder apoyar estos aprendizajes en entornos naturales (casa, restaurantes, etc.) y asegurar la generalización de los mismos.



Ejemplo de un tipo de apoyos visuales que se puede emplear para mostrar las conductas y hábitos más adecuados durante la comida.

- *Facilitar una copia del menú escolar a la familia:*

Si los padres tienen una copia del menú que se servirá en el colegio, podrán, por un lado, anticipar a su hijo o hija la comida que habrá en el comedor al día siguiente (y, de esta manera, establecer con él algún contrato de conducta en el caso de que se trate de una comida poco aceptada) y, por otro, esto les dará la posibilidad de trabajar progresivamente la tolerancia hacia los alimentos típicos del comedor escolar.

2. Cambio de aula y desplazamientos por el Centro

De nuevo, aspectos que a los demás nos suelen resultar extremadamente sencillos pueden requerir un gran esfuerzo y "desgaste cognitivo" para el alumnado con síndrome de Asperger. Moverse por el colegio, desplazarse del gimnasio a la clase o encontrar los cuartos de baño, puede suponer una "aventura" complicada para algunos de estos alumnos o alumnas. Gunilla Gerland (2005, pág. 332) ha relatado algunas de sus experiencias en la etapa escolar, descubriéndonos la dificultad que entrañaban para ella actividades de lo más cotidianas y simples, como desplazarse de un aula a otra:

Otro problema que tenía en el colegio era el de recordar por dónde ir a los sitios. Mi sentido de la orientación era muy pobre y a menudo me metía en una clase que no era la mía. Nunca llegué a saber por dónde se iba al comedor del colegio, a pesar de ir allí todos los días durante seis años... Yo era una niña muy creativa y me inventé mis propios métodos. Para no perderme cada vez que iba al comedor tenía que seguir a mis compañeros de clase. (Gerland, 2005).

Además, algunos alumnos y alumnas muestran dificultad en los cambios de clase a causa de los posibles roces o empujones que se pueden producir entre el alumnado. Muchos de ellos, malinterpretan esos "contactos físicos" como verdaderas agresiones, pudiendo reaccionar de manera inadecuada ante los mismos. Por otra parte, esos desplazamientos, por ejemplo, de todo el alumnado al gimnasio, suelen implicar momentos de gran carga estimular (mucho ruido ambiental), lo que puede llevar a algunos estudiantes a "bloquearse" y sentirse incapaces de llegar a su destino. Ante esta situación, se pueden adoptar las siguientes medidas:

- *Permitir al alumno salir de la clase unos minutos antes o después que el resto de sus compañeros.*

Esta estrategia se debe emplear únicamente en aquellos casos en los que la situación de salida y entrada al aula resulta realmente intolerable. En ese caso, se debe valorar la posibilidad de que el alumno o alumna salga unos minutos antes o después, cuando el alboroto del pasillo sea menor. Además, es importante asignarle alguna actividad alternativa (una responsabilidad o tarea) para realizar mientras espera a que salga el resto de sus compañeros (borrar la pizarra, ayudar al profesor o la profesora, etc.).

- *Contar con la ayuda de un "compañero-ayudante" que indique el camino que se debe seguir para ir de un aula a otra.*

Si se utiliza el sistema de "compañero-ayudante" para este o para cualquier otro objetivo, es importante asegurar que el compañero cambia cada cierto tiempo, para

no sobrecargar de responsabilidad siempre al mismo y evitar que termine rechazando al estudiante con síndrome de Asperger.

- *Ensayar con el alumno o alumna el camino del aula a la clase de apoyo o a otras salas donde suele desplazarse sin la compañía de los otros niños y, en los casos en los que sea necesario, colocar indicadores visuales que marquen el camino.*
- *Enseñar de manera explícita las reglas para desplazarse por el centro o caminar por los pasillos.*

Hay algunas normas que todos los alumnos y alumnas deben cumplir a la hora de caminar por los pasillos del colegio (ir despacio, no gritar, no empujar a los compañeros, etc.). En el caso de los estudiantes con SA, la enseñanza de este tipo de reglas va a requerir de un proceso de aprendizaje explícito y, como en otros casos, del empleo de apoyos visuales que faciliten su comprensión e interiorización. Una estrategia que se puede utilizar, como se muestra en el siguiente ejemplo, es la elaboración de un "cartel de normas", en el que se recojan las conductas adecuadas que queremos que se cumplan.

ESTÁ PROHIBIDO CORRER POR EL PASILLO DEL COLE



POR EL PASILLO DEL COLE TENGO QUE CAMINAR DESPACIO, COMO LAS TORTUGAS



CON LOS BRAZOS PEGADOS AL CUERPO Y UN PIE DETRÁS DE OTRO



SI CAMINO POR EL PASILLO DEL COLE DESPACIO COMO LAS TORTUGAS, LO ESTOY HACIENDO MUY BIEN



Como se puede ver, no sólo hay que indicar la actitud o conducta que está prohibida (en este caso, correr por lo pasillos), sino que además se debe especificar la conducta alternativa que resulta más adecuada (caminar despacio).

- *Explicar y practicar en situaciones libres de ansiedad la diferencia entre una agresión y un empujón accidental.*

En las clases de apoyo se puede trabajar este objetivo mediante situaciones de teatro o *role-playing*, en las que se representen tanto situaciones de verdadera agresión intencionada como momentos en los que se producen contactos físicos sin intención de agredir. Es importante poner el énfasis en las intenciones de los compañeros en ambas situaciones, en las claves no verbales (gestos, expresiones, movimientos, etc.) que nos pueden indicar de qué caso se trata (agresión o roce accidental) y en otro tipo de estímulos ambientales que suelen acompañar a cada situación (por ejemplo, otros compañeros mirando y riéndose). También se puede dedicar un rato a observar junto al alumno o alumna una situación normal de cambio de clase, fijándose en cómo es normal que los alumnos se choquen o rocen y cómo sus compañeros ni se enfadan ni interpretan eso como una agresión malintencionada.

3. Excursiones y salidas fuera del Centro

Las salidas y excursiones que organizan los colegios a lo largo del curso suelen ser, para la mayoría del alumnado, una fuente de motivación, diversión y aprendizaje. En el caso de los niños y niñas con síndrome de Asperger, si bien es cierto que estas salidas también pueden ser muy gratificantes, en algunos casos, como se muestra en el siguiente ejemplo, la diversión podría transformarse en ansiedad y la excursión convertirse en una experiencia negativa.

En la clase de M. se había organizado una excursión a un museo de la localidad. Aunque el tema del museo (ciencias naturales) era del interés de M. e inicialmente se mostró muy ilusionado con la salida, a medida que se acerca el día estaba más nervioso, angustiado y reacio a asistir. La tarde anterior, indicó a su madre que seguramente iba a estar enfermo, así que no podría ir a la excursión. Su madre se sentó con el niño a redactar una serie de preguntas que le ayudaran a comprender ese cambio de actitud. Al final se evidenció que a M. le aterraba perderse en el museo, ignorar qué tenía que hacer si necesitaba ir al servicio o si, como en otras ocasiones, se mareaba en el autobús. Además creía que si hablaba en voz alta (algo muy usual en él) le echarían del museo y tendría que volverse solo a casa.

Para asegurarse el éxito de las salidas fuera del centro educativo y minimizar los posibles problemas que puedan surgir, hay que adoptar un conjunto de estrategias

específicas que, como en otros casos ya comentados en este manual, descansan básicamente en (1) anticipar y estructurar la actividad, (2) especificar las conductas concretas que esperamos por parte del alumnado, (3) emplear apoyos visuales que le ayuden a autorregular su comportamiento, (4) indicar las conductas alternativas que se pueden realizar en los momentos más difíciles (tiempos de espera, colas, viajes en metro, etc.) y (5) buscar los compañeros más adecuados (co-terapeutas) que puedan ayudar al alumnado con SA en momentos puntuales.

Empleando recursos como los guiones de conducta, carteles con las normas específicas, historias sociales, etc., nos debemos asegurar de que antes del día de la excursión, el estudiante con SA conoce el lugar elegido para la excursión, las actividades que allí se van a realizar, el medio de transporte que se utilizará y las normas de conducta específicas. Es importante que el estudiante lleve consigo el material que se ha elaborado específicamente para regular su comportamiento durante la salida (por ejemplo, una historia social con las conductas más adecuadas) y que lo repase en caso de que se muestre más nervioso o lleve a cabo una conducta inadecuada.

Los tiempos de traslado hasta el lugar elegido suelen ser largos y, en algunos casos, difíciles de tolerar (muchas veces en el autobús escolar los alumnos y alumnas cantan, hablan muy alto y mantienen un "ambiente festivo" que le puede resultar molesto). Por ello, es aconsejable que el alumnado con SA se sienta al lado de los compañeros más tranquilos, que se le muestre una o varias actividades motivantes que pueda realizar durante el trayecto (leer un comic, hacer un sudoku, fijarse en la marca de los coches que pasan por la carretera, jugar al "veo-veo" con su compañero, etc.) y que se le enseñe la manera de pedir ayuda a un profesor o profesora si no se encuentra bien.

En definitiva, se trata de hacer de la excursión una actividad fácil de predecir, con una secuenciación clara de las actividades que se van a realizar y con indicaciones específicas de las conductas que son más adecuadas en los distintos momentos del día.

4. Cambio de centro educativo

En aquellos casos en los que sea necesario realizar un cambio de centro (por motivos familiares, finalización de un ciclo educativo, recomendación de un nuevo colegio, etc.), una manera de reducir el estrés y la ansiedad que esa nueva situación puede provocar es organizando una visita al nuevo centro antes de que comiencen las clases. En esa visita, que se debe planificar en un día no lectivo para asegurar que el entorno es tranquilo y sin niveles altos de ruido ambiental, se debe procurar que el alumnado conozca a algunos de los que serán sus profesores al comienzo del curso (o al menos a su tutor o tutora), que visite su aula y otras salas como el come-

dor, el gimnasio o la clase de informática y que realice el recorrido exacto que tendrá que hacer para entrar y salir del centro al principio y final de la jornada escolar (esto último es especialmente importante en el caso de los alumnos y alumnas mayores, ya que a partir de una determinada edad se espera que sean autónomos en sus desplazamientos y que no recurran ni a sus padres ni a sus profesores para que les guíen).

Igualmente, es importante informar al claustro de profesores, antes de que comience el curso, de las características, dificultades y comportamientos típicos del alumno con síndrome de Asperger. Cuando un alumno o alumna cambia de centro escolar, se elabora un informe acerca de su rendimiento académico, la necesidad o no de realizar adaptaciones curriculares, las estrategias empleadas en cursos anteriores que han resultado eficaces y la metodología pedagógica seguida con anterioridad. Es importante también que el equipo de docentes del nuevo centro disponga de dicho informe para conocer al alumnado y sus necesidades, además de comenzar a familiarizarse con los principios y estrategias educativas que deberán emplear.

5. Conclusiones

Como se ha mostrado a lo largo del capítulo, son muchas las situaciones y periodos de la jornada escolar que pueden provocar malestar y angustia al alumnado con SA. Los momentos menos estructurados del día suelen estar cargados de reglas implícitas que el resto de los estudiantes aprenden de manera intuitiva o por imitación, mientras que al alumnado con síndrome de Asperger se les pasan desapercibidas, a no ser que se lleve a cabo un proceso de enseñanza explícita de las mismas. Por otra parte, los patrones de hiperselectividad estimular que muestran muchos de estos alumnos y alumnas también les limitan su participación en actividades o situaciones que, por su propia naturaleza, implican niveles más elevados de ruido ambiental, movimiento de personas o aglomeraciones. La integración educativa no se puede centrar únicamente en la consecución de los objetivos curriculares, sino que también debe incluir como objetivos básicos asegurar el bienestar emocional del alumnado durante toda la jornada así como conseguir su participación en distintas actividades extraescolares. Para ello, y en función de las necesidades individuales de cada alumno o alumna, será necesario diseñar programas de intervención específicos para aquellos momentos de la jornada escolar en los que los estudiantes con síndrome de Asperger muestren mayores dificultades.

CAPÍTULO 4

CÓMO MEJORAR LA COMPETENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

Las dificultades de relación social que manifiestan las personas con síndrome de Asperger a lo largo de toda su vida son, sin lugar a dudas, el gran reto de la integración escolar en la escuela ordinaria. A pesar de las excelentes capacidades circunscritas a áreas específicas del desarrollo, y a pesar de las capacidades preservadas en aspectos tan relevantes como el cociente intelectual general, las personas con síndrome de Asperger suelen fracasar sistemáticamente a la hora de establecer relaciones significativas con los iguales. Su escasa versatilidad para adaptarse a los cambios, sus intereses idiosincrásicos, su torpeza motora, su opacidad mental, sus manierismos y sus dificultades conversacionales les convierten en personas poco valoradas como amigos potenciales, lo que puede abocarles a situaciones de soledad o exclusión social. En el marco escolar, todas estas características exigen del equipo docente una intensa intervención en dos vías paralelas e igualmente importantes: por un lado, mejorar las habilidades sociales de las personas con SA y, por otro lado, mejorar la comprensión de los iguales hacia las dificultades que muestran los alumnos y alumnas con esta alteración del desarrollo.

En este capítulo se ofrecen estrategias para tratar de disminuir las dificultades sociales que aparecen con más frecuencia durante la etapa de Primaria. Con esa intención se abordan objetivos en dos áreas fundamentales: las habilidades sociales y las competencias mentalistas. Ambas se entrelazan y su presencia o ausencia determina la competencia social de todas las personas en general y de las personas con síndrome de Asperger en particular. Por este motivo, a lo largo de los siguientes apartados se han ido desglosando los pasos a seguir para trabajar cada una de ellas de manera independiente y, posteriormente, se ha expuesto el momento de la jornada escolar en el que su déficit o ausencia ocasiona un mayor impacto: el recreo.

1. El *currículum* encubierto

Todos los centros escolares poseen un currículum oficial que marca las directrices a seguir desde un punto de vista académico. Paralelamente, en cada centro existe un *currículum* encubierto (mucho menos definido, pero igualmente determinante) que hace referencia a una serie de normas implícitas que regulan la vida social de los estudiantes, y que el alumnado con SA parece ignorar o transgredir continuamente. Etéreo y ambiguo, el *currículum* encubierto dicta toda una serie de valores relacionados con los códigos sociales de conducta a seguir en el entorno escolar (por ejemplo, "No se debe corregir al profesor") y con las modas e intereses del momento (ropa, vocabulario, expresiones populares, música, actividades y preocupaciones conjuntas). Esta dificultad para acceder a lo latente, a lo "no manifiesto", aboca al alumnado con síndrome de Asperger a situaciones en las que su comportamiento general no se ajusta al del resto de sus compañeros:

Mi hijo fue el único que asistió al acto del colegio con traje de chaqueta. Todos los demás llevaban un atuendo informal (M.J., una madre).

De esta forma, mientras todos los chicos con un desarrollo típico parecen conocer y dominar casi a la perfección ese *currículum* encubierto, los alumnos y alumnas con este cuadro clínico fracasan sistemáticamente a la hora de descubrir y compartir lo que permanece indefinido; esto entorpece enormemente las relaciones que establecen con sus profesores y compañeros.

Para asombro de los iguales, los estudiantes con SA unas veces pueden no compartir los intereses del momento y otras, por el contrario, tratan de reproducirlos de manera mecánica y poco intersubjetiva, sin llegar a comprender el significado último de lo que hacen:

 Mi hijo quiere llevar al cole lo mismo que llevan todos los demás, aunque no entienda por qué esas cosas son importantes. Ahora colecciona tazos, y tiene muchísimos, pero teme que se le rompan y le cuesta sacarlos del bolsillo. Otras veces no entiende la jerarquía, y cambia un tazo de mucho valor por otro extremadamente fácil de conseguir (C., una madre).

El mismo desconcierto viven a veces sus profesores, que no saben cómo interpretar determinados comportamientos, como las correcciones ("Tu inglés es pésimo"), las interrupciones continuas en mitad de una explicación colectiva o los comentarios o comportamientos inadecuados (por ejemplo, entrar en el servicio de profesores).

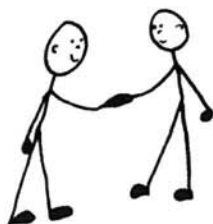
Para tratar de suplir esta dificultad (como el lector conoce, no existen objetivos oficiales que contemplen el "*currículum* encubierto"), conviene, en la medida de lo posible, hacer explícitas las normas sociales incluidas en ese *currículum*, de tal forma que la persona con SA pueda conocerlas, comprenderlas y, cuando sea opcional y lo desee, adherirse a ellas. Además, es importante no malinterpretar esos comportamientos, atribuyéndoles una intención errónea ("Me ha querido ofender"), sino que se deben comprender dentro del déficit mentalista y social que caracteriza y define este síndrome.

2. Las habilidades sociales

Íntimamente ligado al *currículum* encubierto está otro concepto no menos borroso e indefinido: "las habilidades sociales". Si bien el concepto anterior hacía referencia de manera exclusiva a las normas sociales imperantes dentro del marco escolar, las habilidades sociales contemplan la competencia social desde un contexto mucho más general, abarcando cualquier situación y conducta. De esta manera, aun cuando no existe una definición unánime acerca de lo que se entiende por "habilidades sociales" (HHSS), diversos autores (Paula Pérez, I. y Garanto Alós, J., 2001) han tratado de acotar y operativizar este concepto (por lo demás, vago y extenso) señalando los siguientes aspectos:

- Se valoran en función de las consecuencias (es decir, conseguir que las conductas sociales sean efectivas, que logren su propósito inicial durante la interacción).
- Se evalúan fundamentalmente a partir de parámetros conductuales (la conducta observable) y de parámetros cognitivos (que no pueden ser observados, pero que se pueden inferir a partir de la conducta; piénsese, por ejemplo, en la solución de problemas).
- Se enmarcan en un contexto socio-cultural, por lo que deben ser aprendidas; no tienen un carácter universal.
- Dependen de los procesos de desarrollo (maduración) y aprendizaje.
- Se ponen en juego durante la interacción, por lo que implican siempre a más de una persona.
- Están definidas dentro de un contexto situacional (distintos grados de formalidad, protocolo o "etiqueta"), de tal forma que cualquier conducta social, por sencilla que en principio nos parezca, requiere un exhaustivo análisis de la situación, como muestran las ilustraciones siguientes en relación con el grado de formalidad en los saludos:

Saludo formal



Saludo informal.



- El concepto de habilidades sociales está asociado a otros términos, como la "asertividad", la competencia social y el comportamiento adaptativo.
- Las habilidades sociales hacen referencia a la conducta, no a la persona.

En la siguiente tabla se muestra una adaptación del modelo que nos han sugerido Vallés et al. (1996) de los marcadores observables de las HHSS. Estructurado a partir de áreas o bloques concretos (componentes no verbales, habilidades de comunicación y lenguaje, habilidades mentalistas y emocionales y habilidades de autoafirmación), este modelo nos sugiere los ámbitos de intervención que son importantes a la hora de trabajar sobre las habilidades sociales.

Tabla1: Adaptación de los componentes conductuales de las HHSS identificados por Vallés et al. (1996).

Componentes no verbales:	Habilidades de comunicación y lenguaje:	Habilidades mentalistas y emocionales:	Habilidades de autoafirmación:
La mirada. La sonrisa. Los gestos. La expresión facial. La postura corporal. El contacto físico. La orientación corporal. La distancia/proximidad. La apariencia personal.	Componentes básicos del habla (volumen, velocidad, entonación...) Los saludos. Iniciar, mantener y finalizar una conversación. Hacer preguntas. Escucha activa. Hablar en público.	Autorrevelaciones. Hacer cumplidos. Aceptar cumplidos. Ponerse en el lugar del otro. Expresar emociones, opiniones, sentimientos.	Aceptar una crítica justa. Rechazar una crítica injusta. Pedir y conceder favores. Solicitar cambios de conducta. Pedir disculpas. Defender los propios derechos. Respetar los derechos de los demás. Hacer amigos: juegos, invitación, ayuda, cooperación...

Tras lo expuesto anteriormente, y en favor de una mayor concreción, puede ser útil remitirse a la definición de las habilidades sociales que ofrece la Asociación Americana sobre el Retraso Mental:

Se entiende por habilidades sociales: "las relativas a los intercambios sociales con otras personas, e incluyen: el iniciar, mantener y finalizar la interacción con otros, recibir y responder a claves sociales pertinentes, reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación tanto positiva (sonreír cuando se le da algo que le gusta...) como negativa (rechazar una ayuda ofrecida...), regular la propia conducta, ser consciente de los compañeros y ser aceptado por ellos, calibrar la cantidad y el tipo de interacción con los demás, ayudar a los demás, realizar elecciones, compartir, controlar los impulsos..." (AAMR, 2002).

3. Estrategias específicas para favorecer la interacción social

- *¿Cómo enseñar habilidades sociales al alumnado con SA?*

Las habilidades sociales deben ser explícitamente enseñadas a las personas con SA, y, sin embargo, esto no es una tarea nada sencilla. Cada uno de nuestros comportamientos sociales ha sido precedido de un riguroso análisis de la situación (en la que siempre entran en juego múltiples variables). Cualquier conducta social necesita, para ser ajustada, de un conocimiento exhaustivo del conjunto normativo que rige esa interacción; sin embargo, por fortuna para nosotros, rara vez nos damos cuenta. De lo contrario, antes de llevar a cabo cualquier conducta dirigida hacia otro, deberíamos plantearnos de manera explícita y sistemática cuáles son los pasos sucesivos (¿Debo darte la mano, decirte hola o darte dos besos? ¿Estaré demasiado cerca de ti? ¿Te estaré mirando mucho o muy poco a los ojos? ¿Debería contarte algo tan íntimo? ¿Te estoy sonriendo lo suficiente? ¿Asiento con la frecuencia con la que debería?...). Y esto es exactamente lo que les sucede a las personas con SA. Lo que en nosotros, las personas con un desarrollo neurotípico, funciona de un modo casi intuitivo, para ellos requiere de un aprendizaje formal.

He aprendido el tiempo que tengo que estar mirando a los ojos antes de retirar la mirada. Es diferente en función de las personas, ¿Sabes? Un tiempo para mi familia, un tiempo para los conocidos, un tiempo para los desconocidos... Y mientras hablamos voy contando, para controlarlo. Fíjate, 1, 2, 3,..... y retiro la mirada.

Por este motivo, antes de sentarnos a enseñar una habilidad social, deberemos tener en consideración una serie de aspectos fundamentales:

- Debido a la enorme dificultad que entraña el aprendizaje de las habilidades sociales, buscar la funcionalidad y tratar de sintetizar una estrategia que sea aplicable a un repertorio extenso de situaciones.
- Enmarcar la adquisición de las habilidades sociales dentro de un modelo evolutivo.
- No dar nada por sentado. Incluso aquello que pudiera parecer más evidente puede resultarle poco claro o desconcertante a una persona con SA.
- Ser explícito en las instrucciones. Decir de manera concisa tanto aquello que no deberían hacer como aquello que se espera que hagan.
- Ofrecer múltiples oportunidades para practicar y generalizar las habilidades sociales objeto de instrucción.

Una vez que hayamos determinado cuáles son las habilidades sociales más adecuadas (en función de la utilidad posterior y del momento evolutivo del alumnado con SA), es importante programar la intervención siguiendo la siguiente secuencia:

- Identificar los objetivos sociales más relevantes para una situación específica.
- Seleccionar sólo un objetivo cada vez.
- Dividir el objetivo en los pequeños pasos sucesivos que lo integran.
- Explicar al alumnado con SA por qué es importante esa habilidad social.
- Trabajar la habilidad en un entorno estructurado y emplear técnicas como el modelado, el *role-playing*, las instrucciones o el refuerzo.
- Utilizar apoyos visuales (viñetas, ilustraciones...).
- Enseñar, de manera independiente, cada uno de los pasos que componen la conducta deseable.
- Dar a la persona con SA oportunidades para generalizar la habilidad (es decir, practicarla en distintos emplazamientos y con distintas personas).
- Inicialmente, hacer de mediador en las interacciones (supervisando con distintos grados de intromisión las conductas sociales del alumnado) y desvanecer este apoyo a medida que vaya siendo prescindible.
- Para los pequeños, realizar un diario (*Friendship diary*, Attwood, 2000), para recordar las ocasiones en las que la persona con SA demostró tener habilidades sociales.
- Trabajar las excepciones: puede ser que la persona con SA haya aprendido un guión de interacción y que, en consecuencia, espere que constantemente resulte efectivo. Esto, como es fácil suponer, no siempre es así. Por este motivo, es importante que la persona con SA aprenda a manejar las excepciones, generando alternativas.

J. llegó un día muy sorprendida y enfadada. Decía: "Te tengo que contar el error de Patricia. Yo me he acercado y le he dicho: "¿Quieres jugar conmigo?" Y me ha contestado: "NO". Eso no era lo que debía decir".

- *Las condiciones de trabajo: situaciones estructuradas, semiestructuradas y entornos naturales*

Una vez que se haya trabajado una habilidad social específica en un entorno estructurado (en el que están controladas todas las variables y las cosas suceden inequívocamente tal y como estaban programadas), es imprescindible trasladar esa habilidad a la vida cotidiana (o, lo que es lo mismo, a los entornos naturales), lo que resulta mucho más difícil.

J. había aprendido que, cuando nos hacen un regalo, hay que dar las gracias y que, si no nos ha gustado, no debemos mostrar nunca nuestra decepción, enfadándonos o diciendo que ese regalo nos parece feo, o que no lo queremos. El día de su cumpleaños ella esperaba un regalo muy especial y, cuando lo abrió, se encontró unas pinturas indelebles, para dibujar en las camisetas (que no se parecían absolutamente en nada a lo que ella habría esperado). Desilusionada, cogió el bote de pinturas, se lo puso detrás de la espalda, lo tiró al suelo y dijo: "¡Oh! ¡Qué pena!, se ha roto mi regalo preferido". Y se puso a llorar.

Una habilidad dominada en un entorno estructurado no es necesariamente una habilidad que se pueda extrapolar a la vida social. Las interacciones que suceden en el mundo real están menos destiladas, menos definidas, lo que dificulta la detección de los indicadores, siempre menos evidentes (la gente, por ejemplo, cuando está contenta, no necesariamente abre la boca hacia arriba y enseña los dientes, y, cuando está enfadada, no necesariamente frunce el ceño). Además, los indicadores que suceden "a tiempo real" generalmente duran apenas unos instantes y después se desvanecen (piénsese en un bostezo, una sonrisa, un titubeo...). Y aún se complica más. A la hora de poner en práctica una habilidad, generalmente existen múltiples variables "informativas" (y no sólo una) que se simultanean y en las que también sería importante reparar (el tono de voz, el lenguaje corporal, la expresión facial, los estados de conocimiento...). Y, junto a ellas, existen "distractores", variables que distorsionan el contenido de los mensajes (estímulos ambientales, situaciones personales...) que debemos "bloquear" para que no interfieran. Esto exige estar alerta a todas las condiciones que rodean el intercambio social, y explica por qué la persona con SA puede fracasar a la hora de poner en práctica lo aprendido. Cuando esto suceda, no debemos desanimarnos. Inicialmente, para superar ese enorme desnivel que existe entre las situaciones de trabajo en mesa (controladas y artificiales) y las situaciones reales, es útil trabajar en situaciones semiestructuradas (que son situaciones insertadas entre lo natural y lo estructurado). Para ello, buscaremos la colaboración cómplice de un igual y le pediremos que responda, reforzándolas, a las aproximaciones del alumnado con SA; dicho con otras palabras: que acepte las propuestas de juego, que le salude cuando escuche un saludo, que le preste sus juguetes cuando se los pida adecuadamente o que le ayude cuando su colaboración sea requerida. Ese ayudante hará de co-terapeuta en los

objetivos sociales (ayudándonos a que las iniciativas adoptadas por la persona con SA no pierdan naturalidad, al estar mediadas por un adulto). Posteriormente, y de manera cuidadosa y paulatina, iremos trasladando la habilidad a un entorno natural, al tiempo que procuraremos ofrecer a la persona con SA múltiples oportunidades para practicar y perfeccionar su recién adquirida habilidad.

4. Enseñanza de habilidades mentalistas

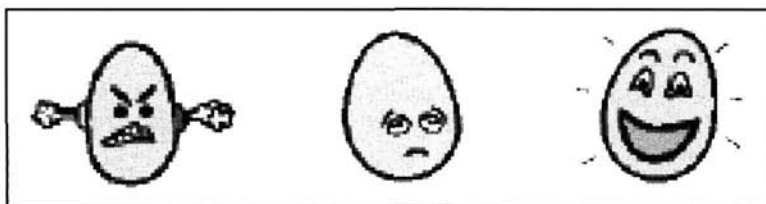
La opacidad mental de las personas con SA, es decir, su dificultad para "leer" y predecir las intenciones, las creencias y los deseos de sus congéneres (Rivière, 1997), así como la dificultad para comprender y manejar sus estados de conocimiento (en definitiva, la dificultad para manejar un mundo humano eminentemente representacional y mentalista), es, posiblemente, el factor que más determina y entorpece el aprendizaje de las habilidades sociales. La extrema ingenuidad, la torpeza social, el exceso de sinceridad o la pobre empatía son sólo algunas de las consecuencias de los déficits en las habilidades mentalistas. Ponerse en el lugar del otro y adoptar su punto de vista nos permite descifrar y comprender qué es lo que está sintiendo, pensando o deseando. Por eso, los programas dirigidos a mejorar las habilidades mentalistas tienen como objetivo fundamental conseguir que la persona con SA descubra que los demás tienen un mundo mental diferente al propio.

En este apartado, debido a la incapacidad de abordar en esta guía un aspecto tan extenso, sólo se han reseñado algunas estrategias, con la intención de que el lector tenga una pauta inicial (sobre la que pueda profundizar, si lo desea).

Howlin et al. (1999) desglosaron las habilidades mentalistas en diferentes etapas. A partir de su primera categorización hemos elaborado las siguientes fases:

- a. Identificar las expresiones faciales básicas: alegría, enfado, tristeza...

Utilizar fotografías e ilustraciones en las que aparezcan distintas expresiones faciales.



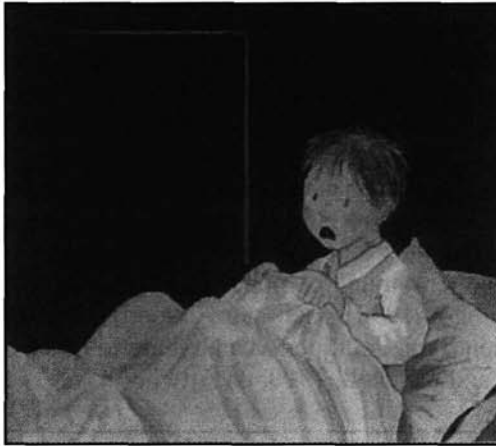
Actividades: configurar caras, recortar revistas, realizar monográficos de las emociones (el cuento de la tristeza, el cuento de la alegría...).

Material: *Las expresiones*, Ed.: Goula y *El imaginario de los sentimientos de Félix*, Didier Levi, Ed.: SM

- b. Predecir las expresiones emocionales asociadas a una situación específica: atribución causal

Utilizar ilustraciones en las que aparezcan reflejadas situaciones que provocan emociones (una niña que se ha caído y llora, un perro violento que ladra delante de un niño enseñando los colmillos...). Etiquetar la emoción que la situación desencadena y explicar el porqué.

Imagen extraída de *¡Cuéntame!* (SCHUBI)



Material: «Enseñar a los niños con autismo a comprender a los demás»: *Guía práctica para educadores*. Baron-Cohen, Hadwin y Howlin, Ed.: CEAC

- c. Comprender la toma de perspectiva visual

Antes de llegar a comprender que las personas tenemos pensamientos, creencias o deseos distintos, es necesario que el alumnado sea capaz de darse cuenta de que las personas también podemos tener perspectivas visuales diferentes.

El ejemplo de la siguiente fotografía muestra la dificultad de un alumno que todavía no ha comprendido la perspectiva visual simple para... ¡jugar al escondite! Como el lector puede observar, el niño no es capaz de darse cuenta de que, aunque él no está viendo a los demás, los demás sí le están viendo a él. En definitiva, no es capaz de separar su perspectiva visual de la de los demás.

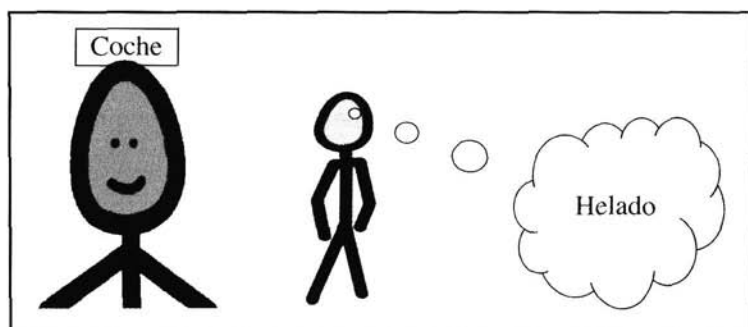


Se pueden realizar actividades en las que el niño y el adulto observen un mismo objeto visto desde distintas posiciones, para así demostrarle que cada uno ve una parte distinta y que ambos tienen una perspectiva visual diferente.

d. Comprender que las personas tenemos ideas, pensamientos

Explicar que tenemos "cosas dentro de la cabeza" (ideas) que no se ven.

Visualizar los pensamientos: poner una foto en la cabeza con los pensamientos (Mc Gregor, 1998, citado por Atwood) o realizar dibujos con burbujas de pensamiento que indiquen visualmente lo que está pensando una persona. (Parsons and Mitchell, 1999, en Attwood).



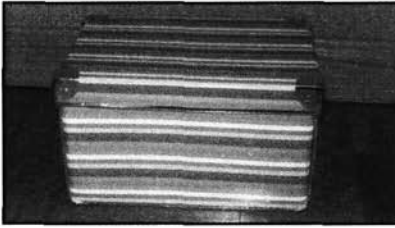
e. Comprender la relación entre "percibir" y "saber"

Explicar que oír, ver o tocar nos permiten saber.

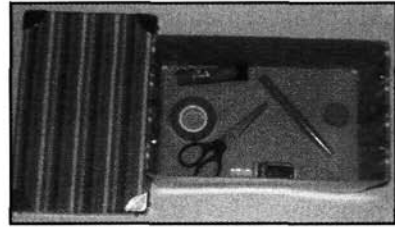
Actividades: meter objetos dentro de una caja opaca y pedirle al alumno o alumna con SA que, tocándolos, adivine lo que son. Después, preguntarle:

"¿Por qué lo sabes?" Esperar que responda, "Porque lo he tocado" y, si no lo hace, ayudarlo. Trabajar este mismo objetivo con otras modalidades sensoriales (por ejemplo, el oído: adivinar qué instrumento ha sonado, con los ojos cerrados; "Porque lo he oído").

¿Qué hay dentro de esta caja?



- No lo sé, porque no lo veo.



- Hay unas tijeras, un pegamento, un rotulador, una goma, un tippex y un celo. Lo sé, porque lo veo.

Posteriormente se pasará a formular preguntas relacionadas con acontecimientos cotidianos (por ejemplo: "¿Tú sabes lo que he comido hoy?" o "¿Sabes lo que están haciendo ahora en el patio?").

- f. Asociar expresiones faciales a la situación de que un deseo se realice (contento) o no se realice (triste/ enfadado)

En este tipo de tareas el alumnado con SA deberá predecir la emoción asociada a una situación concreta a partir de la aplicación de un esquema de comprensión social basado en lo siguiente: la gente se pone contenta cuando ocurren cosas que desea (aunque esas cosas puedan no coincidir con las mismas cosas que deseamos nosotros) y la gente se pone triste o enfadada cuando no ocurren esas cosas.

En este objetivo es importante que el alumno o alumna comprenda que no todos tenemos los mismos gustos (por ejemplo, que alguien se puede poner muy contento por cenar espinacas, aunque ese plato no le gusta nada al estudiante con SA, o que un regalo que a él le parece aburrido a otro niño le encante).

Material: «enseñar a los niños con autismo a comprender a los demás»: *Guía práctica para educadores*. Baron-Conen, Hadwin y Howlin, Ed.: CEAC

g. Predecir emociones a partir de lo que una persona desea o cree

Entender que lo que pensamos, creemos o deseamos determinará el modo en que nos sentimos; por ejemplo, si alguien desea que le regalen un cómic de Mortadelo y Filemón, pero piensa que le van a regalar un libro de aventuras, estará triste, aunque todavía no haya visto el contenido del regalo.

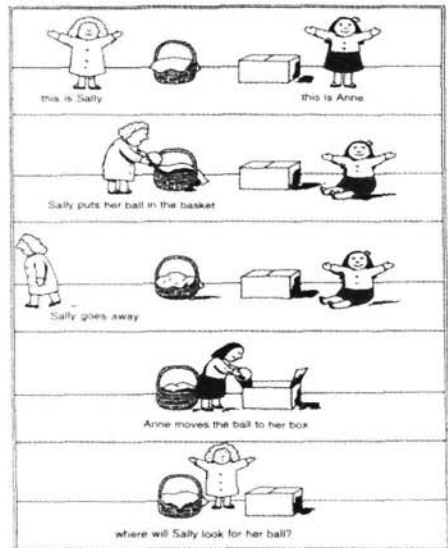
Material: «enseñar a los niños con autismo a comprender a los demás»: *Guía práctica para educadores*. Baron-Conen, Hadwin y Howlin, Ed.: CEAC

h. Comprender las falsas creencias

Actividades: diseñar situaciones de engaño. Utilizar ilustraciones, juegos y películas en las que sucedan situaciones equívocas o engañosas en las que una persona tenga una representación falsa (equivocada) de la realidad.

El ejemplo mostrado a continuación representa la tarea clásica de la falsa creencia. En ella existen dos personajes, y uno de ellos, Sally, deposita una pelota dentro de una caja y desaparece de la escena. Cuando ya no está presente (y por lo tanto no puede ver lo que ocurre en su ausencia), el otro personaje, Ana, saca la pelota de la caja en la que estaba y la guarda en otra caja diferente. Después se les pregunta a los niños: "¿Dónde crees que irá a buscar Sally su pelota cuando vuelva?".

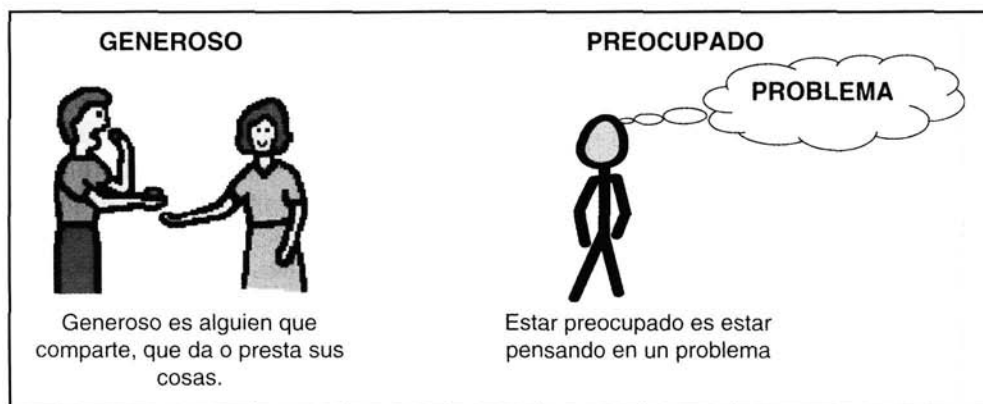
Modelo original de la tarea de Falsa Creencia,
(tomado de S. Baron-Cohen)



Los niños que no son capaces de resolver la tarea de la falsa creencia responderán que Sally irá a buscar la pelota a la caja en la que está en el momento actual, puesto que no serán capaces de diferenciar su propio estado de conocimiento (ellos han presenciado toda la secuencia y han visto que se ha producido un cambio en la ubicación de la pelota) del estado de conocimiento de Sally (que se marchó al principio y no vio que la pelota había cambiado de caja).

Material: *En la mente*; Marcos Monfort e Isabelle Monfort, Entha Ediciones (2001).

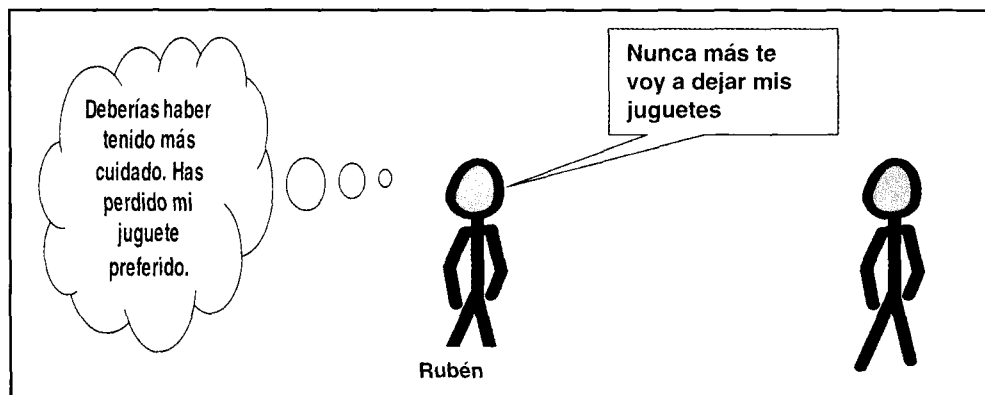
- i. Comprender el léxico referido a emociones complejas (vergüenza, timidez, nerviosismo...)



5. La aplicación de las habilidades mentalistas a las interacciones sociales

Todas las etapas descritas en el apartado anterior se combinan con una serie de estrategias que tienen como finalidad aclarar situaciones sociales. A continuación se describen las más importantes:

- Autopsias sociales (Bieber, 1994): son explicaciones visuales que analizan una situación problemática acontecida en un plano social. Su finalidad es elaborar un plan de acción, para evitar que vuelva a ocurrir.



EXPLICACIÓN:

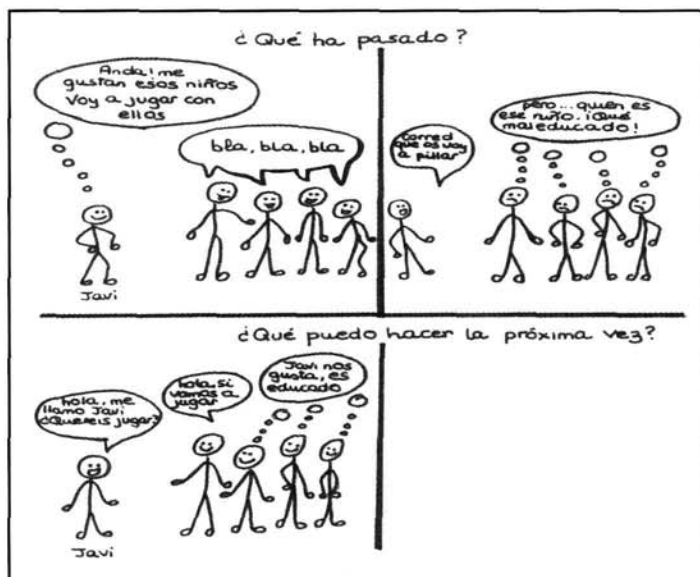
Rubén está enfadado porque he perdido su juguete preferido. La gente se enfada cuando se pierden o se rompen sus juguetes preferidos. La próxima vez que alguien me deje un juguete voy a tener cuidado, y lo voy a guardar en un sitio seguro, para que no se me pierda.

- Conversaciones en forma de historieta (Gray, 1995): mediante un formato de dibujos se ayuda a sintetizar el torrente de información que tiene lugar durante los intercambios sociales. Es especialmente útil para hacer explícita la información "oculta" (es decir, no sólo lo que se dice, sino también lo que se siente, se piensa o se desea, aunque no se diga), por lo que estas historias se diseñan a partir de una situación difícil o confusa que haya vivido el niño. Además, para que el niño sepa qué hacer la próxima vez que se encuentre en una situación similar y para evitar que la conducta inadecuada se repita, se ofrecen respuestas alternativas.

Existen una serie de preguntas que ayudan a diseñar las viñetas:

- o ¿Dónde estabas?
- o ¿Quién más estaba?
- o ¿Qué pasó?
- o ¿Qué hicieron los demás?
- o ¿Qué pensaste / sentiste?
- o ¿Qué dijeron los demás?
- o ¿Cómo debían sentirse?

Conversaciones en forma de historieta elaborada para explicar a un niño o una niña con SA por qué su forma de iniciar un juego ha sido inadecuada y cuál es la mejor manera para hacerlo la próxima vez.



- Historias sociales (Gray, 1995): son historias visuales basadas en acontecimientos significativos en la vida de un niño. Están personalizadas y se adaptan tanto a su edad como a su capacidad de comprensión. Se diseñan para explicar una situación social específica y se escriben en primera persona (ocasionalmente en la tercera) y en tiempo presente (ocasionalmente en futuro).

Están compuestas por:

- o Frases descriptivas: describen objetivamente dónde se produce la situación problemática y quiénes están implicados.
- o Frases de perspectiva: describen y explican las reacciones y sentimientos de los demás en esa situación.
- o Frases directivas: explican qué es lo que se espera que el niño haga o diga.
- o Frases de control en las que se utiliza la motivación de la persona con SA, a modo de analogía o metáfora, para que entienda las estrategias y comprenda la situación.

A la hora de diseñar una historia social debe existir un equilibrio entre los cuatro tipos de frases, evitando que haya muchas directivas y pocas descriptivas o de perspectiva.

6. Interacciones sociales en el contexto del recreo

A veces agarraba una pala y me iba al patio y hacía hoyos en el suelo creyendo que, eventualmente, iba a hacer un hoyo del tamaño de un cuarto donde pudiera tener mi propia fortaleza secreta para esconderme cuando quisiera. *Hubert.* <http://www.asperger.com.ar/publicaciones/articulos/006.htm>

Por todos los motivos mencionados con anterioridad, dentro del marco escolar, el recreo es, por su naturaleza desestructurada y social, el escenario donde se expresan con más virulencia las dificultades interpersonales de las personas con SA. La indefinición de las normas a seguir (casi siempre improvisadas sobre la marcha a partir de agrupamientos informales de niños que deciden *in situ* el desarrollo de los juegos y actividades que irán realizando), así como la escasa mediación del adulto (que generalmente sólo se manifiesta en situaciones altamente demandantes, casi siempre vinculadas con agresiones, heridas, peleas o insultos), exige del alumnado competencias, habilidades y destrezas que son deficitarias en las personas con SA. Entre estas competencias, y sólo por reseñar algunas, cabría destacar:

- Conocer y compartir el currículo encubierto.
- Aprender las reglas de los juegos más populares.
- Habilidades sociales para iniciar, mantener y finalizar interacciones.
- Competencias ejecutivas para planificar, secuenciar y guiar la acción.
- Competencias intersubjetivas para representarse los estados mentales de los compañeros de juego.
- Destrezas motoras para participar con éxito en actividades de carácter físico.
- Flexibilidad mental y comportamental para aceptar pequeñas o grandes variaciones sobre las normas concebidas para el juego.

Por todo ello, es en este entorno, especialmente propicio para la dispersión y el descanso de la enseñanza formal, donde, paradójicamente, las personas con SA dan más muestras de estrés, inestabilidad emocional, desajuste personal y exclusión social. No es extraño, en consecuencia, encontrarse al alumnado con SA aislado, siendo el posible blanco de conductas hostiles (casi siempre relacionadas con burlas y bromas pesadas), ensimismado, utilizando la imaginación para aislarse (Rivière, 1997), o

llevando a cabo actividades rituales, estereotipadas y repetitivas, sin llegar a comprometerse en ninguna actividad de grupo. Y por todos estos motivos, y con el fin de eludir un contexto de interacción social tan complejo, en ocasiones puede ocurrir que el alumnado con SA pida permiso para pasar el recreo en otro emplazamiento (por ejemplo, la biblioteca o la clase), o que busque estrategias que les permitan pasar en el patio el menor tiempo posible:

Bajo al comedor la última porque me he dado cuenta que cuanto más tarde en llegar y más tarde en comer menos tiempo tendré que estar en el recreo. M.

Todo ello justifica la importancia de la intervención en el patio, tan importante para el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales. Para ello, inicialmente será imprescindible contar con la colaboración de un adulto, que se encargará de mediar o supervisar las interacciones, proponiendo juegos y actividades.

- ¿Cómo mediar las interacciones con los iguales en el patio?

En líneas generales, para seleccionar los juegos más adecuados, conviene guiarse por los principios generales descritos para la intervención:

- Procurar encontrar un juego con el que todos los participantes se lo pasen bien.
- Seleccionar, de entre los juegos populares, aquéllos que tengan un principio y un final claramente establecidos (por ejemplo, la salida / la meta).
- Utilizar marcadores visuales que ayuden al niño con SA a identificar tanto a los jugadores como aquellos emplazamientos físicos más relevantes del juego.
- Seleccionar juegos con pocas reglas (el escondite, relevos...).
- Salvo excepciones, son preferibles los juegos que no exigen una gran coordinación motora ni un entramado trabajo en equipo (como sucede en el fútbol, por ejemplo).
- Aumentar paulatinamente el número de chicos o chicas implicados en el juego, a medida que el alumno adquiere mejor destreza.
- Incrementar el grado, poco a poco, de las demandas sociales del juego: empezar por una actividad poco demandante y en paralelo (todos los chicos jugando en el mismo espacio pero sin interferirse, como sucede en "El escondite Inglés") e ir transformándolo, poco a poco, en un juego cooperativo (en el que los chicos deban colaborar para conseguir una meta común, por ejemplo, hacer "cavernas" en el arenero). El último grado de complejidad sería el juego competitivo (en el que se introduce la rivalidad, como en el pañuelo).


• *Invitar a jugar a los iguales*

Los niños con SA a menudo tienen motivación para relacionarse con sus compañeros, pero fallan en la manera de dirigirse a ellos (les empujan, conversan exclusivamente sobre sus temas de interés o les formulan preguntas repetitivas y descontextualizadas). Aunque la intención inicial sea positiva, esa manera de actuar desemboca en el rechazo o la incomprensión de sus compañeros. Es necesario enseñarles de manera explícita formas apropiadas de aproximación al grupo. Para ello, de nuevo los guiones sociales resultan una herramienta adecuada.


Objetivo social: Iniciar interacciones: ¿Cómo invitar a un compañero de clase a jugar?

Pasos que componen la conducta objetivo:


- Busco a un niño/a con el que me apetezca jugar.
- Pienso un juego para divertirnos juntos.



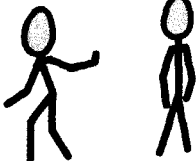
- Me acerco a él.
- Le miro a los ojos y le pregunto: «¿Quieres jugar conmigo a...?».



- Espero la respuesta.
- Si es afirmativa, me pongo a jugar.



- Si es negativa y el niño ha rehusado la invitación, busco a otro compañero y comienzo otra vez desde el principio.



- *Dificultades para respetar el turno en el juego*

La impulsividad y el patrón de inquietud motora que muestran algunos alumnos o alumnas con síndrome de Asperger, unidos a las dificultades para detectar las señales sutiles que indican los cambios de turno en el juego, provocan que a menudo pierdan su turno o no respeten el de los demás. Para evitar los conflictos que esto desencadena, y siguiendo los pasos recogidos al principio de este capítulo, se pueden emplear distintos apoyos visuales, como los presentados en el siguiente ejemplo.

Tengo que esperar a que me toque mi turno para poder tirarme por el tobogán.

Imagen: las agujas de un reloj.

Todos los días bajamos al patio a jugar. En el patio hay un tobogán.

Hay muchos niños que quieren tirarse por el tobogán.



Los niños tienen que esperar su turno ordenadamente cuando quieren tirarse por el tobogán.



Esperar su turno quiere decir: "Esperar a que te toque jugar".

El turno va pasando de niño en niño y vuelve otra vez al principio, como las agujas de un reloj.



Yo también tengo que esperar mi turno ordenadamente para poder tirarme por el tobogán.

Cuando espero mi turno ordenadamente lo estoy haciendo muy bien.



- *"¿A qué puedo jugar?" La dificultad para generar un juego adecuado y espontáneo*

Para una persona con síndrome de Asperger puede ser extremadamente difícil saber qué hacer durante el tiempo libre. Iniciar actividades variadas, adecuadas a la situación, al horario y a los intereses personales puede resultar terriblemente costoso y desconcertante, debido a sus dificultades para generar alternativas y para diversificar. Por este motivo, y a causa de la falta de directividad y estructura que caracteriza a los recreos, es frecuente encontrar a las personas con SA repitiendo día tras día las mismas actividades. Todo ello obliga a trabajar de manera explícita la capacidad de elegir durante los períodos destinados al juego. Para ello, existe una serie de orientaciones generales que suele resultar efectiva:

- a) Enseñar a la persona con SA las distintas opciones de las que dispone: juguetes para el recreo e instalaciones deportivas.
- b) Frente a las instrucciones de carácter abierto ("Ponte a jugar" o "¿A qué te gustaría jugar?"), emplear opciones cerradas en las que se le ofrezcan distintas alternativas.

- *"¡Quiero estar solo!": negociar el ocio individual y el ocio colectivo*

En muchas ocasiones las exigencias cognitivas que demandan las distintas áreas curriculares suponen una demanda tan grande para la persona con SA que durante el recreo pedirá estar sola, como vía para deshacerse del estrés acumulado en el aula. Aunque es importante respetar esa necesidad, no conviene desaprovechar la oportunidad que ofrece el patio para intervenir con los iguales. Para simultanear estos dos intereses, indudablemente enfrentados, lo más adecuado es negociar los tiempos en que se permitirá al niño o a la niña con SA jugar en solitario, y los tiempos en los que se le pedirá que participe en una actividad de ocio colectivo. Para ajustar esos tiempos, lo más adecuado es intercalar una actividad grupal (inicialmente breve) entre dos momentos de juego individual.

- *¡Así no se juega! La dificultad para flexibilizar las normas durante el juego*

Con frecuencia, el juego del alumnado con SA suele ser muy autocrático, inmaduro e inflexible. Las personas con SA suelen exigir que se cumplan las reglas del modo en que él las ha dispuesto o las ha aprendido, dando a los compañeros pocas opciones para la negociación (Attwood, 2000). Otras veces pueden aferrarse a condiciones difíciles de controlar ("Vale, jugamos al fútbol, pero debemos quedar siempre empate".).

Por este motivo, conviene trabajar la flexibilidad mental y enseñar al alumnado con SA que las normas se deciden entre todos los participantes, proponiendo a los escolares que cada día decida uno de ellos cómo se jugará y cuáles serán las reglas del juego.

• *En uno u otro extremo: la dificultad de saber perder*

"Un rival es como un enemigo. Pero están jugando, entonces, son contrincantes"; así describe J. una ilustración en la que se veía cómo competían dos personas.

Ante la rivalidad que plantean los juegos competitivos, se pueden observar dos patrones de comportamiento radicalmente diferentes. Por un lado, puede suceder que las personas con SA no muestren mucha motivación hacia los logros sociales (por lo que no entiendan conceptos como los de derrota o victoria o les den poca importancia):

- "Yo quiero que gane P.", dijo I. ante un juego en el que estaban en bandos distintos.
- "Pero, ¿por qué, si él está en el equipo contrario?"
- "Porque me cae muy bien y es muy buena persona".

Por otro lado, en el extremo opuesto, puede suceder que el alumno con SA se muestre desproporcionadamente enfadado cuando pierde en el juego (pudiendo incluso romper el material, insultar o agredir a los compañeros). Cuando esto sucede, es muy importante utilizar estrategias (como los cuadernos de normas o las historias sociales) para explicarles que es muy importante saber perder.

Ejemplo de un "cuaderno de buenos modales" en el que se explicita qué se puede hacer cuando se pierde.

Es importante saber perder.

Yo sé hacer muchas cosas importantes. Sé escribir, multiplicar, leer y nadar.

También sé perder.

Saber perder es:

- No enfadarse cuando se juega y se pierde.
- Felicitar a los vencedores cuando ganan.
- Pensar que lo importante es divertirse.
- Pensar que puede que yo gane otro día.

No saber perder es:

- Llorar.
- Enfadarse.
- Hacer trampas.

Saber perder es:

- Felicitar a los vencedores.
- Pensar que puede que yo gane otro día.
- Ponerme un poquito serio.

- *"Me aburro; sólo quieren hablar todo el tiempo"*



En los últimos cursos de Primaria, los escolares (sobre todo las niñas) suelen invertir más tiempo conversando que llevando a cabo juegos y actividades de carácter físico o más dinámico. Esto agudiza las dificultades de los niños con SA, que rara vez encuentran divertida una conversación exclusivamente social en la que se aborden temas que no versen acerca de su objeto de interés. En estos casos, conviene animar al alumnado con SA a buscar compañeros de juegos que compartan con ellos las mismas afinidades (a ser posible de la misma edad, dado que tienden a preferir la compañía de niños de cursos inferiores, con los que comparten más intereses y les resulta más sencilla la interacción, a pesar de la enorme distancia cronológica).

Para solventar esta gran discrepancia con los iguales (que a medida que transcurren los años se agudiza y se agrava), es importante ayudar al niño con SA para que se implique en las actividades que llevan a cabo sus compañeros de curso. Para ello, se elaborará un programa de intervención en el que se le enseñarán cuáles son los juegos más populares entre los iguales. Con el mismo propósito, conviene tratar de encontrar a otros chicos que compartan con ellos sus temas de interés (la biología, la geografía, los trenes o las líneas de fútbol), de tal forma que se puedan programar encuentros que resulten entretenidos para todos.

- *Hablar sólo en el patio*

Como se ha comentado con anterioridad, las personas con SA pueden recurrir a la imaginación para aislarse del mundo circundante (Riviere, 1997). Muchas veces este recurso es acompañado de la verbalización del pensamiento y de la gesticulación excesiva (se pasean por el patio narrando en voz alta historias inverosímiles y dramatizando los acontecimientos que suceden en la ficción con que se envuelven); esto suele desencadenar la burla o el desconcierto entre los iguales, por lo que conviene trabajarlo. Por este motivo, y contemplado desde un punto de vista social, conviene utilizar los listados de conducta para acotar los lugares en los que se pueden narrar historias y los lugares en los que no.

Ejemplo 1 de un listado de conducta: "Contextualizar la conducta de contar historias"

 PUEDO CONTAR HISTORIAS	 NO PUEDO CONTAR HISTORIAS
Cuando estoy solo en el patio y las pienso (en voz baja).	Cuando estoy jugando con los otros niños.
Cuando estoy en mi habitación.	Cuando estoy solo en el patio pero hablo, aunque sea muy bajito.
Cuando se las estoy contando a alguien que me está escuchando (como si le contara un cuento), por ejemplo, a mamá.	Cuando hay gente alrededor, pero no se las estoy contando a nadie.

7. Estrategias de resolución de problemas

Con frecuencia, pueden surgir problemas o contrariedades cuando el niño interactúa con los demás. Para que el alumnado con SA pueda solucionarlos, es importante trabajar lo que se conoce como "la solución de problemas", que consiste, de un modo extremadamente resumido, en la definición de las situaciones difíciles, el planteamiento de posibles soluciones y la elección de la solución más conveniente.

Un esquema a seguir podría ser el siguiente:

- ¿Qué problema tengo?
- ¿Qué soluciones se me ocurren?
- ¿Cuál es la mejor solución?
- ¿Cómo la llevo a cabo?

Debido a las dificultades para flexibilizar la acción y el pensamiento y para generar alternativas de comportamiento adecuadas a una situación problemática específica, puede suceder que el alumnado con SA tenga grandes dificultades para solventar el escollo que le suponen los conflictos. Por este motivo, inicialmente, se deben plantear situaciones hipotéticas y plausibles en las que, a través de diversos apoyos visuales (cuadernos de normas e historias sociales), se describan las distintas alternativas que puede adoptar.

Igualmente se le puede enseñar de manera explícita que debe recurrir a un adulto cuando se encuentre ante una situación difícil en la que no sepa qué hacer:



Conviene, no obstante, estar alerta a los posibles problemas que pueda tener la persona con síndrome de Asperger en el entorno escolar, dado que muchas veces el alumno o alumna no sabrá identificarlos como tales (le parecerán parte de la rutina, o situaciones irresolubles) y no considerará pertinente pedir ayuda. El ejemplo que se muestra a continuación (Gerland, 2005) muestra gráficamente este hecho:

Cuando comencé primer grado dos chicos mayores me dijeron: "Te vamos a pegar una vez al día". Pensé que esta era una norma rara, aunque el colegio tenía muchas normas extrañas. Así que si no me pegaban una vez al día tenía que ir a buscarles, ya que para mí las normas debían obedecerse.

8. Conclusiones

La vida social y la vida escolar están íntimamente ligadas hasta la adolescencia. Los escolares aprenden en la escuela no sólo conocimientos acerca de las distintas materias, sino también valores y planteamientos para la convivencia y la vida en sociedad. Por este motivo, la educación inclusiva, basada en la integración de personas con discapacidad, ha demostrado ser beneficiosa no sólo para las personas con

un desarrollo diferente, sino también para aquéllas con un desarrollo típico. No obstante, para que la integración del alumnado con síndrome de Asperger resulte efectiva, es necesario la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Existen una serie de objetivos (habilidades mentalistas y habilidades sociales) que deben ser trabajados sistemáticamente por la repercusión tan directa que tienen sobre la competencia social de este alumnado.

CAPÍTULO 5

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

A lo largo del primer capítulo se han descrito las características esenciales de las personas que comparten la etiqueta diagnóstica de síndrome de Asperger. Como se recordará, las peculiaridades y competencias en el área de comunicación y lenguaje son centrales en la comprensión del síndrome de Asperger y forman parte de la "tríada de alteraciones" que caracterizan a todos los trastornos del espectro autista. La original forma de comunicar de las personas con SA es, a menudo, su tarjeta de presentación en todos los contextos sociales. Las personas con SA son capaces de estructurar correctamente el lenguaje gramatical desde edades tempranas, reproducen cultismos, corrigen los términos de los interlocutores y manifiestan interés y fluidez para explicar y narrar experiencias. Sin embargo, los extremos a los que el alumnado con SA nos tiene acostumbrados se materializan claramente en el área del lenguaje, y es en el componente pragmático donde las dificultades de comprensión y manejo de los recursos comunicativos se hacen más evidentes. Por eso ningún programa de estimulación o apoyo para las personas con SA debería prescindir de pautas relacionadas con la estimulación de competencias en esta área.

No debemos olvidar que buena parte de los déficits en comunicación y lenguaje tienen su origen en una dificultad mayor (la relacionada con la cognición social y con su limitada capacidad de flexibilizar y compartir intereses con los demás), por lo que la intervención en esta área de desarrollo cobra sentido dentro de un marco de estimulación global en el que se contemplan objetivos relativos al marco social, las competencias mentalistas y su característico estilo cognitivo y motivacional.

Cuando trabajamos en el área de la comunicación, los diferentes profesionales debemos tener presente que el alumnado con SA está sometido a un número elevado de correcciones (éstas serían constantes si negociáramos con él todos los momentos en los que comete errores comunicativos), por tanto, debemos ser capaces de priorizar los aspectos más relevantes de abordar en cada momento.

En las siguientes páginas detallaremos las características de la comprensión del lenguaje en las personas con SA, su particular forma de conversar y narrar acontecimientos y la manera en la que podemos ayudarles a mejorar sus competencias comunicativas y pragmáticas dentro de los diferentes entornos naturales que se dan en el contexto escolar.

1. Facilitando la comprensión del lenguaje

Si pudiéramos reproducir una muestra conversacional entre dos personas que se conocen y charlan sobre temas diferentes, podríamos detectar en cada interlocutor múltiples emisiones que guardan un significado intencional o inferencial que es diferente a la interpretación literal que hacemos del lenguaje; es decir, conversar eficazmente supone una labor de "interpretación" constante de las intenciones escondidas detrás del len-

guaje del emisor. De esta forma, si alguien dice "estoy cansadísimo, lo que daría para que alguien me acercara a casa en coche", podemos interpretar que el hablante, además de informarnos de su cansancio, está pidiendo que alguien le lleve en coche. La presencia de actos de habla indirectos (emisiones verbales cuyo significado es diferente a la suma de los significados literales de las palabras) es muy frecuente en los adultos y en los niños, sobre todo a medida que se van desarrollando competencias mentalistas y lingüísticas. Además, en nuestro lenguaje espontáneo abundan las expresiones idiomáticas, cuyo significado literal no remite al significado inferencial (por ejemplo, "me estoy poniendo las botas"), metáforas e ironías, que enriquecen el lenguaje y lo flexibilizan para cubrir el abanico de intenciones presentes en cada interlocutor.

Las personas con SA muestran más dificultades para comprender la información inferencial o metafórica que la información directa o literal, pero esto no significa que carezcan de competencias en este ámbito. Comprender el lenguaje no es una cualidad de "todo o nada". Las personas con SA pueden comprender algunas bromas, algunos chistes y algunas expresiones metafóricas, pero, con frecuencia, comprenden mucho menos de lo que a primera vista pudiera parecer. Esta característica de la comprensión les acompaña, en cierta medida, a lo largo de toda su vida y se manifiesta en múltiples ocasiones. Por ejemplo, ante el comentario "son las seis en punto", A. preguntó "¿dónde está el punto?"; J. se enfada si alguien le dice "estás en las nubes", porque él asegura que está en la tierra; J. le dice a su madre que vaya al taller mecánico cuando ésta se está "arreglando" para salir.

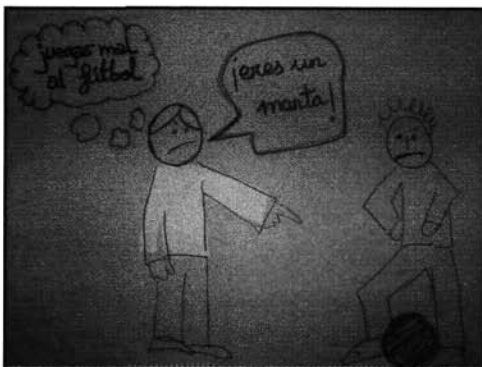
Por todo ello, es fundamental realizar un trabajo explícito dirigido a mejorar las competencias cognitivas, sociales y lingüísticas que nos permiten acceder a los significados "ocultos" del lenguaje o, lo que es lo mismo, comprender las intenciones de los demás. Acompañar al niño con SA en la estimulación de estas habilidades se hace necesario si tenemos en cuenta que, en el desarrollo normal, la adquisición de estas competencias se inicia en el periodo de los 6 a los 10 años.

Paralelamente, los niños pueden no comprender el sentido general del discurso del adulto si está cargado de lenguaje, aunque sea eminentemente literal. Es por ello que los adultos que tienen en el aula a un alumno con SA deben reflexionar sobre su propio lenguaje y preguntarse si es fácil de interpretar para el niño o si cabe la posibilidad de confundirle. Sin lugar a dudas, la estrategia más útil que los adultos debemos seguir en la interacción con el alumno o alumna es la autorreflexión sobre nuestro propio lenguaje.

Además, existen otras estrategias que se pueden abordar dentro del aula y que tienen como objetivo mejorar sus competencias receptivas:

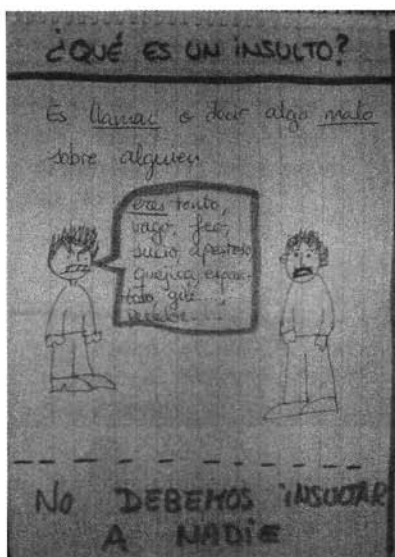
- Para favorecer la comprensión del lenguaje, tras la explicación global, nos dirigiremos al alumno por su nombre, resumiéndole las ideas claves expuestas, dividiendo las actividades en pasos y dándole instrucciones cortas.

- Dado que los estudiantes con SA tienen dificultades a la hora de realizar "presuposiciones" e ir más allá de las palabras, es conveniente, en su caso, concretar el significado oculto tras los términos o expresiones de mayor abstracción. Por ejemplo, si le indicamos "tienes que controlarte", es posible que realmente no entienda qué le estamos pidiendo. En su lugar, es necesario convertir en información concreta aquellos mensajes abstractos. En nuestro ejemplo, podríamos indicarle al niño que "controlarse implica estar sentado, levantar la mano antes de hablar y hablar despacio".
- Con frecuencia, el alumnado con SA presenta una latencia de respuesta elevada y, ante diferentes preguntas, requiere más tiempo para comprender la demanda y, por tanto, emplea más tiempo en responder. Debemos concederles un tiempo extra que les permita elaborar su mensaje.
- Comprobar siempre su grado de comprensión, pidiéndole que nos repita lo que debe hacer tras darle una explicación y dirigiendo el razonamiento a través de diversas preguntas de control como ¿qué tienes que hacer?, ¿cómo lo vas a hacer?, ¿qué material necesitas?
- Por todo lo mencionado, debemos intentar evitar un lenguaje lleno de ironías, metáforas, sarcasmos o frases hechas; lo que no significa que no podamos bromear o que debamos hacer de nuestro lenguaje un recurso artificial o encorsetado. En el caso de que utilizemos actos de habla indirectos, deberemos asegurarnos de que el niño nos ha comprendido y, si no es así, apoyaremos el significado del mensaje utilizando personajes dibujados. Los pensamientos y creencias se representan en "bocadillos". Con los que el niño con SA puede ver que lo que decimos es diferente de lo que pensamos.

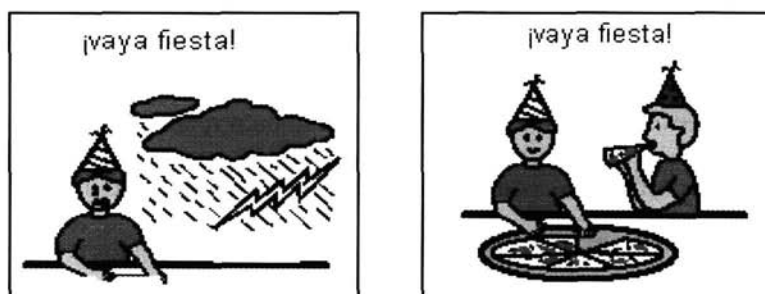


- Carol Gray (1994), como se ha explicado en el capítulo anterior, propone el uso de "conversaciones en forma de historieta" para favorecer la comprensión de las intenciones, emociones y creencias que hay detrás del lenguaje.

- La enseñanza de metáforas, que implica tener adquiridas habilidades mentalistas de primer orden, se trabaja inicialmente con símiles; por ejemplo, se representará en una hoja una persona con una característica, que sea muy alta, y en la derecha de la hoja se representará un animal que tenga esta característica de forma prototípica (ejemplo, la jirafa). Se indicará al niño que ambos son altos y que podemos decir "es alto como una _____". De esta manera, la metáfora *es una jirafa* será más fácil de entender para los estudiantes con SA.
- Las ironías requieren del manejo de habilidades mentalistas de segundo orden, por lo que no deberíamos estimular su aprendizaje sin que éstas estuvieran asentadas. En cualquier caso, su abordaje se basa en las mismas estrategias descritas anteriormente, es decir, a través del uso de bocadillos se hace explícita la diferencia que existe entre lo que decimos y lo que queremos decir. Una guía que aborda la estimulación de las habilidades descritas anteriormente es *En la mente 2* de M. Monfort e I. Monfort (2001). Editado por Entha.
- De igual manera, la mayoría de los "chistes" que reproducen los niños en los diferentes ciclos de Primaria suele basarse en el establecimiento de metáforas o presuposiciones que el niño con SA no es capaz de decodificar. Realizar una enseñanza explícita en la comprensión y uso apropiado de los chistes supone una herramienta útil en la adaptación social y comunicativa a los diferentes entornos. El libro titulado *Chistes, ja ja ja* (2003), editado por Imaginarium, es apropiado para estos niños.
- También deberemos explicar el significado de términos de corte socio-emocional y de mayor abstracción, como se ha detallado en el capítulo anterior.



- Por último, la detección de matices de significado asociados a la entonación suele complicar la comprensión. Como se muestra en los siguientes dibujos, un mismo mensaje puede tener significados diametralmente opuestos variando tan solo la prosodia. Por eso, cuando nos dirigimos al alumnado con SA, debemos intentar evitar malas interpretaciones, asegurándonos que comprenden nuestro tono y estimulando mediante juegos con dibujos la comprensión de cómo la entonación puede cambiar el significado intencional de una emisión.



Pictogramas sacados del programa Board maker

2. Promoviendo las habilidades conversacionales

Si existe un área en la que confluyen claramente todos los déficits de las personas con SA, ésta es la de habilidades conversacionales. En ellas se manifiestan las dificultades de reciprocidad socioemocional, el predominio de sus intereses y su particular estilo comunicativo. Cuando intentamos profundizar en la naturaleza del discurso conversacional, se hace evidente la imposibilidad de separar el peso social del lingüístico. No hay conversación eficaz si están alterados los procesos que regulan las habilidades mentalistas, la reciprocidad, la empatía y un sinnúmero de cualidades que conviven con el uso correcto del lenguaje. De esta forma, como se comentaba en la introducción, las estrategias de intervención en el área de la comunicación y el lenguaje que se van a plantear a lo largo de este apartado no se van a desligar de las relativas al comportamiento y cognición social.

Por otro lado, la enorme variabilidad intrapersonal e interpersonal que se describe en el síndrome de Asperger influye en la caracterización dispar del discurso conversacional de estos niños. Nos podemos encontrar así personas con verborrea, que presentan cambios de conversación constantes y una marcada fluidez verbal y personas con un estilo lacónico, poco fluido y escasamente comunicativo. Entre ambos extremos hay numerosas realidades que se van a presentar a continuación y que desde el aula se pueden abordar de forma natural.

- *Iniciar, ampliar y finalizar un tema de conversación*

Se han descrito con anterioridad las dificultades del alumnado con SA para mantener o finalizar las conversaciones con habilidad. En concreto, la alteración en los patrones conversacionales se manifiesta a la hora de dirigirse a los compañeros, responder a sus iniciativas, seguir el tema conversacional o finalizarlo con delicadeza. El entrenamiento en el desarrollo del discurso conversacional se hace con frecuencia insuficiente si no se tienen en cuenta las dificultades de generalización que las personas con SA presentan; de hecho, suele resultar más complejo para el alumno o alumna la adaptación conversacional al grupo de niños que al grupo de adultos, dado que éstos últimos muestran mayores y mejores adaptaciones del lenguaje que las que realizan los iguales. La estimulación de habilidades conversacionales contempla, por tanto, la necesidad de generalizar el entrenamiento realizado desde situaciones individualizadas hasta el empleo de las competencias conversacionales en el grupo clase, a través de estrategias como las que se recogen a continuación:

- Los convencionalismos sociales y comunicativos facilitan los comienzos de la conversación; por ello, insistimos a los niños con SA en el uso sistemático del saludo y las preguntas sociales (por ejemplo, ¿cómo estás?, ¿qué tal?).
- Una de las estrategias propuestas por Freeman y Dake (1997), que está demostrando ser de gran utilidad a la hora de iniciar y mantener conversaciones, consiste en el entrenamiento de preguntas y comentarios (previamente el niño tiene que diferenciar unos de otros) que versan sobre un tema de uso frecuente, por ejemplo, lo que hemos hecho el fin de semana, tras las vacaciones de verano, los exámenes, etc. Se trata fundamentalmente de enseñar al niño diferentes preguntas y comentarios que se pueden utilizar atendiendo a la situación, (ya que algunos de estos comentarios-preguntas unas veces serán relevantes en la conversación y otras no.)

LAS VACACIONES DE SEMANA SANTA.

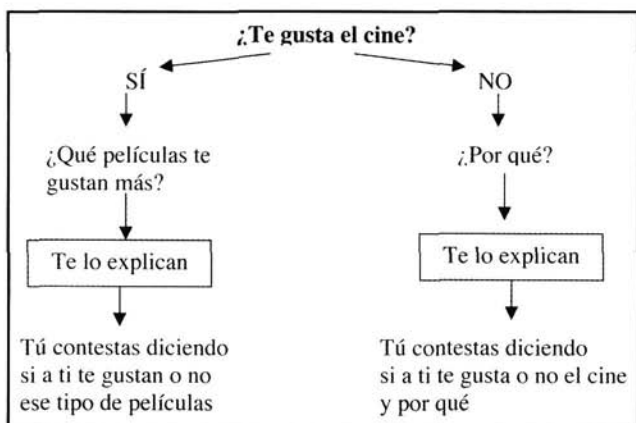
Preguntas

- ¿Adónde vas de vacaciones?
- ¿Qué vas a hacer?
- ¿Con quién vas de vacaciones?
- ¿Cómo te vas a ir?
- ¿Vas a ver las procesiones?

Comentarios

- Me voy a la playa.
- Me voy a mi pueblo.
- Voy a jugar al tenis.
- Me voy en coche.
- Yo salgo en una cofradía.

- De igual manera, enseñamos diferentes formas de mostrar su opinión sobre algo; por ejemplo, se puede estimular en el alumnado el uso de formas verbales del tipo "me gusta", "no me gusta", "creo que", "mi...favorita es..." y por otro lado preguntar "¿qué te gusta?", "¿no te gusta?", "¿tú que crees...?".
- M. Monfort et al. (2004) proponen el uso de soportes escritos para la conversación que permitan al niño entrenar las posibilidades de diferentes intercambios comunicativos en función de las respuestas que da el interlocutor.



Tomado de M. Monfort et al. (2004)

- Los guiones conversacionales ayudan al niño a saber qué debe decir en diferentes situaciones sociales. Su combinación con guiones de conducta posibilita que el niño comprenda qué debe hacer y le prepara también para reaccionar ante excepciones, es decir, le indica qué hacer cuando las cosas no salen como esperaba.

Ejemplo de guión de conducta y guión conversacional

Quando voy a pedir tizas al conserje:

- Salgo de clase y voy hasta la conserjería.
- Me fijo alrededor para ver si está el conserje.
- Si el conserje está hablando con otra persona, espero hasta que termine de hablar.
- Si el conserje no está, voy a la clase más cercana y le pido a el profesor una tiza para mi clase.
- Después subo hasta mi clase y entrego la tiza a el profesor.

Quando voy a pedir tizas al conserje:

YO - **Hola.**
 CONSERJE - Hola. ¿Qué quieres?
 YO - **Quiero una tiza para mi clase.**
 YO - Cuando me la entregue, le digo: **Gracias.**
 CONSERJE- De nada
 YO- me despido: **¡Adiós!**

- Cuando el alumno o alumna cambie de tema bruscamente, le recordaremos cuál es del que se estaba tratando. El cambio de foco conversacional nos informa de la desmotivación que siente o el esfuerzo comunicativo que realiza, por lo que en estas ocasiones debemos actuar con flexibilidad, siguiéndole en el cambio de tema.
- Se deben trabajar las habilidades para finalizar un tema de conversación de forma adecuada. Muchas veces, los niños finalizan las conversaciones simplemente dando media vuelta o cambiando de tema bruscamente. Aunque estas reacciones se pueden asociar a aspectos motivacionales, se abordan a través del entrenamiento de "frases tipo" que permiten una finalización de la conversación más amable (por ejemplo, "me tengo que ir").

- *Respetar los turnos conversacionales*

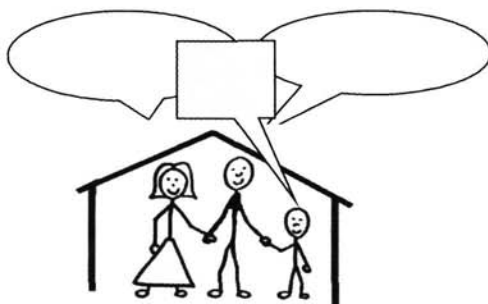
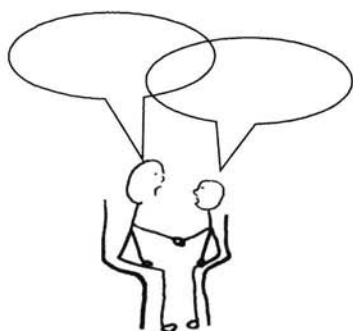
Las dificultades en el respeto de turnos conversacionales, la presencia de frecuentes interrupciones o la ausencia de reciprocidad en la conversación influyen negativamente en la apreciación que tiene el interlocutor de la conversación con el alumnado con SA.

- En el aula, el tutor o tutora puede regular su comportamiento comunicativo recordándole que es inadecuado interrumpir y que debemos esperar a que el otro termine su turno para comenzar a hablar nosotros. El uso de apoyos visuales facilita la asimilación de las normas que rigen la conversación.



Pictogramas tomados del programa Board maker

- Carol Gray (1994) utiliza una representación gráfica para que el niño entienda qué es una interrupción, de manera que pueda asociar las interrupciones con el concepto de "pisar" el lenguaje de los demás. Cuando el niño corte el turno del interlocutor, se le puede señalar el pictograma e indicarle que debe dejar que el interlocutor finalice para después intervenir él.



- En cualquier caso, respetar el turno conversacional es una habilidad difícil de aprender y generalizar para las personas con SA, por lo que con frecuencia tendrá que ser el adulto el que, asumiendo una actitud de "moderador", especifique cuándo es el momento de esperar el turno y de escuchar a los demás. El tutor o tutora puede insistir al alumnado en habilidades como: levantar la mano antes de hablar, escuchar a los demás o mantenerse tranquilo mientras espera su turno. En algunos casos, el uso de micrófonos ayuda al niño a "ver" que el otro está haciendo uso de su turno de palabra y que hasta que no termine no deberá intervenir. Esta estrategia resulta útil para situaciones conversacionales complejas, de gran grupo, pero no así para situaciones de interacción diádica o de pequeño grupo, y, de hecho, aunque es una manera adecuada de ayudar al alumno o alumna a comprender el concepto de "turno de palabra", les cuesta generalizar esta habilidad.



- *Favorecer una comunicación fluida*

a) El laconismo: cuando el niño con SA responde con monosílabos, debemos respetar en cierta medida su motivación y preguntarnos si es el mejor momento para conversar con él. En ocasiones, el alumnado con SA puede no participar en una conversación dirigida y hacerlo animadamente en otro momento del día. Sin embargo, si esta actitud es generalizada a todos los contextos, podemos motivar al niño para que elabore emisiones más extensas, aumentando su compromiso hacia la comunicación. Para ello, el adulto puede facilitar aproximaciones sucesivas a las emisiones de mayor complejidad a través de la

gestión de preguntas cerradas. De esta manera, durante una conversación con un niño que se muestra lacónico, los adultos comenzaremos realizando preguntas de respuesta Si/No (ejemplo: ¿Te gusta el fútbol?), para después realizar preguntas de elección con opciones cerradas (¿Eres del Real Madrid o del Getafe C.F.), y, finalmente, le propondremos preguntas abiertas sobre sus temas de mayor motivación (¿Cuál es tu jugador favorito?).

b) La verborrea, por el contrario, implica que el niño se extiende en su turno de palabra, transformando la conversación en un monólogo. Dentro del aula, si el estudiante con SA acapara su turno conversacional disertando sobre sus temas de interés, podría desmotivar al resto de los compañeros. Las personas con SA que presentan verborrea en la conversación, de forma adicional, tienen dificultades para captar las señales sutiles de desinterés y aburrimiento de su interlocutor, por lo que mantienen este estilo conversacional. Para abordarlo, se pueden utilizar apoyos visuales para delimitar los tiempos que el niño tiene para hablar de cada tema y orientarle en la identificación de las señales comunicativas que muestran los demás. También podemos contextualizar, con ayuda de agendas, el momento del día en el que está permitido hablar de sus temas de interés. Por otro lado, los marcadores visuales de tiempo, como los relojes de arena o digitales, les sirven de ayuda para que no se extiendan en exceso.

D. hablaba constantemente de la Guerra de las Galaxias. Esto influía negativamente en las interacciones con los demás. La medida que se tomó para abordar esta conducta consistió en reflejar en su agenda el momento en el que podía hablar de este tema. Una vez que llegaba el momento en el que podía conversar sobre la película, se utilizaba un cronómetro que sonaba cuando había finalizado su tiempo. Se le explicó la repercusión negativa que tenía sobre los demás el que de forma constante se dirigiera a ellos para referirse a lo mismo y se trabajaron otros temas de conversación. De esta manera, D. se sentía satisfecho (dedicaba un rato a hablar sobre su interés) a la vez que era capaz de regular sus interacciones a través de una menor interferencia de este tema recurrente y obsesivo.

- *Facilitar las conversaciones en el aula*

En el contexto escolar, la estimulación de habilidades conversacionales puede resultar difícil dada la complejidad de las múltiples interacciones posibles entre todo el alumnado y el tutor o tutora. Sin embargo, la posibilidad inestimable de que el profesorado pueda mediar en las interacciones y conversaciones dentro del aula es única dentro del contexto escolar. Algunos juegos que facilitan los intercambios conversacionales con iguales se plantean a continuación:

- Se puede establecer un juego en el que se entregue a los representantes de cada grupo un papel con diferentes peticiones:

"Busca a alguien a quien le guste el chocolate" _____

"Busca a alguien que haya nacido en noviembre" _____

"Busca a alguien que tenga 2 hermanos" _____

De esta forma se estimularía el interés por los demás y se trabajarían formas adecuadas de pedir información sobre ellos. Es posible que las preguntas se hayan tenido que ensayar previamente con el estudiante con SA.

Este juego se puede realizar en sentido inverso; por ejemplo, dar un nombre de algún alumno o alumna de la clase y pedir información sobre él/ella:

¿Cómo te llamas? _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿Cómo se llama tu papá? _____

¿Cuándo es su cumpleaños? _____

¿Qué te gusta comer? _____

¿Cuál es tu bebida favorita? _____

En caso de que las actividades conversacionales en gran grupo resulten difíciles con el alumnado con SA, se plantearán grupos de 4 a 6 niños con los que resultará más fácil el manejo de la interacción.

- *Trabajar la comunicación referencial*

La comunicación referencial se fundamenta en la habilidad del emisor para ponerse en el lugar del otro en una situación de alta demanda comunicativa. Consiste en anticipar qué información maneja el interlocutor y seleccionar qué vamos a comunicarle y qué no, para lograr un objetivo concreto. Bishop explica que "el éxito en estas tareas depende de la habilidad para reconocer qué información necesita el interlocutor y qué información responde al conocimiento mutuo". Un ejemplo: cuando alguien nos pregunta cómo llegar a un lugar, seleccionamos la información que le pueda servir de ayuda (como la distancia, la orientación y otras claves relevantes) y omitimos información que no consideramos útil (no informamos del color del cielo o de la temperatura ambiente). El alumnado con SA tiene dificultad en estos aspectos, por lo que es necesario un abordaje explícito de los mismos. El material "PRAGMA" y "SYNTAX", elaborado por M. Monfort y A. Juárez (2002), editado por Entha, resulta muy útil para evaluar o estimular las habilidades de comunicación referencial en situación individual o de pequeño grupo. El famoso juego "¿Quién es quién?" incide también sobre las competencias de comunicación referencial, además de dirigir la atención del alumnado sobre detalles del aspecto físico de diferentes personajes, facilitando paralelamente las habilidades de descripción de personas. El juego consiste en adivinar el personaje que ha seleccionado el contrario. Para ello, el niño tiene que ofrecer diferentes pistas.

En el aula, se pueden realizar también juegos de gran grupo que estimulan las competencias de comunicación referencial en alumnos mayores con SA; por ejemplo, organizar un recorrido con obstáculos por el que un chico o una chica con los ojos vendados tendrá que avanzar esquivando los objetos. Otro niño o niña, que actuará de guía, tendrá que dar las indicaciones más adecuadas para que consiga avanzar y llegar a la meta.

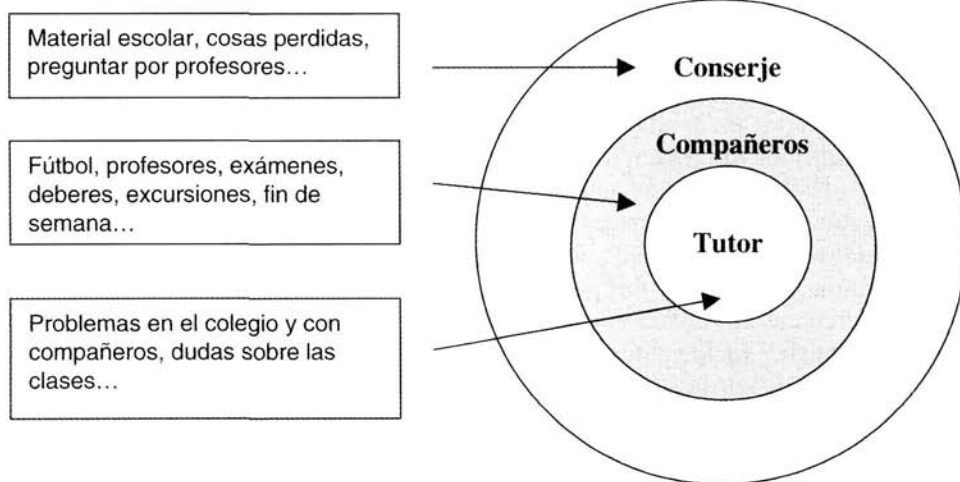
- *Seleccionar el tema conversacional*

Una de las características de los niños con SA es la dificultad para seleccionar los temas de conversación más apropiados según las personas con las que interactúan y el lugar en el que están. Esto provoca que algunas veces surjan conflictos o que los adultos se sientan incómodos por lo inoportuno de alguno de sus comentarios.

E. es un niño de 8 años que tiene interés por hacer fiestas en casa. Cuando va en metro, grita su dirección y teléfono y pide a todas las personas de al lado las señas de su domicilio para enviarles una invitación para su fiesta.

D. comentó en el ascensor con un vecino "mamá y papá están pidiendo una ampliación del préstamo hipotecario".

Attwood (2002) ha desarrollado una estrategia visual que ayuda al niño con SA a seleccionar los temas de conversación más adecuados para cada grupo social. Como se puede observar en el dibujo, se diseñan diferentes círculos de privacidad, en los que cada uno de ellos implica a un grupo de personas diferentes; a cada subgrupo se le asignan los temas de conversación más adecuados. Una vez que el niño comprende qué temas debe o no abordar, se practica en situaciones naturales.



Los círculos de privacidad se combinan con la elaboración de materiales específicos que ayudan al niño a saber qué decir o cómo comportarse. Algunos ejemplos se presentan a continuación.

CUANDO ESTOY CON LOS VECINOS DE CASA,

• **PUEDO:**

- Hablar del colegio: por ejemplo, "Hoy he hecho un examen"
- Hablar de actividades: por ejemplo, "Ahora voy a Judo"

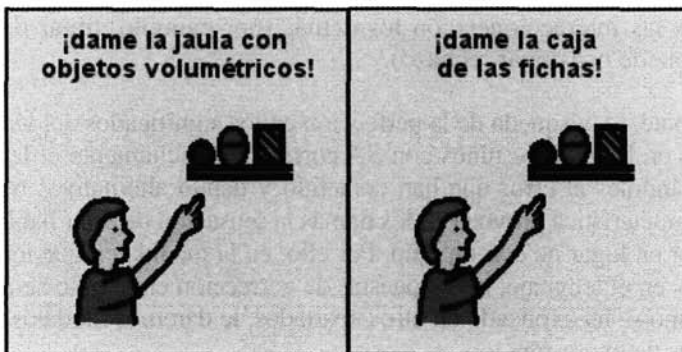
• **NO PUEDO:**

- Hablar de trenes o de la línea del metro
- Hablar de la Hipoteca del Banco

• *Abordar el lenguaje idiosincrásico*

Con frecuencia nos sorprendemos del vocabulario peculiar del niño con SA. Las derivaciones de palabras existentes en nuevos términos que no existen (neologismos), el lenguaje estereotipado o la peculiar forma de referirse a la realidad que le rodea son frecuentes en todas las personas con SA. En este sentido, Attwood (2002) propone interpretar estas emisiones de forma positiva, dado que los niños muestran su creatividad a la hora de inventar lenguaje; incluso, propone este autor, que se valore positivamente el uso de estos términos en el lenguaje escrito.

- En cualquier caso, si las emisiones idiosincrásicas interfieren en la interacción social, por ejemplo, si el resto de los niños no le comprenden, podemos darle el modelo más adecuado de comunicación, aunque no es conveniente corregirle constantemente. Un ejemplo se presenta a continuación:



Pictogramas tomados del programa Board maker

- En cuanto al lenguaje estereotipado o ecolálico, las emisiones de los niños con SA pueden resultar peculiares para el resto de sus compañeros y provocar risa e incluso burla. Por ejemplo, J. exclama: "El Bic naranja escribe fino; el Bic cristal escribe normal", confundiendo al resto de compañeros que se quedaron atónitos. Es importante ayudar al alumno o alumna a regular su lenguaje atendiendo a sus emisiones e incorporándolas al tema principal, por ejemplo, diciéndole: "Es verdad. Es un boli Bic. A mí me gustan los bolígrafos, pero estábamos hablando de...".
- Así mismo, pueden producir expresiones exageradas y poco funcionales que toman de otros contextos y que emiten sin valorar las consecuencias sociales y afectivas que van a tener sobre el interlocutor; por ejemplo, cuando su profesor pidió a M. copiar de la pizarra una poesía, le dijo gritando: "Otra vez tengo que copiar esta estúpida poesía, te voy a denunciar por maltratarme". En este caso, la forma de expresar su malestar consistió en emplear un término, "maltratar", en una situación en la que resultaba desproporcionado.

- *Comprender el lenguaje pedante*

El lenguaje pedante es una característica que se manifiesta con mayor intensidad en la adolescencia de las personas con SA (Camine, 1998; Attwood, 1998). Sin embargo, el hecho de que los niños produzcan también algunas emisiones excesivamente formales llama la atención de adultos e iguales. En esta línea, es frecuente que los niños se presenten por su nombre y apellidos completos (ejemplo: "Hola, me llamo Pedro García Yerón") o que, inexplicablemente, comiencen a tratar de usted a los adultos de su entorno. Las estrategias y recursos descritos en las páginas anteriores se pueden emplear para favorecer registros lingüísticos más apropiados para cada interlocutor, por ejemplo, en los "círculos de privacidad" le podemos enseñar a llamar sólo de usted a las personas mayores y poco familiares para nosotros. De todas maneras, hay que tener en cuenta que esta característica forma parte de su estilo comunicativo y debemos ser respetuosos con ellos, abordando sólo las emisiones que dificultan las interacciones con los demás (por ejemplo, tratar de usted a sus compañeros puede ocasionar rechazo).

Paralelamente, la búsqueda de la perfección en los significados del lenguaje provoca situaciones en las que los niños con SA corrigen explícitamente el lenguaje de los adultos, indicándoles el error que han cometido y dando alternativas más exactas al léxico. Esta característica provoca en los demás la sensación de estar hablando con una persona mayor en lugar de con un niño. Por ello, en la medida en que los adultos seamos explícitos en el lenguaje, las respuestas de corrección en el niño serán menos frecuentes, y, como se ha explicado en otros apartados, le daremos modelos más apropiados y naturales de expresión.

- *Contextualizar las preguntas obsesivas*

- Ante acontecimientos sociales novedosos, es frecuente que los niños con SA pregunten incesantemente al profesorado sobre detalles concretos que en ocasiones los adultos no hemos planificado. Como indica Attwood (2002), "Algunas veces el niño nos bombardea incesantemente con preguntas, buscando la seguridad sobre cuándo va a ocurrir algún suceso", algunas de las estrategias que se utilizan son: tratar de disminuir la ambigüedad, ser precisos con el lenguaje y referir por escrito o mediante apoyos visuales la información que el niño demanda, para que, en caso de que lo necesite, pueda consultarla en su cuaderno o anticipar los acontecimientos.
- En otras ocasiones, los niños pueden presentar preguntas obsesivas que cumplen la función de iniciar o participar en interacciones (por ejemplo, J. todas las mañanas se acercaba a sus compañeros y, a modo de saludo, les preguntaba cuál era su fecha de cumpleaños, aunque conocía perfectamente la respuesta). En estos casos, el adulto puede ayudar al niño a poner en práctica habilidades conversacionales de mayor complejidad (a través de estrategias descritas anteriormente).
- Las preguntas obsesivas también cumplen la función de obtener placer en el alumno, por lo que el abordaje requiere del uso de estrategias específicas, como, por ejemplo, preparar tarjetas con las respuestas a las preguntas que produce reiteradamente y permitir que en algunos momentos el niño o la niña acuda a un lugar específico en el que consultar las tarjetas de forma individual, inhibiendo la producción de estas preguntas en otros momentos del día.

- *Disminuir y contextualizar las verbalizaciones del pensamiento*

Las verbalizaciones del pensamiento (periodos de tiempo extensos hablando o subvocalizando) influyen negativamente en el funcionamiento del aula. Estas conductas se explican por motivos como los que se van a detallar a continuación:

- Combatir la ansiedad: algunos niños presentan verbalizaciones en situaciones que les generan ansiedad. Esta conducta les ayuda a calmarse.
- Mantener la atención: por ejemplo, cuando repiten las explicaciones del tutor o tutora.
- Obtener más tiempo para elaborar respuestas dentro de una conversación, por ejemplo, repitiendo la pregunta que se les ha formulado.
- Autorregular su conducta, verbalizando los pasos que han de seguir en las tareas.

En cualquiera de las situaciones descritas anteriormente, los adultos podemos preguntarnos si realmente es imprescindible modificar la conducta del niño y, en caso de que sea así (por ejemplo, si las verbalizaciones interrumpen la concentración del resto de sus compañeros y del tutor o tutora), debemos enseñarle conductas alternativas, como repetir esa secuencia de verbalizaciones "en su cabeza", sin emitir sonidos; es decir, transformar la verbalización en lenguaje interno.

Las verbalizaciones también pueden cumplir una función placentera, con la que consiguen abstraerse. El origen de esta conducta suele encontrarse en la desmotivación hacia los contenidos académicos. Por ello, las estrategias que se describen en el capítulo 2 (dirigidas a aumentar la motivación y el interés hacia las actividades propuestas) sirven también para favorecer la disminución de esta conducta.

- *Adecuar el volumen y entonación de la voz*

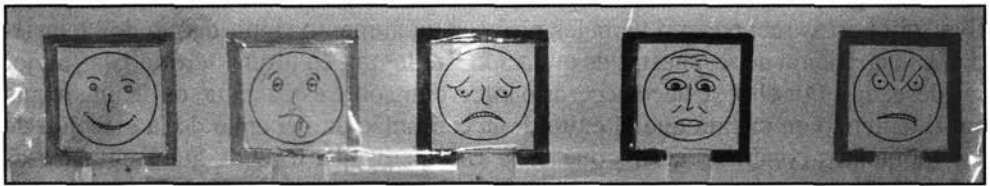
El modo en el que ajustamos el volumen de voz al contexto y contenido comunicativo incorpora a la comunicación un abanico amplio de matices, más allá de las palabras.

- Adaptado del concepto de "termómetro de emociones", propuesto por Attwood (2002), surge el uso de "termómetros de volumen", que ayudan al alumnado a "ver" la intensidad de su voz y a regularse según las indicaciones de los maestros. Esta herramienta ayuda a todos los niños y niñas del aula a regular el volumen de voz, por lo que no requiere que el maestro o maestra atienda sólo a la peculiaridad del alumnado con SA, sino que se puede presentar como un instrumento global para todos los alumnos y alumnas. En el siguiente ejemplo se hace visible la gradación en la intensidad de la voz y se asocia cada nivel de volumen a las situaciones en las que es más conveniente utilizar una intensidad mayor o menor. De esta manera, el niño comprende que el Volumen 0 corresponde al silencio; el volumen 1, corresponde al susurro que se realiza en la biblioteca o en el cine, y así sucesivamente con el resto de la secuencia.



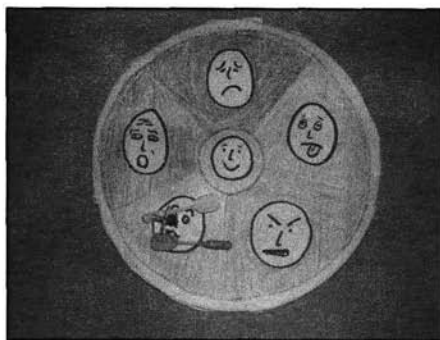
Dentro del aula, también se pueden realizar diferentes actividades para facilitar que el niño dote a su lenguaje de una entonación emocional.

- Se pueden colocar en la pared apoyos visuales, como dibujos, que representen las emociones básicas y el tutor o tutora puede ayudar al niño a seleccionar la entonación emocional que más se adecua a la historia; por ejemplo: cuando cuento esta historia me pongo...



Dibujos tomados del libro de P. Howlin et al.: *Enseñar a los niños con autismo a comprender a los demás: guía práctica para educadores*. CEAC.

- Un juego fácil de adaptar en pequeño grupo consiste en decir frases entonadas según la emoción que le haya tocado al niño en un juego de "dianas". El niño lanza el dardo a la diana magnética, y la "expresión" resultante (enfado, alegría, miedo) es la que debe reproducir en una oración.



- El visionado de escenas de dibujos animados o películas con el grupo de referencia nos permite que reflexionen sobre los matices entonativos y emocionales de la voz. Otra posible actividad consiste en que los niños vean escenas de una película, para después doblarlas o representarlas.

3. Mejorando las habilidades de comunicación no-verbal

Los recursos comunicativos no verbales son aquéllos que los seres humanos ponen en marcha con el objetivo de, por un lado, transmitir diferentes contenidos con mayor sutileza comunicativa, facilitar la evocación y fluidez lingüística y, por otro lado, situarnos en una actitud de "escucha activa" que provoca en el interlocutor la sensación de comodidad en la interacción. Se incluyen dentro de estos recursos: el contacto ocular, el espacio personal, la postura, la expresión facial y el uso de gestos.

Las personas con SA muestran marcadas dificultades en el manejo y la comprensión del significado de todos ellos y muchas veces la intervención intensiva o directiva sobre estos recursos no verbales provoca un aumento significativo de la ansiedad y la aparición de respuestas de evitación, sin lograr, en último término, las mejoras deseadas. Por ello, se hace necesario intervenir sobre estos recursos de una forma sutil, teniendo en cuenta que el éxito de la estimulación depende de la elección de los momentos concretos en los que se le va a pedir que trate de autorregular esas habilidades de comunicación no verbal. Por ejemplo, no exigiremos al niño con SA que haga uso del contacto ocular en todos los momentos y con todas las personas, sino que seleccionaremos aquellas situaciones en las que su uso sea más significativo y necesario para la interacción social y la eficiencia comunicativa. Con la misma filosofía debemos abordar la estimulación de los otros componentes de la comunicación no verbal.

Por otro lado, el adulto tiene que ser consciente de la dificultad que entraña la comprensión del significado de gestos (levantar el pulgar para indicar éxito) y la

necesidad de acompañarlos de una explicación verbal que haga explícito su mensaje (al levantar el pulgar queremos decir "lo has hecho muy bien").

4. Conclusiones

Hemos comenzado este capítulo haciendo hincapié en la importancia que cobra la comunicación y el lenguaje en las interacciones sociales. Si somos sensibles a la realidad de las personas con SA, podremos comprender en qué medida sus peculiaridades en esta área les limitan en el desarrollo de otras competencias. Por encima de las estrategias descritas en este capítulo, la actitud del profesorado cobra un valor inestimable; por ejemplo, su facilidad para adecuar su propio lenguaje y estilo comunicativo a la comprensión del niño con SA, unida a la capacidad de enseñarle formas apropiadas de expresión, garantiza el desarrollo de mejores competencias comunicativas en el niño. La experiencia acumulada indica que la intervención en comunicación y lenguaje tiene efectos muy positivos no sólo en las habilidades lingüísticas, sino también en la integración social del alumnado con SA.

Para terminar, reflejamos la peculiar concepción que tiene este alumnado sobre los intercambios conversacionales, como muestra la explicación que nos da un niño de 5 años sobre qué es comunicar:

"Comunicar es cuando uno habla y los sonidos entran por el canal auditivo del otro, mueven el tímpano y pasan después por el oído medio hasta que llegan al oído interno y el nervio auditivo llega a la corteza y, entonces, escuchamos".

CAPÍTULO 6

INTERVENCIÓN SOBRE PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

1. Comprendiendo la conducta

Creemos necesario comenzar este capítulo transmitiéndole al lector la complejidad que ha supuesto seleccionar un término adecuado para referirnos a "conductas problemáticas", que elimine o, de algún modo, mitigue las connotaciones negativas que se adhieren en la mayoría de las ocasiones a la persona que las manifiesta. A partir de este momento, utilizaremos indistintamente términos como conductas inadecuadas, problemáticas, alteraciones del comportamiento o de la conducta y conducta desadaptada para hacer referencia a comportamientos que dificultan el aprendizaje, y repercuten sobre la calidad de vida de la persona que las manifiesta o de los que le rodean. Tenemos la firme convicción de que para intervenir sobre las conductas problemáticas es necesario ver a la persona que las realiza no como agresivo o enfermo, sino como alguien que presenta una forma de actuar que resulta inadecuada y que necesita que se le enseñe a hacerlo de otro modo". Cuando, además, la persona que manifiesta este tipo de conductas tiene añadido un cuadro de síndrome de Asperger, la etiqueta diagnóstica nos informa de la presencia de una serie de déficits que pueden explicar algunos de sus comportamientos. Por lo tanto, conocer las implicaciones asociadas al síndrome de Asperger nos ayudará a interpretar de una forma más adecuada muchas de sus conductas.

Este tema se aborda en último lugar porque, si hay una clave en el trabajo con alumnos y alumnas que presentan conductas inadecuadas, ésta es la prevención. Si los centros educativos adoptan estrategias específicas, como las descritas en las páginas anteriores, estarán trabajando para mejorar el bienestar emocional del alumnado con SA y, además, estarán *incidiendo de manera positiva* en los aprendizajes sociales y comunicativos que les ayudarán a responder a su entorno con habilidades y competencias adaptativas. Pero en ocasiones, algunos alumnos y alumnas con síndrome de Asperger pueden necesitar de otro apoyo más específico, que genere nuevas situaciones de aprendizaje e incida sobre su comportamiento. Es en este momento cuando puede ser útil el uso de otros recursos que nos ayuden a ampliar el conocimiento y la comprensión de sus conductas.

La presencia de conductas inadecuadas puede suponer, en ocasiones, una limitación en los procesos de aprendizaje del propio alumno y enturbiar las relaciones con el maestro y el resto de los compañeros. Un alumno que presenta competencias curriculares óptimas puede ver frenada su trayectoria educativa por presentar este tipo de conductas y, por ello, se hace necesario el abordaje sistemático y riguroso en "materia" de conducta.

Antes de profundizar en el abordaje de estos aspectos, es conveniente hacer referencia a algunas consideraciones generales que nos sitúen en un marco de intervención adecuado.

Cualquier alumno o alumna con SA, como se ha descrito en los primeros capítulos de este libro, presenta tanto una serie de déficits como una serie de aspectos muy positivos e incluso sobresalientes, que le hacen ser especial. Los esfuerzos de la intervención para modificar ciertos comportamientos deben tratar de compensar esas dificultades, utilizando las habilidades positivas que posee cada alumno o alumna.

Históricamente podemos identificar tres enfoques en la concepción del análisis conductual que nos ayudarán a comprender la evolución del tratamiento en los últimos años. Desde las teorías basadas en el modelo de Skinner (Skinner, 1938), en las que se ponía el énfasis en el control de los estímulos que desencadenaban una conducta determinada, se pasó a considerar como más relevantes tanto las consecuencias de la respuesta como las estrategias de intervención dirigidas a eliminar esas conductas (Axelrod y Apache, 1983). Sin embargo, desde la década de los 90 hemos sido testigos de la aparición de enfoques en los que se consideran como fundamentales las variables antecedentes a la hora de comprender las conductas problemáticas (Carr, Reeve y Magito- McLaughlin, 1996). En la actualidad, la intervención con personas que presentan conductas inadecuadas trata de incidir de forma positiva sobre sus procesos de aprendizaje y no sobre las conductas aisladas. Hablar de procesos de aprendizaje es entender que el individuo será capaz, con nuestro apoyo, de sustituir conductas inadecuadas por otras más adaptativas que necesariamente se generalizarán a cualquier entorno.

La conducta nunca se presenta de forma aislada: (1) se da en un contexto concreto, (2) existe algo que la provoca y (3) tiene consecuencias sobre el medio. En un afán por convertir la intervención sobre la conducta en procesos rigurosos de actuación en el ámbito educativo, es necesario generalizar el uso de análisis funcionales en los que se recoja información sobre los acontecimientos que preceden a la conducta desadaptada (antecedentes), la conducta en sí (forma, intensidad y frecuencia) y las consecuencias que tiene sobre el medio (físico y social). Además, un análisis funcional adecuado debe recoger las posibles hipótesis causales y ser capaz de interpretar la función que esa conducta parece cumplir. Una vez cubierta esta fase a partir de los datos recogidos, se seleccionarán las estrategias más adecuadas para poner en marcha, y, además, el análisis funcional debe complementarse con la especificación de dichas estrategias y su evaluación correspondiente. Estos registros deben tener un formato sencillo, por ejemplo, en forma de tabla, para que realizarlo no suponga una complicación añadida a la dinámica del aula, y de fácil uso para cualquier persona. Además de constituirse en una herramienta básica en el proceso de intervención, es un "manual" de comprensión y conocimiento de la propia persona y de los modos de actuar para favorecer su desarrollo. De esta manera, si la información relevante queda recogida, aunque cambien sus circunstancias educativas o las personas de referencia en su proceso educativo, siempre quedará constancia del trabajo realizado y esto ayudará a que no se comenten los mismos errores. A continuación presentamos una propuesta de un análisis funcional de conducta que puede ayudar a registrar la información más relevante.

Tabla 1: Propuesta de registro funcional de la conducta

Antecedentes			Conducta			Consecuentes		
¿Dónde está?	¿Con quién?	¿Qué ocurre antes?	Forma ¿Qué hace?	Frecuencia	Intensidad	¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los compañeros?	¿Qué hace él?

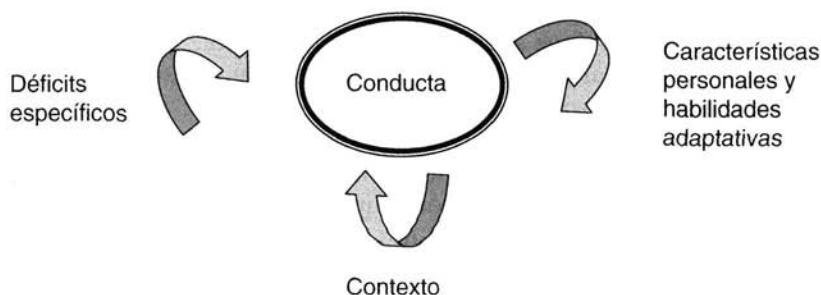
Hipótesis causal:

Habilidades alternativas que necesita aprender:

Estrategias de intervención a aplicar:

Entender la conducta como una interacción entre el individuo y el medio que le rodea nos lleva necesariamente a asumir que la intervención no se debe centrar exclusivamente en el individuo, sino que se debe dirigir a conseguir modificaciones en el entorno físico y en los sistemas sociales.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la persona con SA es ante todo un individuo único con una personalidad única, y debemos pensar que en ocasiones su conducta no tiene por qué estar relacionada exclusivamente con el síndrome de Asperger, sino que, como en cualquier otra persona, en momentos puntuales puede verse en circunstancias que le hagan actuar de una manera determinada. En ocasiones, existe el sesgo, entre los profesionales, de atribuir, ante conductas desadaptadas, interpretaciones únicas que tienen que ver con el síndrome que padece el individuo, obviando sus características individuales ("Claro, ha roto la ficha de su compañero porque tiene síndrome de Asperger"). Conocer a la persona (libre de etiquetas diagnósticas), sus intereses, gustos, aquellas cosas que le desagradan, etc. nos va a ayudar a emplear estrategias más eficaces en el proceso de intervención. Por tanto, para comprender la naturaleza de las conductas desadaptadas y poder ofrecer respuestas eficaces de intervención, es necesario tener en cuenta las tres variables que hemos descrito:



Este esquema refleja la conjunción de tres aspectos principales en la formación y expresión del comportamiento, por lo que la intervención debe ofrecer procedimientos multifocales capaces de incidir sobre todos ellos. Esto, de algún modo, nos lleva a prescindir de métodos que se centran exclusivamente en la conducta y utilizan respuestas únicas, independientemente de la persona y del entorno en el que se producen.

Además de la coexistencia de diferentes variables en la formación de la conducta, autores como Carr y sus colaboradores (1996) defienden la idea de que las conductas cumplen una función y tienen un carácter propositivo, por lo que la intervención debe garantizar que se sustituye la conducta no adecuada por otra más adaptada pero que cumpla la misma función. Obviar el propósito de las conductas nos llevaría probablemente a emplear herramientas ineficaces.

D. rompe la ficha en clase cuando al escribir con bolígrafo comete un error. Su profesor le regaña y le dice que se quedará sin recreo para que comprenda que las fichas no se rompen. El profesor, obviamente, ha interpretado esa conducta como un desafío a su orden, pero deberíamos preguntarnos:

Y le ha castigado.

¿Qué puede querer decir esa conducta?

- No tolera errores.
- No es capaz de generar otras alternativas.
- Está pidiendo ayuda.

¿Sería capaz D., en la misma situación, de ofrecer una respuesta más adecuada con el método empleado?

Parece evidente predecir que, en nuestro ejemplo, D., un alumno con síndrome de Asperger, reproducirá el mismo esquema de comportamiento ante situaciones semejantes, ya que se han obviado las posibles causas que le llevan a utilizar ese tipo de conductas. También podemos deducir que una intervención eficaz pasará necesariamente por el uso de múltiples estrategias dirigidas a compensar los posibles déficits subyacentes. La estrategia utilizada en nuestro ejemplo (castigo) no es efectiva en la medida en que no influye sobre el proceso de aprendizaje de la persona, simplemente intenta "bloquear la conducta". Hay que evitar el uso de procedimientos aversivos que no influyen sobre el aprendizaje del individuo.

La intervención es un proceso que normalmente se pone en marcha cuando aparece una determinada conducta, pero, por lo que sabemos hasta este momento sobre el SA (no de la persona que lo padece), nos da la oportunidad de trabajar sobre la prevención. Una etiqueta diagnóstica nos informa de la presencia alterada de ciertas

áreas del desarrollo, aunque evidentemente el grado de afectación es diferente en cada persona. Son esas áreas específicas (alteración en las relaciones sociales, en comunicación y lenguaje y en flexibilidad mental y comportamental) las que nos ayudan a extraer las necesidades básicas y comunes en todo el alumnado con síndrome de Asperger, para así poder prevenir la aparición de conductas desadaptadas.

Todo lo descrito anteriormente muestra la complejidad del tema que estamos tratando, por lo que no pretendemos mostrar la "llave maestra" para trabajar sobre las conductas problemáticas, pero sí reflejar algunos aspectos que guiarán una intervención de calidad.

2. Necesidades básicas del alumnado con síndrome de Asperger: prevención de conductas inadecuadas

Es necesario cuidar la estabilidad emocional de las personas con SA en el ámbito educativo como base preventiva. El colegio, puede ser para algunos alumnos o alumnas con SA un entorno verdaderamente difícil (algunos de estos chicos y chicas han llegado a denominarlo "campo de batalla"). Con todo lo que conoce el lector hasta este momento sobre el SA, puede intentar introducirse en la mente de un alumno con síndrome de Asperger e imaginar lo que puede llegar a sentir de lunes a viernes al tener que enfrentarse a las demandas explícitas e implícitas en el entorno escolar. El colegio es un lugar de permanentes exigencias sociales, donde todo el mundo espera que te comportes de una forma concreta. La mayoría del alumnado con SA es muy vulnerable al estrés o la ansiedad, y, para tratar de reducir ese malestar, es necesario tener en cuenta una serie de medidas generales, que necesariamente habrá que adaptar para cada alumno en particular:

- Asegurar ambientes estructurados y predecibles que garanticen la anticipación por parte del alumno, ya que cualquier cambio inesperado puede producir estrés y ansiedad (cambio con los horarios, bajas del profesorado, modificación de lugares como el patio por inclemencias del tiempo, etc.). El alumno o alumna debe contar con la ayuda de "agendas visuales" que le informen de lo que va a ocurrir, que deberán estar adaptadas a cada edad y competencias personales (fotografías, dibujos, listas escritas). Debemos ser conscientes de que el alumnado con SA es un gran aprendiz visual y que cualquier influencia sobre su aprendizaje (educativo, social, lingüístico, etc.) debe basarse en el uso de materiales visuales. En un ambiente como el entorno educativo, cargado de tensión para la mayoría de ellos (sobre todo en secundaria), se deben maximizar este tipo de apoyos para que el alumnado con SA tenga siempre un referente visual de lo que va a ocurrir en su vida diaria.

- Hacer explícitas formas adecuadas de comportamiento en situaciones problemáticas. Ellos mismos suelen crear rutinas y rituales de comportamiento que les hacen sentirse mejor, y podemos utilizar esa necesidad para favorecer la adquisición de aprendizajes que traten de mostrar la manera más adecuada de comportarse. No debemos esperar que se comporten como la mayoría de sus compañeros. Hay que mostrarles aquello que para el resto puede resultar muy obvio. En el siguiente ejemplo se recoge un listado, mediante el cual se mostró a un alumno con SA las conductas específicas y las normas concretas que se debían cumplir en la biblioteca.

EN LA BIBLIOTECA

- Tengo que estar callado.
 - Cojo un solo libro.
 - Cuando termine, puedo levantarme a coger otro.
 - Si necesito ayuda, me acerco a la persona responsable y le hablo en voz baja.
 - Cuando termine con un libro, lo coloco de nuevo en su sitio.
- Utilizar sus intereses como reforzadores. Los intereses restringidos que tienen muchos alumnos y alumnas con SA pueden dificultar sus procesos de aprendizaje e interferir en su rendimiento de manera directa, dado que la motivación y la atención están directamente relacionadas. Por este motivo, es necesario diseñar estrategias dirigidas al aumento de la motivación hacia los distintos aprendizajes o situaciones. No se trata de "dar rienda suelta" a sus obsesiones, sino de utilizarlos para aumentar la motivación hacia las tareas que le presentamos. Para ello, además de contextualizar los momentos adecuados para hablar de sus temas de interés o llevar a cabo sus actividades repetitivas (siguiendo las claves que se recogen en el cuadro 1), también se pueden: (1) incluir sus intereses específicos en las fichas de trabajo (por ejemplo, en lugar de sumar manzanas, al alumnado con SA se le puede presentar una ficha en la que tenga que sumar coches), (2) alternar actividades motivantes con otras que lo sean menos y (3) ofrecer oportunidades para elegir.

Cuadro 1: Claves para contextualizar los intereses (Tomado de Cumine et al. (1988).)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Identificar cuándo y con quién: en los descansos, situaciones de juego, durante los momentos de transición, etc. No puedo hablar con todo el mundo de ciertas cosas.- Seleccionar un lugar: en una carpeta diseñada para este objetivo, en un lugar de juego concreto, etc.- Identificar el número: puedo preguntar por un tema concreto sólo tres veces, o puedo hablar de cierto tema sólo durante 5 minutos. |
|---|

- Detectar grados de vulnerabilidad ante el estrés. Como hemos comentado, el alumnado con SA puede presentar niveles de ansiedad muy elevados en el entorno educativo. La irritabilidad emocional es un "caldo de cultivo" para la aparición de conductas desadaptadas. Es importante que obtengamos información concreta que haga referencia al contexto y a la descripción de la conducta. En la tabla 2 se propone un modelo de registro que puede ser útil para tales propósitos.

Tabla 2: Modelo de registro para la detección de niveles de ansiedad

Contexto		Descripción de la conducta
Partes del día	Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Entrada <input type="checkbox"/> Salida <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
Situaciones concretas	Transición actividades <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Cambios aula <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Comedor <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Patio <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
Asignaturas concretas	Conocimiento del medio	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Matemáticas	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
	Educación física	Forma: Intensidad: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>

Grados de intensidad:
1. leve
2. moderado
3. grave

Formas más habituales de manifestación del estrés o la ansiedad: tartamudear, tocarse el pelo, apretar la mandíbula, cerrar los puños, mover mucho las piernas, etc.

Este registro, que debe complementarse con información específica de cada centro y de cada caso en particular, nos ofrece información acerca de si la jornada escolar puede ocasionar un agotamiento en el alumno o alumna que le lleve a aumentar los niveles de ansiedad. También informa de las situaciones concretas y de las asignaturas en las que el alumnado tiene mayor carga de estrés. Además, es importante recoger información acerca de "la forma" en la que el alumno o alumna manifiesta la ansiedad, para detectar grados de afectación que nos ayuden a jerarquizar los objetivos de intervención. Tras el análisis exhaustivo de la información que nos proporcionan estos registros, debemos establecer las líneas de actuación. Es importante programar adaptaciones metodológicas encaminadas a minimizar los niveles de ansiedad y estrés, tales como:

- Situar las actividades de máxima exigencia en el momento del día en el que el alumno está más tranquilo.
- Alternar actividades motivantes con otras que no lo son.
- Dejar que el alumno o alumna se dedique a sus intereses en situaciones difíciles, como los cambios de clase.
- Ayudarle a estructurar momentos, como los de patio, acceso a la biblioteca...
- Permitirle que se incorpore a ciertas actividades después que sus compañeros, cuando todo está más tranquilo.
- Enseñar técnicas de relajación y autocontrol.

Todos estos aspectos demuestran la necesidad que tiene el alumnado con SA de que seamos sensibles y capaces de ponernos en su lugar (ya que nosotros podemos hacerlo), para captar todo aquello que les altera.

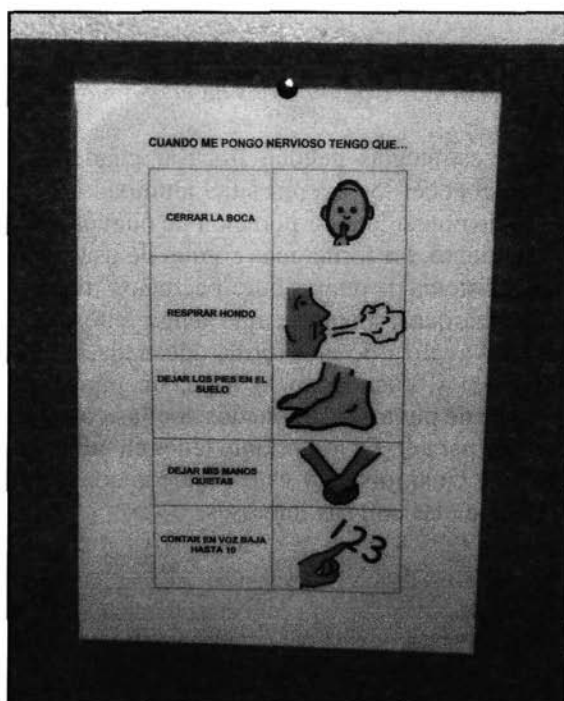
3. Estrategias de autocontrol y manejo de la ansiedad

Algunos problemas de conducta están provocados por el estrés. Si éstos se interpretan como un problema de negativismo, falta de cooperación o rebeldía y no como una consecuencia de la presencia de niveles de estrés elevados, posiblemente la frecuencia e intensidad de las conductas problemáticas aumentará en lugar de disminuir. Cuando los niveles de ansiedad son muy altos, es fácil que aparezcan situaciones de pérdida de control en las que es muy difícil intervenir, y que ocasionan en el alumnado un gran malestar. Por ello, es fundamental enseñar programas de autocontrol y relajación antes de que el estrés alcance esos niveles.

El alumnado con SA tiene dificultades para identificar las claves físicas que reflejan su malestar, y, además, desconoce las estrategias que le podrían ayudar a manejar el estrés. Para enseñar al alumno a reconocer esas claves externas, debe-

mos observarle y registrar en una lista las formas en las que manifiesta los primeros síntomas de la ansiedad (hiperventilación, apretar las mandíbulas, mover rápidamente las piernas, morderse las uñas, etc.). Posteriormente, analizaremos la lista con él para que pueda ser capaz de detectar estos indicadores en situaciones naturales, y, paralelamente, se elaborará un listado de medidas eficaces (conductas alternativas) que le permitan afrontar con éxito estas situaciones ansiógenas (pedir permiso para ir al baño, respirar pausadamente, contar hasta diez en voz baja o dar un paseo...).

Si los niveles de ansiedad son leves, las conductas alternativas dirigidas a reducir el estrés se pueden llevar a cabo en el mismo entorno del aula (como se muestra en el siguiente ejemplo, en el que, mientras el alumno o alumna está sentado en su mesa, puede seguir las indicaciones recogidas en un cartel en el que se muestran pautas de relajación). Otras posibles estrategias que se pueden emplear ante esas manifestaciones iniciales de estrés son: apretar una pelota de goma, leer durante diez minutos uno de los libros que le gustan, tensar y relajar los músculos, hacer ejercicios de respiración...



Pasos a realizar cuando el alumnado detecta niveles leves de ansiedad.

Si las manifestaciones de ansiedad son muy elevadas, sería conveniente permitir al alumno o alumna que se retire a una sala más tranquila, donde pueda poner en

práctica otras estrategias previamente enseñadas (técnicas específicas de relajación muscular, escuchar música, dedicar un tiempo a sus intereses, pasear, etc.).

Las técnicas de relajación que se seleccionen para el alumnado deben ser enseñadas y practicadas en entornos de progresiva dificultad. Es decir, primero se trabajarán en situaciones libres de ansiedad, posteriormente en contextos de estrés inducido artificialmente (le pediremos que se imagine una situación estresante y que ponga en práctica las estrategias enseñadas) y, finalmente, en situaciones naturales (inicialmente siempre supervisadas y guiadas por un adulto).

4. Elementos a tener en cuenta en la adaptación de técnicas para el manejo de las alteraciones del comportamiento

A continuación vamos a describir algunas técnicas y estrategias que pueden servir de apoyo al alumnado con SA para favorecer el aprendizaje de nuevas conductas más adaptativas:

- *Adaptaciones de los sistemas tradicionales de economía de fichas*

Muchas veces estas estrategias pueden fracasar cuando no usamos bien los refuerzos. Es necesario conocer los intereses del alumnado con SA para utilizarlos como un aliciente para favorecer la incorporación de nuevos aprendizajes que influyan sobre su comportamiento. La forma más común de usar los métodos de economía de fichas es con un sistema de puntos que "pactamos" con el alumnado. Se trata de negociar las conductas que esperamos que tenga ante determinados acontecimientos para, cuando los realiza de una forma adecuada, obtener un punto de un color (por ejemplo verde) y, cuando no lo hace, un punto de otro color (rojo). Cuando obtiene una serie de puntos relacionados con las conductas positivas, obtiene un refuerzo motivante para él. Es importante tener en cuenta que este tipo de sistemas debe ser motivante en sí mismo y esto se puede conseguir si sustituimos los puntos por fichas relacionadas con sus intereses.

D. tira del pelo a una niña en el recreo. Se le explicó que no está bien tirar del pelo porque molesta a su compañera y hace que se enfade y que no quiera jugar con él. Se le enseñó cómo pedir a su compañera jugar al pilla-pilla y, además, se estableció un sistema de economía de fichas en el que se hizo una copia de la portada del libro del sistema solar, "su favorito". Esta ficha se dividió en cinco partes y, cada vez que D. invitaba a su compañera a jugar de manera adecuada, se iba colocando una de esas cinco partes sobre el panel, de tal modo que, cuando D. hubo realizado cinco invitaciones adecuadas, se completaba la portada del libro y podía dedicar tiempo del recreo a leerlo. Si aparecía una respuesta inadecuada, él mismo quitaba la pieza correspondiente. No fue necesario retirar ninguna.

- *Ayudar al alumno o alumna a retirarse de una situación que le genera ansiedad*

En ocasiones, los alumnos o alumnas pueden responder de manera intensa a ciertas situaciones (con gritos, llanto, e incluso golpeándose a ellos mismos o a otros). Supone una pérdida de control y resulta muy complicado mediar cuando el nivel de estrés es tan elevado. En estas ocasiones, puede ser útil enseñar al alumnado a detectar cuándo se está alterando, y ayudarle a que se retire físicamente por un tiempo de esa situación, con el fin de que se tranquilice y después pueda poner en marcha otro tipo de estrategias. Es importante asegurarse de que el alumno o alumna realmente se siente superado por una situación concreta y que lo que pretende no es en realidad evitar una tarea, dado que, si es así y le permitimos salir fuera, podemos cometer el error de que el alumno o alumna lo utilice como una estrategia para no trabajar.

Durante la explosión de ansiedad es importante que el profesorado tenga en cuenta las siguientes indicaciones: (1) en ese momento no hablarle ni darle ninguna explicación, (2) retirarle a un entorno tranquilo y (3) mantener la calma. Una vez que el alumno se muestre más tranquilo, ya podrá explicarle verbal y visualmente (historias sociales, guiones de conducta, conversaciones en forma de historieta, etc.) lo que ha ocurrido, las consecuencias de su comportamiento y las conductas alternativas que puede utilizar la próxima vez que se vea en la misma situación.

- *Diseño de situaciones que refuercen conductas alternativas a la conducta inadecuada*

Cuando detectamos la presencia de una conducta problemática, como puede ser levantarse de la silla constantemente para corretear por el aula o molestar a sus compañeros, podemos diseñar situaciones en las que el alumno o alumna tenga que levantarse, pero para hacer algo funcional y positivo, como repartir el material, recoger las fichas de los demás, pedir material al conserje, etc. Esto hará que reforcemos de forma positiva el que el alumno se levante, pero para hacer algo adecuado. Cuando el alumno o alumna continúe levantándose a corretear o molestar a sus compañeros, no debemos recriminarle de forma directa por su conducta, sino que debemos indicarle que ahora no es el momento de levantarse y especificarle cuándo podrá hacerlo.

- *Moldeamiento y role-playing*

Esta técnica consiste en guiar al alumnado para que se comporte de una forma adecuada y prevista. Se trata de que nos anticipemos al comportamiento que pretendemos sustituir e indicarle la alternativa adecuada (en lugar de que escupa a un compañero, le diremos las frases alternativas que puede utilizar para que le dejen de molestar, por ejemplo). En ocasiones, para un alumno con SA, no es suficiente explicarle verbalmente lo que tiene que hacer o aclararle que debe comportarse como sus compañeros (tiene dificultades con el aprendizaje vicario, sobre todo de situacio-

nes sociales), sino que, además, necesita practicar lo que le hemos enseñado (*role-playing*). Esta estrategia tiene un valor especial para el alumnado con SA, en la medida en que no sólo se limita a explicarles lo que deben hacer, sino que además "aprenden haciendo". Es importante tener en cuenta que puede resultar poco adecuado obligarles a representar las situaciones en el gran grupo y que quizás sea más conveniente enseñarles en situaciones artificiales con un grupo más reducido, y ayudarles después en contextos naturales. La posibilidad de que asistan a clases de teatro en las que tengan que adoptar distintos papeles también puede resultar muy beneficiosa, para que mejoren su capacidad de ponerse "en el lugar de otro" y para que experimenten las consecuencias que tienen distintos comportamientos.

- *Sobrecorrección por práctica positiva*

Consiste en que el alumno, con ayuda del adulto, corrija su conducta y aprenda el comportamiento alternativo más adecuado. Esta técnica implica la combinación de dos pasos distintos:

- a) Restitución: el alumno o alumna repone "el daño" y corrige el resultado; por ejemplo, si ha tirado una papelera, se le obliga a recoger el contenido y a colocar la papelera en su sitio.
- a) Práctica positiva: se diseñan situaciones en las que se le pide que realice una conducta incompatible con la conducta inadecuada; por ejemplo, en la situación anterior, el profesor o profesora podría pedirle en varios momentos del día que le ayude a tirar objetos a la papelera.

El aspecto positivo de esta técnica es que se disminuyen las consecuencias del castigo y enseña al sujeto la conducta más adecuada.

Es importante señalar que el aula es un contexto positivo en el que se deben evitar los procedimientos coercitivos y más aún con el alumnado con SA, ya que, en la mayoría de las ocasiones, muestran dificultad para generar conductas adecuadas. Los castigos no cumplen los principios básicos de la intervención actual, que pretende sustituir el comportamiento problemático potenciando sus capacidades y ampliando las oportunidades del individuo para mejorar su calidad de vida. La intervención sobre el comportamiento persigue el fin último de enseñar a la persona formas adaptativas de alcanzar los propósitos que antes lograba mediante el comportamiento inadecuado.

Por otro lado, nos gustaría incidir sobre las repercusiones que tienen los comportamientos de los demás en el alumnado con SA. Como hemos comentado al inicio de este capítulo, la intervención conductual actual se centra en la modificación del entorno físico y social como una clave para favorecer la sustitución de ciertas conductas

problemáticas. Los cambios en el entorno físico hacen referencia a todos aquellos aspectos relacionados con el uso de materiales visuales para hacerlo más comprensible y predecible para el alumnado con SA. Pero es absolutamente necesario modificar también el comportamiento de los compañeros hacia el alumno o alumna e inculcar valores como el respeto a las diferencias. El alumnado con SA y cualquier alumno o alumna especial merecen que hagamos un esfuerzo por comprenderles. El apoyo social es una de las claves que garantiza la estabilidad emocional y que construye los "muros" que bloquean la aparición de trastornos depresivos en la adolescencia y la edad adulta. Es importante valorar para cada caso particular, y siempre con el consentimiento familiar y del propio alumnado con SA, la necesidad de informar a sus compañeros de las peculiaridades de su comportamiento.

A modo de resumen y siguiendo la filosofía que hemos tratado de reflejar a lo largo de este capítulo, nos gustaría acabar describiendo algunos de los comportamientos más comunes que suelen aparecer en los entornos educativos, así como las posibles causas que los generan y las estrategias más útiles para cada uno de ellos. Aunque la tabla 3 no incluye todas las conductas inadecuadas que podrían aparecer en el entorno educativo, hemos tratado de recoger aquéllas que para el profesorado resultan más significativas en su práctica diaria y que limitan en mayor medida la integración del alumnado con SA.

Tabla 3: Listado de posibles situaciones conflictivas, interpretaciones causales y estrategias de intervención

Conductas	Posibles interpretaciones	Estrategias de intervención
Quebrantamiento de las normas sociales dentro del aula, como interrumpir constantemente, recriminar a compañeros, risas por fallos ajenos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para inferir normas implícitas. - Inflexibilidad con las normas y no reconocimiento de la autoridad. - Desconocimiento de formas adecuadas para pedir turno de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Listado de comportamientos adecuados. - Hacer explícitos modos de intervención (levantar la mano). - Historias sociales. - Moldeamiento: "enseñar la forma adecuada".
Reacciones desproporcionadas cuando algún compañero quiere jugar con sus juguetes.	<ul style="list-style-type: none"> - No comprensión del concepto de compartir. - Inflexibilidad (que le descoloquen sus cosas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la comprensión del significado de juego compartido. - Guiones sociales de juego. - Reforzar otras conductas incompatibles. - Sistemas de economía de fichas.

<p>Formas bruscas de acercarse a sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escasas habilidades para iniciar juegos. - Desconocimiento de las implicaciones que sus conductas tienen sobre los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de interacción lúdica con iguales. - Anticiparse a su conducta y moldear la conducta adecuada. - Un compañero como mediador. - Guiones sociales. - Reforzar otras conductas incompatibles.
<p>Reacciones agresivas hacia los demás o hacia su entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No comprensión de las claves sociales. - Escasas habilidades de autocontrol. - Empleo de "estrategias tipo" para solucionar cualquier situación que considera amenazante. - Dificultades para valorar las consecuencias que su comportamiento tiene sobre los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la comprensión social de gestos, posturas corporales, etc. - Enseñar de manera explícita formas adecuadas de responder atendiendo a cada situación. - Estrategias de autocontrol. - Relajación, control del estrés. - Restitución (reponer lo que ha roto).
<p>Reacciones desproporcionadas como gritos, llanto o autolesiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Baja tolerancia a la frustración. - Escasas capacidades de autocontrol. - Escasas competencias para regular su comportamiento atendiendo a las diferentes situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Termómetro de emociones. - Técnicas de autocontrol y relajación. - Listado de comportamientos adecuados para cada situación. - Sistema de economía de fichas. Tiempo fuera. - Sobrecorrección (darle la oportunidad de que corrija su conducta tras el modelo dado).

5. Conclusiones

La conducta es un modo de interacción del individuo con el medio físico y social que le rodea, por lo que la intervención siempre debe dirigirse hacia todas las variables que influyen en una situación determinada. La forma en la que un individuo reacciona en un momento concreto es el producto de variables causales y de sus competencias o habilidades personales. Además, la conducta tiene un propósito (pedir ayuda, evitar tarea, llamar la atención, modificar una situación que le resulta desagradable, etc.) y el abordaje de los problemas de comportamiento requiere de análisis exhaustivos que sean capaces de "descubrir" todos estos aspectos. Por otro lado, cada individuo es único y los programas de intervención sobre la conducta deben ser siempre personalizados. Conocer a la persona y saber detectar déficits y habilidades adaptativas nos ayudará a emplear métodos y estrategias más eficaces para cada persona. En muchas ocasiones, cuando un alumno o alumna presenta conductas problemáticas, los esfuerzos de la intervención suelen dirigirse hacia el propio individuo. Después de la lectura de este capítulo, esperamos que el lector sea capaz de ampliar el foco de atención y de detectar "situaciones problema" más que "individuos problemáticos". El alumnado con SA necesita que hagamos un esfuerzo por comprender su comportamiento y nuestra actuación para modificar su entorno físico y social para que aprenda los modos de interacción más adaptativos que influyan sobre su calidad de vida.

CAPÍTULO 7

A MODO DE CONCLUSIÓN: OTRA FORMA DE MIRAR Y COMPRENDER AL ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER

Las personas con síndrome de Asperger, niños, adolescentes y adultos, están contribuyendo a hacer emerger otra imagen del autismo y los TEA. Como consecuencia de ello han surgido, al mismo tiempo, otras muchas necesidades, entre ellas, las pedagógicas educativas que se plantean en la educación ordinaria de estas personas. Porque, a diferencia de los niños con más afectación, que se benefician de distintas modalidades educativas (con frecuencia centros privados concertados de educación especial o aulas de educación especial en centros ordinarios), los niños con síndrome de Asperger se benefician siempre de la escolarización ordinaria en integración con compañeros con un desarrollo típico. El funcionamiento intelectual, junto con las competencias lingüísticas, puede pronosticar un buen rendimiento académico y un claro beneficio para el alumnado con síndrome de Asperger. Frecuentemente, el desarrollo de sus habilidades y la consecución de logros académicos influyen muy positivamente en mejoras de inserción social, laboral y también personal, en la medida en que se mantiene alta su autoestima y actividad. Por otro lado, se ha señalado que la integración y, en general, las modalidades de inclusión ofrecen modelos adecuados para el desarrollo social (Attwood, 2000).

Sin embargo, la integración y la educación de estos alumnos plantean dificultades y generan incomprensión. La elaboración de esta obra es, precisamente, un intento de aportar algunas pautas para minimizar esas dificultades y contribuir a la comprensión de la forma de funcionar de la mente del alumnado con síndrome de Asperger. Es quizá este último objetivo, comprender la mente Asperger, el más fundamental y determinante y, en definitiva, el que garantiza que se esté realizando una plena integración y una adecuada educación. Su consecución exige no sólo de una guía, sino, sobre todo, de otra forma de mirar y comprender a las personas con síndrome de Asperger, y ello implica a toda la comunidad educativa y a la familia.

Como se ha venido señalando en las páginas anteriores, el alumnado con síndrome de Asperger realiza intensos esfuerzos, aunque con frecuencia vanos, por acercarse al complejo mundo que constituye el entramado de las relaciones sociales. Sin embargo, las alteraciones cualitativas que presentan en este ámbito, mostrando limitaciones en herramientas característicamente humanas, condicionan esos esfuerzos. Por otro lado, los que nos denominamos "normales" sí poseemos esas habilidades de interacción social compleja y la posibilidad de comprender formas distintas de ser y expresarse. En cambio, qué escasamente hacemos uso de esa posibilidad en el caso de las personas con síndrome de Asperger. Por esto, consideramos importante reclamar la necesidad de que la comunidad educativa se acerque a una mayor comprensión de este síndrome. Están en juego muchas cosas, entre ellas, como decía Riviére (2001), ser un importante reflejo de los valores y cualidades de los sistemas educativos, en la medida en que seamos capaces de integrar a las personas que presentan mayores limitaciones en la interacción social y de respetar su forma especial de desarrollo.

En las líneas siguientes describimos un conjunto de propuestas, algunas de ellas ya sugeridas a lo largo de los anteriores capítulos, para que la comunidad educativa pueda aprender a mirar bajo otro prisma, bajo el prisma de la comprensión, al alumnado con síndrome de Asperger.

1. El Claustro, y no sólo los profesores tutores o los profesores especialistas correspondientes, debe asumir como propia la integración del alumnado con síndrome de Asperger (u otras discapacidades), garantizando programas de formación y concienciación sobre dicho trastorno. Deben establecerse módulos de formación tanto para el profesorado como para los compañeros del alumnado con síndrome de Asperger. Es muy relevante la formación de sus compañeros al objeto de evitar o prevenir posibles situaciones de abuso para las cuales se encuentra más indefenso el alumnado con SA. En este punto es importante la labor de coordinación que puede llevar a cabo el departamento de orientación. También puede ser importante contar con el asesoramiento de equipos externos especializados. Por otro lado, es conveniente mantener formación especializada periódica por parte de los profesionales más directamente implicados.
2. La flexibilidad curricular, con las adaptaciones curriculares pertinentes, de las que se han proporcionado muchos ejemplos en este libro, tiene que guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza el alumnado con síndrome de Asperger en la escuela ordinaria. El currículo debe contemplar el desarrollo de programas y la enseñanza explícita de habilidades sociales como un elemento esencial de la formación del alumnado. Igualmente, debe tener en cuenta la forma peculiar de aprendizaje de estos alumnos y potenciar sus habilidades o puntos fuertes. Es necesario también contemplar el desarrollo de programas relacionados con habilidades de planificación u otras relacionadas de manera transversal. La adaptación curricular tiene que contemplar, obviamente, la estructuración de los entornos. El currículo debe promocionar el rendimiento académico, pero también mejoras sociales y de independencia personal.
3. La realización de un buen proceso de valoración e identificación de necesidades con seguimiento y revisión periódica constituye una herramienta imprescindible que hay que garantizar al alumnado con síndrome de Asperger. Se comprende, por tanto, la necesidad de contar con profesionales de referencia y con la colaboración entre los distintos profesionales que intervienen.
4. Contar con los apoyos necesarios y, de nuevo, con flexibilidad en su uso y asignación es especialmente relevante, sobre todo en la Educación Secundaria. La AAMR (2002) ha establecido un útil proceso de planificación

y evaluación de los apoyos. Por otro lado, sería conveniente cierta estabilidad en el tiempo de los profesionales que los prestan y, por supuesto, de su formación y coordinación.

5. No debe olvidarse que el alumnado con síndrome de Asperger precisa de una construcción activa, con ayuda externa, de su trayectoria escolar (y vital) e incluso de su posible orientación profesional o laboral. En este sentido pueden ser muy relevantes los momentos de transición o cambio de etapa que convienen que estén bien establecidos y planificados, garantizando, por supuesto, la continuidad de los apoyos, si así se requiere.
6. Puede ser necesario la intervención puntual, pero planificada, en problemas conductuales de mayor o menor relevancia. La elaboración de esta obra también proporciona información al respecto.
7. Colaboración y coordinación con las familias. La familia es un factor básico de integración y de promoción del desarrollo del alumnado con síndrome de Asperger. Las familias pueden proporcionar información muy valiosa sobre la forma de proceder de su hijo, necesaria para el profesorado. Por otro lado, los profesores pueden proporcionar muchas estrategias útiles. La necesidad de coordinación y colaboración es obvia; sin embargo, son pocos los programas establecidos en este sentido.
8. En su momento, y tal y como han mostrado experiencias previas, el alumnado con síndrome de Asperger se puede beneficiar, y precisará de ayuda para ello, de conocer qué es lo que le pasa. En general, el conocer lo que le ocurre contribuye a que se encuentre mejor. De nuevo nos encontramos ante la necesidad de coordinación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Comprender y, desde ahí, ayudar eficazmente al alumnado con síndrome de Asperger, en especial, en la etapa educativa de Primaria ha sido el objeto básico de nuestra preocupación y esfuerzo con la elaboración de esta guía. Un mejor y más cualitativo desarrollo del alumnado y las mejoras que se consigan son nuestra gratificación.

EXPERIENCIAS DE UNA MAESTRA

Conocí a Daniel hace dos años, cuando comencé a trabajar con él en el colegio, apoyándole en el área de Lengua. Al principio no me llamaba mucho la atención, ya que nos limitábamos a realizar los ejercicios de dicha materia, pero, en el transcurso del tiempo me fui dando cuenta de que, además de esa falta de comprensión lectora y verbal, existían ciertas conductas en él que resultaban peculiares, como el uso de palabras y oraciones "redichas", la expresión facial y el tono de voz inapropiado que utilizaba cuando se enfadaba, las dificultades en ordenar temporalmente algún suceso que le hubiera ocurrido o la perplejidad de su cara cuando utilizábamos con él el lenguaje irónico o con doble sentido.

Debo decir que el colegio en el que trabajo como maestra de audición y lenguaje es, desde hace tres años, un Centro de Integración Preferente de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo, lo cual ha sido, debido a la formación que gran parte de los docentes hemos recibido acerca de este tipo de trastornos, esencial para poder diagnosticar a Daniel como un alumno con síndrome de Asperger. Quizás de otro modo, Daniel hubiera seguido su trayectoria escolar como "aquel niño tan raro que en el recreo daba vueltas alrededor de un árbol y hablaba solo", sin que nadie hubiera trabajado con él habilidades como la empatía, el uso del lenguaje o la flexibilidad mental. Pero, ¿es tan importante ponerle nombre a las dificultades de este alumno? ¿Por qué, estando ya en 5º de Primaria, decidimos diagnosticarle, si había llegado hasta allí sin ponerle ninguna "etiqueta"?

La cuestión que más nos decidió a realizar el diagnóstico fue el paso que dentro de dos años Daniel daría al ingresar en el instituto, ya que, de esta forma, podría contar con los apoyos oportunos para satisfacer sus necesidades, que, probablemente, se acentuarían, al pasar del contexto cerrado y estructurado del colegio a otro más abierto.

Por otro lado, la intervención que con este alumno se venía haciendo hasta ahora cambió de dirección, para ocuparse de otros ámbitos, como son las habilidades mentalistas, conversacionales o sociales, y no sólo dentro de mi aula de apoyo, sino en coordinación con los tutores, con otros maestros que trabajan con él y, por supuesto, con la familia. Así, cuando Daniel no supo explicarle al profesor de Educación Física cómo habían llegado a su bolsillo cincuenta euros, o a su tutor por qué no había traído los deberes hechos, pudimos aclararlo gracias a que estos docentes ahora conocen las dificultades de Daniel y las estrategias para resolverlas.

Cuando comencé a elaborar el programa de intervención que llevaría a cabo con este alumno, me surgieron diversas dudas sobre la priorización de los objetivos, la secuenciación de los contenidos, el tipo de actividades y la metodología a aplicar.

Afortunadamente, en el colegio en el que trabajo cuento con profesionales internos y externos al centro que me asesoraron sobre algunos materiales específicos para tratar este trastorno. Si mi situación hubiera sido otra y hubiera tenido que trabajar con un alumno o alumna de características similares sin asesoramiento, las dudas, la inseguridad y las dificultades para entender las conductas y el lenguaje de Daniel hubieran limitado mi labor educativa. Porque, ¿cómo hubiera actuado cuando, al explicarle que si una persona está delante no debemos hablar de sus faltas, ya que puede sentirse molesta, él me respondía: "Bueno... ni delante, ni detrás, ni a un lado, ni al otro"?

¿Y cuando le preguntaba qué les decía a sus compañeros de camino al colegio y me contestaba: "¿Qué pasa? ¿Es que todavía sois pequeños y por eso venís con vuestras madres?" (frunciendo el ceño).

Seguramente hubiera tardado bastante tiempo en conocer qué es una historia social y aprender a escribirla, en utilizar un lenguaje claro, preciso y libre de ambigüedades o, simplemente, en sacar un bolígrafo y una hoja y ayudarle a explicar o a comprender cualquier situación.

Con el paso de los meses y tras haber puesto en marcha el programa de intervención, me he dado cuenta de lo imprescindible que es para este tipo de niños el apoyo visual, y, en el caso de Daniel, los progresos que se alcanzan cuando sustituimos el lenguaje oral por el escrito o por imágenes. Por ejemplo, de nada servía repetirle una y mil veces que tenía que repasar los ejercicios, subrayar o poner los puntos, y, sin embargo, con un simple recordatorio a modo de pegatina en su estuche o en su mesa las mejoras han sido notables.

Por eso, cuando compruebas que, en el transcurso de las sesiones, va diferenciando más conceptos como "saber", "pensar" o "creer", y que clasifica ya a las personas adecuadamente dentro del círculo de amigos, conocidos o desconocidos, eres consciente de la rica experiencia que es trabajar con un niño, que, además de hacerte pasar esos momentos tan divertidos gracias a su manera de percibir y usar el lenguaje, te da la oportunidad de conocer otra forma de ver la vida y, con ello, poder reflexionar mucho mejor sobre nuestra propia mente y la relación que ésta establece con nuestros comportamientos y maneras de actuar.

Y es que, según mi experiencia, creo que la mente de estos niños se comienza a comprender no sólo cuando se dispone de unos conocimientos teóricos, sino, sobre todo, cuando se pasa mucho tiempo observándolos, escuchándolos y hablando con ellos. Acciones que consciente o inconscientemente no siempre hacemos.

Beatriz Magano
Maestra de Audición y Lenguaje

APÉNDICE 1

Cuestionario de exploración del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (ASSQ)

Stephan Ehlers, Christopher Gillberg y Lorna Wing (1999)

Nombre del niño: Fecha de nacimiento:
 Nombre del examinador: Fecha de la evaluación:

Este niño se muestra diferente a otros chicos de su edad, de la siguiente forma:			
	No (0)	En cierta medida (1)	Sí (2)
1) Se comporta de forma anticuada o parece un niño precoz.			
2) Los otros niños le consideran como un "profesor excéntrico".			
3) Vive en cierto sentido 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 que se desvía de los patrones normales, con un lenguaje formal, detallado, pasado de moda o con entonación mecánica.			
7) Inventa palabras o expresiones idiosincrásicas.			
8) Posee una voz o forma de hablar diferente.			
9) Emite sonidos involuntariamente: carraspeos, especies de "ronquidos", ruidos con la boca, gritos o risas nerviosas.			
10) Su rendimiento en algunas tareas es sorprendentemente bueno mientras en otras se muestra ineficaz.			

<p>11) Usa el lenguaje con fluidez, pero fracasa al adaptar su lenguaje al contexto o las necesidades de los diferentes interlocutores.</p> <p>12) Carece de empatía.</p> <p>13) Realiza comentarios ingenuos o embarazosos.</p> <p>14) Tiende a desviar la mirada.</p> <p>15) Desea ser sociable, pero fracasa al establecer relaciones de amistad con sus iguales.</p> <p>16) Puede estar con otros chicos pero sólo cuando las cosas se hacen a su manera.</p> <p>17) Carece de un amigo íntimo.</p> <p>18) Le falta sentido común.</p> <p>19) Es poco habilidoso en los juegos: no tiene idea de cooperación en un equipo, marca sus "propios goles" (en contra).</p> <p>20) Muestra torpeza motora, con gestos o movimientos mal coordinados y desmañados.</p> <p>21) Realiza movimientos faciales y corporales involuntarios.</p> <p>22) Tiene dificultades para completar simples actividades diarias a causa de la repetición compulsiva de ciertas acciones o pensamientos.</p> <p>23) Tiene rutinas especiales: se resiste al cambio.</p> <p>24) Muestra apego idiosincrásico a objetos.</p> <p>25) Otros chicos se burlan de él o lo ridiculizan.</p> <p>26) Muestra expresiones faciales notablemente inusuales.</p> <p>27) Su postural corporal es inusual.</p>			
--	--	--	--

Especifique otras razones que no se encuentran en la lista anterior:

.....
.....

El cuestionario ASSQ se aplica a chicos de 7 a 16 años de edad. El ASSQ presenta 27 ítems que se puntúan de 0 a 2 (0: normalidad, 1: indica algún nivel de alteración, 2: 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 tics posibles. Los autores investigan acerca de los alcances 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 *screening* para trastornos del espectro autista de alto funcionamiento, para administrar a padres y maestros, válido y confiable para su uso en contextos clínicos. En una primera aproximación puede afirmarse que la puntuación de 19 dada por maestros o la puntuación de 22 dada por los padres indicaría la necesidad de realizar al chico evaluaciones más específicas.

APÉNDICE 2

Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS)

Tony Attwood (1998)

El siguiente cuestionario ha sido diseñado para identificar comportamientos y habilidades que pudieran ser indicativos del síndrome de Asperger en niños durante sus años en la escuela primaria. Ésta es la edad en la que se hacen más llamativos las habilidades y los modelos 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 su edad.

A. Habilidades sociales y emocionales

- | | |
|---|---|
| 1. ¿Carece el niño de entendimiento sobre cómo jugar con otros niños?; por ejemplo, ¿ignora las reglas no escritas sobre juego social? | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 2. Cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en la hora del recreo o almuerzo, ¿evita el contacto social con los demás?; por ejemplo, busca un lugar retirado o se va a la biblioteca. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 3. ¿Parece ignorar las convenciones sociales o los códigos de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados?; por ejemplo, hacer un comentario personal a alguien sin ser consciente de cómo el comentario puede ofender a otros. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 4. ¿Carece de empatía, es decir, 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. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 5. ¿Parece que espera que las demás personas conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones?; por ejemplo, no darse cuenta de que usted no puede saber algo de un suceso en concreto porque usted no estaba en ese momento. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 6. ¿Necesita una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian cosas o algo le sale mal? | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |

- | | |
|---|---|
| 7. ¿Carece de sutileza en sus expresiones o emociones?; por ejemplo, muestra angustia o cariño de manera desproporcionada a la situación. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 8. ¿Carece de precisión en sus expresiones o emociones? por ejemplo, no ser capaz de entender los niveles de expresión emocional apropiados para diferentes personas. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 9. ¿Carece de interés en participar en juegos, deportes o actividades competitivas? | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 10. ¿Es indiferente a la influencia de sus compañeros?; por ejemplo, no sigue la última moda en juguetes o en la ropa. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |

B. Habilidades de comunicación

- | | |
|---|---|
| 11. ¿Interpreta de manera literal todos los comentarios?; por ejemplo, se muestra confuso ante frases del tipo "ponte las pilas", "las miradas matan", o "quien no corre, raramente vuela". | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 12. ¿Muestra un tono de voz inusual?; por ejemplo, parece tener un acento "extranjero" o monótono, sin enfatizar las palabras claves de las oraciones. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 13. Cuando se habla con él, ¿muestra desinterés en su parte de la conversación?; por ejemplo, no pregunta o comenta sobre sus ideas u opiniones con respecto al tema conversacional. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 14. Cuando se conversa con él, ¿mantiene menos contacto ocular del que cabría esperar? | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 15. ¿Tiene un lenguaje excesivamente preciso o pedante?; por ejemplo, habla de manera formal o como un diccionario andante. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |
| 16. ¿Presenta problemas para encauzar una conversación que se ha vuelto confusa?; por ejemplo, cuando está confuso no pide aclaraciones, sino que cambia a un tema que le es familiar o tarda mucho tiempo en pensar una respuesta. | 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente |

C. Habilidades cognitivas

17. ¿Lee libros para obtener información, sin mostrar interés hacia los temas de ficción?; por ejemplo, es un ávido lector de enciclopedias y de libros de ciencias, pero no le interesan las historias de aventuras. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente
18. ¿Posee una extraordinaria memoria a largo plazo para eventos y hechos?; por ejemplo, recuerda la matrícula del coche que su vecino tuvo hace años o recuerda con nitidez escenas que ocurrieron mucho tiempo atrás. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente
19. ¿Carece de juego social imaginativo?; por ejemplo, no incluye a otros niños en sus juegos imaginarios o se muestra confuso con respecto a los juegos imaginativos de otros niños. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente

D. Intereses específicos

20. ¿Está fascinado por un tema en particular y colecciona ávidamente información o estadísticas sobre ese tema de interés?; por ejemplo, se convierte en una enciclopedia andante sobre vehículos, mapas o clasificaciones de ligas deportivas. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente
21. ¿Se muestra exageradamente molesto por cambios en su rutina o expectativas?; por ejemplo, se angustia si va a la escuela por un camino diferente. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente
22. ¿Ha desarrollado complejas rutinas o rituales que debe finalizar?; por ejemplo, alinear sus juguetes antes de irse a dormir. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente

E. Habilidades motoras

23. ¿Tiene el niño una coordinación motriz pobre?; por ejemplo, no puede atrapar una pelota. 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente
24. ¿Corre de una manera peculiar y extraña? 0 1 2 3 4 5 6
raramente frecuentemente

F. Otras características

En esta sección, indique si el niño ha presentado alguna de las siguientes características:

(a) Miedo o angustia inusual a causa de:

- Sonidos ordinarios; p. ej.: utensilios eléctricos .
- Caricias suaves en la piel o en el cabello.
- Ponerse una prenda de vestir específica.
- Ruidos inesperados.
- Ver ciertos objetos.
- Lugares muy concurridos y ruidosos, p. e.j: supermercados.

(b) Tendencia a balancearse o agitar las manos cuando está entusiasmado o nervioso.

(c) Falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor.

(d) Retraso en la adquisición del lenguaje.

(e) Tics o muecas faciales inusuales.

Resultados

Si la respuesta a la mayoría de las preguntas de esta escala es "Sí" y la puntuación se sitúa 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, aunque existe dicha posibilidad, por lo que se justifica que se le realice una valoración diagnóstica.

APÉNDICE 3

Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST)

Fiona J. Scott, Simon Baron-Cohen, Patrick Bolton y Carol Brayne (2002)

Nombre del niño:	Edad:	Sexo:
masculino/femenino		
Orden de nacimiento:	Parto de mellizos o parto único:	
.....		
Nombre de los padres:		
.....		
Profesión de los padres:		
.....		
Edad de los padres en el momento de abandonar su educación a tiempo completo:		
.....		
...		
Dirección:		
.....		
Teléfono: Colegio:		

Por favor, lea cuidadosamente las preguntas que a continuación se presentan y haga un círculo alrededor de la respuesta apropiada. Todas las respuestas son confidenciales

- | | | |
|---|----|----|
| 1. ¿Le resulta fácil participar en los juegos con los otros niños? | Sí | No |
| 2. ¿Se acerca de una forma espontánea a usted para conversar? | Sí | No |
| 3. ¿Comenzó a hablar antes de cumplir los dos años? | Sí | No |
| 4. ¿Le gustan los deportes? | Sí | No |
| 5. ¿Da importancia al hecho de llevarse bien con otros niños de la misma edad y parecer? | Sí | No |
| 6. ¿Se da cuenta de detalles inusuales que otros niños no observan? | Sí | No |
| 7. ¿Tiende a entender las cosas que se le dicen literalmente? | Sí | No |
| 8. A la edad de tres años, ¿pasaba mucho tiempo jugando imaginativamente a juegos de ficción?; por ejemplo, imaginando que era un superhéroe u organizando una merienda para sus muñecos. | Sí | No |
| 9. ¿Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma? | Sí | No |
| 10. ¿Le resulta fácil interactuar con otros niños? | Sí | No |
| 11. ¿Es capaz de mantener una conversación recíproca? | Sí | No |

- | | | |
|--|----|----|
| 12. ¿Lee de una forma apropiada a su edad? | Sí | No |
| 13. ¿Tiene los mismos intereses, en general, que los otros niños de su misma edad? | Sí | No |
| 14. ¿Tiene algún interés que le mantenga ocupado durante tanto tiempo que el niño no hace otra cosa? | Sí | No |
| 15. ¿Tiene amigos y no sólo "conocidos"? | Sí | No |
| 16. ¿Le trae a menudo cosas con la sola intención de mostrárselas? | Sí | No |
| 17. ¿Le gusta bromear? | Sí | No |
| 18. ¿Tiene alguna dificultad para entender las reglas del comportamiento educado? | Sí | No |
| 19. ¿Parece tener una memoria excepcional para los detalles? | Sí | No |
| 20. ¿Es la voz del niño peculiar? (demasiado adulta, aplanada, monótona...). | Sí | No |
| 21. ¿Es la gente importante para él? | Sí | No |
| 22. ¿Puede vestirse solo? | Sí | No |
| 23. ¿Muestra una buena capacidad para esperar turnos en la conversación? | Sí | No |
| 24. ¿Juega de forma imaginativa con otros niños y participa en juegos sociales de roles? | Sí | No |
| 25. ¿Hace a menudo comentarios que son impertinentes, indiscretos o inapropiados socialmente? | Sí | No |
| 26. ¿Puede contar hasta cincuenta sin saltarse números? | Sí | No |
| 27. ¿Mantiene un contacto visual normal? | Sí | No |
| 28. ¿Muestra algún movimiento repetitivo e inusual? | Sí | No |
| 29. ¿Es su conducta social muy unilateral y siempre acorde a sus propias reglas y condiciones? | Sí | No |
| 30. ¿Utiliza algunas veces los pronombres "tú" y "él/ella" en lugar de "yo"? | Sí | No |
| 31. ¿Prefiere las actividades imaginativas como los juegos de ficción y los cuentos en lugar de números o listas de información? | Sí | No |
| 32. En una conversación, ¿confunde algunas veces al interlocutor por no haber explicado el asunto del que está hablando? | Sí | No |
| 33. ¿Puede montar en bicicleta, aunque sea con ruedas estabilizadoras? | Sí | No |
| 34. ¿Intenta imponer sus rutinas sobre sí mismo o sobre los demás de tal forma que causa problemas? | Sí | No |

- | | | |
|--|----|----|
| 35. ¿Le importa la opinión que el resto del grupo tenga de él? | Sí | No |
| 36. ¿Dirige a menudo la conversación hacia sus temas de interés en lugar de continuar con lo que la otra persona desea hablar? | Sí | No |
| 37. ¿Utiliza frases inusuales o extrañas? | Sí | No |

Sección de necesidades especiales Por favor, completar cuando sea apropiado

- | | | |
|---|----|----|
| 38. ¿Han expresado sus profesores o profesionales clínicos alguna preocupación acerca de su desarrollo? | Sí | No |
| 39. ¿Se le ha diagnosticado alguna vez de cualquiera de las siguientes condiciones?: | | |
| - Retraso del lenguaje. | Sí | No |
| - Hiperactividad/trastorno hiperactivo. | Sí | No |
| - Problemas de oído o visión. | Sí | No |
| - Condiciones de Espectro Autista. | Sí | No |
| - Alguna discapacidad física. | Sí | No |
| - Otras (por favor, especifique). | Sí | No |

APÉNDICE 4

Entrevista para el Diagnóstico del Síndrome de Asperger (ASDI)

Ch. Gillberg, C. Gillberg, M. Rastam y E. Wentz (2001)

Nombre de la persona evaluada:.....
Fecha de nacimiento:.....
Edad en el momento de la evaluación:
Nombre de la persona que responde al cuestionario y relación con la persona evaluada:.....
Evaluador:
Fecha de la entrevista:

Esta escala va dirigida a clínicos familiarizados con el síndrome de Asperger y otros trastornos del espectro autista, aunque no se precisa un nivel de "experto". La escala está basada en la búsqueda, de modo que se espera que el evaluador puntúe cada ítem sólo después de asegurarse que ha recabado suficiente información como para poder hacer una valoración cualificada. Las 20 preguntas incluidas en la lista deben explorarse en detalle. Antes de asignar las puntuaciones, los informantes deben aportar ejemplos de las conductas. En la medida de lo posible, las preguntas deben ser leídas a los informantes tal y como están escritas, aunque ocasionalmente puedan modificarse ligeramente con el fin de asegurar que todas las áreas funcionales relevantes se cubren adecuadamente.

Puntuaciones: 0 = no es aplicable; 1= es aplicable en algún grado o mucho.

ÁREA 1: Alteraciones severas en la interacción social recíproca (egocentrismo extremo)

1. ¿Tiene dificultades para relacionarse con personas de su edad? Si es así, ¿en qué forma?	0	1
2. ¿Muestra escaso o nulo interés por hacer amigos o relacionarse con personas de su edad? Si es así, especifíquelo.	0	1

3. ¿Tiene problemas para apreciar las claves sociales? Por ejemplo, ¿falla a la hora de notar cambios en las conversaciones o interacciones sociales, o no se da cuenta de esos cambios cuando está interactuando con otras personas? Si es así, descríballo.	0	1
4. ¿Muestra conductas social o emocionalmente inapropiadas? Si es así, ¿de qué forma?	0	1

(Dos o más puntuaciones de 1 = criterio cumplido)

ÁREA 2: Patrón/es de intereses restringidos y absorbentes

5. ¿Tiene alguna afición o algún interés que ocupe la mayoría de su tiempo o que restrinja claramente su dedicación a otras actividades? Si es así, por favor, coméntelo.	0	1
6. ¿Hay algo de repetitivo en sus patrones de interés o intereses específicos? Si lo hay, por favor, especifíquelo.	0	1
7. Las cosas que le interesan, ¿están más basadas en la memoria mecánica que en un auténtico significado?	0	1

(Una o más puntuaciones de 1 = criterio cumplido)

ÁREA 3: Imposición de rutinas, rituales e intereses

8. ¿Intenta introducir o crear rutinas, rituales o preferencias de un modo que acaba por crearle problemas a él/ella mismo/a? Si es así, ¿de qué modo?	0	1
9. ¿Intenta introducir o crear rutinas, rituales o preferencias de un modo que acaba por crear problemas a los demás? Si es así, por favor, descríballo.	0	1

(Una o más puntuaciones de 1 = criterio cumplido)

ÁREA 4: Peculiaridades del habla y del lenguaje

10. ¿Hubo retraso en su desarrollo del lenguaje? Si es así, por favor, coméntelo.	0	1
11. Al margen de que tenga o no problemas de comprensión, u otros problemas lingüísticos, ¿su lenguaje es superficialmente correcto? Si es así, coméntelo, por favor.	0	1
12. ¿Su lenguaje es formal, pedante o "exageradamente adulto"? Si es así, por favor, descríballo.	0	1
13. ¿Hay algunas característica en su voz (tono, volumen, timbre, entonación, forma de acentuar las palabras, etc.) que usted encuentre peculiar o inusual? Si es así, ¿de qué forma?	0	1
14. ¿Tiene problemas de comprensión incluyendo interpretaciones erróneas de significados literales o implícitos? Si es así, ¿qué tipo de problemas?	0	1

(Tres o más puntuaciones de 1 = criterio cumplido)

ÁREA 5: Problemas de comunicación no verbal

15. ¿Gesticula poco? Si es así, por favor, coméntelo.	0	1
16. ¿Su lenguaje corporal es torpe, desgarbado, desmañado, extraño o inusual? Si es así, por favor, descríballo.	0	1
17. Sus expresiones faciales, ¿son limitadas o poco variadas? Si es así, descríbalas, por favor.	0	1
18. Su expresión general (incluida su expresión facial), ¿a veces resulta inadecuada? Si es así, descríbala, por favor.	0	1
19. La manera en la que emplea la mirada, ¿es fija, extraña, peculiar, anormal o rara? Si es así, por favor, descríbala.	0	1

(Una o más puntuaciones de 1 = criterio cumplido)

ÁREA 6: Torpeza motora

- | | |
|---|---|
| 20. ¿Se ha observado un rendimiento pobre en las exploraciones neuroevolutivas, bien en el pasado o en la presente exploración?
Si es así, por favor, coméntelo. | 1 |
|---|---|

(Puntuación de 1= criterio cumplido)



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, G., Cruz, J., Domezáin, M. J. (2003). *Comprender el lenguaje*. Madrid: Entha ediciones.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4ª ed. revisada. American Psychiatric Association, Washington DC.
- ANDERSON, A., Moore, D., Godfrey, R. y Fletcher- Flinn, C. (2004). "Social skills assessment of children with autism in free- play situaciones". *Autism*, 8 (4) 369-385.
- ASPERGER, H. (1944). *Die autistischen Psychopathen in Kindesalter*. Arch. Psychiatr. Nervenkrankh. 117: 76-136. Traducido y anotado por Uta Frith en Frith, U. (ed) (1991) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ATTWOOD, T. (2000). "Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome". *Autism*, 4 (I) 85-100.
- ATTWOOD, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una Guía para la familia*. Paidós. Barcelona.
- AXELROD, S. y APACHE, J. (eds). (1983). *The effects of punishment on human behavior*. New York: Academic Press.
- BARON-COHEN, S. (1996). *Mind-blindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: Mit Press.
- BARON-COHEN, S., Hadwin, J. y Howlin, P. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: guía práctica para educadores*. CEAC
- BAUMINGER, N. Y SHULMAN, C. (2003). "The development and maintenance of friendship in high- functioning children with autism". *Autism*, 7 (I) 81- 97.
- BISHOP, DVM (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- CARR, E. G, LEVIN, L., MCCONNACHIE, G., CARLSON, J. I., KEMP, D. C. Y SMITH, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behaviour. A user's guide for producing positive change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- CARR, E. G., REEVE, C. E. Y MAGITO-MCLAUGHLIN, D. (1996). "Contextual influences on behaviour in people with developmental disabilities". En L. K. Koegel, R. L. Koegel, y G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioural support: including people with difficult behavior in the community* (pp. 403-423). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- CUMINE, V., LEACH, J. Y STEVENSON, G. (1998). *Asperger Syndrome. A practical Guide for Teachers*. London David Fulton Publishers.

- DORADO, M. (2004). *Otra Forma de Mirar. Memorias de un joven con síndrome de Asperger*. Madrid: Minor Network Editorial.
- Federación de Organizaciones a Favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (2000). *Educación para personas con Retraso Mental. Orientaciones para la calidad*.
- FREIRE, S; LLORENTE, M., GONZÁLEZ, A., MARTOS, J., MARTÍNEZ, C., AYUDA, R. Y ARTIGAS, J. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Asociación Asperger España. IMSERSO.
- FREEMAN, S. Y DAKE, L. (1996). *Teach me language*. Langley, BC: SKF Books
- FRITH, U. (1989, 2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial
- FULLERTON, A., STRATTON, J., COYNE, P., GRAY, C. (1996). *Higher Functioning Adolescents and young Adults with Autism. A Teacher's Guide*. Austin, Texas: Pro-ed.
- GERLAND, G. (2005). "Comprender y ayudar a los niños con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento: Experiencias personales". En Juan Martos, Pedro M. González, María Llorente y Carmen Nieto (comp.) *Nuevos desarrollos en Autismo: El futuro es hoy*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- GHAZIUDDIN, M., BUTLER, E., TSAI, L. Y GHAZIUDDIN, N. (1994). "Is clumsiness a marker for Asperger's Syndrome?". *Journal of Intellectual Disability Research* 38, 519-527.
- GILLBERG, CH. (2002). *A guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILLBERG, C. (1991). "Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies". En U. Frith (Ed). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRANDIN, T. (1992). "An inside view of autism". En E. Schopler y G. B. Mesibov (eds.). *High-functioning individuals with autism*. Nueva York: Plenum Press.
- Grandin, T. (1995) *Thinking in pictures*. Nueva York: Doubleday.
- GRAY, C. Y GARAND, J. (1993) "Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information". *Focus on Autistic Behaviour*, 8, 1-10.
- GRAY, C. (1998). "Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism". En E. Schopler, G. B Mesibov y Linda J. Kuncz (eds.). *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* Nueva York: Plenum Press.
- HERNÁNDEZ, J. (2005). En conferencia: "Las necesidades educativas de los alumnos con síndrome de Asperger". *I Jornadas divulgativas de la Asociación Asperger*. Madrid.
- HUMPHREY, N. (1986). *The Inner Eye*. Faber and Faber (Trad. Cast. Madrid: *La Mirada interior*. Alianza, 1993).

- JORDAN, R. Y POWELL, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Wiley.
- LISSNER, K. (1992). "Inside's point of view". En E. Schopler y G. B. Mesibov (eds.). *High-functioning individuals with autism*. Nueva York: Plenum Press.
- LYONS, V. Y FRITZGERALD, M. (2004). "Humour in Autism and Asperger Syndrome". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 521- 531.
- MARTÍN-BORREGUERO, P. (2005). "Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica". *Revista de Neurología*, 41, 115-122.
- MONFORT, M Y MONFORT, I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.
- MONFORT, M., JUÁREZ, A. Y MONFORT, I. (2004). *Niños con Trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid: Entha ediciones.
- OZONOFF, S., DAWSON, G. Y MCPARTLAND, J. (2002). *A parent's guide to Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Guildford Press.
- OZONOFF, S., PENNINGTON B., ROGERS, S. (1991). "Executive function deficits in high-functioning autistic children: relationship to theory of mind". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32: 1081-106.
- PAULA PÉREZ, I. Y GARANTO ALÓS, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- PEETERS, T. (1997). "El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos". En Rivière, A. y Martos, J. *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE (1997). "Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, Flexibilidad y capacidades simbólicas". En Rivière, A. y Martos, J. *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid. Editorial Trotta.
- SAVNER, J. L. y Smith Myles, B. (2000). *Making Visual Supports Work in the Home an Community*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- SKINNER, B. F., (1938). *The behaviour of organism*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TANTAM, D. (1991). "Asperger syndrome in adulthood". En U. Frith (Ed). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIROSH, E. Y CANBY, J. (1993). "Autism with Hyperlexia: A distinct syndrome?" *American Journal on Mental Retardation*, 98, 84-92.
- VENTOSO, R. (2003). En conferencia: "Conciencia y Teoría de la mente: reflexiones para la intervención". *II Jornadas Autismo 2003: Actualidad y Perspectivas*. Valencia
- WING, L. Y GOULD, J. (1979) "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". *Journal of Autism and child Schizophrenia*, 9, 11-29.

LIBROS DE INTERÉS

- *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica.*
Autor: Equipo DELETREA y Dr. Josep Artigas.
Editorial: Asociación Asperger España.
- *El síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado.*
Autor: George Thomas.
Editorial: Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.
- *El síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad Social?*
Autor: Pilar Martín Borreguero.
Editorial: Alianza-Editorial Psicología.
- *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia.*
Autor: Tony Attwood.
Editorial: Paidós.
- *Otra forma de mirar. Memorias de un joven con síndrome de Asperger.*
Autor: Miguel Dorado.
Editorial: Minor Network Editorial.
- *Autismo y síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales.*
Autor: José Ramón Alonso Peña.
Editorial: Amarú Ediciones.
- *Soy un niño con síndrome de Asperger.*
Autor: Kenneth May.
Editorial: Paidós.
- *Enseñando a Niños con Dificultades Pragmáticas de Comunicación. Intervención en el aula.*
Autor: Gilbert Mackay y Carolyn Anderson.
Editorial: Entha Ediciones.
- *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia.*
Autor: Juan Martos Pérez y Marisa Pérez Juliá (coords).
Editorial: Nau Llibres.

MATERIALES PRÁCTICOS

- *Enseñar a los niños con autismo a comprender a los demás: guía práctica para educadores.*
Autor: Simon Baron-Cohen, Julie Hadwin y Patricia Howlin.
Editorial: CEAC.
- *En la Mente I y II.*
Autor: Marc Monfort e Isabel Monfort.
Editorial : Entha.
- *El imaginario de los sentimientos de Felix.*
Autor: Didier Lévy.
Editorial: SM.
- *Colección Lobo Rojo (Algunos títulos: Comer bien, Buenos modales, Nadie es perfecto, Lavarse es divertido).*
Autor: Mario Gomboli.
Editorial: Bruño.
- *Colección de cuentos Tina y Tony.*
Autor: Catherine Metzmeier y Marc Vanenis.
Editorial: Casterman.
- *Pragma.*
Autor: Marc Monfort.
Editorial: Entha.
- *Syntax.*
Autor: Adoración Juárez y Marc Monfort.
Editorial: Entha.
- *Chistes, ja, ja, ja;*
Editorial: Imaginarium

ASOCIACIONES ESPAÑOLAS SOBRE EL SÍNDROME DE ASPERGER

Federación Asperger España
<http://www.asperger.es>
E-Mail: fae@asperger.es



ASOCIACIÓN ASPERGER ESPAÑA
E-mail: infor@asperger.es
Tel.: 639 363 000

ASOCIACIÓN ASPERGER ANDALUCIA
E-mail: aspergerandalucia@hotmail.com
Tel.: 678 881 372



ASOCIACIÓN ASPERGER Y TGDs DE ARAGÓN
E-mail: aragon@asperger.es
Tel.: 625 111 092



ASOCIACIÓN ASPERGER DE ASTURIAS
E-mail: asturias@asperger.es
Tel.: 609 157 493



ASOCIACIÓN ASPERGER DE CATALUNYA
E-mail: aspergercat@yahoo.es
Tel.: 937 500 137



ASOCIACIÓN ASPERGER MADRID
E-mail: madrid@asperger.es
Tel.: 619 877 626



ASOCIACIÓN ASPERGER Y TGD DE
LA COMUNIDAD VALENCIANA
E-mail: valenciana@asperger.es
Tel.: 695 160 22



ASOCIACIÓN ASPERGER ISLAS CANARIAS
<http://www.asperger.es/aae/reg-can.htm>
Tel.: 699 141 682

ASOCIACIÓN ASPERGER CASTILLA Y LEON
<http://www.asperger.es/aae/reg-cleo.htm>
Tel.: 651 857 108 • castillaleon@asperger.es



TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRA DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Compensación Educativa

Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2004-2005

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2005-2006

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región

Botiquín de Plástica

Superdotación y adolescencia

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en casa"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"

Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"

La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual

Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil

Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria

Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria

La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra

Mujer y sobredotación: intervención escolar

Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos

Lectura y escritura en contextos de diversidad

La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua

Relaciones de género en psicología y educación

Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (CD-ROM)

Juego y educación

Arteterapia y educación

Cómo superar una crisis

Aulas de Enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación

Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad

Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda

Lengua I y II (CD-ROM)

Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico

Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales

Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta

Programa Integral de Educación para la Salud de jóvenes con discapacidad intelectual

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa

Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños

Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas

Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-ROM)

Acto de presentación del Programa "Madrid: encrucijada de culturas". (Recopilación multimedia y 3 CD-ROM)

¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión

Proyectos y poemas. Madrid: encrucijada de culturas (DVD-ROM)

Vivir loco y morir cuerdo. El Quijote como recurso didáctico (CD-ROM)

La creatividad de la mirada

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2004-2005

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2005-2006

II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas

III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI

IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos

V Escuela de Verano. La educación de personas adultas: entre lo global y lo local

VI Escuela de Verano. Ciudadanía europea y educación de persona adultas
VII Escuela de Verano. La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid
Guía del alumno. Tecnologías de la información
Propuesta para la Orientación en los centros de educación de personas adultas
Educación de personas adultas con autismo

TALLERES OPERATIVOS

Taller de geriatría
Taller de vidrieras
Taller de joyería
Taller de cocina
Taller de restauración de muebles
Taller de patronaje y confección
Taller de auxiliar de ayuda a domicilio
Taller de monitor en actividades deportivas
Taller de peluquería
Taller de fontanería
Taller de encuadernación y manipulados de papel y cartón

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTA

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

- Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA
- Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud
- Nº 18. Contiene el monográfico: Perfiles del alumnado participante en la EPA
- Nº 19. Contiene el monográfico: Las Revistas de EPA
- Nº 20. Contiene el monográfico: Educación Básica: tramo de Secundaria
- Nº 21. Contiene el monográfico: Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la EPA
- Nº 22. Contiene el monográfico: Organización de los centros de EPA
- Nº 23. Contiene el monográfico: Las áreas instrumentales en la EPA
- Nº 24. Contiene el monográfico: La atención a la diversidad en la EPA

OBRAS EN COEDICIÓN

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
- Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba.
- Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social. Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3, 4 y 5 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)
- La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)



Aunque cada día es más conocido, todavía hoy subsiste, con respecto al denominado síndrome de Asperger, una cierta dificultad en las familias y los profesionales de la docencia a la hora de enfrentarse adecuadamente a esta variedad del espectro autista. Es por ello que, más allá del rigor científico e informativo que le caracteriza, el presente libro resulta tan atractivo.

Elaborada por profesionales de reconocido prestigio en el ámbito educativo y clínico, la obra se divide en una serie de capítulos, en los que, tras una descripción histórica del cuadro, se aborda la definición de las características diagnósticas aceptadas por la comunidad científica internacional y la descripción de las principales teorías neuropsicológicas a partir de las cuales se intenta explicar este síndrome, así como examinar sus aspectos neurobiológicos más relevantes. Tras esto, se emprende un recorrido por las principales dificultades que suelen aparecer en las tres etapas críticas del ciclo vital de las personas afectadas: infancia, adolescencia y edad adulta, al tiempo que se aportan orientaciones y estrategias educativas específicas para cada una de las etapas señaladas.

Como apéndice final, se incorporan, junto a una bibliografía especializada y una serie de direcciones de interés, la traducción de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) -una de las más utilizadas durante el proceso diagnóstico, tanto nacional como internacionalmente- y el Cuestionario de *Screening* para el Espectro Autista de Alto Funcionamiento (ASSQ).

Dotada de una excelente precisión conceptual, de un contrastado rigor científico y una envidiable claridad expositiva, el presente libro será una herramienta de enorme utilidad, tanto para las familias como para el conjunto de profesionales que desde el ámbito clínico o educativo pretendan llevar a cabo programas de intervención, al tiempo que contribuirá a un mayor conocimiento de esta discapacidad en la sociedad, lo que sin duda permitirá una mejor integración de los afectados en todos los ámbitos sociales en los que participen.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa