

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PLAN EXCEPCIONAL DE TITULACIÓN PARA ALUMNOS ANTIGUOS
ESTUDIANTES NO GRADUADOS

ACTUALIZACIÓN

“DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS
CON SÍNDROME DE ASPERGER”: Estudio de caso realizada
en el Aula de Aprendizaje ABC

Para optar el Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación

POSTULANTE : Luz Marina Calle Quispe

TUTOR : Lic. Luis Alberto Vargas Mallea

La Paz – Bolivia
2019

Dedicatoria

A los niños que no aprenden igual que la mayoría,
pero que aprenden a su ritmo y a su manera,
a los etiquetados por sus limitaciones,
pero no apreciados por sus fortalezas,
capacidades y potencialidades.

A los apagados en el aislamiento social,

Esperando brillar con luz propia.

A todos ellos, mi cariño.

Luz Marina

Agradecimiento

A todas las causalidades que produjeron mis circunstancias,

A las personas que fueron y son luz en mi vida

en mi apasionada labor en la educación.

Al amor de mis hijos.

Al apoyo, entusiasmo y confianza de toda mi familia.

Y al Ser, más maravilloso, fuente de vida, paz, fuerza y amor

cuyo acompañamiento seguirá guiando mi vida: Dios

Gracias

Mención especial

A la Casa Superior de Estudios más prestigiosa del país:

Universidad Mayor de San Andrés,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

A la Carrera Ciencias de la Educación,

A mis mentores que con su acertada guía

Contribuyeron al enriquecimiento

Y sustento del presente

Trabajo de Sistematización

Mi tutor, Lic. Luis Alberto Vargas Mallea;

Mis tribunales, Lic. Nubia K. Gómez R.

Limbert Ayarde Velasco M. Sc.

Mi sincera gratitud

Dedicatoria

Agradecimiento

Mención especial

Introducción..... 1

CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Delimitación de la sistematización..... 3

1.2. Justificación..... 3

1.3. Objetivos..... 5

1.3.1. Objetivo general..... 5

1.3.2. Objetivos específicos..... 5

1.4. Metodología..... 5

1.4.1. Enfoques..... 7

1.4.2. Técnicas..... 9

1.4.3. Instrumentos..... 10

1.5. Experiencia a sistematizar..... 14

1.5.1 Marco institucional..... 15

1.5.1.1 Objetivos del Centro 15

1.5.1.2 Misión..... 16

1.5.1.3 Visión..... 16

1.5.1.4 Valores..... 16

1.5.1.5	Funciones de la Educadora	16
1.5.2	Área de cobertura y tiempo.....	17
1.5.2.1	Contexto Mundial.....	17
1.5.2.2	Los TEA en el contexto Nacional.....	18
1.5.2.3	A nivel institucional	19
1.5.3	Ejes centrales y temáticas de intervención.....	21
1.5.3.1	Inteligencia emocional.....	21
1.5.3.2	Educación emocional.....	22
1.5.4	Categorías de análisis.....	24
1.5.4.1	Habilidades sociales.....	24
1.5.4.2	Las emociones y las habilidades emocionales en niños con SA.....	26
1.5.4.3	La importancia de la familia en el desarrollo del niño.....	26
1.5.4.4	La escuela: el déficit de las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico escolar.....	27
1.5.4.5	El papel del grupo de pares en el aprendizaje de las HSE.....	28
1.5.4.6	La teoría ecológica de los sistemas del desarrollo humano.....	29
1.5.5	Estrategia metodológica de intervención.....	30

CAPÍTULO II: RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

2.1.	Reconstrucción ordenada de la experiencia.....	42
2.1.1	Primera etapa:	
	Conociendo las capacidades y dificultades de Rodrigo.....	43

2.1.2	Segunda etapa:	
	Un camino del conocerse asimismo hacia la integración social.....	53
2.1.3	Tercera etapa:	
	Rodrigo transformando su realidad con nuevas habilidades funcionales.....	59
2.2	Secuencia de hitos significativos del proceso de la experiencia educativa.....	61

CAPÍTULO III: REFLEXIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

3.1	Debilidades y fortalezas del proceso.....	63
3.2	Análisis e interpretación crítica de la experiencia AICE.....	66
3.3	Análisis de fortalezas-oportunidades-debilidades-amenazas FODA.....	74

CAPÍTULO IV: LECCIONES APRENDIDAS

4.1	Lecciones aprendidas.....	77
4.2	Conclusiones.....	78
4.3	Recomendaciones.....	81

REFERENCIAS	86
--------------------	-------	-----------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Guión de entrevista semiestructurada etapa inicial - mamá.....	98
Anexo 2: Guión de entrevista semiestructurada en el proceso – mamá.....	100
Anexo 3: Guión de entrevista semiestructurada en etapa actual – mamá.....	101
Anexo 4: Guión de entrevista semiestructurada en el inicio de la intervención psicopedagógica al niño.....	102
Anexo 5: Lista de cotejo de diagnóstico de HSE del niño	103
Anexo 6: Guía de observación evaluativa de HSE del niño - etapa evaluativa.....	105
Anexo 7: Entrevista estructurada a niño con SA- etapa actual evaluativa	107
Anexo 8: Criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2013).....	108
Anexo 9: Asignaturas en las que pueden presentar problemas y por qué.....	110
Anexo 10: Qué te pediría una persona con SA.....	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Triangulación de información de técnicas e instrumentos.....	116
Tabla 2: Triangulación de relación objetivos de la sistematización y papel de actores.....	117
Tabla 3: Matriz de ordenamiento y reconstrucción.....	118
Tabla 4: Matriz de la Sistematización de la experiencia educativa.....	119

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Intervención psicopedagógica del desarrollo de habilidades socioemocionales de un niño con Síndrome de Asperger.....	120
Esquema 2: Análisis e interpretación crítica de la experiencia educativa.....	121

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

HSE:	Habilidades Sociales y Emocionales
SA:	Síndrome de Asperger
SEE:	Sistematización de Experiencias Educativas
DEA:	Dificultades Específicas de Aprendizaje
TEA:	Trastornos del Espectro Autista
IE:	Inteligencia Emocional
EE:	Educación emocional
O.M.S:	Organización Mundial de la Salud
DSM – IV	Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales – 1994
DSM –V	Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales - 2013
A.P.A.	Asociación Americana de Psiquiatría

Introducción

El presente trabajo de sistematización acerca del Desarrollo de Habilidades Socioemocionales (en adelante HSE) en un caso de Síndrome de Asperger (en adelante SA) pretende generar un cambio significativo en la calidad de vida del niño, al desarrollar y mejorar sus HSE, ofreciéndole recursos para interactuar mejor con sus pares. Los niños con SA, tienen una deficiencia en la interacción social debido al déficit de habilidades sociales, que conlleva generalmente a la incomprensión por su entorno escolar y hasta familiar.

En cuanto a la estructura de este trabajo se encuentra organizada en cuatro capítulos:

Capítulo I: Se plantea el diseño metodológico de la sistematización de la intervención, en el que se desarrolla la delimitación de la experiencia, justificación, los objetivos, en la metodología empleada, se contemplan la visión de los enfoques, la utilización de técnicas e instrumentos, las estrategias metodológicas de intervención, la experiencia a sistematizar, área de cobertura y tiempo, por último los ejes centrales y las categorías de análisis.

Capítulo II: Se presenta la reconstrucción del proceso de intervención en sus tres etapas: inicial procesual y actual y la secuencia de hitos significativos de la experiencia educativa.

Capítulo III: Este capítulo se desarrolla la reflexión del proceso de intervención analizando las debilidades y fortalezas del proceso, el análisis e interpretación crítica de la experiencia así como el análisis de las oportunidades fortalezas, debilidades y amenazas (FODA).

Capítulo IV: Finalmente se exponen las lecciones aprendidas, las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó después del trabajo realizado.

CAPITULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

*“ Sentirse bien consigo mismo y con los demás genera bienestar
Y favorece un desarrollo saludable de las personas
Desde sus primeros años de vida”*

(Andalucía, 2015 -2016)

1.1 Delimitación de la sistematización

El desarrollo de habilidades socioemocionales de un niño de 12 años de edad con Síndrome de Asperger en el Aula de Aprendizaje ABC, de la zona de Munaypata de la ciudad de La Paz en el periodo 2018.

1.2 Justificación

Las interacciones sociales, presentes de forma natural y básica en la mayoría de los niños vienen a constituir el eje central en su proceso de desarrollo hacia la convivencia primero en su entorno familiar, luego en su contexto escolar y posteriormente en la vida social. Sin embargo, esta característica social tan esencial está poco desarrollada en los niños diagnosticados con Síndrome de Asperger (en adelante SA), trastorno del neurodesarrollo, cuya característica principal es la dificultad en las interacciones sociales.

Martinez, refiere que las personas con Síndrome de Asperger, especialmente los niños y adolescentes, sufren a menudo porque no entienden los códigos sociales, no saben interpretar pautas de comportamiento de interacción social con sus pares, que en la mayoría de las personas son innatas. Por esta razón a las personas con Asperger se las etiqueta de raras y hasta obsesivas. Asimismo, señala que generalmente las personas que la poseen son diagnosticadas en una edad tardía (ya que puede ser diagnosticado a partir de los 3 años) cerca de los 11 años o en adelante, por lo que estas personas han sido incomprendidas, juzgadas y sin intervención hasta el momento del diagnóstico adecuado.

Frecuentemente el Síndrome de Asperger es generalizado atribuyéndole rasgos típicos del autismo clásico, sin tomar en cuenta las características propias del Síndrome, desconocimiento que puede generar prejuicios y discriminación hacia los que lo poseen. (Martinez P., 2013)

Ojea, indica que “los niños con Asperger en su etapa de escolarización en la Educación Primaria y a principios de la Secundaria, empiezan por aislarse, prefiriendo estar solos en el aula o en casa a relacionarse con otros chicos de su edad, tanto en el entorno escolar como fuera de él. Algunos estudios muestran que muchos de estos niños y adolescentes han sufrido o sufren algún tipo de acoso escolar o bullying, provocando en ellos baja

autoestima, depresión, ansiedad, problemas conductuales y en algunos casos, ha comenzado a afectar su rendimiento académico” (Ojea, 2011).

Por todas estas características singulares de los niños con SA hacen que sean poco aceptados por su grupo de pares y no quieran pasar mucho tiempo con ellos.

En su generalidad los niños con SA son ridiculizados y estigmatizados por sus pares dañando su autoestima, su bienestar emocional, su salud física y psicológica afectando su capacidad para formar relaciones significativas futuras en su vida.

Por lo que el entrenamiento de las habilidades socio-emocionales (en adelante HSE) adquieren trascendencia para el niño con Asperger, habilidades, que vienen a ser pilares fundamentales para el mejoramiento de sus interacciones sociales y bienestar emocional, manifestado en su autoestima.

Por tanto, resulta importante llevar a cabo una intervención psicopedagógica cuyo objetivo sea el desarrollar habilidades tanto sociales como emocionales con el fin de mejorar sus relaciones interpersonales y favorecer su desarrollo integral y de esa forma brindar ayuda para que la persona pueda llevar una vida plena con el máximo desarrollo de sus habilidades.

Asimismo, la presentación de este trabajo de sistematización pretende crear un espacio de análisis y reflexión crítica acerca de la problemática abordada y su forma de afrontarla intentando también poner de manifiesto sus limitaciones respecto a su detección.

Además esta sistematización pretende ser útil en el sentido de ser un aporte no sólo con la producción de conocimientos de la experiencia vivida, sino con saberes y acciones que deben concretarse en propuestas transformadoras en su campo, sustentadas desde el interior del proceso educativo.

Y en cuanto a su pertinencia, pueda favorecer un cambio de la realidad comunitaria, colectiva desde el empoderamiento de los actores, para que no sólo pueda ser una transformación de la realidad del actor, sino una transformación de futuras realidades desde una intervención temprana, bajo un sistema preventivo más que correctivo.

En fin, esta experiencia ayudará a comprender mejor la realidad, con el propósito de proyectar cambios desde las posibles causas de la problemática con una mirada transformadora y de acción, haciendo a la sistematización una herramienta metodológica puesta al servicio de la transformación, más que de forma, una transformación de fondo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Sistematizar la experiencia de intervención psicopedagógica del desarrollo de habilidades socioemocionales de un niño de 12 años de edad con Síndrome de Asperger.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar el papel de la familia en el proceso de la experiencia vivida.
- Analizar el rol parental y el de la escuela en la identificación y detección del SA.
- Describir el impacto de los resultados de la intervención desde la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales.
- Reflexionar sobre la responsabilidad del Sistema Educativo en la prevención de problemas similares a la detección e intervención temprana del Síndrome de Asperger.
- Analizar la incorporación de la inteligencia emocional de la educación académica en la escuela.

1.4 Metodología

El presente trabajo es un estudio de caso, que según Mertens citado por Hernández dice, “que es un estudio de un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad” (Hernández & Fernández, 2010, pág. 1)

En tal sentido el presente trabajo es un estudio de caso, ya que se estudia y analiza a un individuo y la forma en cómo se desenvuelve en su ambiente social con su grupo de pares.

Hernández, también cita a Yin, y éste señala que “un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente

evidentes” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 2), que para este caso aplica en el sentido de que el fenómeno estudiado es el déficit en el manejo de las habilidades sociales y emocionales de un niño con Síndrome de Asperger en su entorno.

Satake, Hammersley y Blatter, citado por Hernández indican que “el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de análisis. Entre más concreto y único sea éste, y constituya un sistema propio, con mayor razón se podrá denominar estudio de caso” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 2).

Por lo que este trabajo presenta características de un enfoque cualitativo, que según Hernández, es “abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 13).

Asimismo, utiliza las técnicas de la investigación de tipo cualitativo, pues permitirá construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas.

Ghiso, señala que la Sistematización de Experiencias Educativas (en adelante SEE) se fundamenta en la investigación en educación desde un enfoque cualitativo teniendo como objetivo la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica. La SEE, es un tipo de investigación socio-crítica orientada por intereses teóricos en esencia revolucionarios que pretenden transformar realidades, procesos y prácticas. (Ghiso, 1998)

Asimismo Irahola, hace mención que la sistematización, es una investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo, que busca descubrir e interpretar prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local, a la lógica y a los sentidos que están presentes en las prácticas. (Irahola A., 2018)

1.4.1 Enfoque

Para Ghiso, el enfoque viene a ser un conjunto de lineamientos epistemológicos y teóricos que sustentan la SEE, y se constituyen en orientadores de su desarrollo. (Ghiso, 1998)

La sistematización como proceso reflexivo, analítico, crítico e interpretativo parte de la realidad de los actores involucrados, por tal razón el enfoque metodológico que se utiliza para sustentar el desarrollo de la sistematización permitiendo la comprensión de esa realidad, como un constructo social en constante cambio desde lo subjetivo y objetivo de la experiencia vivida.

Considerando que el objeto de conocimiento en la sistematización es la experiencia, este trabajo sustenta su desarrollo en los siguientes enfoques:

Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana.

Packman, señala que “la implícita epistemología de la práctica, está basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado. Más bien la sistematización estaría vinculada a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. Por lo que la sistematización bajo este enfoque pretendería recuperar el saber que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afronta. Según esta visión se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están pero no son vistas en la acción.

En este tipo de procesos se descubre que al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla” (Packman, 1996, pág. 23).

Enfoque histórico-dialéctico

En la visión de Verger: “la realidad se caracteriza por ser total e integrada y se concibe como un proceso histórico (realidad como producto y construcción humana) dinámico y transformable. Sus acciones son objeto de lectura, re-escritura, autorreflexión y problematización para ser interpretada y comprendida, a partir de las raíces de sus fenómenos. La SEE, como proceso no neutro y con

objetivos emancipadores, hace posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos. Con ello se pretende: i) revivir la curiosidad y superar el acomodo intelectual; ii) desencadenar cambios en la acción y en la interacción a raíz de la toma de conciencia; iii) incidir en la estructura social con base en el colectivismo; iv) producir o mejorar prácticas; v) imprimir sentido y orientar transformaciones; y vi) que los sujetos se asuman como participantes y constructores de la historia. La concepción de historicidad de la interpretación de la realidad descubre hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir. La concepción dialéctica implica reconocer la realidad como es, a la vez que implica también mirar hacia la realidad posible. Los actores se abren a la posibilidad de subvertir y de actuar de forma diferente” (Verger Planells, 2007).

Por lo que el enfoque histórico-dialéctico implica reconocer la realidad como es, pero que a la vez supone también mirar hacia la realidad posible. Aquí, los actores se abren al cambio en su realidad y actúan de forma diferente.

Enfoque Deconstructivo

Ghiso, al respecto señala que la experiencia es objeto de reconocimiento, interrogación y duda, a partir de sus orígenes y huellas. La SE es concebida como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder..... Se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma, ya que estos nunca desaparecen. Desde esta perspectiva la condición epistemológica es la incertidumbre que propicia a lo largo del proceso de sistematización la generación de preguntas que colocan a los actores en la posibilidad de abandonar **lo que se es**, para pasar colocarse en un horizonte de construcción de **lo que puede ser**” (Ghiso, 1998)

La presente sistematización vista desde estas miradas parten de la práctica y deben regresar a ella para mejorarla y transformarla, pero no desde el proceso como tal, sino también indagando sus causas con un planteamiento reflexivo y transformable.

Se encuentra tan importante la visión tanto del enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana como del histórico dialéctico, en el caso de esta sistematización, porque los cambios o transformaciones de la realidad del actor, no solo deben ser un continuo del cambio de su realidad a partir del proceso de su práctica, sino una transformación para similares casos desde una visión cambiante desde sus orígenes.

1.4.2 Técnicas

Se considera que las técnicas e instrumentos deben estar al servicio de los objetivos, en este caso de la sistematización, que ayudan a recuperar la información, procesarla y analizarla, para lo cual se realizó una aproximación teórica al tema en cuestión a través de diferentes fuentes de información tanto bibliográficas, revistas, páginas web y artículos de investigación, para luego pasar al ámbito metodológico.

Para la recolección de la información, se utilizaron dos técnicas: la entrevista y la observación con sus respectivos instrumentos, que a continuación se definen y detallan en su aplicación, su contenido, sus objetivos y destinatarios.

Entrevista

La entrevista según Hernández es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”.

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas y abiertas. En este caso se utilizó la **entrevista semiestructurada**, definida por Hernández, como las que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 418) .

Lista de cotejo

Fernández A., señala que esta técnica, consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.) a lado de los cuales se puede calificar con dos opciones (logrado, no logrado; si ó no). En este entendido es una técnica o mecanismo de verificación (diagnóstica o evaluativa). (Fernández A. , 2014)

Observación

En un trabajo de tipo cualitativo, en el presente estudio de caso, se emplea la observación no participativa como técnica para la recolección de datos.

Según Hernández, la observación consiste “en tomar notas para ir conociendo el contexto, sus unidades (participantes, cuando son personas) y las relaciones y eventos que ocurren” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010).

Por tal razón, se utilizó esta técnica de observación de campo no participativa para recabar información propiamente en el ambiente educativo donde se desenvuelve el sujeto con Síndrome de Asperger con su grupo de pares, para observar su comportamiento y sus interacciones a nivel social y emocional.

Triangulación de información

Hernández, entiende por triangulación de información “a la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección. Es decir, se emplea para hacer un análisis de la información, utilizando diferentes técnicas y desde diversos ángulos” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2010, pág. 439).

En este apartado se analizan los puntos de convergencia encontrados a lo largo del estudio, entre la información arrojada por los instrumentos utilizados (entrevista, lista de cotejo y guía de observación no participativa) hacia el análisis de los objetivos con relación a las visiones de los enfoques. Análisis que permitirá apreciar una visión más global sobre el tema.

El instrumento empleado en esta técnica fue una matriz de triangulación, en el cual se agrupó información relevante y pertinente proveniente de los diferentes instrumentos utilizados en función a los objetivos de la sistematización.

1.4.3 Instrumentos

Las herramientas que se presentan fueron de utilidad para el recojo de información primaria. Se trató de dar voz a los actores que participaron en la experiencia, unos desde su

papel como sujeto de la intervención y otros desde la corresponsabilidad de los efectos del problema.

En cada caso se hizo necesario adaptar el instrumento a las características específicas de los informantes “clave”.

Guía de entrevista semiestructurada (a la mamá)

Para la técnica de la entrevista, el instrumento utilizado fue la guía de entrevista, dirigida a la mamá del niño con SA.

Se diseñó 3 guiones de entrevista para la madre de familia (el padre se desvinculó del proceso de la experiencia por voluntad propia a causa de la negación del diagnóstico).

Cada guía consta de 12 preguntas que pretenden lograr información para el análisis y reflexión de la responsabilidad parental de los actores directamente involucrados (padres de familia y escuela) en la detección e identificación del problema, así como lograr elementos para el análisis con sentido crítico apuntado a la transformación de la realidad social sobre situaciones similares desde sus posibles causas.

Guiones aplicados entre la primera y la tercera etapa de la reconstrucción de la experiencia, quiere decir, desde la planificación de la intervención y la situación actual de la experiencia.

La primera entrevista tuvo como objetivo lograr información por medio de la mamá (nexo directo entre familia y escuela) acerca de la percepción de la escuela sobre las dificultades de aprendizaje de su hijo. Asimismo sobre si algún profesor/a le advirtió en algún momento de que su hijo podría necesitar ayuda de otro profesional por las características particulares visibles del niño tanto fisonómicas como sociales.

También obtener información de la familia acerca de su percepción sobre las interacciones sociales, emocionales y cognitivas acerca de su hijo antes del diagnóstico de SA.

La segunda entrevista pretendió conocer las reacciones personales del impacto emocional de los miembros de la familia (papá, mamá, hermana) sobre el resultado de la evaluación

psicopedagógica cuyo diagnóstico determinó la condición del Síndrome de Asperger en un miembro de la familia.

En la tercera entrevista el objetivo fue obtener información de la importancia de los desajustes

que los niños puedan presentar en su desarrollo y que como padres deberíamos de considerar para acudir a algún profesional del área. Asimismo, se pretendió establecer la importancia de una intervención temprana para que las consecuencias de los déficits en el área social, emocional, comunicativa y cognitiva del niño puedan ser superadas desde temprana edad y éste pueda afrontar su realidad de diferente forma. (ver anexos 1-2-3)

Guía de entrevista semiestructurada (a Rodrigo)

Guía que cuenta con 12 preguntas aplicado al inicio de la intervención.

El objetivo de la aplicación de este instrumento en el niño fue diagnosticar sobre su percepción acerca de sus sentimientos y la de los demás, así como de sus conductas sociales con su grupo de pares y situaciones que le puedan producir ansiedad. (ver anexo 4)

Lista de cotejo

La lista de cotejo tiene 42 items, divididos en tres áreas: expresión corporal, habilidades sociales y emocionales.

Instrumento elaborado para obtener información del estado real en su etapa inicial, dirigida al actor principal de esta experiencia, en relación a su grupo social en el Aula de Aprendizaje ABC.

Cabe señalar que los ítems de esta lista también sirvieron como guía de observación aplicada en la tercera etapa actual de la experiencia, pero con diferentes parámetros de medición para la obtención de información respecto a su progreso desde el inicio y durante la intervención.(ver anexo 5)

Guía de observación no participante

Otro de los instrumentos empleados fue la guía de observación no participante, dirigida al niño con SA respecto a su grupo social (grupo de pares del Aula de Aprendizaje ABC).

Instrumento que tiene como base contenidos de la lista de cotejo, pues se quiso mantener la lógica de tener un punto de partida a cuyo progreso o cambios, hacerle un seguimiento y una posterior evaluación.

La finalidad del uso de este instrumento ha sido la de obtener elementos de análisis en cuanto al logro o no de cambios significativos durante el proceso de intervención, y si dichos cambios logran mejoras en la realidad del sujeto.

La guía fue aplicada en el proceso y en la etapa actual de la experiencia educativa.

Asimismo, se diseñó una segunda guía de observación dirigida personalmente al niño. Instrumento que consta de 12 preguntas, cuyo propósito fue conocer su percepción acerca de posibles cambios en su realidad con respecto asimismo y a los demás (personales, sociales y emocionales) cambios que continúan en proceso.

Esta entrevista fue aplicada en la etapa de la situación actual. (ver anexo 6)

Guía de entrevista estructurada (a Rodrigo)

La guía consta de 13 items, que pretendió información de Rodrigo sobre los cambios en su conducta con relación a su entorno social y cómo estos repercuten en su bienestar personal. Por otro lado también lograr información sobre cómo las actividades realizadas durante la intervención le ayudaron a comprender su condición de Asperger, pero no como algo negativo sino como una diferencia positiva.

Instrumento aplicado en la etapa actual. (ver anexo 7)

Matriz de triangulación de información

Esta herramienta será utilizada para relacionar la información procedente de los instrumentos de recolección para dos aspectos de la sistematización: una, para hacer el

seguimiento de la intervención en el desarrollo de las HSE, desde su etapa inicial (diagnóstica), pasando por la intervención misma, hasta la etapa actual (evaluativa). El segundo aspecto a analizar, está con relación a la información con los objetivos propios de la sistematización.

Por lo que las conclusiones de la información serán analizadas desde el progreso de la intervención y desde la importancia del sustento de los enfoques con relación a los objetivos de la sistematización.

Esta herramienta no sólo permitió validar la información sino también profundizar y comprender el fenómeno desde un análisis del rol de los actores involucrados en la detección tardía del problema. (ver tablas 1 -2)

1.5 Experiencia a sistematizar

En este acápite se presenta los límites en el espacio y tiempo de la experiencia sistematizada, así como la exposición lógica concreta de los elementos teóricos y conceptuales relacionados con el tema, que se constituyen en la base para abordarla y que permitirán la construcción de una estructura sólida para desarrollar el trabajo.

1.5.1 Marco institucional

La implementación del Plan de Intervención se lo realizó en el Aula de Aprendizaje ABC, cuyas actividades en atención psicopedagógica se iniciaron en el año 2017. El Aula de Aprendizaje está ubicada en la zona de Munaypata de la ciudad de La Paz. Cuenta con un ambiente adecuado para desempeñar sus funciones, beneficiando desde sus inicios a 43 niños/as.

El Aula no pertenece a ninguna institución, es de índole particular, funciona en un ambiente que cuenta con servicios básicos.

En principio la atención se limitó al Apoyo Escolar, reforzamiento en lectoescritura y matemática para niños del Nivel Primario, posteriormente se amplió a la atención de Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante DEA) : dislexia, discalculalia, disortografía y disgrafía y talleres para nivelación en matemática y lectura comprensiva.

Para los DEA se trabajan las habilidades de atención, memoria, percepción. Así como el desarrollo de habilidades personales y sociales y lo más importante: motivación.

El Aula de Aprendizaje ABC, alberga en sus ambientes a niños/as del nivel primario desde el 1° a 6° grado, comprendidos entre las edades de 6 años a 12 años.

Este Centro en sus inicios comenzó atendiendo entre 2 y 3 niños por mes, sin embargo el número de beneficiarios se incrementó por su impacto más inmediato.

Actualmente cuenta con 10 niños/as (divididos en diferentes horarios para su atención cuasi individual) con diferentes necesidades de aprendizaje.

La prestación del servicio educativo está conformada por una Educadora del área de Psicopedagogía, que desarrolla acciones educativas a través de un trabajo con un enfoque cognitivo conductual, social, emocional y cooperativo.

1.5.1.1 Objetivos del Centro

- Dar respuesta a las necesidades educativas de niños y niñas.
- Evaluar la necesidad de intervención psicopedagógica.
- Aplicar las estrategias de intervención adecuadas a cada necesidad.
- Favorecer y potenciar el desarrollo integral y armónico del niño, brindándole un ambiente adecuado para crear, pensar y relacionarse.
- Afianzar las interacciones sociales con los pares.
- Facilitar el juego simbólico.
- Fomentar la creatividad.
- Facilitar la autonomía personal.

1.5.1.2 Misión

- Brindar educación especializada de calidad a niños, niñas con dificultades de aprendizaje y permitir fortalecer el desarrollo armónico de su personalidad, brindándole habilidades funcionales para desenvolverse en su contexto.

1.5.1.3 Visión

- Ser un referente sólido académico y profesional para la zona.
- Atender adecuadamente a todos los niños/as beneficiarios, con el fin de conseguir superar sus dificultades y mejorar su rendimiento académico en la escuela.
- Mantener las condiciones de convivencia que favorezcan la enseñanza - aprendizaje.
- Potenciar habilidades y capacidades que permitan el desarrollo de la autonomía en los niños/as.

1.5.1.4 Valores

- Fomentar el respeto a las personas, ideas y opiniones que favorezca las relaciones de trabajo, convivencia, educación y colaboración.
- Relación desde la igualdad y la no discriminación como elemento clave para la convivencia.
- Desarrollo en los niños/as de habilidades sociales y emocionales, autonomía, iniciativa, trabajo en equipo y creatividad que le faciliten su adaptación en una sociedad cambiante.

1.5.1.5 Funciones de la Educadora

- Aplicar técnicas y procedimientos específicos en la intervención de Dificultades de Aprendizaje.

- Orientar a los padres de familia en aspectos relacionados con la atención de sus hijos en su contexto.
- Planificación de las acciones a seguir durante el año escolar.
- Investigar cada caso en particular hasta llegar al origen de la dificultad para una intervención eficiente.

1.5.2 Área de cobertura educativa y tiempo

En este punto se pretende ofrecer un panorama del estado en el que se encuentra el tema situándolo en un marco general de la ciencia.

1.5.2.1 Contexto Mundial

En una página Web de la Organización Mundial de la Salud, (OMS) se refiere a los Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA) como “ un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y restringido.

Asimismo señala que a partir de la publicación del DSM-IV A.P.A. en 1994, el trastorno autista, durante mucho tiempo ha sido el subgrupo que más atención ha acaparado en el mundo de la investigación e intervención, aunque también se han identificado otros subgrupos, como el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el Trastorno de Asperger.

Los TEA aparecen en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y edad adulta. En la mayoría de los casos se manifiestan en los primeros 5 años de vida. Los afectados por TEA también pueden presentar afecciones comórbidas, tales como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Dentro de este espectro, el nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas.

En cuanto a la prevalencia, la OMS, calcula que 1 de cada 160 niños tiene un TEA, aunque esta estimación es relativa y varía entre diferentes estudios” (OMS, 2107).

Asimismo la OMS, indica que tras haber realizado estudios epidemiológicos en los últimos 50 años, la prevalencia mundial de estos trastornos parece estar aumentando.

La 57° Asamblea Mundial de Salud, en mayo de 2014, aprobó la resolución titulada “Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista”, que fue apoyada por más de 60 países. Dicha resolución insta a la OMS a fortalecer las capacidades nacionales para abordar los TEA y otros problemas del desarrollo de todos los países miembros y organismos asociados. (OMS, 2107).

1.5.2.2. TEA en el contexto Nacional

En Bolivia, en general se maneja más el tema como autismo y no tanto así a la diversidad e individualidad del espectro autista.

El Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa “Pacífico Feletti”, indica que la OMS calcula que un 10% de la población en Bolivia, tiene algún tipo de discapacidad. Del 100% de personas con discapacidad se estima que existe un 38% de personas con discapacidad mental, un 19% de personas con discapacidad auditiva, un 16% de personas con discapacidad visual y un 6% de personas con discapacidad múltiple. (FOSEED, 2005)

En diferentes departamentos de Bolivia se crearon asociaciones de padres de familia con personas con TEA. Asociaciones que luchan por los derechos de sus hijos en atención especializada en su diagnóstico, ya que suelen confundirlos con esquizofrenia o problemas auditivos.

A nivel nacional existen Centros e Instituciones que ofrecen atención relacionada con la Educación Especial incluido al autismo.

Simarro y Velayos, en una publicación nacional, indican que uno de los Centros especializados para la atención del autismo está en la ciudad de Cochabamba, y se constituye como el primer centro en Bolivia que ofrece un servicio de diagnóstico conforme a los protocolos consensuados internacionalmente. Además de ofrecer intervención basada en el fomento de las habilidades de comunicación, relaciones sociales

y apoyo en conducta. La intervención se lleva de forma coordinada con la familia a la que se le ofrece información y orientación constante. (Simarro L. &., 2012)

Según, André Agramont, presidente de la Red Boliviana de Padres de Personas con Autismo (RBPPA) desde hace algunos años atrás impulsa como asociación la creación de un Centro Modelo Especializado para la atención integral de personas con discapacidad, incluyendo los TEA, buscando inclusión en la Educación Regular. (Agramont, 2019)

Gutierrez V., señala que en el país no existe cifras oficiales acerca del autismo, ya que no hay un conteo especializado. (Gutierrez, 2017)

1.5.2.3 A nivel institucional

El Aula de Aprendizaje ABC, como institución dedicada a la intervención en Dificultades de Aprendizaje, recibió el caso de Rodrigo, un niño diagnosticado con Síndrome de Asperger, de grado 1 y nivel leve.

Descripción de las características geográficas y sociales de la familia de Rodrigo

La familia de Rodrigo vive en la zona de Munaypata ubicada en el sector noroeste de la ciudad de La Paz, perteneciente al Macrodistrito Max Paredes.

Algunos de los espacios urbanos más representativos de la zona son el Hospital Juan XXIII, el Complejo Deportivo Recreacional, la Parroquia Apóstol Santiago de Munaypata y la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana, entre otros.

Su familia está constituida por el papá de 45 años de edad aproximadamente, el cual es empleado público dedicado al trabajo a tiempo completo, es decir de lunes a viernes. La mamá tiene una profesión técnica, quien cumple sus actividades laborales en horario continuo de lunes a sábado. La hermana de Rodrigo, tiene 15 años de edad, estudiante de colegio.

La familia vive en una casa donde habitan junto a la familia del hermano de la mamá de Rodrigo, que claro tienen sus actividades independientes a la de la familia de Rodrigo.

Descripción de las características generales de Rodrigo

Rodrigo, es un niño de 12 años de edad, estudia en 6° de Primaria en la Comunidad Educativa Marien Garten, de la zona de Munaypata de la ciudad de La Paz.

A continuación se hace una descripción cronológica de datos importantes sobre la vida de Rodrigo:

- Nació en 2006 en la ciudad de La Paz.
- Su familia está compuesta por el papá, la mamá y la hermana 3 años mayor que él.
- Viven en una casa que la comparten con la familia de su tío.
- Según el relato de su mamá, Rodrigo nació dentro de las 36 semanas de parto natural, pero cuando dio a luz, Rodrigo tardó unos segundos en llorar.
- A la edad de 3 años empezó a asistir a la guardería.
- Hasta la edad de 4 a 5 años, tuvo dificultades en aprender a hablar.
- Asistió al prekinder y kinder.
- En 1° de primaria, tuvo dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, pero con el apoyo de la familia, logró su adquisición.
- En 3° de primaria, la profesora de aula advirtió dificultades en su aprendizaje y fue derivado al consultorio de Psicología para una evaluación, cuyos resultados concluyeron como falta de interés.
- En el transcurso de los posteriores grados 4°, 5° y 6° de primaria su rendimiento académico mantuvo una nota media de 60 puntos sobre 100.
- Al tener torpeza motora, no le va bien en la materia de Educación Física.
- A nivel de interacciones sociales, tiene pocos amigos.

- A nivel emocional presenta frustración no sólo porque tiene dificultades en su aprendizaje, sino por la poca aceptación de su grupo de pares y haber sido víctima de aislamiento y bullying.
- Es un niño tranquilo y poco sociable.
- Es noble y leal.

1.5.3 Ejes centrales y temáticas de intervención

Los ejes centrales vienen a constituir la base central teórica que nos interesa destacar en la presente experiencia educativa.

Para ello desarrollaremos dos fundamentos teóricos: Inteligencia Emocional y la Educación Emocional

1.5.3.1 Inteligencia emocional

Que según Shapiro Lawrence fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, describiendo ciertas cualidades emocionales importantes para el éxito como:

- La empatía
- La expresión y comprensión de los sentimientos
- El control de nuestro genio
- La independencia
- La capacidad de adaptación
- La simpatía
- La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal
- La persistencia

- La cordialidad
- La amabilidad
- El respeto

Pero no fue que hasta en el año 1995, que el psicólogo Daniel Goleman, lo popularizo en su obra “Inteligencia Emocional”. (Shapiro, 1997, pág. 8)

Chapell, señala que la Inteligencia emocional se refiere al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, denominado también en otros escritos como competencias emocionales, habilidades que contribuyen a regular las propias emociones para establecer una mejor relación con los demás. La motivación, la empatía, la capacidad de relacionarse, el conocimiento de las propias emociones son algunas de estas habilidades, que Goleman y otros autores han identificado dentro de ella.(Chapell, 2018)

Goleman define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1996).

Por lo que resulta importante trabajar la Inteligencia Emocional con los niños desde muy pequeños para que crezcan en un entorno en el que sean capaces de reconocer sus propias emociones, ser empáticos, conocer e identificar las emociones de los demás, habilidades fundamentales para su desarrollo personal que les permitirá vivir con una mayor seguridad y hará que crezcan más felices.

Para Daniel Goleman, las emociones son poderosas y dominarlas es la inteligencia emocional

1.5.3.2 Educación Emocional

Para empezar diremos que la Inteligencia Emocional es la base de la Educación Emocional. También señalemos que es importante que los niños y adolescentes adquieran conocimientos académicos en las escuelas, pero paralelamente también es importante el aprender la gestión o manejo de las emociones desde muy pequeños, desde la familia.

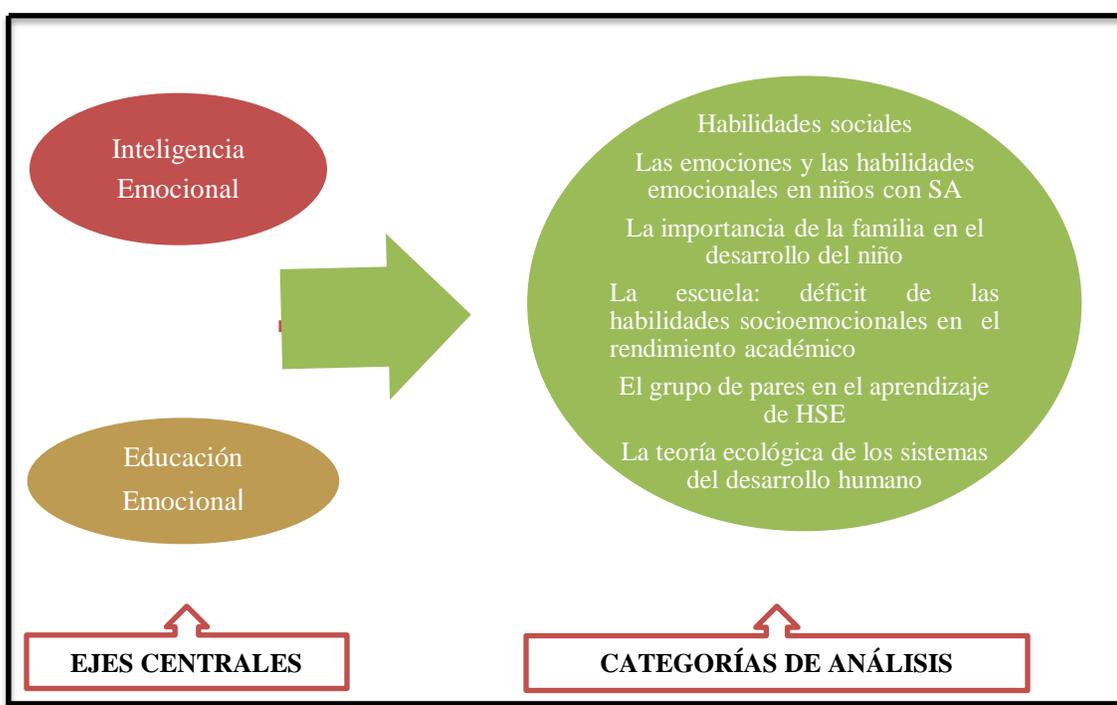
Daniel Goleman afirma que existe dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional. Una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental.

Álvaro Bilbao, asevera que tenemos tres estructuras en el cerebro que se han ido generando producto de la evolución, dichas estructuras son: el reptiliano, encargado de la supervivencia, el emocional, que nos habla de cómo nos sentimos en cada momento, y el racional. (Grupo, S/f)

El sitio web de Etapa Infantil, refiere que el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales en los niños les permitirá tener una buena base emocional para su vida diaria y que de este modo lograr un buen desarrollo psico-afectivo. Asimismo, dice que un niño con buena educación emocional crecerá en confianza consigo mismo, será capaz de saber que tiene capacidades, aprenderá de los errores, tendrá buena autoestima, será una persona asertiva, tendrá buenas habilidades sociales, habilidades para resolver conflictos, será capaz de enfrentarse a los desafíos diarios y podrá establecer relaciones interpersonales exitosas. Asevera que las emociones son las encargadas de determinar cómo afrontamos la vida por ello su educación” (Roldán, S/f).

Por lo que Rafael Bisquerra define a la Educación Emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, donde se potencia el desarrollo emocional con miras de complementar el desarrollo cognitivo y que ambos se constituyen como elementos esenciales del desarrollo integral de la personalidad de un individuo. Enfatiza en capacitar al niño, al adolescente de conocimientos y competencias emocionales para que éste pueda afrontar la vida tanto personal o interacción con los demás en el contexto donde se encuentre con éxito y mejorar su bienestar tanto a nivel personal como en su convivencia” (Bisquerra A., 2003, Vol. 21, n° 1).

En el proceso de la práctica de la presente experiencia la Educación Emocional no solo es tomado como un eje central sino también como un eje transversal, articulador de todas las acciones educativas desarrolladas.



Elaboración propia: Ejes centrales y categorías de análisis de la sistematización

1.5.4 Categorías de análisis

En el presente trabajo de orden cualitativo se presentan las siguientes categorías de conceptos para un análisis posterior en el acápite del Análisis de Interpretación Crítica de la Experiencia, con el fin de realizar comparaciones, relaciones y posibles contrastes para explicar o responder al tema. Comprender las relaciones entre los componentes y los procesos que se presentan en la misma.

1.5.4.1 Habilidades sociales

Según Pérez, a mediados de los años 70, las habilidades sociales llegaron a su cúspide en difusión, pues dentro del contexto escolar se comenzó a observar, que habían niños que por sus características personales se las consideraban “socialmente hábiles” por su manera eficaz de relacionarse con sus pares y/o con adultos. Asimismo también se encontraban aquellos niños a quienes les costaba trabajar relacionarse con las personas de su entorno tanto dentro de su contexto escolar como en otros contextos, provocando fueran ignorados, rechazados o aislados. (Perez, 2000).

Se dice que las habilidades sociales son aprendidas a través de la observación, pueden ser verbales o no verbales con carácter recíproco.

Algunos autores hablan de habilidades interpersonales, de interacción social, habilidades para la vida, entre otras, en este trabajo hablaremos de habilidades sociales.

Para ello se presenta algunas definiciones según diferentes autores:

Para Gil & León, “Las habilidades sociales son herramientas que los individuos utilizan como recursos indispensables para la relación que se tiene con el resto de las personas, llámese éstas amistad, trabajo en equipo, prestación de servicios, entre otros” (Gil & León, 1998).

Según Caballo en 1986, define a las habilidades sociales como “un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2005, pág. 6).

Monjas, define “las habilidades sociales como un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2007, pág. 39)

En función a las definiciones anteriores podemos decir que, las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas y emitidas por una persona en interacciones con otras personas en el cual se generan y establecen respuestas satisfactorias. Habilidades aprendidas que pueden mejorarse a través de experiencias de aprendizaje adecuadas como es el caso del Entrenamiento de Habilidades Sociales, que más adelante describiremos en el acápite de Estrategias Metodológicas de Intervención.

Ahora en el caso de los niños con SA las habilidades sociales son escasas lo cual ocasiona frustración social a causa justamente de la falta de ese conjunto de conductas que permiten interacciones con otras personas y que se traduce en limitaciones a la hora de interactuar con sus pares por su incapacidad de entender las relaciones humanas y reglas sociales convenidas implícitamente.

1.5.4.2 Las emociones y las habilidades emocionales en niños con SA

Las emociones resultan una parte fundamental de la vida humana.

Daniel Goleman, define emoción de la siguiente manera: “utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a las condiciones psicológicas u biológicas que lo caracterizan, así como a una serie de inclinaciones a la actuación”. Todas las emociones son esencialmente impulsos a la acción; cada una de ellas conlleva a un cierto tipo de conducta. En los animales y en los niños pequeños hay una total continuidad entre sentimiento y acción; en los adultos se da una separación: muchas veces, la acción no sigue al sentimiento (Proyecto de Educación, 2011).

Persello, refiere que “las emociones facilitan las decisiones y guían nuestra conducta, pero al mismo tiempo necesitan ser guiadas. Existen centenares de emociones y muchas variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas, es por esta razón que es importante saberlas identificar, para poderlas gestionar y controlar” (Persello, 2011).

En este sentido las personas con SA, encuentran dificultades al identificar sus sentimientos y tienen reacciones emocionales en desproporción a una situación concreta.

1.5.4.3 La importancia de la familia en el desarrollo del niño

Entendemos que la familia como grupo social primario es fundamental para que los niños reciban una educación afectuosa y que en el interior de ella puedan desarrollar habilidades que necesitan para desenvolverse en sociedad.

Para Rosales, “la familia es mucho más que resolver las necesidades básicas de los niños como la alimentación y el vestido, pues tiene una gran incidencia en el desarrollo social y emocional de todos los seres humanos. Allí adquirimos las habilidades necesarias para afrontar la vida de adultos y desarrollar todo nuestro potencial. Nuestras familias nos conducen en formas de ver el mundo, pensar, comportarnos y valorar la vida y la de los otros” (Rosales, 2016).

Por otro lado también se considera a la familia como la “cuna” de valores, creencias y principios que estructuran la personalidad para la vida en sociedad.

Orozco, señala que “el primer sostén para el desarrollo del ser humano es la familia, por tanto, si un bebé es abandonado sin ningún tipo de cuidado o protección, no podría sobrevivir por sí solo..... la

familia es la base de la estructura de la persona en todos los ámbitos, en ella se crean los hábitos, los primeros aprendizajes, se transmiten valores que luego determinarán gran parte de la conducta de los niños y se forma el estilo de las relaciones interpersonales” (Orozco de Castro, 2015).

Asimismo Orozco sostiene que las actitudes de los padres son los modelos que el niño adopta para fortalecer su identidad y para relacionarse socialmente con los demás. Por tanto, los lazos familiares son importantes en el desarrollo de la personalidad, es así como la familia influye en quien es uno y en el cómo seremos. (Orozco de Castro, 2015).

Entonces podemos decir, que de la familia y del soporte emocional que le brinde al niño, dependerá su seguridad en sí mismo y que consecuentemente lo proyectará en sus interacciones sociales.

1.5.4.4 La escuela: el déficit de las habilidades socioemocionales como factor en el bajo rendimiento académico escolar

Para empezar este punto diremos que la escuela es un producto histórico de la construcción social y cultural.

Oyarzún, Estrada y Pino, en un estudio hacen la relación entre habilidades sociales y rendimiento académico, como uno de los indicadores del éxito del proceso enseñanza aprendizaje. Aunque el rendimiento académico definido de diferentes maneras, muchos autores la refieren como una medida estimativa de las capacidades respondientes resultantes de lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción.

Pero ciertamente el concepto del rendimiento académico tiene muchas causas que van desde variables individuales, sociales y culturales como nivel socioeconómico, metodologías de enseñanza utilizadas, niveles cognitivos de los estudiantes, entre otros.

Ahora respecto a las habilidades sociales y emocionales, diversas investigaciones han mostrado su rol en el éxito escolar. Entendiendo a las habilidades sociales como un conjunto de conductas que permiten organizar cogniciones de manera eficiente en el logro de relaciones interpersonales y sociales. Por ello, habilidades tales como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico.

Por tanto, hemos de ver a la escuela como un contexto complejo que no sólo brinda al estudiante la oportunidad de adquirir conocimientos, sino también actitudes, hábitos y modelos de relacionarse con los demás que posteriormente puede ser replicado con eficacia o no en la etapa adulta. Por lo que vemos aquí la importancia del ejercicio de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales en la escuela como uno de los mejores predictores de la adaptación adulta.

También estudios llegaron a la conclusión de que los déficits en habilidades sociales, tienen directa relación con el “fracaso social” escolar, que puede manifestarse en rechazo, agresividad activa o pasiva, u otra problemática de adaptación que consecuentemente puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo integral del niño. La aceptación y la amistad tiene impacto directo en el autoconcepto, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo. (Oyarzún, Estrada, & Pino, 2012, pág. 19)

En ese sentido, también Alda, refiere que la carencia de las habilidades socioemocionales provoca un estado de ansiedad en el niño, ya que por naturaleza el ser humano está destinado a vivir en sociedad y el no saber comunicarse ni interactuar con el entorno social genera una situación dolorosa para la persona. Por ello las HS repercuten directamente en la vida escolar, personal y emocional. (Alda Lozano, 2018)

1.5.4.5 El papel del grupo de pares en el aprendizaje de habilidades socioemocionales

Según wikipedia “ un grupo de pares es un grupo primario por lo general informal, de personas que comparten un status igual o similar, que por lo general poseen aproximadamente la misma edad y tienden a circular e interactuar con el mismo conjunto social. Los miembros de un grupo de pares específico a menudo poseen antecedentes e interés similares, unidos por sus similitudes. Sin embargo, algunos grupos de pares son muy diversos, cruzando divisiones sociales, tales como condición socioeconómica, niveles de educación, raza, credo, cultura o religión. (Wikipedia, S/f)

También refiere que el niño aprende a establecer relaciones sociales. Este grupo ayuda al niño en la construcción de su identidad. (Wikipedia, S/f)

Asimismo, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, al referirse al entrenamiento de habilidades sociales y emocionales, dice que el grupo es un escenario natural donde se aprende, practica, perfecciona y generaliza el aprendizaje de habilidades sociales y

emocionales, brindando oportunidades más variadas ejercitar lo aprendido. Asimismo, el grupo sirve como marco de referencia para analizar las situaciones y los comportamientos.

El grupo viene a ser un elemento de ayuda, apoyo mutuo y retroalimentación de las conductas aprendidas.

Entonces, se podría decir que el grupo de pares se convierte en un ente socializador de la niñez a las posteriores etapas de su desarrollo, proporcionándole una importante orientación significativa de control social, además de servir como espacio de retroalimentación de nuevos aprendizajes.

1.5.4.6 La teoría ecológica de los sistemas

Urie Bronfenbrenner en 1979 plantea la teoría ecológica de los sistemas donde señala que el desarrollo humano es producto de la interacción del sujeto con su ambiente.

Desde el concepto de Bronfenbrenner, sobre el desarrollo humano se refiere como a “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, pág. 23)

Rodriguez, apunta que el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner “es una de las explicaciones más aceptadas sobre la influencia del medio social en el desarrollo de las personas. Esta hipótesis defiende que el entorno en el que crecemos afecta a todos los planos de nuestra vida. Así, nuestra forma de pensar, las emociones que sentimos o nuestros gustos y preferencias estarían determinadas por varios factores sociales” (Rodriguez A. , 2018)

Rodriguez, explica que Urie Bronfenbrenner, observó que la forma de ser de los niños cambiaba en función del contexto en el que crecían. Por lo que decidió estudiar los elementos condicionantes del desarrollo infantil. (Rodriguez A. , 2018)

Es así que Bronfenbrenner, describe al “ambiente ecológico” como a un conjunto de estructuras seriadas, cada una de ellas cabe dentro de la siguiente como las muñecas rusas y relacionadas entre sí, específicamente cinco sistemas, ordenados desde los más cercanos al niño hasta los más alejados de él.

En el nivel más interno está el entorno más inmediato que contiene a la persona en desarrollo, y en los niveles más alejados están el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región que afectan el desarrollo humano, moldeando, diseñando, los microsistemas, mesosistemas y exosistemas. (Bronfenbrenner, 1987, pág. 45)

Rodriguez, señala que un cambio de entorno puede influir en la persona, por ejemplo, el viajar a otro lugar con costumbres diferentes, los cambios de roles sociales, entre otros.

Los sistemas a los que se refiere Bronfenbrenner son:

Microsistema: Relación de núcleo familiar y escuela

Mesosistema: Relación familia-escuela-amigos

Exosistema: Familia extensa, trabajo- familia, barrio/comunidad, televisión/internet

Macrosistema: Cultura-valores-tradiciones, sistema económico, legislación, normas sociales

Cronosistema: que se incluyó posteriormente para referirse al momento de la vida en el que se encuentra la persona en relación con las situaciones que va viviendo. Por ejemplo, la muerte de un ser querido que es interpretada de forma diferente según la edad. (Rodriguez A., 2018)

1.5.5 Estrategia metodológica de intervención

La estrategia metodológica utilizada para esta experiencia fue una intervención educativa.

Martinez G., señala que la intervención educativa “consiste en un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente” (Martínez, 2011).

Por lo que se elaboró un Plan de Intervención cuya aplicación y ejecución, sirvió como medio de análisis y reflexión crítica del problema desde el ámbito educativo, basándonos para ello en los cinco bloques temáticos que plantea el Programa de Educación Socio -

Emocional: Forma Joven en el Ámbito Educativo 2015 -2016 de la Junta de Andalucía-España (Andalucía, 2015 -2016)

Asimismo y con el propósito intencionado de producir cambios en función de los objetivos propuestos de la intervención de este estudio de caso, a continuación se hace una descripción de la secuencia lógica, concreta y coherente de recursos utilizados en cada etapa de la intervención:

Metodología de Intervención Educativa

Para lo cual se presenta el diseño de una metodología precisa que contempla desde los objetivos, el enfoque de la intervención, la mención del eje transversal del proceso de la experiencia así como el soporte científico de la base educativa del Programa.

Objetivos de la intervención

Objetivo general

- Desarrollar habilidades socioemocionales funcionales.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades para el manejo y control de las emociones.
- Desarrollar habilidades comunicativas: negociación, asertividad, búsqueda de soluciones.
- Motivar el logro de interacciones sociales estables y eficientes para la generación de estados psicológicos positivos.

Enfoques de la intervención educativa

- **Terapia cognitivo conductual**

Enfoque cuya base se fundamenta en los Modelos cognitivos (aprendizaje cognitivo) de Aaron Beck y Albert Ellis que desarrollaron de manera independiente sus dos modelos de intervención terapéutica denominados, respectivamente como Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva que coinciden en lo esencial.

Para el psiquiatra Aaron Beck, la terapia cognitivo conductual “parte del principio en el que la mayoría de los problemas se deben a los pensamientos de las personas. Es decir, lo que se está pensando es la causa de lo que uno hace o siente..... en términos generales, lo que las personas piensan va a ejercer una gran influencia tanto en su conducta como en sus sentimientos. Además la ventaja de este enfoque es que es más fácil ejercer una influencia sobre los pensamientos que sobre las conductas o los sentimientos, y que esto es un método más fiable.

Por lo tanto, en cierto modo podemos decir que, en la mayoría de los casos, es preferible plantearse un problema haciendo frente a los pensamientos que lo han causado” (Koeck, 2017).

Es así que en un sitio web del SA recomienda la utilización de algunas terapias, entre ellas la Cognitiva Conductual para el entrenamiento de formas de actuar socialmente en las personas con Asperger y hacer frente a las emociones. Enseña destrezas importantes como el control de impulsos, miedos, ansiedad, obsesiones, interrupciones y rabietas, diferente para cada persona según sus necesidades.

Esta terapia se la realiza de forma repetitiva y ayuda al niño a desarrollar un comportamiento deseado. (S/A, 2017)

- **Pensamiento social**

Según Kelly, el enfoque de enseñanza del pensamiento social está creado para ayudar a las personas que presentan dificultades a la hora de interactuar socialmente. El pensamiento social enseña a los niños cómo averiguar lo que otras personas podrían estar pensando y sintiendo.

El pensamiento social ayuda a los niños a descubrir cómo pensar en situaciones sociales, por lo que se les enseña a observar y pensar sobre los pensamientos y sentimientos de los otros y los de ellos mismos. También aprenden la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos.

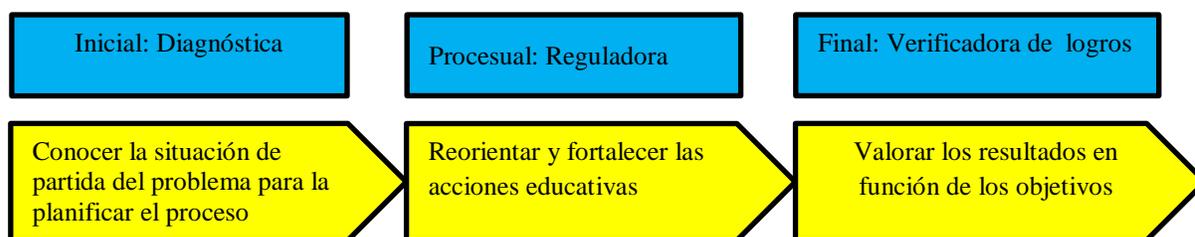
El propósito es desarrollar el “pensamiento” social antes de que puedan usar las “habilidades” sociales y entiendan cómo interactuar más eficazmente con los otros,

entender las señales sociales como las expresiones faciales y el lenguaje corporal como también aprender a hacer una suposición acertada o darse cuenta de que existen reglas no explícitas. (Kelly, 2014)

Eje transversal: la **Educación Emocional**, entendido como proceso educativo continuo y permanente para el desarrollo de competencias emocionales cuya finalidad es incrementar el bienestar personal y social.

Base científica del Programa: la **Inteligencia Emocional** para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (objetivo de este estudio de caso), entendido como la habilidad de manejar, entender y controlar las propias emociones y las de los demás con eficacia, generando resultados positivos.

Evaluación, que se realizó en tres momentos del proceso:



Elaboración propia: Esquema de las etapas de evaluación del proceso de intervención educativa

Las funciones que cumplió la evaluación fueron la de reorientar, ajustar, reforzar, retroalimentar y mejorar el proceso en función al logro de los objetivos planteados de forma individual de Rodrigo con respecto a las relaciones sociales con sus pares.

Si bien, los resultados de la evaluación arrojaron un producto numérico, éstos fueron objetos de valoración y análisis crítico de forma cualitativa.

Métodos utilizados

Estos se refieren a los modelos de aprendizaje como formas se “conducir” el proceso de la intervención educativa.

- **Aprendizaje Social**

Es un tipo de aprendizaje que se realiza por medio de la observación e imitación donde existe un modelo en el cual fijarse y un contexto donde poder reproducir el modelo. Este caso una persona que ejecute de forma adecuada de la conducta delante de la persona que será entrenada.

El preceptor de esta teoría es el psicólogo Albert Bandura, teoría llamada también aprendizaje vicario o modelado.

Pereira y Espada, al respecto señalan a la Teoría del Aprendizaje Social como “la relación entre la persona y el ambiente que está mediada por procesos de aprendizaje (procesos de modelado y moldeamiento) que pueden capacitar al sujeto para actuar de un modo socialmente competente. Esta teoría hace especial incapié en la influencia del aprendizaje en la adquisición de un desempeño social competente. Esta perspectiva debe complementarse con la consideración de factores biológicos como el temperamento (inhibido o desinhibido). La Terapia de Conducta señaló aquellos comportamientos e intervenciones psicológicas relacionadas con el concepto de desempeño socialmente habilidoso” (Pereira & José, S/f)

Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos que pueden mejorarse a través de las experiencias de aprendizaje adecuadas, estas son la base del Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS en adelante).

El EHS, consiste fundamentalmente en observar a quienes ejecutan adecuadamente las conductas, practicarlas, corregirlas, ir las perfeccionando, recibir reforzamiento y practicar lo más posible en situaciones variadas y reales.

Según un documento en Educación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (España), El proceso de EHS consta de cuatro elementos estructurados:

- Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas y se practican integrándose al repertorio conductual de la persona.
- Reduciendo la ansiedad de la persona en situaciones sociales conflictivas.
- Reestructurando y modificando cognitivamente valores, creencias, actitudes de la persona.

➤ Entrenamiento en la solución de situaciones problemáticas. (Canaria, 2016)

- **Aprendizaje estructurado de Goldstein**

Este tipo de aprendizaje se refiere a un método utilizado para entrenar de manera sistemática y con resultados positivos las habilidades sociales.

Goldstein, define al Aprendizaje estructurado como “la enseñanza planeada y sistemática de las conductas específicas conscientemente requeridas por el individuo con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio, durante el mayor tiempo posible, en una amplia variedad de contextos interpersonales, positivos, negativos y neutros. Los métodos específicos de enseñanza que componen el entrenamiento de habilidades sociales, reflejan en su conjunto la moderna teoría psicológica del aprendizaje social y los principios y procedimientos pedagógicos contemporáneos” (Goldstein, Sprafkin, Gerdhaw, & Klein, 1989)

- **Orientación psicopedagógica**

Rafael Bisquerra, define la Orientación Psicopedagógica como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos”. Concebimos la orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida. A pesar del énfasis en la prevención y el desarrollo humano, no podremos evitar la atención a la diversidad (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, casos problema, etc.) (Bisquerra A., Orientación psicopedagógica y educación emocional, 2006, pág. 1)

Técnicas utilizadas para el entrenamiento de HSE

El aprendizaje estructurado se compone de cuatro técnicas específicas:

- **Instrucciones:** Donde se informa sobre las conductas adecuadas.
- **El modelamiento:** Demostración de conductas apropiadas.
- **El juego de roles o ensayo conductual:** Practicar las conductas demostradas.

- **El reforzamiento social o retroalimentación:** Es el moldeamiento y sostenimiento de las conductas aprendidas por la persona.
- **El entrenamiento para la transferencia de conductas:** La traslación del aprendizaje de conductas a otro escenario real y contexto similar.

Características del Programa para Desarrollar las Habilidades Socioemocionales

SECUENCIA LÓGICA

	1° Etapa	2° Etapa	3° Etapa
Métodos	<ol style="list-style-type: none"> 1.Observación no participativa 2.Evaluación psicopedagógica para la detección del Síndrome de Asperger 3.Evaluación diagnóstica de habilidades socioemocionales 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Aprendizaje social 2. Entrenamiento y enseñanza de las habilidades socioemocionales 3.Orientación psicopedagógica a la familia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Triangulación de la información del Desarrollo de Habilidades Socioemocionales 2. Triangulación de información de relación entre objetivos de la Sistematización y papel de los actores
Técnicas utilizadas	<ol style="list-style-type: none"> 1.Observación directa de conductas individual y en el grupo de pares en la sospecha de identificación del Síndrome de Asperger 2. Aplicación de pruebas específicas para el diagnóstico del Síndrome de Asperger 3.Aplicación de lista de cotejo y de guías de observación para identificar los déficit de HSE 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión Modelado Práctica Role-Playing Feedback y Refuerzo Transferencia de lo aprendido 3.Visita domiciliaria en el trabajo con la familia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vaciado y análisis de la información 2. Vaciado y análisis de la información
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1.Registro de conductas en un diario de campo 2. Referir al niño a una especialista asesora psicopedagógica 3.Elaboración de los instrumentos, aplicación, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juegos dirigidos grupales 2. El espejo Juego de roles Despertado por las tapas Relajación y respiración 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Evaluar las respuestas más relevantes 2. Evaluar las respuestas más relevantes

	<p>vaciado de la información, análisis y sistematización de los resultados obtenidos para el diagnóstico de HSE</p>	<p>Tus cualidades son un tesoro El señor cara Representación con títeres</p> <p>3.Charla con preguntas y respuestas</p> <p>Juego de roles</p>	
<p>Materiales utilizados</p>	<p>1.Un cuaderno 2.Fichas de las pruebas 3.Fichas de las guías para la recolección de información</p>	<p>1. Un balón Un ovillo de lana Un palo de escoba</p> <p>2. Dos espejos medianos Una prenda que caracteriza a un personaje Dos tapas de olla Tarjetas, marcadores, stickers Un dibujo grande Dibujos de partes de la cara con pegatina Tres personajes de títeres</p> <p>3. Cartulina y marcadores Tarjetas pequeñas para preguntas Una prenda característica de un rol</p>	<p>1.Hoja de resultados Calculadora Bolígrafos</p> <p>2.Hoja de resultados Calculadora Bolígrafos</p>

Presentación del contexto general en el cual se desarrolló el proceso de intervención

Lugar del desarrollo del Plan de Intervención

La propuesta de Intervención está dirigida a Rodrigo, un niño de 12 años de edad, que cursa el 6° grado del nivel primario de la Comunidad Educativa Marien Garten, ubicada en la zona de Munaypata de la ciudad de La Paz.

El Plan se desarrolló en el Aula de Aprendizaje ABC, Centro de atención Psicopedagógica, ubicado en la misma zona, durante el periodo de 3 meses (septiembre, octubre y noviembre) con el desarrollo de HSE.

Contexto de la intervención

En este punto se debe considerar que la intervención se inició a principios del cuarto bimestre, “época” característica en la mayoría de las Unidades Educativas de actividades como exposiciones de materias técnicas, festivales de danza, demostraciones de trabajos previos a la culminación de la gestión escolar.

El papel jugado por los principales actores

Rodrigo, como sujeto principal de la presente sistematización, juega un papel muy importante porque le da un sentido a las acciones intencionadas de la educación. En él se refleja, los alcances de los cambios favorables que se puede lograr con una intervención sistemática hacia un mejoramiento de calidad de vida.

Niños y niñas del Aula de Aprendizaje ABC, que se configuran como el grupo social de apoyo inmediato de Rodrigo, grupo donde se dan las interacciones sociales y donde se desarrollan habilidades para establecer mejores relaciones de interacción a futuro.

Familia, representa el pilar fundamental del apoyo emocional a Rodrigo, de brindarle, afecto, ayuda, seguridad. Sin embargo, en este caso en particular, el apoyo se ve fragmentada por el hecho de que uno de sus principales integrantes no acepta el problema, y por esa misma situación existen ciertas contradicciones, desautorizaciones al interior de la familia.

Escuela, se toma como referencia en el seguimiento de cambios de comportamiento en el aula y mejoramiento en el rendimiento educativo de Rodrigo, mediante los reportes verbales de sus profesores a la mamá de Rodrigo.

CAPITULO II

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

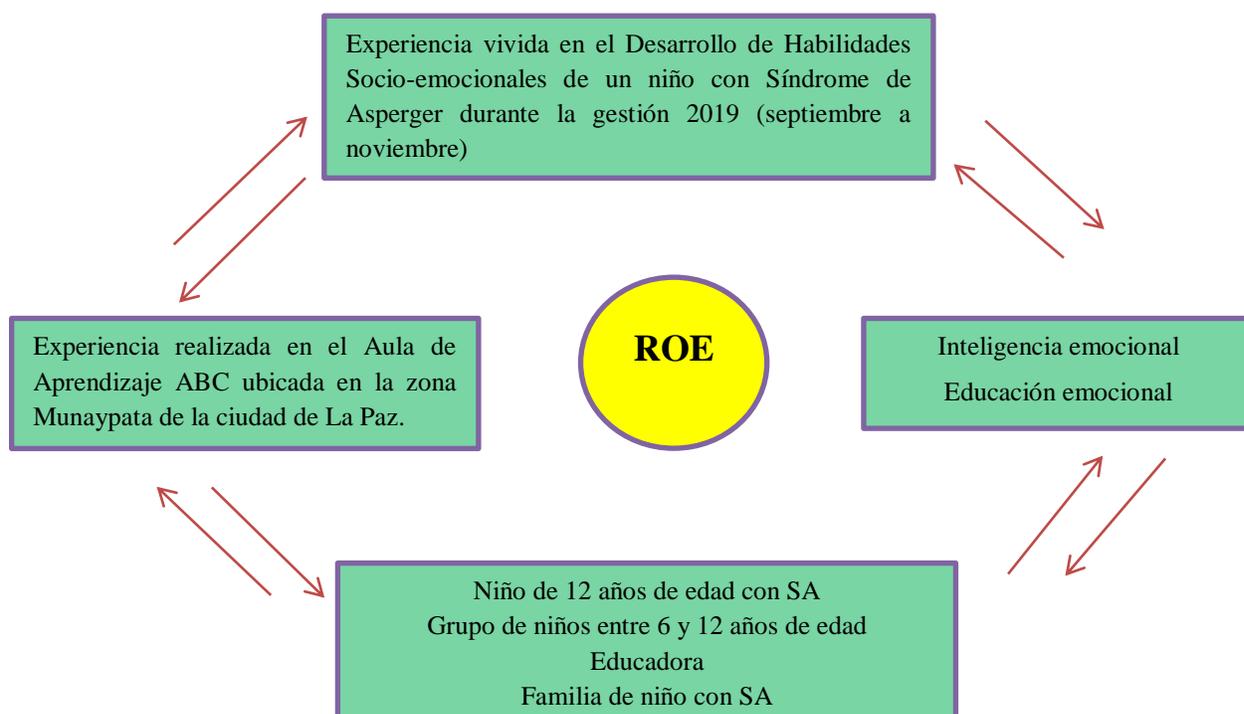
*“Todos los niños pueden aprender, sólo que no
a la misma vez, ni de la misma forma”*

George Evans

2.1 Reconstrucción ordenada de la experiencia

La reconstrucción ordenada de la intervención se dividió en 3 etapas:

- **Primera:** Situación inicial, diagnóstico y planificación
- **Segunda:** Proceso de intervención e implementación de acciones educativas
- **Tercera:** Situación actual, resultados, impacto



Esquema de la Reconstrucción Ordenada de la Experiencia

2.1.1 Primera etapa: Situación inicial, diagnóstico y planificación

Conociendo las capacidades y dificultades de Rodrigo

A continuación se hará un relato desde el primer contacto con Rodrigo, principal actor de la presente experiencia educativa, seguido del diagnóstico y la planificación de la intervención en función del diagnóstico.

Empecemos. Terminando el Tercer Bimestre de la gestión escolar pasada (2018) una mamá solicita Apoyo Escolar, en el Aula de Aprendizaje ABC para su hijo, de nombre Rodrigo, ya que en su Unidad Educativa, le sugirieron buscara prontamente apoyo en algunas materias (especialmente matemática) por su bajo rendimiento académico, reflejado en notas bajas, e incluso una nota de aplazo.

Hasta ese momento la mamá de Rodrigo creyó que el problema se iba a resolver con un apoyo de nivelación, incluso en el mejoramiento de su caligrafía.

Y de esa manera Rodrigo ingresa al Aula de Aprendizaje ABC, para “nivelarse” en los temas que no lograba comprender, en principio en la materia de matemática:

- El círculo y la circunferencia
- Partes de la circunferencia
- Longitud y área de la circunferencia
- Los ángulos y su clasificación

Contenidos más o menos de tipo de aprendizaje mecánico, pues se debe entender conceptos, la mayor parte de los datos ya están dados y lo que queda es aplicar fórmulas.

Al principio se le aplicó una prueba oral acerca de conocimientos básicos que se requieren para el desarrollo de los temas, las cuales las respondió a la perfección (eran interrogantes respecto a las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética).

Posteriormente se procedió con la explicación de la primera parte del tema (el círculo y la circunferencia) para lo cual se recurrió a materiales, es decir al uso de objetos con formas circulares y otros de apoyo.

A medida que se explicaba el tema, Rodrigo se mostraba muy atento y cooperador.

En el transcurso de la explicación casi no preguntaba, su semblante y su mirada no expresaban ningún tipo de emoción, es decir, interés, asombro ni duda; simple y llanamente su mirada estaba fija en los objetos que se le mostraba.

Según uno de los criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2013) para el Trastorno de Asperger que se refiere a la alteración cualitativa de la interacción social, esa característica citada en Rodrigo es considerada una importante “alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social”. (Psiquiatría, 2013, pág. 28)

Al término de esta primera parte de explicación la diferencia entre la circunferencia y el círculo, pidió que continuara con las partes de la circunferencia, (partes básicas: centro, radio y diámetro) donde se procedió a la explicación acompañado de ejercicios simples de inducción y deducción, como: si el diámetro mide 10 cms. ¿cuánto medirá el radio de esa circunferencia? (el diámetro es el doble del radio, y el radio la mitad del diámetro) Entonces si el diámetro es 10 , el radio será 5 y viceversa, las cuales al principio respondió con cierta dificultad, pero a medida que se sumaban más ejercicios fue adquiriendo confianza y las respondía con seguridad.

Llegado a este punto, su rostro se iluminó con una pequeña sonrisa, en ese momento supuse su reacción por dos motivos, uno por haber comprendido el tema o bien por seguir aprendiendo. Al final parece que fueron las dos razones.

Entonces continuamos con el tema de la **longitud de la circunferencia**, para lo cual se empezó con una pregunta: ¿Qué es para ti, longitud? contestó, ¿metro?, y precisamente tenía que ver con las medidas del metro, y tomando una cinta métrica se procedió con su participación a medir el contorno de algunos objetos (vasos, conos de papel higiénico y otros) y comprendió que esas medidas eran la **longitud de una circunferencia**. A partir de ese conocimiento se le explicó que esa medida del rededor de los objetos eran tres veces y un poquito más del diámetro de una circunferencia. Y esas tres veces y un poquito más, representaba a la constante Pi, cuyo valor es de 3,14 ó 3,1416.

Entonces teniendo como base la comprensión de la constante Pi, se procede a calcular la longitud de una circunferencia aplicando una fórmula. Ejercicio, ejemplo:

$$L = \text{Pi} \times d$$

L = longitud

Pi = Constante 3,14

d = diámetro

Entonces, reemplazamos valores (el diámetro del vaso era de 10 cms)

$$L = 3,14 \times 10$$

$$L = 31,4 \text{ cms.}$$

De esa forma se halló la longitud de la circunferencia del vaso en cuestión. Y para comprobar el resultado, se procedió a medir con una cinta métrica el contorno del vaso, cuyo resultado coincidió perfectamente. La longitud del vaso era 3 veces y un poquito más su diámetro.

De esa forma también se halló la longitud de diferentes objetos.

Una vez terminado el tema, se le “desafió” a Rodrigo a que expusiera y demostrara el tema para su mamá cuando llegara para recogerle.

Generalmente los niños o adolescentes, se niegan a hacerlo, porque piensan que uno puede estar pidiéndole tal cosa por una broma, pero no sucedió eso, Rodrigo aceptó de inmediato, y pidió un poco de tiempo para practicar.

Attwood, al respecto dice que “las personas con Síndrome de Asperger tienden a realizar una interpretación literal de lo que dice la otra persona.....son poco conscientes de los secretos, de los sobreentendidos o de los múltiples significados. Esta característica también afecta a la comprensión de las frases comunes, modismos o metáforas tales como:

¿Te ha comido la lengua el gato?. Como llovido del cielo. Ir un paso por delante Estás de capa caída No quites el ojo del balón, etc.” (Attwood, 2002, pág. 38)

Una vez su mamá en el aula, le pidió a ésta que tomara asiento y procedió a desarrollar y demostrar el tema, haciendo uso de los materiales utilizados. Su mamá le hizo algunas preguntas y le pidió a éste algunas aclaraciones, él las contestó sin titubear, ni pedir ayuda.

A simple vista la mamá reaccionó sorprendida del logro de su hijo sin comprender aún del por qué Rodrigo no pudo desempeñarse de la misma forma en la escuela.

Cabe señalar que en las pocas intervenciones que tuvo, siempre mantenía un tono de voz grave, monótono, tipo robot, también se notaba que estaba nervioso y con cierto temor a equivocarse, pero al final desarrollaba el tema como si tendría de todas formas que concluirlo.

Según Corden, B., Chilvers, R. y Skuse, D., su lenguaje también es diferente, por ejemplo el volumen del habla, la entonación, la inflexión, el ritmo, etc. Su lenguaje es algo formal hasta podría demostrar antipatía, no comprenden las bromas e interpretan las cosas con demasiada literalidad y no comprenden los dobles sentidos. Su comprensión del lenguaje es muy concreto. Sus habilidades de lenguaje en las conversaciones son limitadas, debido a problemas con el turno de palabra. (Corden, 2008)

Al día siguiente, se volvió a repetir la misma dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, esta vez con el tema del **área de la circunferencia**.

Se utilizó la misma metodología con el empleo de materiales e ir paso a paso de lo simple a lo complejo. Se empezó por el significado del término **área**, luego la fórmula, su aplicación en un ejercicio concreto, teniendo como ejemplo un objeto real al cual encontrarle el área, después del primer ejercicio vinieron más ejercicios, resueltos por Rodrigo sin dificultad.

Al término de la clase, esta vez, se le pidió que repitiera la misma experiencia de exposición y explicación para su papá, que fue a recogerlo porque el día anterior Rodrigo y su mamá llegaron a su casa muy contentos.

Cuando llegó el papá de Rodrigo, éste estuvo muy atento a la explicación de su hijo, como diciendo, no creí que tuvieras esa capacidad de “dominio” del tema, percibiéndose en ese momento, un aire de emotividad.

Al día siguiente, que era el tercer día de “nivelación”, se desarrolló el tema de los ángulos en la circunferencia y su clasificación, contenido que comprendió mediante ejercicios de reconocimiento y ejemplificaciones.

Hasta ese momento, se estaba cumpliendo con el objetivo de “nivelar” sus conocimientos, comprendiéndolos de una forma asombrosa, incluso hasta el haber replicado en su curso con éxito el tema de los ángulos.

En general, algunos autores basándose en los estudios de Hans Asperger, refieren que son niños que tienen áreas de especial interés centradas en aspectos intelectuales específicos: matemáticas, ciencias, literatura, historia, geografía, etc. Buenas capacidades en las áreas viso-espaciales, memoria mecánica y motricidad. (ver anexo 9)

¿Entonces, dónde estaba la dificultad? ¿A qué se debía que no respondía de la misma forma en la escuela? Por todo lo trabajado con él, no tenía dificultades para aprender.

Posteriormente, Rodrigo, pidió se le ayudara a resolver unos problemas de razonamiento. Por lo que se le pidió que leyera el problema, lo hizo, y se le pidió que explicara en sus palabras lo que había entendido, no hubo respuesta. Leyó de nuevo, tampoco comprendió. Se le leyó, haciendo uso de recursos con diferentes entonaciones de voz para que pudiera comprender, no lo hizo. Entonces se tuvo que explicar lo que quería decir el problema y lo que le pedían. Una vez que lo comprendió, resolvió el problema con ejercicios aritméticos sin ninguna dificultad.

Entonces se concluyó que Rodrigo tenía dificultades en la resolución de problemas de razonamiento lógico (claro, exponiéndole más problemas similares que implicaban dos o tres operaciones aritméticas).

Mundo Asperger, señala que “una de las dificultades experimentadas por niños con SA es la comprensión adecuada de los conceptos abstractos. Conceptos como el arte, la democracia, el tiempo, una emoción y otros muy difíciles de comprender. La extraordinaria capacidad para la memorización mecánica de cantidades grandes de información, le facilita la adquisición de una base de datos muy amplia, sin embargo, tiende a experimentar notables deficiencias con respecto a su capacidad para evaluar críticamente la información adquirida. El niño es capaz de realizar un avanzado análisis de la información de la información pero parece ser incapaz de llevar a cabo un proceso de evaluación” (Asperger, 2016).

Cuando se les informó a los papás de Rodrigo de las observaciones, éstos parecieron confirmar tal dificultad, trayendo a colación el hecho de la no resolución de prácticas de problemas de razonamiento lógico por su hijo. Y trajeron prácticas no presentadas o tratadas de ser resueltas a medias.

Entonces, se indagó más con la mamá, preguntándole en qué aspectos más de manera general presentaba dificultades su hijo, no supo explicar claramente, pero en lo que más se enfocó era ver la frustración en su hijo porque en el grado que ya cursaba (6° de Primaria), los temas eran más complejos, pero también dijo que a Rodrigo le gusta ir a la escuela, pese a tener pocos “amigos”.

Su participación en intervenciones en clases era casi nula y casi no sonreía, ni mostraba entusiasmo y tampoco tristeza. La mamá indicó que le costaba hacer amigos, que a veces sentía que demostraba cierto miedo por temor a ser rechazado, que le gustaba el fútbol, pero que no tenía la destreza con el balón y por lo mismo casi nunca le tomaban en cuenta en los campeonatos. Ella pensaba que con el tiempo Rodrigo iba a superar sus limitaciones.

Attwood, refiere que “las observaciones clínicas también sugieren que el niño tiene peor coordinación en su habilidad para dar patadas a la pelota. Una de las consecuencias de no llegar a ser bueno en los juegos con balón es la exclusión del niño de algunos de los juegos sociales más populares en el recreo. Pueden evitar algunas de las actividades porque ellos saben de su falta de competencia o se excluyen deliberadamente porque son una responsabilidad (una carga) para el equipo. Así, son menos capaces de mejorar sus habilidades con los balones con la práctica. Desde muy niños, los padres necesitan enseñarles y practicar las habilidades con la pelota, no para que sean deportistas excepcionales, pero sí para asegurar que el niño tenga las habilidades básicas para ser incluido en los juegos” (Attwood, 2002, pág. 53).

Cabe señalar que cuando se le conoció por primera vez a Rodrigo, a simple vista se le notó ciertas características muy peculiares, que no son vistas en la mayoría de otros niños de su misma edad, por ejemplo: su tono de voz, grave, profunda y monótona, sin modulaciones; su fisonomía no demostraba ninguna emoción, un contacto ocular muy escaso. También parecía que quería expresar algo, pero no podía, sus respuestas eran cortantes, salvo si se le pedía alguna explicación o que complementara una respuesta.

A partir de ese momento se empezó a indagar acerca de sus conductas.

Por lo que se decidió tenerlo en observación y hacer un seguimiento en sus aprendizajes en diferentes áreas, asimismo observar su conducta y comportamientos a nivel individual y en interacción con niños/as que asisten al Aula de Aprendizaje ABC.

Rodrigo se incorporó al grupo de niños del Aula, más o menos como la primera hora del encuentro no quiso hablar, pero luego empezó a vociferar bromas pesadas y algunas frases incoherentes. Hablaba de alguien que se había caído y que le salía mucha, pero mucha sangre...por lo que sus compañeros reaccionaban con cierto rechazo hacia él y le pedían que se callara.

No controlaba sus impulsos y cuando le insistían para que se callara, se sentaba y se ponía a realizar sus actividades sin decir ni una sola palabra.

Attwood, señala que “otra característica inusual es una tendencia a realizar comentarios irrelevantes e inapropiados. Una afirmación o pregunta puede ser hecha sin que tenga relación alguna con el tema de conversación. Estas expresiones pueden ser asociaciones de palabras, fragmentos de los diálogos previos a la conversación o ser bastante raras. Parece como si el niño dice lo primero que le pasa por la cabeza, sin pensar la confusión que puede provocar en las otras personas. Las razones de esta característica o rasgo, continúan todavía sin conocerse. Cuando esto ocurre, uno no tiene seguridad de si responder con un comentario irrelevante o continuar la conversación como si nada hubiera ocurrido” (Attwood, 2002, pág. 33)

Después de un par de días en observación, se hizo una investigación bibliográfica acerca de sus características, concluyéndose en una sospecha de algún tipo de trastorno del espectro autista y se recomendó a la mamá llevarle a un/a especialista para que le valorara y evaluara.

Diagnóstico y planificación

Los papás de Rodrigo, aceptaron llevarle a una Psicopedagoga, especialista en Dificultades y Trastornos de Aprendizaje la cual le aplicó algunas pruebas para corroborar la sospecha o descartarla.

Los papás llevaron a Rodrigo a su evaluación con cierto temor de los resultados. Y una vez, allí Rodrigo fue evaluado con ciertas pruebas.

La Asesora Psicopedagógica, concluyó de la siguiente manera:

“Según el análisis de las pruebas aplicadas, Rodrigo presenta dificultades a nivel motor, en procesos que requiere el uso de funciones ejecutivas, así como en el razonamiento lógico y abstracto.

Los índices de criterios emocionales indican dificultades en el autoestima, autoconcepto, en la relación con sus pares y en la comunicación en el núcleo familiar.

El test específico para el Síndrome de Asperger da resultados positivos, siendo estos corroborados por la observación clínica y por la información proporcionada por su madre.

Según los resultados anteriormente citados, Rodrigo cumple los criterios del Síndrome de Asperger, (299.00F84 DSM V) con una gravedad actual grado 1; sin deterioro del lenguaje, sin déficit intelectual acompañante y sin estar asociado a una afección o a un factor ambiental conocidos” (Romay Cuellar, 2018).

Noticia que fue recibida por la mamá de Rodrigo que aún no comprendía de los que se trataba, en un principio creyó que era una enfermedad incurable. Pero la Asesora Pedagógica, le explicó de que no era una enfermedad, le dijo que era una forma de pensar y de ver las cosas de forma diferente, pero que con una intervención, cualquier dificultad se iba a superar y lograr que Rodrigo tenga una mejor calidad de vida.

Bueno, la mamá salió del Gabinete con cierta incertidumbre y preocupación.

Posteriormente la mamá indica que cuando se le comunicó al papá sobre la condición de su hijo, éste se molestó y no quiso oír ninguna explicación.

A este respecto acerca de la reacción del papá de Rodrigo, algunos autores hacen referencia a un modelo de adaptación desde que las familias tienen constancia del Trastorno del Espectro del Autismo hasta que llegan a la aceptación.

A este respecto, Cunningham y Davis señalan las siguientes fases:

- **Fase de Shock:** Se caracteriza por la conmoción o bloqueo
- **Fase de no:** Los padres ignoran el problema o actúan en el día a día como si nada hubiese ocurrido.

- **Fase de reacción:** Los padres intentan comprender la discapacidad y se basan en las interpretaciones que ellos mismos hacen de la misma.
- **Fase de adaptación y orientación:** Es una fase más realista y práctica, centrada en lo que se debe hacer en torno a las necesidades del hijo y en la mejor ayuda que se le puede ofrecer (Cunningham, 1988).

Giné, señala que el nacimiento de un hijo con Trastorno del Espectro del Autismo provoca siempre, en mayor o menor medida, una crisis que se caracteriza por: a) un fuerte impacto psicológico y emocional; b) un proceso de adaptación y redefinición del funcionamiento familiar; c) cambios en la relación de pareja; y d) la necesidad de ayuda y de asesoramiento” (Giné, 2001).

Ahora bien, esto no significa que todas las familias deban pasar estas etapas de aceptación, como es el caso.

Bueno, con estos resultados, la mamá de Rodrigo, solicitó verbalmente que se prosiga con la intervención, porque ella y su hija (hermana de Rodrigo) iban a apoyar el proceso de la intervención.

Entonces, se prosiguió a una etapa de investigación del tema recurriendo a fuentes bibliográficas acerca del Síndrome de Asperger: causas, diferencias o semejanzas con el autismo clásico, características, pronóstico, déficits principales con los cuales trabajar primero y se recopiló la siguiente información fundamental:

Breve reseña histórica del autismo

Mandal A., hace referencia que el término autismo, fue utilizado por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en el año 1908 para para describir a un paciente con esquizofrenia que se había ensimismado su propio mundo. Pero la definición clínica del autismo apareció hasta el año 1943. (Mandal, 2015)

El psiquiatra estadounidense Leo Kanner en el año 1943, hace público un estudio en el que establecía características de un grupo de personas a las que definiría como autistas. El psiquiatra estableció una característica muy particular en tales personas, era su “incapacidad para relacionarse normalmente, desde un principio, con personas y situaciones” (Autismo, 2012)

El psicólogo Attwood, señala que paralelamente al estudio de Kanner, el pediatra y psiquiatra austriaco Hans Asperger en el año 1944, describe a otro grupo de niños que mostraban casi las mismas características que había descrito Kanner, a quienes les designó en ese entonces con el término de “psicopatía autista”. A diferencia de los niños descritos por Kanner, estos niños sí tenían adquiridas habilidades verbales, aunque con un lenguaje muy formal, presentando un buen nivel cognitivo. Sin embargo, mostraban problemas en el ámbito social, presentaban conductas que se repetitivas e intereses específicos y algo torpes en el área motor. (Attwood, 2002)

Wing y Gould, apuntan a que en el año 1981, ella, la psiquiatra británica Lorna Wing, publica un artículo titulado “El Síndrome de Asperger: un relato clínico” y fue la primera persona en utilizar el término Síndrome de Asperger. Y quien identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing:

- Competencia de relación social
- Comunicación
- Inflexibilidad mental y comportamental

Esta triada es considerada un denominador común dentro del autismo, situándose el Síndrome de Asperger, en el nivel de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los TEA. (Wing, 1979)

El Síndrome de Asperger

Según la Asociación Americana de Psiquiatría, el SA está considerado como un trastorno neurobiológico incluido en el TEA y descrito en el DSM-V como “Trastorno del desarrollo que se caracteriza por una perturbación generalizada en algunas áreas del desarrollo como: habilidades para la interacción social, para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas” (Psiquiatría, 2013, pág. 28). (ver anexo 8)

En la mayoría de las referencias encontradas se mencionan los déficits en habilidades sociales, pero analizando el tema y teniendo en cuenta las circunstancias personales, el contexto familiar y escolar de Rodrigo, como el rechazo de sus pares, aislamiento, sus inseguridades, sus miedos entre otros, no sólo se debía recurrir a la enseñanza de habilidades sociales que implícitamente tiene una relación directa con habilidades

emocionales, habilidades contempladas dentro de la inteligencia emocional, ya que le ayudarían a adquirir mayor confianza, a reparar su autoestima, a generarle nuevos estados psicológicos positivos importante en su desarrollo y en bienestar social y emocional. Pues una vez que se desarrolle estas habilidades que además tengan que ser funcionales en su cotidianidad, serán la base para apoyar el desarrollo de nuevas habilidades.

Goleman, afirma “si no dispones de unas buenas habilidades emocionales, si no te conoces bien, si no eres capaz de manejar las emociones que te inquietan, si no puedes sentir empatía ni tener relaciones estrechas, entonces da igual lo listo que seas, no vas a ir muy lejos. La infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (Goleman, Inteligencia emocional, 2011)

Por lo que resulta tan importante no sólo adquirir conocimientos académicos para desenvolverse en la sociedad, sino también conocerse asimismo y potenciarse manejando adecuadamente nuestras emociones.

Es así que se desarrolló un Plan de Intervención basado en las cinco dimensiones del Programa de Educación Socio - Emocional: Forma Joven en el Ámbito Educativo 2015 - 2016 de la Junta de Andalucía-España.

Programa que promueve en la persona “la capacidad para alcanzar y mantener ese estado de bienestar emocional que ha sido considerada como uno de los aspectos de la inteligencia emocional y de la educación emocional que pretenden potenciar la adquisición de las competencias socio-emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar a la persona para la vida y aumentar su bienestar personal y social. Para ello, dicho aprendizaje tiene que producirse en los contextos naturales en los que transcurre la vida del menor, la familia, la escuela o el entorno social más cercano”(Andalucía, 2015 -2016).

2.1.2 Segunda etapa: Proceso de intervención e implementación de acciones educativas.(ver esquema 1)

Rodrigo: Un camino del conocerse asimismo hacia la integración social

Como vimos las dificultades sociales y emocionales tienen una profunda influencia en la vida de cualquier niño con Síndrome de Asperger. Éstas afectan su habilidad para comportarse y relacionarse de manera exitosa en el ámbito social.

El Plan de intervención esencialmente se centró en la “reparación” de experiencias frustrantes y negativas de Rodrigo para proporcionarle y desarrollar en él, habilidades funcionales para que mejore sus interacciones con sus pares generando respuestas positivas que promuevan estados psicológicos como la autoestima, la autoeficacia entre otros.

Por otro lado, en el proceso de la intervención, surgió la necesidad de dar apoyo y orientación psicopedagógica a la familia de Rodrigo, bajo la modalidad de sesiones domiciliarias en la que participaron la mamá y la hermana con la finalidad de contribuir positivamente a los objetivos de la intervención.

Resulta relevante señalar que las actividades que se llevaron a cabo tienen un fundamento científico importante, ya que el Programa de Habilidades Socioemocionales recoge:

.....“las aportaciones de diferentes autores y programas que abordan las competencias socio-emocionales, habilidades para la vida de la OMS, los pilares de la educación de Delors, el informe del grupo de trabajo sobre promoción de la salud mental y el bienestar en el contexto de educación infantil y primaria creado en el marco del encuentro formativo entre profesionales de Salud y Educación celebrado en Granada en 2013” (Andalucía, 2015 -2016)

Por lo que se considera imprescindible el desarrollo de los siguientes bloques temáticos de la Inteligencia Emocional dirigido hacia el desarrollo de habilidades que pretenden hacer de Rodrigo un niño emocionalmente competente:

Dimensiones	Objetivos
Conciencia emocional , que es la capacidad de ser conscientes de nuestras emociones y de las emociones de los demás.	Identificar diferentes tipos de emociones, en sí mismos y en los demás, así como el significado que tienen a través de la auto-observación y la observación de las personas que tienen a su alrededor.
Regulación emocional , como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.	Responder de forma apropiada a las emociones que experimentamos utilizando técnicas como el diálogo interno, la introspección, la meditación, la respiración o la relajación, entre otras.
Autonomía emocional , la capacidad de	Alcanzar y mantener un equilibrio entre la dependencia

sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo.	emocional y la desvinculación.
Competencia social , que es la capacidad para mantener relaciones adecuadas con otras personas.	Facilitar las relaciones interpersonales, fomentar actitudes y conductas pro- sociales y crear un clima de convivencia agradable para todos.
Competencias para la vida y el bienestar: Es la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos del día a día.	Facilitar las relaciones interpersonales, fomentar actitudes y conductas prosociales y crear un clima de convivencia agradable para todos

Elaboración propia en base a Programa de Habilidades Socioemocionales (Andalucía, 2015 -2016)

Actividades realizadas

La intervención educativa se realizó en un periodo de 3 meses, 90 minutos aproximadamente por sesión y 16 sesiones por mes.

En este punto se hará una descripción de algunas dificultades de interacción social y expresión emocional de Rodrigo:

Dificultad	Sustento científico de la dificultad	Actividades
<p>Generalmente cuando se le pregunta acerca de cómo se siente, sólo tiene dos respuestas: estoy bien o estoy triste.</p> <p>Cuando está feliz o está triste, presenta algunos cambios muy leves en su expresividad facial.</p> <p>No se da cuenta de que los demás tienen diferentes expresiones de sus emociones.</p> <p>Imita personajes que sus compañeros en son de broma le dicen que haga, pero lo realiza con emociones e impulsos desbordados.</p> <p>Expresa con gritos su alegría repitiendo frases de dibujos animados que le gustan mientras sus</p>	<p>Atwood, señala que “la dificultad aquí parece residir en conseguir un modo preciso y acertado de expresar un determinado sentimiento. En ocasiones, tan sólo resulta de falta de vocabulario preciso para expresar correctamente las sutilezas de la expresión emocional. Puede que un ligero nivel de fastidio sea expresado por medio de un lenguaje corporal ampuloso y por el uso de expletivas, acaso aprendidos observando las agitadas representaciones de otros niños o de actores en programas de televisión.</p> <p>El expresivo lenguaje corporal de la persona con S.A puede ser mal interpretado de distintas maneras. Sus modales, mal percibidos cómo agresivos, lejanos o indiferentes, pueden ser una fuente de ansiedad, especialmente para los adultos con S.A.” (Attwood, 2002)</p>	<p>El señor cara, juego que consiste en una cara en blanco y una selección de ojos, cejas y bocas diversos que se pegan a la cara, configurando diferentes emociones.</p> <p>El espejo, esta actividad consiste en ponerse delante de un espejo gesticulando e imitando una emoción dada y diciendo cuándo ponen esa cara, dónde y qué experiencias les hacen sentir de esa forma.</p> <p>Los emoticones: que consiste en que a cada niño se le reparte una tarjeta con un emoticón que deben imitar y Rodrigo, identificarlo otorgándole el nombre a esa emoción mencionando las situaciones en que puede manifestar dicha emoción.</p> <p>Para lograr que Rodrigo exprese sus emociones de forma apropiada y de acuerdo al contexto y las circunstancias se realizó las siguientes actividades en sesiones individuales:</p> <p>Despertado por las tapas: Utilizamos un par de tapas de ollas para esta actividad. Se pidió a Rodrigo que fingiera dormir cruzando sus brazos apoyado sobre su mesa y de repente se sonó las tapas (sin mucho</p>

<p>compañeros de aula realizan sus deberes escolares y éstos reaccionan molestos y rechazando su conducta.</p> <p>No controla su ansiedad ante el tiempo (la hora), las rutinas en el aula para él deben ser exactas y va anunciando la siguiente actividad siempre diez minutos antes, luego cinco y finalmente los últimos segundos.</p> <p>Rodrigo piensa que es muy difícil hacer amigos y mantener la amistad. Generalmente es aislado por sus pares y no quieren hacer grupos de trabajo con él. O a veces Rodrigo no desea participar porque no sabe cómo comportarse en el grupo.</p> <p>Cree que no tiene la capacidad de entender y aprender los temas que le enseñan los profesores/as en la escuela.</p> <p>No conoce ni confía en</p>	<p>Otra característica inusual es una tendencia a realizar comentarios irrelevantes. Una afirmación o pregunta puede ser hecha sin que tenga relación alguna con el tema de conversación. Estas expresiones pueden ser asociaciones de palabras, fragmentos de los diálogos previos a la conversación o ser bastante raras. Parece como si el niño dice lo primero que le pasa por la cabeza, sin pensar la confusión que puede provocar en las otras personas. Las razones de esta característica o rasgo, continúan todavía sin conocerse. Cuando esto ocurre, uno no tiene seguridad de si responder con un comentario irrelevante o continuar la conversación como si nada hubiera ocurrido. (Attwood T. , 2002)</p> <p>También señala Attwoot, que las personas con Asperger no son capaces de leer el lenguaje corporal de los demás, y pueden hacer comentarios que aunque sean ciertos pueden sonar molestos, por lo que no parecen ser conscientes de las reglas implícitas de la conducta social, por lo que muchos llegan a considerar que estos niños son</p>	<p>escándalo, pero interrumpiendo la calma y el silencio) logrando la reacción de sorpresa de Rodrigo. Entonces, fue el motivo perfecto de hablar de los impulsos eufóricos durante actividades donde todos están concentrados.</p> <p>Juego de dichos y refranes: A Rodrigo se le presentó unas fichas con diferentes refranes, por ejemplo:</p> <p>Tapar el sol con un dedo. No quites el ojo del balón. Estar en la luna. Dos pájaros de un solo tiro Tu voz está rota.</p> <p>Se llegó a la conclusión de que no todo lo que pidan debe hacerlas o creer o creer que necesariamente deba ser verdadero. Que existen peticiones, dichos, conceptos, palabras, frases que tienen diferentes significados según sus intencionalidades.</p> <p>Ejercicios de relajación y respiración para el control de la ansiedad: Empleamos una técnica llamada de relajación de Jacobson, que consiste en tensionar y relajar los músculos haciendo el uso de una respiración profunda, entonces, se le pidió y explicó a Rodrigo, que cada vez que quiera mirar su reloj, respire 3 veces, tensionando y relajando sus músculos y que pueda aplicarlo también ante otras situaciones que pudieran ocasionarle ansiedad.</p> <p>Las actividades que se trabajaron para que Rodrigo pueda tener una imagen positiva de si mismo, de valorarse y que pueda establecer una “buena relación” consigo mismo, se realizaron las siguientes actividades:</p> <p>Tus cualidades son tu tesoro: consiste en que un niño/a sale al frente y cada compañero señala un aspecto positivo del que salió al frente.</p>
--	---	--

<p>sus capacidades.</p> <p>Tiene miedo a opinar porque piensa que los demás se burlarán de él.</p> <p>Independientemente de las “explosiones impulsivas emocionales”, que tiene Rodrigo, también presenta otro extremo en su conducta, la pasividad en su conducta que a cualquier solicitud o requerimiento aunque no le guste o no le convenga, termina accediendo o siendo víctima de bullying físico, psicológico o emocional, dañando seriamente su autoconcepto y autoestima.</p>	<p>maleducados, desconsiderados o mimados.</p> <p>Otra de las características de las personas con SA es que carecen de empatía. Según estudios no es del todo cierto, se trataría de que puedan estar confusos por las emociones de los otros o de que tengan dificultades para expresar sus propios sentimientos.</p> <p>“Los adolescentes comienzan a tener conciencia de sus dificultades y desean socializar con sus pares, intentando llamar la atención contando chistes o realizando acciones desproporcionadas o descontextualizadas, éstos son excluidos, burlados o ridiculizados, llegando al punto de la depresión, querer ser incluido en el grupo, pero sin saber cómo conseguirlo” (Attwood, 2002)</p>	<p>Te regalo una tarjeta: cada niño elabora una tarjeta resaltando las cualidades y capacidades de su compañero y es obsequiada durante un agasajo de confraternización.</p> <p>Rodríguez, propone un cuento como actividad, cuyo propósito consiste en ver diferentes maneras de “decir NO” de manera asertiva, es decir sin lastimar a nadie. Este cuento se lo adaptó a situaciones reales de experiencias que los niños pasaron en la escuela. Para lo cual se utilizó como estrategia metodológica, los títeres.</p> <p>El argumento es el siguiente:</p> <p>Se trata de dos personajes, en el que el primero tiene que defenderse de los ataques de las demás personas. En la primera escena no se defiende para evitar problemas posteriores. En la segunda escena se defiende utilizando la violencia física y verbal y en la última escena se defiende con el buen uso de la palabra.</p> <p>Después de terminar el cuento se instaló un debate, en el que se plantea problemas como: si alguien quiere obligarnos a faltar a una clase o querer quitarnos un objeto personal. Para ello empleamos una ficha de preguntas. Las preguntas iban en torno a las tres formas de defender los derechos, al final los niños concluyeron que la mejor forma de defenderse era utilizando de forma adecuada la comunicación asertiva.</p>
---	---	---

2.1.3 Tercera etapa: Situación actual, resultados, impactos

Rodrigo, transformando su realidad con nuevas habilidades funcionales

Antes de exponer tanto los resultados y consecuentemente los impactos del proceso de la experiencia educativa, resultados expuestos en función de los objetivos de la intervención como tal.

En general, se observó un progreso relativamente favorable de parte de Rodrigo en el desenvolvimiento tanto dentro de su grupo de pares como fuera de él.

Recordemos que Rodrigo, al inicio de la intervención tenía características negativas en su entorno social, mayormente en el escolar, era rechazado por su grupo social porque demostraba cierta torpeza física, impulsividad, comentarios inapropiados y otros, interpretados de forma negativa por los demás y en consecuencia recibía rechazo. De esta manera, él se convertía en parte de un grupo caracterizado por la exclusión social.

Rechazo, exclusión, aislamiento social que en el ámbito educativo tenía influencia directa en su rendimiento académico no por la abstracción de contenidos sino por su motivación, causando en él estados emocionales negativos como la frustración, baja autoestima, ansiedad y depresión exponiéndole al fracaso escolar.

A partir de esta situación se planificó una intervención educativa que de alguna manera pretendió reparar experiencias frustrantes.

Rodrigo llega a desarrollar ciertas habilidades sociales que le permiten generar respuestas positivas y evitar respuestas negativas en su entorno social.

Con el desarrollo de habilidades socioemocionales funcionales, habilidades para el manejo y control de las emociones, habilidades comunicativas verbales y no verbales (negociar, asertividad, manejo del lenguaje corporal) y motivación del logro de interacciones sociales estables y eficientes para la generación de estados psicológicos positivos, Rodrigo adquirió habilidades contempladas en la inteligencia emocional que le ayudan a resolver conflictos personales y de interacción social que le permiten la generación de estados psicológicos positivos encaminados a una forma más efectiva y positiva de enfrentar la vida.

A continuación se menciona los cambios en las conductas de Rodrigo, cuyos efectos tuvieron impacto positivo en su contexto escolar y fuera de él.

- Relativamente puede entrar en una conversación y mantener la misma.
- Al estar en su grupo de pares se nota que el rechazo bajó considerablemente. Ahora se siente más aceptado, pero aún falta más trabajo.
- Defiende su integridad física sin necesidad de recurrir a la violencia física ni verbal.
- Sabe que no todo lo que se dice es cierto, en el sentido, de no tomar todo de manera literal.
- Se siente más seguro al expresar lo que siente, se siente más comprendido.
- Entiende que sus nuevas habilidades en el manejo de sus emociones le genera mejor comunicación.
- Confía en sus capacidades, lo cual le genera confianza en sí mismo.
- Defiende sus derechos de manera firme (asertiva)

Por lo que el impacto repercutió en tres esferas muy importantes, uno a nivel personal, la segunda a nivel familiar y la tercera entre sus pares (escuela).

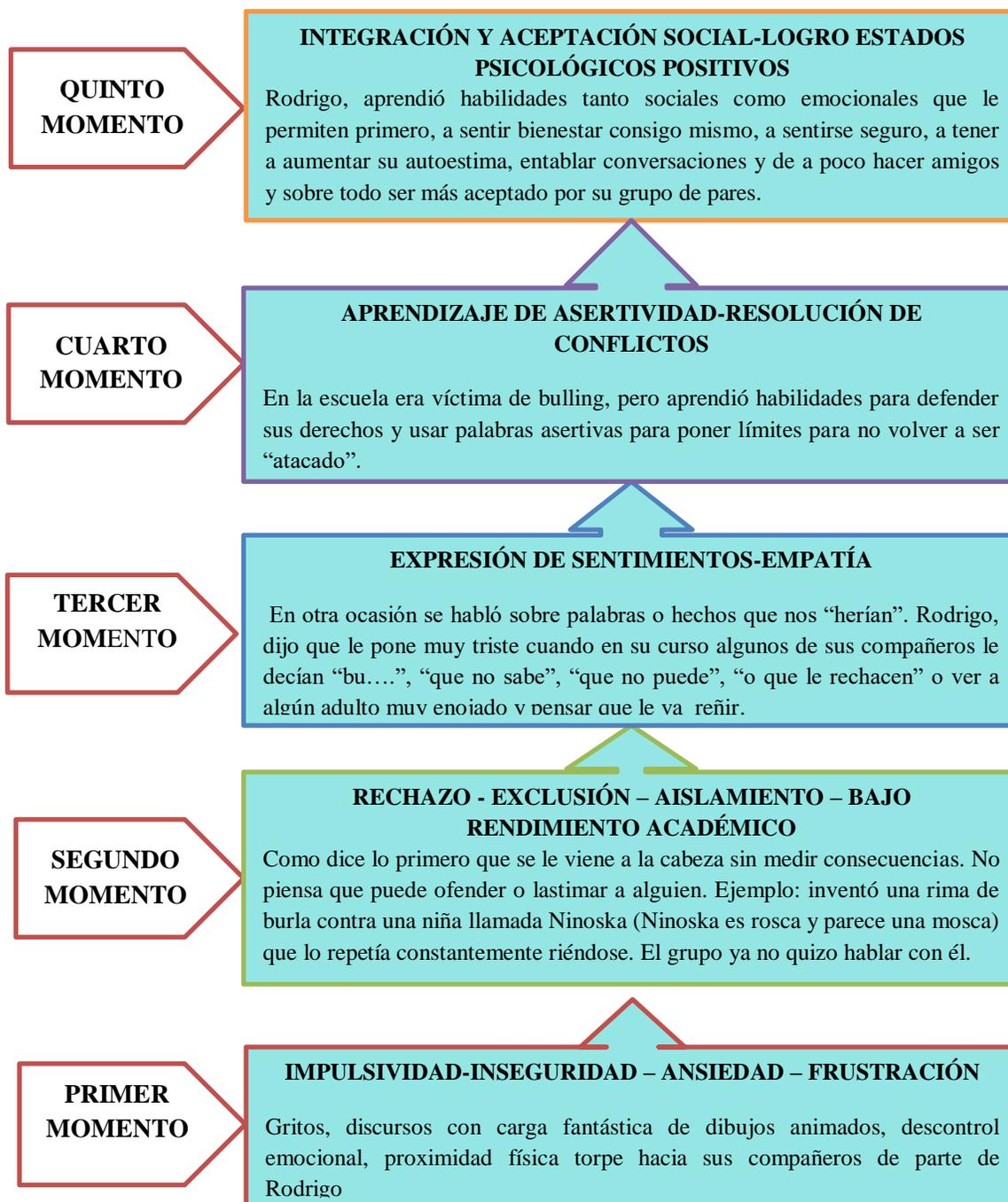
En cuanto a la familia, la mamá y hermana de Rodrigo recibieron orientación sobre las características propias del Síndrome de Asperger y la forma de apoyar en el desarrollo de habilidades funcionales desde el ámbito familiar.

Asimismo, se logró que los resultados de la evaluación psicopedagógica a Rodrigo, donde determina su diagnóstico sea comunicado con anticipación al colegio donde por medio de Dirección de Nivel lo hicieron conocer al Plantel Docente acerca de las fortalezas y “debilidades” del SA. Rodrigo ingresó al Nivel Secundario esta gestión.

Esperemos que la Institución Educativa, brinde el apoyo necesario y pertinente de acuerdo a las características psicológicas, sociales, emocionales y cognitivas de Rodrigo, teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas por la profesional especialista.

2.2 Secuencia de hitos significativos del proceso de la experiencia educativa

Los eventos que marcaron significativamente este proceso educativo fueron las conductas impulsivas a nivel físico, emocional y social de parte de Rodrigo, característicos por su déficit de habilidades sociales y la falta de regulación emocional, y se los puede enmarcar en 5 momentos:



CAPÍTULO III

REFLEXIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

“El miedo es la discapacidad más grande de todas”

Nick Vujicic

3.1 Debilidades y fortalezas del proceso

Cabe señalar que no se tuvo contacto directo con la escuela durante la intervención, sin embargo se mantuvo una comunicación indirecta vía mamá de Rodrigo, respecto al seguimiento del rendimiento académico y su entorno social escolar. Puede que no haya sido un obstáculo para la realización de la intervención, pero fue una limitante para el nivel de análisis en uno de los objetivos propuestos, sin embargo los reportes verbales de seguimiento parental en cuanto a cambios de respuesta a los resultados progresivos de Rodrigo en sus HS fueron suficientes.

Llegado a este punto, surge un elemento negativamente relevante como obstáculo en el proceso mismo del desarrollo de las actividades de la intervención en el Aula de Aprendizaje ABC, actividades que deberían tener “eco” en la familia como unidad de un sistema social primario de apoyo. Esta la fragmentación familiar del apoyo emocional, se ve reflejado en el lento progreso de la intervención que seguramente se repercutirá en el mediano plazo en interacciones sociales “débiles” en su grupo de pares del contexto escolar.

Para afrontar el reto que supone un hijo con TEA es necesario información, comprensión, orientación y apoyo.

El apoyo poco consistente de la familia limita la posibilidad de resultados sólidos tanto sociales como emocionales de interacciones en diferentes contextos, incluso creando confusión en las actitudes del niño.

Aquí, vale la pena resaltar que la actitud poco colaborador del papá de Rodrigo en el proceso de la intervención no es de alguien que no quiere a su hijo, sino que es de alguien que aún no acepta la realidad de la condición de su hijo. Puede que le tome un poco más de tiempo esta aceptación y acceda a la orientación e información, porque en principio éste mostraba mucho interés en que Rodrigo logre un buen rendimiento académico y aceptación social en su entorno escolar.

Estos niños dependen mucho de su entorno, es por eso que no todos corren con la misma facilidad para salir adelante.

En esta experiencia se puede evidenciar el apoyo antagónico parental hacia un hijo que requiere un apoyo moral y emocional con un añadido “extra”, y no es que se le deba preferencias ni privilegios sólo que su condición le merece una especial atención para desarrollar en él, habilidades para afrontar y mejorar su calidad de vida, para que logre autonomía y pueda valerse por sí mismo.

La familia debe ofrecer apoyo, afecto y seguridad al niño para aumentar su autoestima y motivar a los hijos a realizar las cosas para satisfacciones en su vida cotidiana, enseñándoles a sus hijos como deben adaptarse a nuevos y diferentes contextos. En este sentido, esta experiencia puede entenderse desde el impacto que causa en la vida familiar o desde el efecto del Trastorno en la persona y en el papel del involucramiento de la familia.

En el primer punto, corresponde examinar los cambios que ocurren en el seno familiar y su dinámica. En el segundo punto, el trabajo conjunto de familia, escuela y profesional en un proceso hacia el mejoramiento de calidad de vida y bienestar del niño.

En este punto también mencionamos la permanencia temporal de tres niños y la incorporación de otros dos niños durante el proceso de la intervención, unos porque superaron sus dificultades en sus aprendizajes y otros que ingresaron para su intervención individual, pero que también iban a ser parte del grupo social de apoyo de Rodrigo.

Ahora bien, en cuanto a las fortalezas, aspecto positivo de la práctica educativa de esta experiencia, se puede hablar que las actividades ejecutadas se desarrollaron desde una visión holística, de un trabajo permanente donde cada día se podía practicar lo aprendido y de esa manera poder reforzar las habilidades en desarrollo.

Las sesiones realizadas tanto a nivel individual como grupal fueron acertadas, pues la primera sirvió para ajustar y reflexionar acerca de conductas desproporcionadas emocionalmente a nivel personal y sobre situaciones cotidianas en su entorno social. Y podríamos decir que el grupo de apoyo formado por niños de diferentes edades, capacidades, dificultades, etc., resultó ser el sistema de trabajo ideal para trabajar habilidades de orden social. Prácticamente Rodrigo y los demás niños se beneficiaron mutuamente, porque todos mejoraron sus HSE y Rodrigo aprendió habilidades que se manifestaron positivamente a nivel personal, familiar y en su grupo de pares de manera efectiva mejorando su rendimiento académico en la escuela.

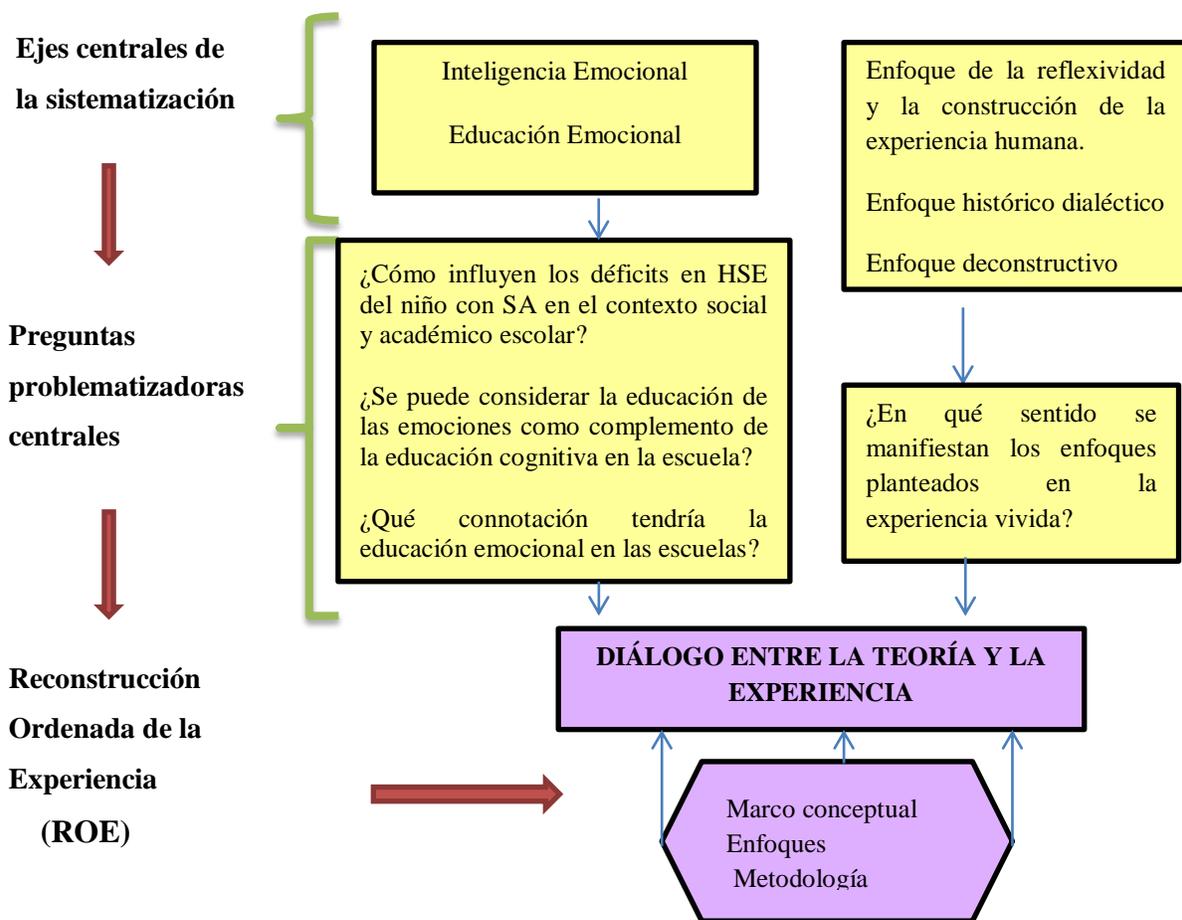
También podríamos señalar que las diversas actividades presentadas y realizadas con los niños para desarrollar las HSE fueron intencionadas y ejecutadas de forma lúdica, participativa invitando a los niños a encontrarse en situaciones reales vividas y a partir de ahí reconocer y expresar sus preocupaciones, alegrías, tristezas, satisfacciones, etc. Actividades que hacían que los niños se pongan en el lugar de otros, establecer conexiones emocionales, solidarias pero también de fortaleza a nivel individual pues aprendieron a

defender sus derechos, utilizando el lenguaje verbal - no verbal y la asertividad; a encontrar soluciones a problemas cotidianos, a negociar.

Y pese a las limitantes encontradas en el proceso de intervención, en general la práctica fue positiva, pues los logros en Rodrigo transformaron positivamente su realidad.

3.2 Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia

Previo a la reflexión, análisis e interpretación crítica de la experiencia vivida traemos a relucir los ejes centrales, el marco teórico - conceptual, enfoques y cuestionantes como elementos importantes de la sistematización para analizar críticamente la intervención, como dice este esquema: un diálogo entre la teoría y la experiencia:



Para realizar este análisis partamos del problema de Rodrigo, que no sólo se limita a los déficits en habilidades sociales y de comunicación característico de la condición del Síndrome de Asperger sino que también existen dificultades a nivel de habilidades cognitivas de abstracción.

Pero, en este trabajo de sistematización en particular se trabajó en el desarrollo de las HSE que hacen a la inteligencia emocional, que de alguna manera si inciden en el aprendizaje en la escuela.

Empezaremos recordando que Rodrigo presentaba una falta de reconocimiento y expresión de sus emociones, represión y/o descontrol de las mismas; el no darse cuenta de que existen códigos sociales que guían a un comportamiento adecuado según dado el contexto. A no encontrar sitio dentro de un grupo social, es decir, a ser rechazado y por ende aislado de su grupo social por carecer de habilidades sociales que le permitieran incluirse y ser incluido en su grupo de pares. Sin embargo esta situación no sólo se limitaba al tema de inclusión – integración al grupo social sino que también repercutía en su aprendizaje, ya que como diría Oyarzún y otros autores (citados en las categorías de análisis) “que los déficits en habilidades sociales, tienen directa relación con el “fracaso social” escolar (aunque también intervienen otros factores como causales) que puede manifestarse en rechazo, agresividad activa o pasiva, u otra problemática de adaptación que consecuentemente puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo integral del niño”. Por cuanto resulta importante el buen manejo de las habilidades sociales como factor de aprendizaje no sólo de contenidos en la escuela, sino que también el de aprender a establecer relaciones sociales, por lo que el grupo de pares, y la escuela como un contexto complejo se convierte en un espacio de modelos de relacionamiento social que posteriormente pueden ser replicados con eficacia o no en la etapa adulta.

Pero este ejercicio de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales no sólo parten y se practican en la escuela, éstos tienen su base dentro de la familia, como dice Rosales, es donde adquirimos las habilidades necesarias para afrontar la vida de adultos. Orozco, también hace referencia a que las actitudes de los padres son los modelos que el niño adopta para fortalecer su identidad, para relacionarse con los demás, resultando la familia de mucha influencia en quien es uno y en el cómo será después.

Mas en la práctica vimos el inconsistente soporte emocional al hijo, que resta una estabilidad en el desarrollo del niño que consecuentemente lo proyectará en sus interacciones sociales en diferentes contextos.

Ahora, apoyándonos en la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner, que dice que el desarrollo humano tiene influencias del medio social que determinan nuestra forma de pensar, de actuar, de sentir y que afecta a todos los planos de nuestra vida y que la forma de ser de los niños cambia en función del contexto en el que crecen, bueno, en este aspecto me gustaría añadir la idea desde la experiencia, de que los cambios de conducta tanto emocionales como sociales para afrontar la cotidianidad podrían cambiar las respuestas de esas estructuras que se mueven entorno al niño, claro sin que ello signifique que habrán hechos, circunstancias en su entorno que estén fuera de su control, pero que teniendo habilidades socioemocionales desarrolladas podrán enfrentarlas.

Bueno, continuando estas reflexiones y análisis crítico en cuestión sobre el déficit de las habilidades socioemocionales muy particulares en el niño con SA (descartando que el déficit en HSE sean sólo de los niños con SA) y cómo éstos afectan las estructuras donde se encuentra Rodrigo, especialmente en su vida en el contexto escolar, ya que representa un espacio en el que transcurrirá unos cuantos años más durante su etapa de formación académica.

Entonces también hablemos desde el momento en que “accidentalmente”, se le detectó y diagnosticó el Síndrome de Asperger. Hasta entonces ni el sistema escolar, representado por los profesores y ni el sistema familiar, representado por los padres se percató de la existencia de factores que dificultaban su aprendizaje y por ende no lograr un buen nivel en su rendimiento académico. Rendimiento importante en su formación escolar sin dejar de lado su desarrollo en el área social y emocional.

Lo que aquí debe llamarnos la atención y a la reflexión es que el niño ha sido etiquetado muchas veces como “flojo”, el que “no puede”, el “irresponsable”. Víctima imperceptible de bulliying, del fracaso social, al punto de aislarse de su grupo, que afectaron negativamente su autoestima provocando en él, frustración, ansiedad y depresión.

Alguna vez, que hubo la sospecha de que podía haber una causa del problema, no se llegó a nada y el problema se fue agravando cada año.

Asimismo adquiere mucha importancia el papel de un profesional capacitado para evaluar otros factores en el niño que hacen a sus características únicas considerando factores de orden económico, cultural, alimentario, sospechas a nivel neurológico y otros que puedan interferir en el desarrollo integral y aprendizaje del niño. Y ni siquiera eso, sino indagar cuestiones imperceptibles como las emociones, determinantes en nuestras vidas.

Rodrigo tuvo que estar en un estado de depresión y frustración por no poder “engranar” en su círculo social.

Lamentablemente, este tipo de situaciones existen en muchas escuelas. Niños mal diagnosticados, aislados, rezagados en su aprendizaje, a la larga, niños frustrados.

Niños que ven disminuidos su seguridad y confianza en sí mismos, lo que en ocasiones puede llevarlos a retraerse del grupo o a tener problemas dentro de su grupo de pares. Algunos niños, sin darse cuenta, expresan su enojo o su impotencia frente al fracaso a través de una conducta agresiva. Niños, que pueden llegar a crecer con un concepto negativo de sí y con una historia infantil lleno de tropiezos y frustraciones. Niños etiquetados como malos estudiantes y posiblemente encaminados al fracaso escolar. Niños, cuyo rendimiento escolar no alcanzan los estándares, y que seguirán arrastrando y agravando dificultades si no son tratadas.

¿A qué conlleva este posible fracaso escolar que parte del déficit de HSE? ¿No es que acaso que estos niños serán promovidos al nivel secundario? ¿Y a qué deriva esta situación personal de frustración en el que se encuentra el niño o adolescente? ¿Se vuelve a repetir el aislamiento en su grupo de pares? ¿Continúan dentro del grupo de rezagados? ¿Qué consecuencias a futuro tiene el fracaso escolar tanto para el adolescente, como para la sociedad? ¿Concluirán sus estudios? ¿Fracaso escolar o fracaso social?

El autor Riviere, señala que el fracaso escolar y el fracaso social son términos diferenciables, ambas relacionadas con el alumno, uno tiene que ver con el aprendizaje de

contenidos que es de carácter cognoscitivo y el otro es un constructo algo invisible, cuando el alumno vive inadaptado a su entorno, a su grupo social y que estaría pasando por un conflicto o de exclusión. Definiciones propias de los países nórdicos, que consideran que el objetivo fundamental de la escuela es desarrollar integralmente la personalidad del alumno. (Riviere, 1990, pág. 131)

Entonces, cabe mencionar que la escuela no se adapta al niño, porque de lo dicho, la escuela no sólo debiera ocuparse de la parte académica del niño en alcanzar o no los objetivos de adquisición de conocimientos fijados por un sistema que pretende igualar a todos en sus aprendizajes, cuando no todos aprenden igual ni por igual.

¿Por qué estas fallas ocurren en la mayoría de las escuelas? Esta problemática no es novedosa, esto se viene repitiendo desde hace muchos años atrás.

Y como dijimos, esta situación se sigue repitiendo año tras año en la mayoría de las escuelas y mientras no existan cambios de fondo en nuestra Educación Boliviana, se continuará y reproducirá los mismos errores cuyos efectos tienen como punto central nuestros niños y adolescentes.

Esta experiencia parece dejar un mensaje muy claro, en el sentido de que no sólo es importante trabajar con medidas correctivas o de mejoramiento de la intervención de problemas detectados como en el presente estudio de caso referente a los déficits en HSE, sino plantear un trabajo desde un sistema preventivo.

Para ello considero que se debe plantear políticas educativas (donde podría también plantearse a la par políticas en salud) que nos orienten a saber, qué tipo de personas queremos formar en un sentido más holístico y no quedarnos con el qué tipo de “educando” se quiere lograr, este objetivo último que parte de seguir manteniendo la esencia de un sistema educativo de la era industrial, cuya característica era el control y la docilidad de la masa escolar y por ende de la sociedad, donde todos debían pensar igual, en el que prevalecía un modelo pasivo del aprendizaje. ¿Dónde está el sujeto de la educación? Si vivimos en un mundo con constantes cambios, por qué la misma educación de hace siglos.

Lamentablemente seguimos con la forma habitual de operacionalizar el rendimiento académico en el contexto escolar, que es el uso de las calificaciones o notas.

En una entrevista a Oscar González, éste refiere a que la educación que mide al estudiante con un valor numérico (calificaciones) y los entrena para aprobar exámenes no los hace mejores alumnos, sino repetidores de lo que dicen los profesores. Si bien las calificaciones son parámetros importantes para la promoción a un curso superior, no son determinantes para medir capacidades y desarrollar potencialidades individuales que son aplacadas por un sistema que forma, moldea a la persona en formación bajo estándares preestablecidos. Si educamos para que sean los mejores repetidores, estaremos perpetuando la sociedad que tenemos hoy, donde todo vale con tal de ser el primero, donde el fin justifica los medios, pero no se les está preparando para la vida, que es lo realmente importante. Aprender no es aprobar exámenes. ¿Es ese el futuro que queremos para las generaciones venideras? (González, 2016)

¿Por qué se le da mayor importancia al área cognitiva en educación? ¿Acaso no es importante trabajar también la parte social y emocional del ser humano?

Por lo que podemos decir que nuestro Sistema Educativo no está adaptado a la evolución ni a las nuevas necesidades de la sociedad.

¿En qué sentido está cambiando o no la educación en nuestro país? ¿Nuestro Sistema Educativo se adapta hacia el nuevo rol de las generaciones venideras? ¿El sujeto de la educación es sólo conocimientos? Y con esto no se quiere decir que no importan los conocimientos, pues éstos son importantes para el desarrollo de las ciencias y la tecnología, pero también se debe considerar importante una educación integral, complementaria con el aspecto emocional y social del ser humano, somos un conjunto emocional, social y cognitivo.

Y cómo también diría González, tomando como referencia a los autores Ortega y Gasset “De nada sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda. De nada sirve todo el conocimiento que podamos adquirir si luego somos analfabetos emocionales incapaces de mostrar nuestros sentimientos a los demás, de ponernos en el lugar del otro, etc. Vivimos en una sociedad excesivamente competitiva y es precisamente por este motivo que necesitamos educar a nuestros

hijos y alumnos para que crezcan emocionalmente sanos. Educarles en que compites pero no contra los demás sino contra ti mismo: el reto no es ser el mejor sino ser mejor que ayer. Eduquemos en las fortalezas: que aprendan a tolerar la frustración, a saber esperar, a saber ganar y a encajar las derrotas y contratiempos de la vida. Esa es la esencia de la educación” (González, 2016)

Martín, indica que es difícil encontrar cifras exactas sobre cuántos niños no poseen las habilidades sociales adecuadas, ya que muchos de ellos no padecen ningún trastorno evidente y, por tanto nunca llegan a ser tratados de este problema. Aun así, se calcula que un 89% de los problemas que tienen los niños son sociales, es decir, están relacionados con las personas y sus interacciones. Las dificultades para expresar sentimientos y opiniones: las personas que no tengan unas buenas capacidades sociales tendrán dificultades para poder expresar lo que sienten y lo que opinan, por lo tanto les costará comunicarse correctamente con las personas de su entorno pudiendo llegar a padecer frustración e incluso depresión.

También debido a la inadaptación social que poseen estos niños, es habitual que también tengan problemas con los estudios, pudiendo provocar el fracaso escolar. (Martín Pascau, 2015)

A estas alturas, al parecer estaríamos respondiendo a las preguntas problematizadoras que motivan este trabajo, pero en especial a estas, que dicen:

¿Qué connotación o impacto social tendría la educación emocional en las escuelas?

¿Para qué serviría la educación emocional en las escuelas?

Para responder estas preguntas recurro a autores como Rafael Bisquerra, Daniel Goleman, Francisco Mora o pensadores como Edward Punset entre otros, firmes creyentes que afirman que la Inteligencia Emocional debería ser parte de la educación en las escuelas, he aquí algunas ideas principales:

“Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas son más proclives a ser efectivas en su vida, pues dominan los hábitos de su mente que fomentan su propia productividad. Las personas que no pueden controlar su vida emocional mantienen luchas internas que sabotean su capacidad de trabajar con atención y una mente limpia”

“En el mejor de los casos, el coeficiente intelectual parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito”. Daniel Goleman, psicólogo.

“Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida”. Rafael Bisquerra, pedagogo y psicólogo.

“La sociedad espera en convertirlos en seres humanos buenos, personas que sean felices en la vida, que no estén deprimidas y Basta entonces... ¿con desarrollar su inteligencia racional? ¿Con llenarles la cabeza de información, sin desarrollar ninguna cualidad humana? Matthieu Ricard, biólogo y bioquímico.

“El enseñar a los niños en las escuelas a gestionar sus emociones, consistiría en gestionar sobre todo las emociones de vibración baja o negativas, para que cuando ocurra una adversidad, estas no duren más de lo necesario. Cuanto a más temprana edad se trabaje con las emociones, más tiempo duraran estos cambios tan positivos”. Richard Davidson, neuropsicólogo.

“La emoción es el ingrediente fundamental, para poder enseñar, y es el ingrediente fundamental por el que el niño aprende.

Cada vez hay más estudios que demuestran que el aprender una buena gestión de las emociones desde edades tempranas, hará que nuestros niños de hoy se conviertan en unos adultos más felices mañana”. Francisco Mora, doctor en neurociencia.

“Recordamos solo lo que nos emociona. Lo más fascinante del cerebro es su capacidad de empatía, de cooperación, y de adaptación al contexto”. Facundo Manes, neurocientífico y escritor.

“Sabemos que la inteligencia emocional existe, sabemos que la necesitamos más que nunca y sabemos cómo desarrollarla, tenemos la oportunidad de enfrentar los retos educativos de una forma nueva, más inteligente”. Pablo Fernández-Berrocal, catedrático de Psicología.

“Los tests de inteligencia no miden realmente nuestras capacidades, sino sólo la capacidad de resolverlos”. Howard Gardner, neurocientífico.

“Un país exitoso fomenta la inteligencia emocional”. Eduard Punset, abogado, escritor y divulgador.

En estas instancias es oportuno rescatar las ideas principales de los enfoques utilizados en este trabajo, ideas como:

“La realidad es producto y construcción humana, dinámica y transformable, interpretada y comprendida, a partir de las raíces de sus fenómenos”. Verger Planells

“Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción.... en el proceso, la incertidumbre propicia la generación de preguntas para abandonar lo *que se es*, para pasar al horizonte de lo *que puede ser*”. Alfredo Ghiso

“La sistematización estaría vinculada a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. Por lo que la sistematización bajo este enfoque pretendería recuperar el saber que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afronta”.Pachman

Enfoques cuya visión buscan nuevos constructos, transformaciones a partir de la práctica no sólo para mejorarlas, comprenderlas, entenderlas sino para reconstruirlos, como dice Ghiso, para abandonar **lo que se es a lo que puede ser.**

3.3 Análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) a partir de la experiencia educativa realizada

En este punto entenderemos al FODA como una herramienta de tipo evaluativo y proyectivo del proceso de la experiencia vivida. Una herramienta estratégica que se basa en el análisis interno y externo del proceso ejecutado.

Asimismo, el FODA se lo utiliza como mecanismo de apreciación y de valoración de las acciones realizadas en el proceso de intervención para identificar, conocer y analizar los elementos fundamentales del proceso de la experiencia que determinaron y afectaron su desarrollo, ejecución y resultados.

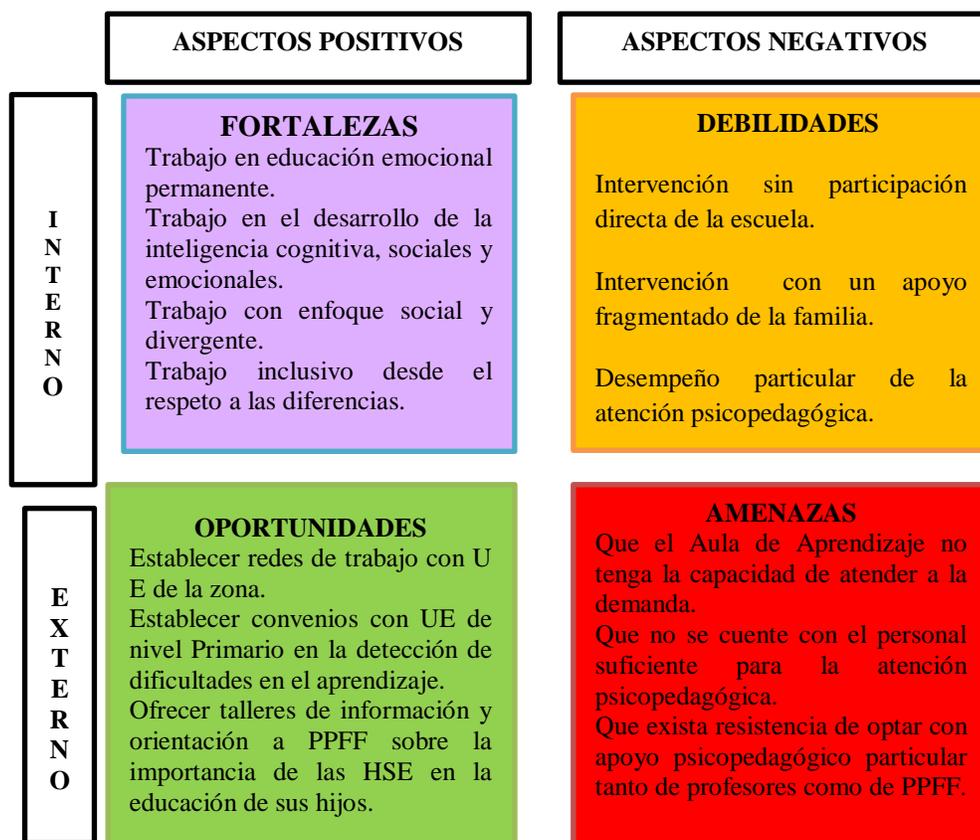
Por lo que el FODA nos sirve como una forma de retroalimentación y de control del proceso dirigido a la toma de decisiones para orientar y mejorar la práctica educativa.

En este entendido y teniendo en cuenta el marco de referencia de la Teoría Ecológica de Sistemas del desarrollo humano de Bronferbrenner, que en su idea principal afirma que las diferentes estructuras familiares, sociales, políticas, etc., influyen significativamente en el desarrollo del niño. La razón de tomar como referencia a esta teoría en el análisis del proceso educativo llevado a cabo, es que considero que estas estructuras co-dependientes influyeron de sobremanera en el proceso de intervención en el sentido de que los sistemas más inmediatos a Rodrigo como la dinámica familiar, los roles de los padres, la influencia de la hermana, el papel de control social hasta cierto punto de la familia extendida de Rodrigo marcaron pautas si bien no tan significativas, si limitantes. Asimismo, el papel del grupo de pares en la escuela, la escuela que no está preparada ni abierta a las diferencias cognitivas, emocionales y sociales de algunos de sus estudiantes, hacían que el proceso de intervención tenga que redoblar esfuerzos, pues tampoco el refuerzo del apoyo parental era sólido.

Sin embargo, es relevante y rescatable el papel significativo de apoyo del grupo de pares que acompañó a Rodrigo en la práctica en todo el proceso de la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, tan importante desarrollarlas no solamente en niños con SA, aplicable también en personas con conducta pasiva, agresiva de cualquier edad.

Desde esta última apreciación y teniendo en cuenta la efectividad de la enseñanza de habilidades socioemocionales en un ambiente natural como es en el grupo de pares y viendo desde la práctica la necesidad del desarrollo de habilidades que comprometen nuestra salud y nuestro bienestar en general, considero importante mejorar la calidad de la educación, complementándola con una atención emocional adecuada para un desarrollo integral del niño.

Bajo este panorama, se presenta el siguiente esquema del análisis FODA que nos ayuda a cualificar los elementos positivos y superar y prevenir tanto debilidades como amenazas.



CAPÍTULO IV
LECCIONES APRENDIDAS

*“Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar el alma
para las dificultades de la vida”*

Pitágoras

4.1 Lecciones aprendidas

Considero que todos los actores involucrados directa e indirectamente en este proceso educativo nos llevamos enseñanzas, y por tal motivo se los expondrá desde cinco vivencias en una misma experiencia:

- **Rodrigo**, el niño que representa a tantos otros en su misma situación previa a la intervención. Un niño etiquetado, como flojo, poco inteligente, tor... y otros adjetivos que mellan la autoestima de un ser en formación.
También en él se refleja la mirada equivocada de la escuela que mide al niño, adolescente por sus capacidades cognitivas y sólo los valida por las altas o bajas calificaciones logradas.
Con la enseñanza sistemática de habilidades funcionales, Rodrigo ganó confianza en sí mismo, ganó seguridad, perdió esa mirada triste y negativa que tenía de sí mismo, ganó amigos y sobre todo forja cada día una mejor realidad.
- **Grupo de pares**, el grupo heterogéneo por su diversidad de diferentes niveles de capacidades, edades, contextos. Niños y niñas que mejoraron y fortalecieron su inteligencia emocional, niños que en el futuro serán más tolerantes, más respetuosos a las diferencias, más pro-sociales, niños más seguros y con mejores expectativas de alcanzar el bienestar subjetivo y el éxito.
- **La familia de Rodrigo**, que se benefició con orientación y conocimiento para comprender mejor a un miembro de la familia, que piensa, actúa y aprende de forma diferente. Familia, ahora con otra perspectiva de apoyar el desarrollo de Rodrigo, sin caer en la sobreprotección, sino de encaminarlo a la autonomía.

- **La Escuela**, que indirectamente también se beneficia con un estudiante más atento, mejor integrado al su grupo, con un mejorado rendimiento académico, que lamentablemente sirve de valoración como un buen estudiante.
- **La educadora**, que fue parte de este proceso y que se llevó una de las experiencias más enriquecedoras en el sentido de trabajar con las capacidades y potencialidades que existe en cada niño con dificultades de aprendizaje, en ver a la persona, al niño, “estudiante, que puede llegar a ser, si se logra superar sus limitaciones que en la mayoría de los casos no son detectados, no son intervenidos o son tratados muy tardíamente cuando su dificultad llega a ser un problema de mayor complejidad.

4.2. Conclusiones

Después del trabajo en esta experiencia vivida del desarrollo de las habilidades socioemocionales de un niño con SA y tomando en cuenta los objetivos de la sistematización, en el cual principalmente se plantean el papel de la familia en el proceso de la intervención educativa, el rol parental y el de la escuela en la identificación y detección del SA, el impacto de los resultados de la intervención desde la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales, la responsabilidad del Sistema Educativo en la prevención de problemas similares a la detección e intervención temprana del Síndrome de Asperger y como último, considerar el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte complementaria de la educación académica en la escuela hacia una educación integral del niño.

Por tanto se presentan las conclusiones, desde dos miradas diferentes del mismo proceso:

La primera, se circunscribe a la detección e intervención temprana de factores negativos que incidan en el aprendizaje del niño.

La segunda perspectiva apunta a la importancia del desarrollo de las HSE como complemento necesario de la educación en la escuela.

Por lo que empezamos diciendo que existe una falta de:

- Conocimientos básicos para detectar un desajuste en el desarrollo del niño tanto en la escuela como en la familia, no permitiendo una intervención temprana con la consecuencia de que el problema se vaya agravando.
- Atención oportuna a señales de alerta, ante la posible existencia de algún trastorno, algunas perceptibles a simple vista, pero que no son detectados no solo por profesores, profesionales en la materia, sino también por los padres de familia, en consecuencia una detección tardía que inciden negativamente en el aprendizaje, en el fracaso escolar y social del niño, afectando su autoconcepto y su autoestima.
- Comprensión del problema por los sistemas sociales más cercanos al niño que dificultan el desarrollo de una intervención efectiva, cuyo logro de objetivos se ven reflejados en resultados poco sólidos y que además no permite el reforzamiento de acciones que se debe trabajar en familia.

Por lo expuesto, es relevante la corresponsabilidad de los actores relacionados directamente con la problemática en la detección y la intervención de alguna dificultad con relación al desarrollo y aprendizaje del niño.

El involucramiento de la familia en un proceso de intervención en el cual se establecen necesidades educativas para superar dificultades que no son reforzadas adecuadamente.

Por otro lado, como conclusión también se pudo ver que la educación en la escuela que valora el aprendizaje a través del cumplimiento del contenido curricular por un Modelo Educativo que además mide tiempos determinados y ritmos generalizados, no permiten tener en cuenta que no todos los niños aprenden por igual, ni que todos tengan que aprender igual por diferentes factores, en este caso por el fracaso social consecuente de déficits en habilidades socioemocionales.

El logro de objetivos de una intervención basados en las necesidades educativas de un niño, depende tanto de la escuela como de la familia, sistemas sociales más inmediatos al niño.

Ahora, veamos más conclusiones desde la práctica educativa del presente trabajo, por lo que considero:

- Que el tratamiento o intervención de dificultades de tipo social tienen mejores resultados si se los trabaja dentro de un grupo social de apoyo, pues el grupo ejerce de control social directo.
- Que los déficits relacionados con dificultades en interacciones sociales y emocionales tienen mejores resultados si son trabajos desde un enfoque de enseñanza del desarrollo del pensamiento social y cooperativo.
- Que el niño, se siente más motivado a aprender cuando se trabaja tomando sus competencias emocionales y no sólo las cognitivas. “Emocionar para enseñar”
(Francisco Mora)

- Que una Educación Emocional continua y permanente, es el equilibrio adecuado para una educación holística.
- Que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye a que el niño con déficits en habilidades sociales pueda afrontar de forma más eficiente los retos de la vida. Y en consecuencia conlleva un bienestar psicológico de la persona consigo misma y con los que le rodean.
- Que con el desarrollo de HSE el niño logra una mejora de su conducta, un aumento de una autoestima, lo cual lo hace más responsable, autónomo y seguro de sí mismo.

4.3 Recomendaciones

Después de analizar la experiencia vivida, pretendo formular ideas que no solo se limiten a mejorar la práctica del proceso de la intervención respecto a los resultados, sino indagar en las posibles causas que hacen al problema y que incide sobre el inicio del proceso.

Por lo que las recomendaciones son planteadas desde:

- La detección del problema en cuestión.
- La responsabilidad directa de los actores inmediatos con relación al problema.
- El papel de la escuela desde la perspectiva de la intervención.
- La producción de innovaciones educativas contextualizadas a nuestra realidad local y nacional de parte de la Carrera Ciencias de la Educación.

- El trabajo de formación de nuevos profesionales de la Universidad Mayor de San Andrés en el campo educativo con una visión renovadora en base la “lectura” actual y globalizada de la realidad, donde se tome en cuenta la educación del desarrollo integral del niño en la escuela. Es decir, de la importancia de una Educación Emocional complementaria a la académica.
- La creación, reformulación e implementación de Políticas Educativas, Sociales y de Salud.

Consideraciones importantes a tomarse en cuenta, elementos fundamentales como mecanismos transformadores de la realidad, partiendo de un presente a un mejor mañana.

Por lo que a continuación se desarrolla los acápites mencionados:

- Organizar talleres de orientación e información dirigido a PPF en el inicio de cada nivel de escolarización, empezando desde el Nivel Inicial (Pre-kinder, obligatorio por el tema de aprestamiento) con temas acerca de la importancia de dicha etapa en su proceso enseñanza –aprendizaje como también en la presencia de desajustes en los hitos de desarrollo del niño.

Acciones con el objetivo de detectar la presencia de alguna dificultad y ser corregido tempranamente para evitar futuros problemas.

Estos talleres no sólo servirán para detectar dificultades, sino también detectar casos de talentos extraordinarios u otro tipo de situaciones como por ejemplo problemas de visión, audición, motores, etc., que ayuden a proporcionar una mejor atención al niño.

- Además organizar Talleres con un enfoque nuevo desde la perspectiva del desarrollo de la Inteligencia Emocional, no sólo para beneficiar en la educación de los a los hijos en el hogar sino también a los PPF.
- Capacitar a los maestros/as de Aula y Personal que se dedica a la labor educativa, con temas relacionados con la identificación y detección de dificultades en el aprendizaje, otorgándoles una Guía Básica de Detección de Dificultades en el Aprendizaje con criterios elementales y de fácil manejo en caso de sospecha de señales de alerta que indiquen una dificultad en los niños, para luego comunicarlos a sus padres y derivarlos al profesional pertinente.
- Capacitar a los maestros acerca de la importancia de trabajar HSE en las aulas.
- Establecer en cada Unidad Educativa un departamento Psicológico y Psicopedagógico, que tengan a su cargo la dirección de cursos de nivelación en materias instrumentales básicos para la adquisición de conocimientos más complejos, cuyas causas puedan ser de tipo cognitivo, social o emocional, recurriendo a estrategias alternativas adecuadas a cada caso.
- Fomentar el vínculo familia-escuela.
- A nuestra Carrera Ciencias de la Educación proponerle el desafío de desarrollar nuevos programas de intervención donde no sólo se tome en cuenta al sujeto de la educación, sino también a su entorno más inmediato, ya que por la experiencia vivida y sumados a otros casos similares los resultados han sido más favorables.
- Y entendiendo que estamos en un nuevo siglo donde se advierten muchos avances en todo campo y lamentablemente la educación no ha cambiado mucho,

wes hora de que la Universidad Mayor de San Andrés, como la mejor casa de estudios superiores, proponga cambios de fondo, nuevos paradigmas en la Educación Boliviana, desde una visión menos bancaria, consumista, competitiva y más humanista, funcional y realista de la educación, hacia la formación más crítica, ecológica, reflexiva y emocionalmente competente del sujeto de la educación. Donde se haga una lectura objetiva y subjetiva de la realidad, realidad producto de una constante evolución social con aspectos positivos y también negativos. En una sociedad con muchos problemas (discriminación, violencia, prejuicios étnicos...) que tienen un fondo emocional. Es urgente cambios estructurales como respuestas eficientes a la actual crisis social. Y es aquí, el poder implementar la educación emocional, como un nuevo Modelo Educativo Integral de la persona; rediseñar y educar a la sociedad para lograr una sociedad emocionalmente sana.

- Políticas sociales y educativas que comprometan una formación en educación emocional para PPF, profesores y otros profesionales o no, que tengan relación con la educación de los niños. Pues somos los adultos quienes educamos a las futuras generaciones y si el adulto no es emocionalmente competente entonces qué tipo de educación les espera a los niños.

Estas son consideraciones expresadas desde una mirada preventiva más que correctiva del problema que pretende implementar una visión de educación integral desde la familia, la escuela y demás estructuras sociales. Educación emocional que refleje en cada uno de sus miembros la importancia de tener una salud emocional para que las personas puedan desarrollarse de manera integral en su vida, siendo más tolerantes, empáticos, respetuosos y seguros de sí mismos para lograr su bienestar con una mejor calidad de vida.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS

- Agramont, A. (7 de enero de 2019). Autismo. Centro de Atención Integral para personas con discapacidad. (P. P. televisión, Entrevistador)
- Alda Lozano, S. (Octubre de 2018). *Problemas en habilidades sociales*. Obtenido de <https://www.doctoralda.problemasenhabilidadessociales.com> (consultado en 12 de enero de 2019)
- Andalucía, J. d. (2015 -2016). *Educación Socioemocional: Forma Joven en el Ambito Educativo*. Andalucía- España.
- Asperger, M. (30 de abril de 2016). *Dificultad Asperger para comprender conceptos abstractos*. Obtenido de <https://www.mundoasperger.dificultad para comprenderconceptosabstractos.com.es> (consultado en 23 de febrero de 2019)
- Asperger, M. (17 de junio de 2018). *Teoría de la disfunción del hemisferio derecho*. Obtenido de <http://mundoasperger.com> (consultado en 14 de diciembre de 2018)
- Association(APA), A. P. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Association, A. P. (2013). *Trastorno del espectro de autismo. En Manual diagnóstico y estadístico para los trastornos mentales (5ª edición)*. Andalucía: [Traducción por Rubén Palomo] Recuperado de <http://www.autismoandalucia.org/images/stories/pdf/DSM>.
- Attwood, T. (2002). *El Síndrome de Asperger: Guía para padres y profesionales*. Obtenido de <https://www.cat-barcelona/sindromeasperger-guiaparapadresyprofesionales.es> (consultado en 21 de diciembre de 2018)
- Attwood, T. (2002). *Síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales*. . Barcelona: Paidós.

- Autismo, M. (18 de Noviembre de 2012). *¿Quién fue Leo Kanner?* Obtenido de <https://autismomadrid.es> (consultado en 6 de noviembre de 2018)
- Autismo.com. (2016). *Teorías explicativas del autismo y el Trastorno del Espectro Autista*. Obtenido de <http://autismo.com> (consultado en 3 de enero de 2019)
- Baez, S. R.-G. (2012). *Integrating intención and context: assesing social cognition in adults with Asperger syndrome. Frontiers in Human Neoroscience*.
- Bickel, A. (2008). "La sistematización participati- va para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. Escuela para una edu- cación transformadora", San Salvador, Red Alforja, en: <http://www.redalforja.net/redalforja/images/stories/sis>.
- Bisquerra A., R. (2003, Vol. 21, nº 1). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7 - 43 (consusltado en 5 de diciembre de 2018).
- Bisquerra A., R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 17.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. experimentos en ambientes naturales y diseñados*. Barcelona: Paidos.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Caffarelli, C. (10 de agosto de 2011). *El grupo de pares en el ámbito escolar*. Obtenido de Los grupos de pares o iguales: <https://www.studocu.com>edu.ar>sociologia.com> (Consultado en 4 de enero de 2019)
- Canals, C. (2011). *Síndrome de Asperger. Anales de Pediatría Continuada* ,9(5), 296303.
- Canaria, U. d. (8 de abril de 2016). *Entrenamiento en Habilidades sociales*. Obtenido de <https://www.ulpgc.entrenamientoenhabilidadessociales.es> (Consultado en 27 de enero de 2019)

- Chapell, K. (16 de enero de 2018). *Educación emocional*. Obtenido de <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/educacion-emocional/> (Consultado en 4 de marzo de 2019)
- Cobo González, M. y. (s.f.). *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza: Asociación Asperger y TGDs Aragón.
- Corden, B. C. (2008). *Avoidance of emotionally arousing stimuli predicts social-perceptual impairment in Asperger's syndrome*. *Neuropsychologia*, 46, 137147.
- Cunningham, C. &. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Distancia, F. F. (2005). "Aspectos Evolutivos y Pedagógicos por áreas de Atención II"- MÓDULO 5; Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa "PACIFICO FELETTI". La Paz, Bolivia.
- Espectro Autista. (s/a). *Teoría de empatía-sitematización*. Obtenido de https://espectroautista.info>tc_eqsq (consultado en 29 de diciembre de 2018)
- Fernández, A. (8 de junio de 2014). *hadoc.azc.uam.mx-evaluacion-cotejo*. Obtenido de hadoc.azc.uam.mx-evaluacion-cotejo (consultado en 27 de noviembre de 2018)
- Fernández, P. &. (1 de junio de 2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf> (Consultado en 23 de noviembre de 2018)
- Foseed. (2004). *Programa de licenciatura en Educación Especial*. La Paz, Bolivia.
- Foseed. (2004). Programa de licenciatura en Educación Especial. La Paz, Bolivia.
- FOSEED, F. S. (2005). "Aspectos Evolutivos y Pedagógicos por áreas de Atención II"- MÓDULO 5; Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa "PACIFICO FELETTI. La Paz: S/e.

- FOSEED, F. S. (2005). “Aspectos Evolutivos y Pedagógicos por áreas de Atención II”- MÓDULO 5; Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa “PACIFICO FELETTI”. La Paz, Bolivia.
- Fundación Integra. (8 de mayo de 2015). *No debe haber diferencias entre la educación de los hijos con y sin Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de <http://editorialdismes.com/la-importancia-de-la-familia-en-la-educacion-de-los-hijos-con-n-e-e-/>. (Consultado en 4 de noviembre de 2018)
- Ghiso, A. M. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Obtenido de <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF> (consultado en 3 de diciembre de 2018)
- Gil, F., & León, J. M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Giné, C. (2001). *Familia e intervención precoz. Orientaciones para la intervención del psicopedagogo*. En B. Del Rincón Igea, *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Giné, C. (2001). *Familia e intervención precoz. Orientaciones para la intervención del psicopedagogo*. En B. Del Rincón Igea, *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gerdhaw, J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martinez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional, porque es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Vergara Editor S.A.
- Goleman, D. (22 de junio de 2011). *Inteligencia emocional*. Obtenido de <https://gestionandohijos.com/daniel-goleman-inteligencia-emocional/> (consultado en 15 de enero de 2019)

- González, O. (16 de marzo de 2016). *cuales-son-las-razones-del-fracaso*. (R. Sáez, Entrevistador)
- Grupo, g. h. (S/f). *La educación emocional en los hijos es la base de toda educación*.
Obtenido de Ocho lecciones de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional:
<https://gestionandohijos.com/daniel-goleman-inteligencia-emocional>
- Guerra A., M. (28 de septiembre de 2017). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Obtenido de <http://es.scribd.com/aprendizajecooperativo.com> (consultado en 25 de octubre de 2018)
- Gutierrez, V. (16 de octubre de 2017). Día Nacional de las personas con discapacidad. pág. 26.
- Gutierrez, V. (16 de octubre de 2017). Día Nacional de las personas con discapacidad. págs. 26-27.
- Hernández, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, R., & Fernández, C. y. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Distrito Federal: Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hleap, J. (1995). *Sistematización de una experiencia de educación popular*. Cali - Colombia: U. de Valle.
- <http://intranet.hurh.sacyl.es/web/plantillas/proyecto-mejorando-juntos>. (2009). *Sacyl*.
- Irahola A., J. (Diciembre de 2018). Sistematización de experiencias educativas. La Paz - Bolivia.
- Isaacs, L. G. (2010). La sistematización de experiencias. un método de investigación. *Revista científica de enfermería*. Vol. VII, N° 2, 6.

- Kelly, K. (2014). *Pensamiento social: Qué necesita saber*. Obtenido de UNDERSTOOD.ORG USA LLC.: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/social-thinking-what-you-need-to-know> (consultado en 26 de noviembre de 2018)
- Koeck, P. (9 de marzo de 2017). Obtenido de <http://mis15minutos.cognitivoconductual/> (consultado en 30 de enero de 2019)
- Koeck, P. (9 de marzo de 2017). *La terapia cognitivo conductual*. Obtenido de <http://mis15minutos.cognitivoconductual/> (consultado en 30 de enero de 2019)
- Laurent, A. C. (2004). *Challenges in emotional regulation in Asperger 's Syndrome and High-Functioning Autism.Top Lang Disorders* .
- Léniz I., M. I. (2007). Adaptación, aplicación y evaluación de un programa en reconocimiento, manejo y expresión de emociones en niños con Síndrome de Asperger y sus padres". *Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Clínica Infanto Juvenil*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lozano, M. (s.f.). *Cómo elaborar un programa de intervención comunitaria*. Obtenido de http://www.pacap.t/es/publicaciones/pdf/comunidad/5/noticias_recursos_como_elaborar.pdf (consultado en 25 de diciembre de 2018)
- Mandal, A. (25 de 11 de 2015). *Historia del autismo*. Obtenido de <http://www.patient.co.uk/doctor/Autism.htm> (Consultado en 12 de diciembre de 2018)
- Marans, W. D. (2005). *Addressing social communication skills in individuals with high functioning autism and Asperger Syndrome: Critical priorities in educational programming*. ER. Voljmar, A. Klin,& R. Paul.
- Martín Pascau, E. (11 de agosto de 2015). *Cómo saber si un niño tiene problemas de habilidades sociales*. Obtenido de <https://www.guiainfantil.com> (consultado en 27 de diciembre de 2018)

- Martínez P., L. (2013). *Trabajo fin de grado de educación primaria. Síndrome de Asperger: Estudio de un caso*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es>TFGMartinezperezl> (consultado en 14 de diciembre de 2018)
- Martínez, G. T. (11 de septiembre de 2011). <http://www.conocimientosweb.net/descargas/article1238.htm>. Obtenido de consultado en 6 de diciembre de 2018
- Martos, J. A. (2012). *El Síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Moll, S. (17 de 06 de 2014). *7 frases de Edward Punset relacionadas con la Educación*. Obtenido de <https://justificaturespuesta.com/aprende/enseña/emociona> (consultado en 9 de enero de 2019)
- Monjas C., M. I., & de la Paz M. G., B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Barcelona: Secretaría General Técnica.
- Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid.
- Ojea, N. (2011). Programa de desarrollo de habilidades sociales aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger. *Revista Galego Portuguesa de psicología*, 19.
- OMS, O. M. (4 de abril de 2107). *Trastornos del Espectro Austista*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Consultado en 8 de diciembre de 2018)
- OMS, O. M. (S/f). *Definición de familia según la OMS*. Obtenido de <http://www.monografias.com.familiaoms>
- Orozco de Castro, M. (7 de Diciembre de 2015). *Soporte emocional en familia*. Obtenido de <https://www.unplusdebienestar.com/2016/11/03/la-familia-como-soporte-emocional/> (consultado en 21 de diciembre de 2018)
- Oyarzún, G., Estrada, C., & Pino, E. (2012). *Habiliades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género*. Chile: Escuela de Psicología.

- Packman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona -España: Gedisa.
- Paniagua, G. (1999). *Familias de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Pereira, J., & José, E. (S/f). *Habilidades sociales: definición y delimitación del concepto*. Obtenido de <https://www.institutosalamanca.com> (Consultado en 12 de marzo de 2019)
- Perez, I. P. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación, conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Persello, A. (7 de mayo de 2011). *Proyecto de Educación Emocional*. Obtenido de <http://projecteducacioemocional.blogspot.com/2011/05/concepto-de-emocion.html>.(Consultado en 12 de diciembre de 2018)
- Prizant, B. M. (2003). *The SCERTS Model: A family-centered, transactional approach to enhancing communication and socioemotional abilities of young children with ASD*. . Infants and young children.
- Proyecto de Educación. (4 de mayo de 2011). *Proyecto de educación emocional*. Obtenido de [http:// projecteducacioemocional.blogspot.com](http://projecteducacioemocional.blogspot.com) (consultado en 23 de diciembre de 2018)
- Psiquiatría, A. E. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM - V CIE-10 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington DC: Médica panamericana.
- Ripollés, A. (21 de julio de 2017). *Qué es el déficit en la Función ejecutiva y por qué es tan relevante*. Obtenido de sitio web del Centro de Desarrollo Cognitivo RED CENIT: <http://redcenit.com>
- Riviere, R. (1990). *Éxito y fracaso escolar en Europa*. Siglo cero.

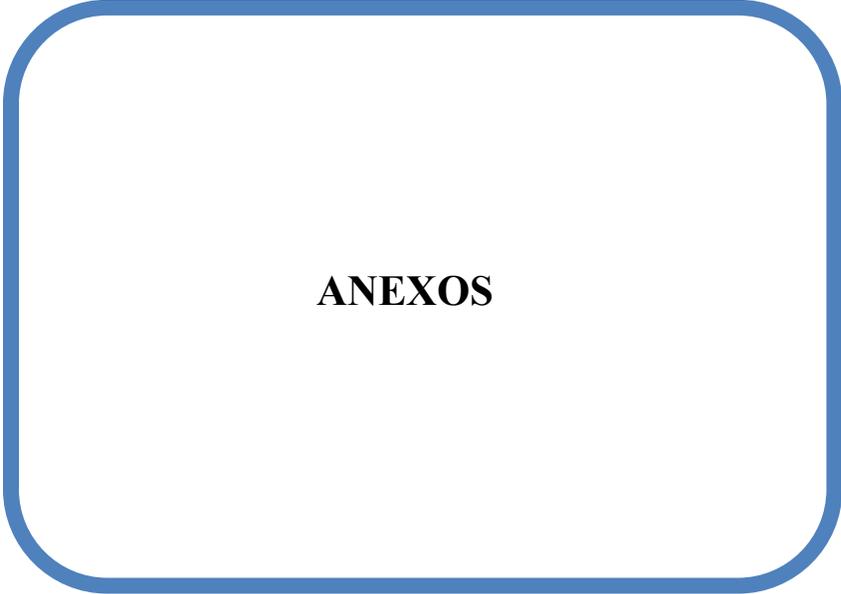
- Rodriguez R., C. (S/d de S/m de S/a). *Juego educativo: Maneras de decir no*. Obtenido de <https://educayaprende.com> (consultado en 15 de septiembre de 2018)
- Rodriguez, A. (13 de junio de 2018). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/> (consultado en 27 de diciembre de 2018)
- Rodriguez, J. A. (15 de diciembre de 2017). *Educación a través de las emociones*. Obtenido de <http://www.reescribiendotuhistoria.como7educar-a-traves-de-tus-emociones> (consultado en 12 de febrero de 2019)
- Roldán, M. J. (S/f). *La importancia de la educación emocional infantil*. Obtenido de <https://www.etapainfantil.com.importanciaeducacionemocional/> (Consultado en 14 de febrero de 2019)
- Romanowski, P. &. (2001). *The Oasis Guide to Asperger Síndrome*. New York: Crown.
- Romay Cuellar, J. I. (2018). *Informe Psicopedagógico*. La Paz.
- Rosales, A. M. (27 de marzo de 2016). *La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas*. Obtenido de <http://www.familiaysalud.es/vivimos-sanos/salud-emocional/emociones> (consultado en 5 de noviembre de 2016)
- Rosero, A. (23 de junio de 2015). *Habilidades Sociales y su importancia*. Obtenido de <https://auraroserocoaching.blogspot.com.co/2016/09/conocerte.html> (Consultado en 28 de febrero de 2019)
- S/a. (11 de 11 de 2010). *Info sobre los trastornos del espectro autista*. Obtenido de info-tea.blogspot.com. 2010/11-historietimologías
- S/A. (15 de octubre de 2017). *síndrome-asperger-cuales las mejores terapias*. Obtenido de <http://unlimitedmagazineusa.com/sindrome-asperger-cuales-las-mejores-terapias/> (consultado en 26 de enero de 2019)
- Sacyl. (2009). <http://intranet.hurh.sacyl.es/web/plantillas/proyecto-mejorando-juntos>.

- salud, O. M. (S/a). *¿Qué es el Síndrome de Asperger?* Obtenido de Teoría de la empatización - sistematización: <https://slideshare.net> (consultado en 12 de enero de 2019)
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.
- Simarro, L. &. (1 de octubre de 2012). Simarro, L., & Velayos, L. *El Diario*, págs. 10-11.
- Simarro, L. &. (1 de octubre de 2012). Simarro, L., & Velayos, L. . *El Diario*, pág. 10.
- Terapia cognitivo conductual*. (s.f.). Obtenido de <http://www.amp-psicologos.es/psicologia/psicologia-clinica/terapia-cognitivo-conductual/>
- Torrez, K. (17 de enero de 2010). *Problemas de Aprendizaje. Psicopedagogía. ¿Cómo detectar problemas de aprendizaje?* Obtenido de <https://www.lapequeniapsicopedagoga.blog.com> (consultado en 5 de noviembre de 2018)
- Tovar, M. (2011). *Métodos y técnicas de Investigación en Gerencia Social*. Lima-Perú: Universidad Católica del Perú.
- Verger Planells, A. (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*". Obtenido de <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf> (consulta: 6 de diciembre de 2018)
- Wetherby, A. M. (2000). *Understanding the nature of communication and language impairments*. En: A. M. Wetherby & B. M. Prizant(Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective (p.109-141)*. .
- Wikipedia. (2011). *Función ejecutiva. Los efectos de la función ejecutiva*. Obtenido de <http://es.m.wikipedia.org>
- Wikipedia. (S/f). *Grupo de pares. Grupo social de humanos*. Obtenido de <https://www.es.m.wikipedia.org> (Consultado en 7 de enero de 2019)

Wikiversity. (29 de agosto de 2018). *Introducción a la psicología/Desarrollo humano*.
Obtenido de <https://www.es.m.wikiversity.org> (consultado en 12 de diciembre de 2018)

Wing, L. &. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and claification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.*

Winter, M. y. (2014). *Asperger Syndrome- What teachers need to know* . Londres: Jessica Kingsley Publisher.



ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista semiestructurada a la mamá

ENTREVISTA EN LA PRIMERA ETAPA DEL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN

Entrevistada:

Entrevistadora:

Fecha:

Objetivo:

- Conocer la percepción de señales de atención que alerten alguna dificultad o trastorno de aprendizaje de su hijo hasta el diagnóstico.

PREGUNTAS

1. ¿La familia nunca notó nada fuera de lo “normal” en el desarrollo social, emocional o cognitivo de su hijo?
2. ¿Qué le decían los profesores acerca del rendimiento escolar de su hijo?
3. ¿Algún profesor/a, le sugirió alguna vez una valoración con la profesional psicólogo/a de su Unidad Educativa?
4. ¿Pensó que su hijo necesitaba algún tipo de valoración?
5. ¿Alguna vez, algún profesor/a le dijo que podría tener una dificultad o trastorno?
6. ¿Recibió Ud. algún tipo de señal de alerta que indicara que su hijo podría necesitar de ayuda de otro profesional? Pediatra, psicólogo/a, psicopedagogo/a.
7. ¿En el caso de que Uds. notaran alguna diferencia significativa en comparación con el desarrollo social, emocional, cognitivo de su grupo de pares, qué pensaron, qué hicieron?
8. ¿Qué pensaron al ver sus notas en casi todas las materias “relativamente regulares” en estos últimos años de escolaridad de su hijo?
9. ¿Cuál fue el motivo de ingresar a su hijo al Aula de Aprendizaje ABC?
10. ¿Cuál fue su reacción después de que la educadora les derivara ante una psicopedagoga para su valoración?

11. ¿Qué resultados esperaron de la evaluación?

12. ¿Cuál fue su reacción después de conocer el diagnóstico de que su hijo tenía la condición de SA?

Anexo 2. Guión de entrevista semiestructurada

ENTREVISTA EN LA SEGUNDA ETAPA DEL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN	
Entrevistada:	
Entrevistadora:	
Fecha:	
Objetivo: Conocer su visión y percepción desde la perspectiva de la familia del niño acerca de diagnóstico y su intervención.	
PREGUNTAS	
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo fue la reacción del papá, después del diagnóstico?2. ¿Qué piensa él al respecto?3. ¿Cuál fue la reacción de la hermana de Rodrigo?4. ¿Qué piensa ella ante la situación?5. ¿Qué piensa Ud. respecto a la condición de su hijo?6. ¿A partir del diagnóstico, cambió la dinámica familiar (papá, mamá, hija, hijo)?7. ¿Qué tipo de influencia ejerce la familia ampliada sobre el diagnóstico?8. A partir del diagnóstico. ¿Comprendieron ciertos comportamientos y características de las conductas de Rodrigo?9. ¿Si el papá de Rodrigo se niega a apoyar el tratamiento, Ud. y su hija piensan apoyar la intervención en las necesidades educativas de Rodrigo?10. ¿Cuáles son las expectativas a futuro para su hijo?11. ¿Conocen los aspectos positivos del SA?12. ¿Piensan que la falta del apoyo del papá de Rodrigo como parte importante de la familia, es significativa?	

Anexo 3. Guión de entrevista semiestructurada

ENTREVISTA EN LA TERCERA ETAPA DEL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN

Entrevistada:

Entrevistadora:

Fecha:

Objetivo: Conocer su punto de vista acerca de la detección y diagnóstico tardío sobre la condición de su hijo.

PREGUNTAS

1. ¿Si alguna o algunas veces le citaron a la escuela con respecto al bajo rendimiento de su hijo, a qué lo atribuía?
2. ¿A simple vista Rodrigo presenta rasgos físicos con características peculiares (voz grave y monótona, poco contacto ocular, inexpresión facial, entre otros) nunca les llamó la atención?
3. ¿En entrevistas con los profesores/as de Rodrigo, no les hicieron notar estos rasgos particulares?
4. ¿Según Ud. como mamá, quiénes (pediatra, escuela) debían alertarle sobre algún tipo de dificultad o trastorno de su hijo?
5. ¿Cuál cree que es la responsabilidad de la familia sobre su detección “accidental” de la condición de su hijo?
6. ¿Alguna vez oyó acerca de este Síndrome?
7. ¿Qué hubiese cambiado si su hijo iba a ser diagnosticado a más temprana edad?
8. ¿Piensa que su hijo pasó episodios de depresión por incomprensión y falta de información?
9. ¿Considera importante que los padres de familia debieran tener información acerca de los hitos del desarrollo de un hijo?
10. ¿Qué piensa Ud. acerca del papel en la detección de la condición de su hijo?

Anexo 4. Guión de entrevista semiestructurada al niño con SA en el inicio de la intervención psicopedagógica

ENTREVISTA TERCERA ETAPA	
Entrevistada:	
Entrevistadora:	Fecha:
<p>Objetivo: Conocer su percepción respecto a sus sentimientos, de los demás, de sus conductas sociales respecto a sus pares e identificar situaciones estresantes.</p> <p>PREGUNTAS</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Miras a la cara a la persona con la que estás hablando?2. ¿Entiendes los chistes y bromas?3. ¿Qué sientes si no entiendes las bromas y los chistes?4. ¿Te das cuenta si has ofendido a alguien?5. ¿Te presentas cuando conoces a una persona nueva?6. ¿Sabes reconocer los sentimientos de otras personas, como cuando está triste, enojado, alegre, sorprendido, molesto?7. ¿Sabes reconocer tus sentimientos?8. ¿Sabes escuchar atentamente cuando alguien te está hablando?9. ¿Te produce ansiedad?10. ¿Juegas en los recreos con tus compañeros?11. ¿Comprendes expresiones como: estás frito, muérete, que pueden decir tus compañeros?12. ¿Sabes cómo estar menor nervioso?	

Anexo 5. Lista de cotejo para el diagnóstico de HSE al niño con SA

PRIMERA ETAPA

Nombre:		ESCALA	
Fecha:			
ÁREA	INDICADORES	SI	NO
Elementos de expresión corporal	Establece contacto visual		
	Fija la vista en su interlocutor		
	Se observan cambios en su expresión facial según las situaciones: Alegría, ira, tristeza		
	Presenta un adecuado tono de voz, con entonación normal		
Habilidades sociales	Mantiene la atención para escuchar una instrucción		
	Inicia una conversación con sus pares		
	Mantiene una conversación con sus pares		
	Expresa y defiende su opinión		
	Sigue instrucciones orales complejas		
	Es capaz de negarse a participar en situaciones que afecten a sí mismo y/u otros pares		
	Logra imponer su opinión y convencer a otros		
	Respeto los comentarios de los demás		
	Propone actividades a realizar		
	Sigue las reglas en los juegos grupales		
	Participa y disfruta de las actividades sociales: cumpleaños, paseos y otros.		
	Hace comentarios fuera de contexto		
	Recibe aceptación del grupo de pares		
	Resuelve conflictos mediante el diálogo		
	Defiende sus derechos sin causar daño a los demás		
Pide ayuda cuando no puede resolver un problema			
Es capaz de negociar ante un conflicto			

	Emplea autocontrol ante situaciones de estrés		
	Responde a bromas sin llegar a enfrentarse		
	Enfrenta adecuadamente las presiones de grupo		
Habilidades emocionales	Acepta muestra de afecto: un abrazo		
	Ayuda a sus compañeros en caso de necesidad		
	Controla conductas impulsivas		
	Interpreta los estados emocionales de sus compañeros		
	Expresa lo que perciben y sienten los demás		
	Muestra satisfacción al realizar una tarea		
	Reconoce sus capacidades y cualidades		
	Actúa con confianza		
	Reconoce sus propias emociones		
	Es capaz de expresar adecuadamente sus sentimientos, sobre todo tristeza		
	Reprime lo que siente		
	Es capaz de expresar afecto a otros		
	Logra resolver situaciones conflictivas y controlar: miedo, rabia		
	Expresa su molestia ante situaciones que le desagradan		
	Es muy obediente		
	Se sobrepone al rechazo		
	Se aísla ante el rechazo		
Controla sus impulsos de euforia			

Anexo 6. Guía de observación de habilidades socioemocionales en un niño con SA

Nombre:		Parámetros:			
Edad:		S: Sí logro la habilidad			
Curso:		AV: A veces, logra ejecutar dicha habilidad			
		ALV: Alguna vez ejecuta la habilidad			
		AN: Aún no logró desarrollar esa habilidad			
ÁREA	INDICADORES	S	AV	AL V	AN
Elementos de expresión corporal	Establece contacto visual				
	Fija la vista en su interlocutor				
	Se observan cambios en su expresión facial según las situaciones: Alegría, ira, tristeza				
	Presenta un adecuado tono de voz, con entonación normal				
Habilidades sociales	Mantiene la atención para escuchar una instrucción				
	Inicia una conversación con sus pares				
	Mantiene una conversación con sus pares				
	Expresa y defiende su opinión				
	Sigue instrucciones orales complejas				
	Es capaz de negarse a participar en situaciones que afecten a sí mismo y/u otros pares				
	Logra imponer su opinión y convencer a otros				
	Respetar los comentarios de los demás				
	Propone actividades a realizar				
	Sigue las reglas en los juegos grupales				
	Participa y disfruta de las actividades sociales: cumpleaños, paseos y otros.				
	Hace comentarios fuera de contexto				
	Recibe aceptación del grupo de pares				
Resuelve conflictos mediante el diálogo					

	Defiende sus derechos sin causar daño a los demás				
	Pide ayuda cuando no puede resolver un problema				
	Es capaz de negociar ante un conflicto				
	Emplea autocontrol ante situaciones de estrés				
	Responde a bromas sin llegar a enfrentarse				
	Enfrenta adecuadamente las presiones de grupo				
Habilidades emocionales	Acepta muestra de afecto: un abrazo				
	Ayuda a sus compañeros en caso de necesidad				
	Controla conductas impulsivas				
	Interpreta los estados emocionales de sus compañeros				
	Expresa lo que perciben y sienten los demás				
	Muestra satisfacción al realizar una tarea				
	Reconoce sus capacidades y cualidades				
	Actúa con confianza				
	Reconoce sus propias emociones				
	Es capaz de expresar adecuadamente sus sentimientos, sobre todo tristeza				
	Reprime lo que siente				
	Es capaz de expresar afecto a otros				
	Logra resolver situaciones conflictivas y controlar: miedo, rabia				
	Expresa su molestia ante situaciones que le desagradan				
	Es muy obediente				
	Se sobrepone al rechazo				
Se aísla ante el rechazo					
Controla sus impulsos de euforia					
Observaciones:					
Evaluated por:			Fecha:		

Anexo 7. Entrevista estructurada a niño con SA

APLICADO EN LA ETAPA ACTUAL DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA				
Nombre:	Parámetros			
Edad:	S= Si			
Curso:	MoM= Más o menos			
	N= No			
INDICADORES	S	MoM	N	
¿Notas que estas cambiando en tu comportamiento?				
¿Con estos cambios en tu comportamiento, te aceptan mejor tus compañeros?				
¿Te da miedo decir NO si te quieren obligar a hacer algo que no quieres?				
¿Dejas que tus compañeros se burlen o te golpeen?				
¿Defiendes tus derechos con violencia?				
¿Expresas tus sentimientos cuando sientes: alegría, enojo, tristeza?				
¿Te hubiese gustado estos cambios desde más pequeño?				
¿Te ayudaron estos “entrenamientos” para que haya cambios en tus comportamientos?				
¿Alguna vez les dijiste a tus papás que algunos compañeros de la escuela te rechazaban, se burlaban o te golpeaban?				
¿Hacías o decías algo para expresar tu tristeza?				
¿Te sientes comprendido por tus profesores/as?				
¿Ahora te sientes seguro y confías en tus capacidades?				
Expresa su molestia ante situaciones que le desagradan				

Anexo 8. Criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2013)

LOS CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL DSM-V (APA, 2013) PARA EL TRASTORNO DE ASPERGER SON LOS SIGUIENTES:

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de los siguientes:

- Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del individuo.
- Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p.ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de su interés).
- Ausencia de reciprocidad social y emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por uno de los siguientes:

- Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.
- Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p.ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
- Preocupación persistente por partes del cuerpo.

C. El trastorno causa un deterioro significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p.ej., a los dos años de edad usa palabras sencillas, a los tres frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo ni del

desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Una de las razones para realizar esta intervención es la de cambiar la opinión que se suele tener de las personas que presentan Síndrome de Asperger, que pase de ser un problema en clase a una ventaja. Para ello, se debe considerar la parte positiva de las características que poseen. Así, su falta de comprensión a los tonos de voz, o la falta de empatía a la hora de expresar sus ideas, puede entenderse como honestidad, lo cual ayuda a que no haya malentendidos a la hora de ponerse de acuerdo. También, el hecho de que se centran en un tema e insisten en ello, indica que al trabajar van a dar todo lo que puedan para hacerlo lo mejor posible, y esto hará que influya en sus compañeros y compañeras, animándoles también a dar lo mejor de sí mismos.

Como aparece explicado en Barón-Cohen (2010), en clase, los estudiantes con Síndrome de Asperger, suelen preferir hacer su trabajo en silencio, haciéndolo lenta y metódicamente. Necesitan asegurarse de la veracidad de los datos con los que trabajan e intentan conocer cada paso lógico de un tema. Con respecto al área de trabajo, prefieren hacerlo siempre en el mismo asiento, con buena iluminación y en un lugar donde no haya distracciones y no invadan su espacio, mostrándose irritados cuando los compañeros lo hacen. Les gustan las clases en las que el profesor utiliza un lenguaje formal, y se siente irritado con los errores humanos.

Anexo 9. Asignaturas en las que pueden presentar problemas y por qué

PRIMARIA

Matemáticas

Cuando se trata de procedimientos mecánicos como el cálculo y aplicar fórmulas, irán bien. Desatacarán especialmente si además esta es su área de interés. Suelen tener dificultades en la resolución de problemas. Esto implica habilidades de comprensión lectora y simbolización. Tienden a aplicar reglas y claves rígidas. Será útil reducir el nivel de abstracción, hacerlos manipulativos y relacionarlos siempre que se pueda con su tema de interés.

Lenguaje

La dificultad estará en los contenidos abstractos sobre categorías del lenguaje, también en frases hechas, metáforas, poesías. Requerirá una especial atención la comprensión lectora. Los significados implícitos le pasarán desapercibido. Las tareas de escritura (dictados, copiados, redacciones, copiar enunciados de ejercicios, etc.) también supondrán una sobrecarga y frustración. Conocimiento del medio Serán brillantes si corresponde con su tema de interés. Les suelen gustar los contenidos y la dificultad será salvable mientras puedan hacer uso de la memoria. Se complicará cuando se necesite relacionar ideas y la comprensión de conceptos más abstractos. Podemos ayudar con mapas conceptuales, imágenes y experiencias manipulativas.

Inglés

Pueden llegar a destacarse si los idiomas son su tema de interés. Si no lo es, suelen tener grandes dificultades. Sus dificultades de comprensión se agudizan al tratarse de otro idioma. La pronunciación no obedece a reglas estables. Los ejercicios de listening pueden agobiarles al mezclarse con el ruido de la clase y el eco propio del aula. Conforme va aumentando el nivel, disminuye su motivación. Debemos tener en cuenta su hipersensibilidad. Se puede buscar actividades en inglés que se relacionen con su tema de interés para que le resulten más motivantes.

Música

El lenguaje musical es muy abstracto y les cuesta mucho trabajo su comprensión. Puede

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

Educación física

Presentan importantes dificultades psicomotoras de base. Las actividades físicas les supondrán un esfuerzo extra y aun así serán torpes y descoordinados. Ellos son conscientes de esta torpeza afectando a su autoestima y motivación. Si hay juegos que sean de equipo tendrá dificultades para comprender las reglas que no sean explícitas y para relacionarse con los compañeros. Es habitual que rechacen esta asignatura. Será importante reforzarle simplemente el intento de cualquier actividad. Hacer explícitas las normas del juego que se realice y mediar en posibles conflictos serán estrategias útiles. Religión Por definición son contenidos demasiado abstractos que no terminan de comprender ni de encontrarles sentido. Será difícil que permanezcan atentos. Motivar y reforzar cualquier implicación.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lengua y literatura

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

Física y química

Facilidad cuando se trata de aplicar fórmulas de manera mecánica. Será más difícil la comprensión de procedimientos y conceptos complejos. Es útil utilizar todos los apoyos visuales posibles y descomponer la tarea en el mayor número de pasos. Es posible que necesiten algo más de tiempo para adquirir los contenidos.

Educación física

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

Tecnología, Biología, etc.

Las asignaturas se van haciendo más complejas. La comprensión de conceptos abstractos le resultará complicada. Será necesario descomponer los contenidos para explicarlos de manera muy concreta, ayudarles a hacer inferencias y a relacionarlo con aprendizajes anteriores. Historia Serán espectacularmente buenos si coincide con su tema de interés. Pueden memorizar cantidad de datos y fechas. Sin embargo la comprensión de los hechos, inferir causas y consecuencias les resultará muy complicado. Los comentarios de textos en los que deben dar una opinión o aportar algo según su criterio personal, es para ellos una tarea frustrante e inabordable. Es demasiado amplia y compleja al mismo tiempo. Es importante que le ayudemos con un guión en el que apoyarse para llegar a hacerlo.

Filosofía y psicología

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

Fuente: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar

Anexo 10. Qué te pediría una persona con SA

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

muchas de las conductas que llamas “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.

10. Las otras personas son demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos y mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía” sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo muchas menos complicaciones que las personas que se consideran normales.

11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte Asperger para ayudarme. ¡El Asperger soy yo, no tú!

12. No sólo soy Asperger. También soy un niño, un adolescente o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamas “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.

13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy un Asperger, sea tu mayor y mejor compañía.

14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.

15. Ni mis padres ni yo tenemos culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que se culpen unos a otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimiento en relación con mis características que no son un problema.

16. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídeme las que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, para comunicarme mejor, pero no me des ayudas de más.

17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de convivir con una persona Asperger. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que nadie tiene culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas sometido a un peso insostenible. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.

19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser Asperger. Sé optimista sin hacerte “novelas”. Mi situación normalmente mejora.

20. Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que se dicen “normales”. Me cuesta comunicarme pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria, si es simple, ordenada, tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser Asperger es un modo de ser, aunque no sea el “normal”, pero dime, Qué es normal. Mi vida como Asperger puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.”

Fuente: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. Margarita Coto Montero
Psicopedagoga de Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger. España. 2013

Tabla 2. De relación entre objetivos de la sistematización y papel de actores

TABLA DE TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN							
Fecha:							
RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN Y PAPEL DE ACTORES							
Objetivo general de la sistematización:							
INFORMACIÓN	TÉCNICAS - INSTRUMENTOS				INTERSECCIÓN		
	CATEGORIA	OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	ENTREVISTA			ELEMENTOS COINCIDENTES	
		Guía de observación	Guía de entrevista				
		Situación actual	1ra Etapa Inicio	2da Etapa Proceso			3ra Etapa Actual
Niño con Asperger							
Familia							
Observaciones:							
Informe de seguimiento y progreso:							

Tabla 3. Matriz de ordenamiento y reconstrucción

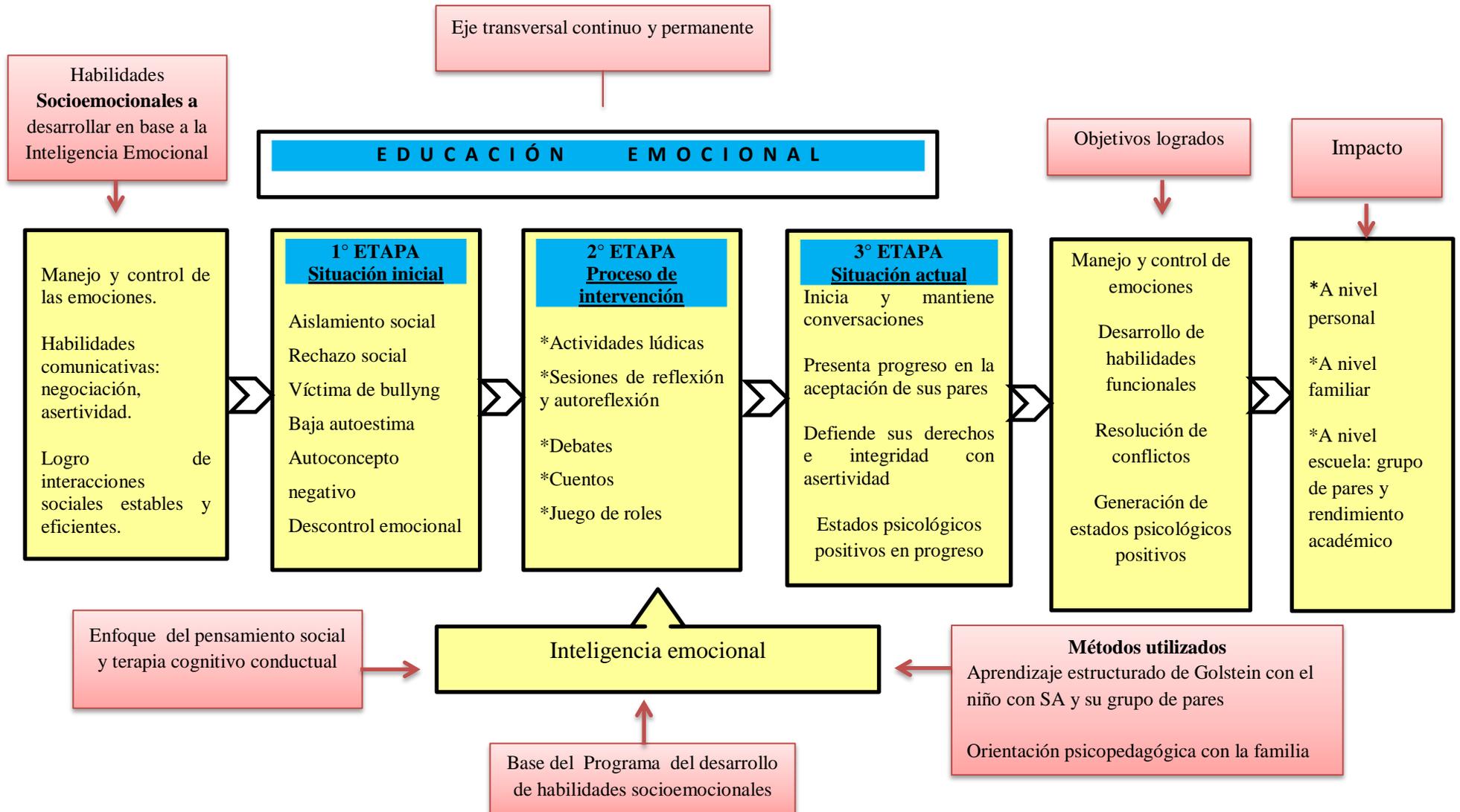
Fecha	Actividades	Participantes	Objetivo	Método	Resultados	Contexto	Observaciones

Matriz 4: MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Objetivo General	Objetivos específicos	Ejes temáticos	Categorías de análisis	Enfoques	Resultados e impacto	Conclusiones
Sistematizar la experiencia de la intervención psicopedagógica del desarrollo de habilidades socioemocionales de un niño de 12 años de edad con Síndrome de Asperger	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar el papel de la familia en el proceso de la experiencia vivida. •Analizar el rol parental y el de la escuela en la identificación y detección del SA. •Describir el impacto de los resultados de la intervención a nivel social, emocional y personal del niño con SA. •Reflexionar sobre la responsabilidad del Sistema Educativo en la prevención de problemas similares a la detección e intervención temprana del SA. 	<ul style="list-style-type: none"> *Inteligencia Emocional *Educación Emocional 	<ul style="list-style-type: none"> *Habilidades sociales *Las emociones y las habilidades emocionales en niños con SA *La importancia de la familia en el desarrollo del niño. *La escuela: el déficit en HSE y el rendimiento académico *El papel del grupo de pares en el aprendizaje de HSE *Lateoría ecológica de los sistemas del desarrollo humano 	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana Histórico-dialéctico Deconstructivo 	<ul style="list-style-type: none"> •Puede entrar en una conversación y mantiene la misma. •Es más aceptado por su grupo de pares aunque falta más trabajo. • Defiende su integridad física sin necesidad de recurrir a la violencia física ni verbal. •Aprendió a no tomar todo de manera literal. •Se siente comprendido y seguro al expresar lo que siente. •Mejóro su comunicación con su entorno. •Confía en sus capacidades. •Defiende sus derechos de manera asertiva. 	<ul style="list-style-type: none"> No todos los niños aprenden por igual, ni aprenden igual por diferentes factores. La detección tardía de algún trastorno, incidene negativamente en el aprendizaje del niño y en su desarrollo. El apoyo del entorno familiar es esencial para el logro de resultados sólidos de una intervención. La familia, la escuela, la comunidad y las políticas educativas somos corresponsables en la atención de problemas similares.

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE ASPERGER EN EL AULA DE APRENDIZAJE ABC



Esquema 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

