



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Nosotras: **MARÍA BELÉN ALVARADO SUÁREZ CC.171973149-7 Y SANDRA STEPHANY DARQUEA MORENO CC. 171595434-1** autoras del trabajo de graduación intitulado: **“EL TRASTORNO DE ASPERGER Y EL DESARROLLO DE RELACIONES PSICOAFECTIVAS DESDE LA TEORÍA DE APEGO Y LA TEORÍA DE LA MENTE.”** Elaboración de recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar como apoyo al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con T.A de sexto EGB , período diciembre 2013-febrero 2014, previo a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA EDUCATIVA Y PSICÓLOGA CLÍNICA** , en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, abril 2014

MARÍA BELÉN ALVARADO SUÁREZ

CC.171973149-7

SANDRA STEPHANY DARQUEA MORENO

CC. 171595434-1

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA Y PSICÓLOGA CLÍNICA**

**“EL TRASTORNO DE ASPERGER Y EL DESARROLLO DE
RELACIONES PSICOAFECTIVAS DESDE LA TEORÍA DE APEGO Y
LA TEORÍA DE LA MENTE”**

**ELABORACIÓN DE RECOMENDACIONES PARA EL MANEJO PSICOAFECTIVO
FAMILIAR Y ESCOLAR COMO APOYO AL PROCESO DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN EL AULA DE UN NIÑO CON T.A DE SEXTO EGB, PERÍODO
DICIEMBRE 2013-FEBRERO 2014**

**MARÍA BELÉN ALVARADO SUÁREZ
SANDRA STEPHANY DARQUEA MORENO**

DIRECTORA: MTR. ELENA DÍAZ

QUITO, ABRIL 2014

TABLA DE CONTENIDOS

Tabla de contenidos	I
Resumen.....	III
Introducción.....	1
Capítulo 1: Trastorno de Asperger y las relaciones de apego	3
1.1 Caracterización del TA.....	3
1.2 Teoría del Apego según John Bowlby	5
1.3 El apego en el niño con TA	14
Capítulo 2: Teoría de la Mente y el Trastorno de Asperger	18
2.1 La Teoría de la Mente.....	18
2.2 El Trastorno de Asperger y la Teoría de la Mente.....	20
2.2.1 Baron-Cohen y la ToM en el Trastorno de Asperger.....	20
2.2.2 Causas de la ausencia de la ToM	25
Capítulo 3: Estudio de caso	28
3.1 Métodos y técnicas.....	28
3.1.1 Metodología.....	29
3.1.2 Operacionalización de la investigación.....	29
3.2 Procedimiento.....	29
3.3 Presentación del estudio de caso	30
3.3.1 Historia vital.....	30
3.3.2 Situación actual en el ámbito familiar.....	37
3.3.3 Situación actual en el ámbito escolar.....	45
Capítulo 4: Análisis y Recomendaciones.....	62

Conclusiones..... 72

Bibliografía.....74

Anexos

RESUMEN

En la presente disertación se estudia un caso de un niño de once años, diagnosticado con Trastorno de Asperger (TA). Él asiste a una escuela regular y está en proceso de inclusión desde hace dos años.

En el capítulo uno se hace una breve introducción al TA, partiendo de su origen y de la definición actualmente vigente. Se abarca la Teoría de Apego de John Bowlby la cual se aplica posteriormente para un análisis de las relaciones de apego en el estudio de caso.

El capítulo dos hace referencia a la Teoría de la Mente (ToM) y su relación con el TA. Vincula la ToM como una explicación de los problemas de socialización del niño con Asperger, y cómo la falta de ésta influye en las relaciones con su familia y sus pares.

El estudio de caso de quien llamamos “Tomás”, es presentado en el capítulo tres. Éste profundiza la historia vital del niño y su situación actual en el ámbito familiar y escolar dentro del proceso de inclusión que atraviesa.

A partir de la revisión teórica y del capítulo tres, se desarrolla un análisis el cual permitió formular recomendaciones en torno a las relaciones sociales involucradas en el proceso de inclusión educativa, tanto para el ámbito familiar como para el escolar.

Finalmente se presentan conclusiones basadas en observaciones realizadas en el ámbito escolar y familiar, las cuales principalmente se enfocan en aclarar que al ser un estudio de caso particular de un niño con un Trastorno de Espectro Autista, sólo se está brindando recomendaciones específicas que puedan servir como base pero no necesariamente se puedan aplicar de manera general.

INTRODUCCIÓN

Los Trastornos de Espectro Autista, entre ellos el Trastorno de Asperger, en los últimos años están siendo investigados exhaustivamente. En el Ecuador, la Secretaría Técnica de Discapacidades de la Vicepresidencia de la República (SETEDIS) ha abierto el espacio no sólo para la investigación, sino también para la elaboración de nuevos proyectos sobre el tema. De igual forma, el Ministerio de Educación del Ecuador demanda que las instituciones educativas dispongan de cupos para niños con capacidades diferentes, fomentando la atención a la diversidad en el aula y el derecho a la inclusión educativa.

El Trastorno de Asperger (TA) se caracteriza por la ausencia de comprensión social, limitada capacidad para mantener una conversación y el intenso interés en un tema concreto. Por esto, dentro del proceso de inclusión de un niño con Trastorno de Asperger, es realmente importante enfocarse con mayor atención en las relaciones psicoafectivas dentro del aula y del hogar, ya que al interior de estos espacios primarios, el modelo de relaciones aprendidas por el niño va siendo afectado y modificado.

En la familia de un sujeto con un TA, el vínculo afectivo no se desarrolla de acuerdo a los parámetros fijados para su edad, lo cual genera diferentes problemáticas dentro del núcleo y dinámica familiar. Además, los vínculos familiares son el modelo para establecer vínculos sociales, los cuales intervienen y establecen en el proceso de inclusión escolar. Por esta razón, es importante estudiar el tipo de apego que se desarrolla o que hace falta dentro de la vida del niño con TA.

Así como se debe estudiar el tipo de vínculos, es importante tener en cuenta que el sujeto con TA no posee una Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 2010), por lo que tiene grandes dificultades para comprender las emociones, pensamientos,

conductas e intenciones del otro, lo cual genera problemas para interiorizar reglas sociales, vitales en el desarrollo escolar.

El caso de estudio trabajado en la presente disertación, hace referencia a un niño de 11 años diagnosticado con TA, a quien llamamos “Tomás”, el cual ha estado en proceso de inclusión educativa desde hace más de un año lectivo. Su mayor dificultad ha sido establecer vínculos con sus compañeros, lo cual ha generado preocupación al interior de la escuela y de la familia.

El objetivo general planteado para esta disertación es elaborar recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar como apoyo al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con Trastorno de Asperger.

Para alcanzar este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la calidad del establecimiento de las relaciones de apego.
- Determinar la relación entre el establecimiento del apego y las relaciones sociales del niño con Asperger.
- Realizar un estudio de caso que permita evidenciar la situación actual de un niño con TA en proceso de inclusión escolar en sexto de EGB.
- Elaborar recomendaciones para fortalecer las relaciones psicoafectivas familiares y escolares.

La presente disertación de manera interdisciplinaria (especialización clínica y educativa) ya que las relaciones psicoafectivas en el hogar pueden ayudar o, en su caso, entorpecer el proceso de inclusión educativa y las relaciones que se establecen en la misma. Al analizar ambas áreas se pudo omitir recomendaciones más objetivas para mejorar el proceso de inclusión que atraviesa Tomás.

CAPÍTULO 1

EL TRASTORNO DE ASPERGER Y LAS RELACIONES DE APEGO

1.1 Caracterización del TA

En 1943, Hans Asperger un médico de Austria, describe por primera vez al Asperger como trastorno, identificándolo inicialmente como “psicopatía autista”. Esta descripción se hace a partir de observaciones realizadas a un grupo de niños en el hospital de Viena. El concepto como tal, de Síndrome de Asperger, es desarrollado por Lorna Wing y Judith Gould, por medio de un estudio hecho en 1979, mediante el cual se lo ubica entre los Trastornos de Espectro Autista (Baron-Cohen, 2010). Sin embargo, el Asperger es reconocido internacionalmente en la década de los 90, fue ubicado dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) en el Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM-IV) en 1994 (Attwood, 2007). Actualmente, en el DSM-V el Trastorno de Asperger se posiciona nuevamente en los Trastornos del Espectro Autista, junto al Autismo, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo (Infocop, 2013).

El término TRASTORNO DE ASPERGER (TA) hace referencia a personas que encuentran dificultad en relacionarse y comunicarse, que tienen intereses diferentes y problemas al enfrentarse y afrontar cambios súbitos o repentinos. Otra de las características de los sujetos con este trastorno, es que ponen excesiva atención a detalles específicos (Baron-Cohen, 2010).

El TA se empieza a manifestar aproximadamente a los 3 años de edad o más. Se pueden observar deficiencias en la comunicación pragmática, retraso en el desarrollo psicomotor y una coordinación motriz torpe. Los sujetos afectados presentan incapacidad para la reciprocidad social y emocional, dificultad en la comunicación no verbal y comportamientos repetitivos e intereses obsesivos.

Tienen la capacidad de formar estrategias cognitivas sofisticadas y pensamientos originales (Campos Paredes, 2007).

El diagnóstico diferencial entre el Trastorno de Asperger y los demás Trastornos del Espectro Autista, se basa en dos aspectos fundamentales:

1. En el TA no se presenta un retraso intelectual (o por lo menos no uno significativo) en el Coeficiente Intelectual. El CI se ubica dentro de la media o más alto.
2. El TA no conlleva retraso de lenguaje mientras que otros TEA se caracterizan por un retraso en este proceso (Baron-Cohen, 2010).

Además, Hans Asperger habla de una heterogeneidad de síntomas que dan lugar a la personalidad del sujeto con TA. Este trastorno, pese a sus dificultades en la socialización, tiene un pronóstico favorable hacia la integración social (Wing, 1998).

El TA es un trastorno de desarrollo cerebral ya que la recepción de la información y el procesamiento neurológico tienen un defecto de transmisión, haciendo que el desarrollo neurológico de la persona o del sujeto esté alterado. Esto conduce a que tengan una percepción distinta de las experiencias sensoriales (Barquero, 2007).

Para concluir lo expuesto, Simón Baron-Cohen explica el TA como:

Se refiere a personas que, sin duda, padecen una forma de autismo en la medida en que encuentran difícil relacionarse y comunicarse, tienen intereses restringidos, prestan gran atención a los detalles y les cuesta mucho enfrentarse a cambios súbitos (Baron-Cohen, 2010, pág. 12).

Es por esta razón que nace el interés de las autoras por este tema, ya que manejar las relaciones dentro del hogar y combinarlas con las relaciones que

surgen en el ámbito escolar es una tarea ardua, más aun enfrentando capacidades diferentes.

1.2 La Teoría de Apego de John Bowlby

John Bowlby nació el 26 de febrero 1907 en Londres y murió el 2 de septiembre de 1990. Fue un psicoanalista inglés, notable por su interés en el desarrollo infantil, fue uno de los pioneros en desarrollar la Teoría del Apego, la cual postula que “el vínculo que une al niño con su madre es el producto de la actividad de una serie de sistemas de conducta en los cuales la proximidad con la madre es una consecuencia previsible” (Bowlby, 1976, pág. 205). El modelo de Bowlby propone la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionadas entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo.

- El sistema de conductas de apego: Se refiere a aquellas manifestaciones que están al servicio del mantenimiento de proximidad y ayudan al contacto con las figuras principales (lloros, sonrisas, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta o disminuye la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas.
- El sistema de exploración: Está en estrecha relación con el anterior, el niño explora el lugar hasta que una señal de alarma, por mínima que sea, activa sus conductas de apego; la exploración del entorno disminuye y el niño regresa a los brazos de la madre o se aferra a ella con mayor fuerza.
- El sistema de miedo a los extraños: Muestra también su relación con los anteriores sistemas, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego.
- Sistema afiliativo: En cierta contradicción con el miedo a los extraños, el sistema afiliativo se refiere al interés que muestran los individuos, no sólo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros

sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos.

Por lo tanto, el vínculo que une al niño con su madre se da gracias a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y estructura de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales (Delgado (a), 2004). Así mismo es importante aclarar que, en determinada etapa del desarrollo de los sistemas de conducta responsables de la creación de un vínculo de afecto, la proximidad con la madre se convierte en meta prefijada (Bowlby, 1976, pág. 206). Simultáneamente al desarrollo de los sistemas de conducta, se crea el vínculo de afecto el cual, según Bowlby es una conducta afectiva que se va desarrollando como resultado de adaptaciones evolutivas a las interacciones con el ambiente y, en especial, con la principal figura de ese ambiente, o sea la madre. Consecuentemente, podemos decir que la conducta afectiva es aquella dirigida a buscar y mantener la proximidad con otro individuo, por lo tanto si un niño se halla en presencia de una figura de apego, se sentirá seguro, caso contrario el niño entrará en angustia y en casos de pérdida sentirá dolor.

La teoría de Bowlby explica que en un niño dado, el conjunto de sistemas de conductas relacionadas con el apego se desarrolla en razón de que, en el ambiente familiar común donde se crían, esos sistemas surgen y evolucionan de manera comparativamente estable (Bowlby, 1976). El bebé al nacer está equipado de sistemas de conducta que están listos para entrar en actividad y cada uno de estos está orientado de tal manera que lo activan y desactivan ciertos estímulos. Entre ellos se encuentran, por ejemplo: los sistemas primitivos que intervienen en el llanto, succión, conducta de aprehensión y orientación del bebé, semanas después se agregan la sonrisa, balbuceo y dentro de los posteriores meses aparece el gateo y el caminar. Asimismo, existe predisposición a responder de manera determinada ante varios tipos de estímulos como: estímulos auditivos provenientes de la voz, los visuales

procedentes del rostro, los táctiles y kinestésicos generados por los brazos y el cuerpo. A partir de estas bases surgen los sistemas discriminados y complejos que, durante los años de infancia y de la niñez intervienen en la conducta de apego dirigida hacia ciertas figuras en particular (Bowlby, 2006).

Bowlby (1976), al proponer las primeras manifestaciones de la conducta de apego, plantea cuatro fases de desarrollo del vínculo de afecto:

- Orientación y señales sin discriminación de la figura.

Explica que el bebé en esta fase se comporta de manera característica hacia el resto de la gente, pero su habilidad para distinguir a una persona de otra, es sumamente limitada; el infante puede realizar la discriminación exclusivamente por medio de estímulos, deja de llorar al oír una voz o ver un rostro. Estas respuestas suelen incidir sobre el tiempo en que el bebé pasa en compañía de esa persona. La fase dura más o menos desde el nacimiento hasta las doce semanas aproximadamente, las semanas posteriores aumenta la intensidad de respuestas amistosas.

- Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas.

Durante esta fase el bebé se vuelve notoriamente más amistoso con la madre y continúa comportándose hacia el resto de gente de la misma manera que en la fase uno. Dura hasta alrededor de los seis meses o se prolonga hasta mucho después, dependiendo de las circunstancias.

- Mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada por medio de la locomoción y de señales.

En esta fase el bebé discrimina cada vez más a las personas de su entorno y esto se evidencia en el modo de tratarlas y su repertorio de respuestas se extiende hasta incluir el seguimiento de la madre que

se aleja, y luego saludarla a su regreso. Desde donde se encuentre la madre se toma como base desde la cual él va a explorar su entorno. El apego del bebé hacia la figura materna es visible para el resto. Al mismo tiempo van desapareciendo las respuestas amistosas con el resto de la gente, eligiendo a determinadas personas como figuras de afecto subsidiarias. Trata con mayor cautela a extraños, los cuales más tarde, provocan en él sensaciones de alarma, haciendo que se aparte de ellos.

Esta fase por lo común comienza entre los seis o siete meses, se puede postergar hasta después del primer año de edad, en particular en los bebés que tienen escaso contacto con una figura central, en los cuales se prolonga hasta el segundo y tercer año de vida.

- Formación de una pareja con corrección de objetivos.

El niño va adquiriendo cierta comprensión de los sentimientos y motivaciones que mueven a la madre. Una vez alcanzado esto, se logra una relación más compleja entre ellos dos. Todavía le resulta difícil comprender que la conducta materna se organiza en torno a las propias metas prefijadas de la madre. Su imagen del mundo se le vuelve más compleja y su conducta se vuelve potencialmente más flexible.

Al desarrollarse estas cuatro fases se crea el vínculo de afecto elaborado por parte del bebé hacia la figura de apego, es decir, la madre. Es preciso tener en cuenta el repertorio perceptual del bebé y el modo que tiende a orientarlo hacia la figura materna, permitiéndole familiarizarse con ella. Del mismo modo, hay que tener presente el equipo efector, en especial manos, pies, cabeza, boca, con los cuales entra en contacto con ella. Por último, merece poner atención a las señales sociales que provienen del bebé, tales como llanto, gestos, balbuceo, sonrisas. Las circunstancias en que se emite cada una de las señales y los efectos de cada

una de ellas sobre los distintos componentes de la conducta materna difieren ampliamente, por ejemplo el llanto se produce en circunstancias diferentes, se puede llorar de hambre o por dolor. En el primer caso, la intensidad del llanto va creciendo poco a poco. Por el contrario el llanto por dolor es fuerte y prolongado desde un principio. Ambos tipos de llanto afectan la conducta de la madre, pero con consecuencias diferentes, el llanto por dolor hace que la madre corra hacia el hijo y está dispuesta a adoptar una acción de emergencia para el bienestar del bebé. En el caso de llanto por hambre la madre no reacciona tan emergente y su respuesta es acunarlo y alimentarlo. Por lo tanto, el llanto impulsa a la madre a entrar en acción, a efectos de proteger, alimentar o consolar.

Al contrario, la sonrisa y balbuceo generan conductas muy distintas; cuando esto ocurre la madre también le sonrío, le “habla”, lo acaricia o le da palmaditas cariñosas y quizá lo toma en brazos. En tales circunstancias, la madre y el niño sienten regocijo ante la presencia del otro, y el efecto producido reside en prolongar su interacción social. Asimismo, es importante aclarar que cuando no se obtiene respuesta, se modifica la conducta resultante, por ejemplo si una sonrisa no tiene respuesta esta no se prolonga sino que puede dar lugar al llanto (Bowlby, 2006). Al establecerse el vínculo con las figuras de apego, fundamentado en la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las señales o necesidades del bebé, la conducta del niño en diversas circunstancias varía de acuerdo a la misma. Por ejemplo, cuando la madre está presente y permanece en el mismo lugar, el niño explora, juega, existe intercambio de sonrisas y miradas, el niño vigila el paradero de la madre, esto si el niño obtuvo respuestas favorables a sus señales, de lo contrario, el niño tiene miedo a explorar el lugar y vigila el paradero de su madre repetidamente regresando a sus brazos continuamente. La conducta del niño cuando la madre está y se desplaza, se aleja y vuelve, depende del tipo de apego y estado emocional del niño; puede mostrarse perturbado, en este caso a su regreso quizás apenas responda al verla, o incluso la rehúya (Bowlby, 1976).

Mary Ainsworth, en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de los Ganda en Uganda, encontró una información muy rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño.

Ainsworth encontró tres patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro, que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres (Delgado (a), 2004, pág. 4).

Los datos de Mary Ainsworth fueron encontrados dentro de una situación experimental, “la situación del extraño”, esto le sirvió para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración. El contexto de la situación del extraño consistió en que la madre y el niño permanecieron en una sala de juegos a la que se incorporó una extraña. Mientras esta persona jugaba con el niño, la madre salió de la habitación dejando al niño con la persona extraña. La madre regresó y volvió a salir, esta vez con la desconocida, dejando al niño completamente solo.

Ainsworth encontró que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la desconocida y, sobre todo, cuando salía la madre. A partir, de estos datos, quedaba claro que el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias (Delgado (a), 2004).

Así, con la situación expuesta, encontró diferencias en el comportamiento de los niños y estas permitieron postular respuestas conductuales, las cuales fueron representativas en los diferentes tipos de apego que a continuación se exponen:

- Niños de apego seguro

Al entrar a la sala de juego, los niños usaban a su madre como base para la exploración. Cuando la madre salía de la habitación, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente afectados. Su regreso les alegraba y se acercaban a ella buscando contacto físico durante unos instantes para luego continuar su conducta exploratoria.

Al estudiar los antecedentes, se encontró que en los hogares de estos niños, sus madres habían sido muy sensibles y preocupadas a las llamadas/señales del bebé, mostrándose disponibles cuando sus hijos las necesitaban.

Ainsworth (1970, citado por Delgado (b) 2004) creía que estos niños mostraban un patrón saludable en sus conductas de apego.

- Niños de apego inseguro-evitativo.

Se trataba de niños que se mostraban bastante independientes en la Situación del Extraño, explicada en la pág 10. Desde el primer momento comenzaban a explorar e inspeccionar los juguetes, sin utilizar a su madre como base segura, ya que no la miraban para comprobar su presencia, sino que la ignoraban. Cuando la madre abandonaba la habitación no parecían verse afectados y tampoco buscaban acercarse y contactar físicamente con ella a su regreso. Incluso si su madre buscaba el contacto, ellos rechazaban el acercamiento. Debido a su conducta independiente en la Situación del Extraño, en principio su conducta podría interpretarse como saludable. Sin embargo, Ainsworth intuyó que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas.

Las observaciones en el hogar apoyaban esta interpretación, ya que las madres de estos niños se habían mostrado relativamente rechazantes e insensibles a las peticiones de su hijo. Esto daba lugar a que los niños se mostraran inseguros y, en algunos casos, muy preocupados por la proximidad de la madre, por lo cual, en los inicios de su relación de apego tendían a llorar intensamente ante la separación. La interpretación global de Ainsworth era que cuando estos niños entraban en la Situación del Extraño habían ya aprendido que no podían contar con el apoyo de su madre y reaccionaban de forma defensiva, adoptando una postura de indiferencia. Puesto que habían sufrido muchos rechazos en el pasado, intentaban negar la necesidad que tenían de su madre para evitar futuras frustraciones. Así, cuando la madre regresaba a la habitación, ellos renunciaban a mirarla, negando cualquier tipo de sentimientos hacia ella.

- Niños de apego inseguro-ambivalente.

Estos niños se mostraban tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban en la Situación del Extraño. Pasaban un mal rato cuando ésta salía de la habitación, y ante su regreso se mostraban ambivalentes. Estos niños dudaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto.

En el hogar, las madres de estos niños habían procedido de forma inconsistente, se habían mostrado sensibles y cálidas en algunas ocasiones y frías e insensibles en otras. Estas pautas de comportamiento habían llevado al niño a la inseguridad sobre la disponibilidad de su madre cuando la necesitase.

- Inseguro desorganizado/desorientado

Se trata de los niños que muestran la mayor inseguridad. Cuando se reúnen con su madre tras la separación, estos niños muestran una

variedad de conductas confusas y contradictorias. Por ejemplo, pueden mirar hacia otro lado mientras son sostenidos por la madre, o se aproximan a ella con una expresión monótona y triste. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación. Algunos lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos o adoptan posturas rígidas y extrañas o movimientos estereotipados.

Las afirmaciones de Bowlby, en el sentido de que una madre o cuidadora podrá satisfacer al bebé siendo sensible y empática a sus señales de apego, la madre actúa colaborando a la construcción del sentimiento de seguridad del niño o, por el contrario, mostrarse insensible o distante, quebrantando tal sentimiento, dando lugar a un camino alternativo de su desarrollo, caracterizado por apego ansioso o inseguro (Bowlby, 1998).

Lo cierto es que para Bowlby, el sentimiento de seguridad básica que se establece en la niñez se reflejará en las separaciones posteriores que acontecerán de forma inevitable durante la madurez. De hecho, en su libro “La separación afectiva” (1998), comenta que las personas con alto grado de confianza y seguridad en sí mismas (self-reliance), también pueden experimentar angustia o depresión severas como consecuencia de los problemas de la vida. Sin embargo, el sentimiento irracional de seguridad básica que les acompaña desde la infancia, se ha formado con éxito en ellos, gracias al establecimiento de un vínculo seguro con la madre, alentándoles en los malos momentos, para afrontarlo, sin derrumbarse e incluso, con esperanza de poder solucionarlos. El niño con confianza y seguridad interior habrá incorporado para entonces, “recursos internos”, que le permitirán hacer frente a las adversidades. Cuando la amenaza de la separación lo angustie o lo deprima, recurrirá a su memoria impregnada de recuerdos de apego seguro y de representaciones positivas sobre sí mismo para reconstruir representaciones actualizadas, más prácticas y eficaces. En este sentido, la influencia de una relación materna / paterna empática, resultará decisiva a largo plazo, al permitirles

afrontar en las mejores condiciones posibles, las inevitables adversidades de la vida.

1.3 El apego en el niño con TA

Como ya se ha mencionado el trastorno de Asperger (TA) es un trastorno del desarrollo cerebral. Existe un defecto de transmisión entre la recepción de la información y el procesamiento neurológico de ésta. El desarrollo neurológico de la persona está alterado, se desvía de los patrones normales o neurotípicos y presenta procesamientos neurológicos alternativos, relacionados con sus dificultades y capacidades que conduce a una percepción distinta de las experiencias sensoriales y situaciones; la persona tiene una apreciación diferente del entorno y de la vida cotidiana (Barquero, 2007).

Los niños con TA pueden tener dificultad con el manejo y la expresión de emociones. Les cuesta mucho imaginar los sentimientos de los demás, deducirlos y entenderlos, así como expresar los propios. Asimismo el lenguaje no verbal, que involucra el contacto visual, expresiones faciales, posturas corporales y gestos, puede parecer extraño (mirada fija y rígida, más que contacto visual) (Barquero, 2007).

Según la definición del DSM-IV, en el Trastorno Generalizado del Desarrollo se dan las siguientes características: dificultades en la interacción social, en la actividad imaginativa y en las habilidades de comunicación verbal y no verbal, así como en un número limitado de actividades e intereses, que tienden a ser repetitivos.

En el momento que los padres comienzan a manifestar sospechas y preocupación respecto a la evolución de su hijo, suelen estar en lo cierto, las sospechas en estos casos comienzan desde que los padres no encuentran una mirada que los siga o un reconocimiento de las mismas, se dan cuenta que sus hijos no responden a su nombre, parecen oír algunas veces y otras no, no sonríen

socialmente, prefieren jugar solos, parecen ser muy independientes; del mismo modo se puede observar falta de balbuceo en los más pequeños (Caballero, 2005).

Los padres tienen que pasar por un cambio de actitud cuando se enfrentan por primera vez con la verdad de lo que ocurre con su hijo, y éste es un proceso doloroso. Como todos los padres, parten de la expectativa de que tienen un bebé perfecto que crecerá hasta convertirse en un adulto totalmente independiente, por lo tanto, tienen que ajustarse al hecho de que todas sus esperanzas y planes para el futuro del niño, y también para su propio futuro, tendrán que cambiar (Wing, 1998).

Con esto podemos ver que la conducta de apego en estos casos particularmente se vuelve más difícil, ya que durante el primer año de vida, el niño desarrolla un lazo emocional bilateral con sus padres o cuidadores que le proporciona la seguridad necesaria para adquirir habilidades psicológicas y sociales; como se explica en el libro "Comprender el Autismo" (Wieder, et.al., 2008), la interacción constituye la base del aprendizaje de los primeros años de vida. La interacción ayuda a un niño a sentirse confiado, seguro y cariñoso, lo cual constituye el principio del desarrollo social y emocional (Wieder, et.al., 2008, p.76), El niño va obteniendo esta interacción de acuerdo a la participación y cercanía que tiene con sus cuidadores, ya que a partir de esto él va aprendiendo la causalidad y la lógica, esto quiere decir el por qué y el cómo ocurren las cosas, esto se va dando de acuerdo al intercambio de interacción que se produce entre padres e hijos; este intercambio se crea mediante expresiones, sonidos o gestos que revierten en una respuesta del otro, generando empatía entre los involucrados. Cuando esto no se da, los padres experimentan impotencia, ya que ellos esperan recibir una sonrisa o cualquier tipo de respuesta de parte de su hijo; al no encontrarla, la reacción de los padres suele ser diversa. Puede que ignoren la situación o que continúen tratando de hallar respuesta. También es posible que se preocupen por la situación y que acudan a buscar ayuda, con lo cual se podría dar una detección temprana del trastorno.

Como ya se ha mencionado, el TA es un trastorno de relación social que afecta la capacidad del individuo para integrarse al mundo de las relaciones interpersonales a causa de la ausencia de reciprocidad social y emocional, motivo por el cual los cuidadores no entienden al niño y tampoco son capaces de responder adecuadamente a sus cambios. El niño en este estado no busca y no mantiene la proximidad con el otro individuo (Bowlby, 1976).

Fonaggy (1999) expone en su publicación “Persistencias transgeneracionales del apego”, que el apego puede verse alterado por:

- Ausencia del sujeto con el que realiza el vínculo.
- Presencia de la madre pero incapacidad de lograr una identificación con el bebé para vincularse con él, aunque le brinde los cuidados físicos.
- Presencia de la madre pero incapacidad de proporcionarle tanto los cuidados físicos como los emocionales, ya sea por depresión o falta de interés.

La presencia de cualquiera de estas tres situaciones durante el primer año de vida, puede producir trastornos de diversa índole en el niño (Fonagy, 1999).

En el caso de TA, el apego se ve alterado, pues aunque la madre está presente, no logra vincularse con el bebé aunque le brinde los cuidados físicos. La madre no logra esa identificación con el niño cuando en el primer año de vida se da el proceso de detección del trastorno, interfiriendo en la creación del apego bilateral.

Por lo tanto, los padres pueden encontrar muchas dificultades en el establecimiento del apego con su hijo, no solo por la conducta que puede resultar difícil, sino también porque puede ser extraño o desconocido en comparación a lo habitual; los padres pueden sentir “rechazo” por parte de su hijo, ya que el niño puede responder durante mucho tiempo con una indiferencia (aparente) a todo el amor y la atención que los padres le dan, consecuentemente, se sienten impotentes e inseguros como cuidadores.

Hay que tener claro que la dificultad en llegar al objetivo de encontrar apego con su hijo no significa que el proceso de vinculación no se dará, al contrario, se da, a una edad cronológica más avanzada pero evolutivamente correcta. Martine Delfos explica que las personas con TEA (Trastornos Espectro Autista) tienen un amplio *Espectro de Edades Mentales dentro de una Persona (MAS1P)*. Eso significa que un adolescente de 11 años (edad cronológica), al mismo momento puede tener 9 años con respecto a su maduración biológica, 4 años con respecto al apego, 3 años en el juego, 1 año en el 'manejo del tiempo', 5 años en Matemáticas y 2 años en Lenguaje (Delfos, 2005). Este espectro es lo que hace al trastorno tan complicado (pero no imposible) en cuanto al manejo, especialmente para los padres y/o cuidadores.

Stanley I. Greenpan y Serena Wieder comentan que se debe construir buenos cimientos para el desarrollo sano del niño, sin basarse exclusivamente en la conducta superficial y en los síntomas. Esto quiere decir que en lugar de solo centrarse en aquello que no le permite avanzar, se trate de focalizar sus puntos positivos.

CAPÍTULO 2

LA TEORÍA DE LA MENTE Y EL TRASTORNO DE ASPERGER

Esta disertación se enfoca en la importancia de mejorar la comprensión de las emociones del niño con Trastorno de Asperger para que su proceso de inclusión dentro del aula regular sea mejor, y para que sea capaz de asimilar con mayor facilidad las normas y reglas de la clase. De ahí la importancia de la Teoría de la Mente, en tanto que estudia la habilidad de comprender pensamientos, conductas e intenciones, destrezas que el niño con Trastorno de Asperger no posee.

2.1 La Teoría de la Mente

A inicios del siglo XX con los experimentos de Wolfgang pero principalmente de Köhler sobre la capacidad mental de los monos en su publicación “The Mentality of the Apes” en 1925, se empieza a discutir sobre los primates y su habilidad o no de pensar, intuir y tener procesos mentales. Estas investigaciones dieron lugar a que se desarrollen las teorías del aprendizaje, aprendizaje por insight y otras teorías del pensamiento. En los años 70, científicos y filósofos retoman las discusiones acerca de los primates y su discutible capacidad para actuar y resolver (Reeduca, 2009).

Es así como surge la Teoría de la Mente (ToM), la cual se origina en los estudios hechos por Premack y Woodruff con chimpancés a finales de los años 70, estudio que fue publicado en 1978. Ellos intentaban descubrir si los chimpancés eran capaces de comprender la mente humana. Se intentaba comprobar esto por medio de un experimento hecho en laboratorio con un chimpancé llamado Sarah, el cual tenía contacto habitual con humanos. Al chimpancé le presentaron una serie de videos en los cuales veía a sus cuidadores enfrentándose a un problema. Se mostraba a los cuidadores de Sarah encerrados en una jaula intentando coger plátanos ubicados en diferentes lugares: uno afuera de la jaula y otro colgado en

la parte superior. Además a la persona enjaulada se le daban instrumentos que podían servirle para alcanzar su objetivo. Al momento de pasarle esta secuencia al chimpancé, se le presentaban dos fotografías, una mostraba la solución correcta y la otra la incorrecta. Sarah acertó escogiendo la imagen de la solución correcta en 21 ocasiones de 24 que se le presentaron. Así, concluyeron que los chimpancés son capaces de “atribuir al actor humano estados mentales como la intención y el conocimiento”. Es decir, concluyeron que el chimpancé es poseedor de una ToM (1978, en Tirapu-Ustárrroz, et. al., 2007). Esto denota que el chimpancé reconoce que hay un problema y es capaz de comprender que se pueden buscar alternativas para llegar a una solución. Justamente a esto se refiere la Teoría de la Mente, a la habilidad de atribuir estados mentales a uno mismo o al otro.

Estos resultados fueron transferidos a los humanos y se planteó la siguiente premisa “un sujeto tiene teoría de la mente cuando es capaz de atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo”, la cual es calificada como teoría ya que los estados mentales de los que se habla no son directamente observables, pese a que pueden ser predictores del comportamiento (Rodríguez de Guzmán, et. al., 2012).

El poseer una ToM conlleva que el sujeto es capaz de cooperar e interactuar con otro sin problemas, siendo capaz de explorar, anticipar y manipular el comportamiento del otro; es tener una habilidad cognitiva para reconocer y poder acceder al estado mental de un tercero (Rodríguez, 2012).

La Teoría de la Mente llega a ser considerada Teoría ya que “a partir de estos estados mentales, que no son explícitos, se pueden hacer inferencias y predicciones sobre la conducta de los otros” (Universidad Autónoma de Madrid, 2013).

2.2 El Trastorno de Asperger y la Teoría de la Mente

2.2.1 Baron-Cohen y la ToM en el Trastorno de Asperger

En relación al Trastorno de Asperger y la Teoría de la Mente, Baron-Cohen establece que el niño con autismo tiene grandes problemas para lograr entender y simpatizar con la mente de los demás, es decir, no posee una ToM. El niño con autismo es incapaz de atribuir estados mentales independientes a sí mismo o al otro, por lo cual es incapaz de predecir o explicar comportamientos (Tirapu-Ustárroz, et. al., 2007).

Baron-Cohen empieza a estudiar la Teoría de la Mente y su relación con el Autismo en los años 80. Lo hace a partir de estudios realizados sobre el desarrollo de la comprensión social en niños pequeños, exponiendo la hipótesis de que las personas con autismo no tienen una ToM, es decir que no pueden atribuir estados mentales a sí mismos o a los demás lo que significa que también son incapaces de predecir y/o explicar comportamientos.

Baron-Cohen deriva esta hipótesis de los estudios de Leslie (1987, citado en Tirapu-Ustárroz, et. al., 2007). Esta teoría habla de las habilidades cognitivas de niños de dos años y su comprensión del juego ficticio. También se basa en la observación de niños con Autismo que mostraban alteraciones en la imaginación. Esto lleva a Baron-Cohen a investigar y llegar a la premisa de que el niño con Autismo no tiene el mecanismo cognitivo necesario para mentalizar, siendo este mecanismo (según Leslie) innato y específico; este mecanismo cognitivo en el Autismo podría estar dañado.

El trabajar con esta hipótesis fue sumamente complicado ya que la ToM hace referencia a un conjunto de habilidades metacognitivas, las cuales debían ser evaluadas para determinar si un sujeto tenía o no dificultades en su Teoría de la

Mente. Estas habilidades conforman los seis niveles de complejidad en la evaluación de la ToM:

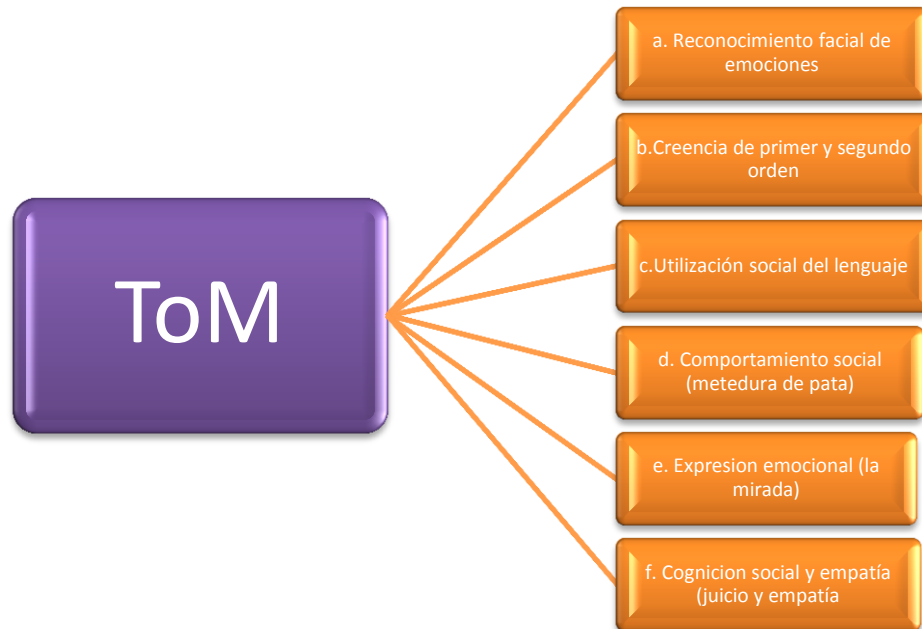


Gráfico 1: Niveles de Complejidad en la evaluación de la ToM

Fuente: Tirapu-Ustárroz, et. al., 2007

a. Reconocimiento facial de emociones:

Por medio de tests de reconocimiento de expresiones faciales de emociones básicas hechos por Baron-Cohen en sujetos con autismo, se encontró que hay dificultad en el reconocimiento facial de emociones y que existen lesiones cerebrales en el lado bilateral de la amígdala en algunos casos.

Se relaciona a este nivel con la amígdala ya que ésta tiene importante función en las emociones y conducta social, siendo responsable de convertir las representaciones perceptuales en cognición y conductas para dar valor emocional y social a los estímulos recibidos por el exterior.

b. Creencias de primer y segundo orden:

Para determinar la ToM en este nivel se utilizó el Test de Comprensión de Creencias Falsas de Perner (1994) (Ver anexo 1) el cual estaba basado en el test hecho por Wimmer en 1983.

Baron-Cohen encontró que el 80% de la muestra de niños con Autismo con los que trabajó respondieron a este test incorrectamente, lo que era una clara señal de la dificultad que tenían para pensar acerca del pensamiento del otro, es decir, de la dificultad para mentalizar.

Investigaciones posteriores validaron los planteamientos de Baron-Cohen, como el trabajo realizado por Wellman (2001), compuesto por 177 estudios que utilizaron 591 creencias falsas, las cuales fueron reconocidas como parte importante de las ToM.

Las falsas creencias son procesos específicos que ocurren en un lugar concreto del cerebro dando lugar a la ToM, sin embargo, confirmar la especificidad de este lugar es una tarea sumamente compleja ya que no se da en el mismo sitio en todos los sujetos.

c. Comunicaciones metafóricas e historias extrañas: ironía, mentira y mentira piadosa:

Para este nivel se utilizan las historias de Happé (1994), creadas inicialmente para evaluar la habilidad de atribuir intenciones en los demás como la ironía, mentira y mentira piadosa en niños con Autismo. Cada historia tiene una de estas comunicaciones; la finalidad es evaluar la habilidad del niño para poder explicarla.

Para Happé (1994) este test se sitúa en un tercer nivel de complejidad dentro del estudio de la ToM ya que evalúa la capacidad para obtener un significado de un contexto social, es decir, la capacidad para comprender lo particular diferenciándolo de lo global. Para esto es necesario que sepa entender la literalidad para comprender algo específico-concreto.

d. “Metedura de Pata”:

En 1999, el grupo de Baron-Cohen propone un nuevo test para la valoración de la “sensibilidad social” que permita diferenciar, a través de la ejecución, entre niños “normales” y niños con Trastorno de Asperger.

El test consistía en leer diez historias en las que el protagonista “mete la pata” socialmente y diez historias de control “aséptico” para luego hacer preguntas control al niño acerca de la “metedura de pata” evidenciada en la historia por parte del protagonista. El niño con TA sería incapaz de comprender la situación y ponerse en el lugar de los protagonistas.

Otros estudios sugieren que estos resultados se complementan al ver que quienes obtienen resultados desfavorables también tienen lesión cerebral frontal y lesiones bilaterales en la amígdala.

e. Expresión emocional a través de la mirada:

En el 2001, Baron-Cohen desarrolla el Test de los Ojos para evaluar esta área dentro de la Teoría de la Mente. Consta de 28 fotografías para niños y 38 fotografías para adultos en las que se observaban las miradas de hombres y mujeres al expresar un pensamiento o emoción. Cada fotografía tiene cuatro respuestas posibles y la persona debe elegir la respuesta más adecuada. Es una prueba compleja ya que el sujeto debe conocer el significado léxico de las emociones y sentimientos y reconocerlas basándose en una expresión, en este caso la mirada.

f. Empatía y juicio moral:

La distinción entre juicios personales e impersonales en el estudio de la ToM es importante ya que hace referencia a la diferenciación entre la abstracción y la introspección.

La empatía puede contener componentes en los que una situación determinada permita al sujeto ubicarse en la posición del otro (en la mente del otro) y así producir una activación emocional.

Völlm (2006, en Tirapu-Ustárróz, et. al., 2007) hace pruebas utilizando la neuroimagen funcional y establece una diferencia entre pruebas de la ToM y de empatía. Descubre que estas dos se relacionan en una red neuronal. Esto quiere decir que tienen áreas de activación neuronal en común, como por ejemplo en el córtex prefrontal medio, encrucijada tèmpero parietal y el polo temporal.

Todas estas áreas son relacionadas con estructuras cerebrales por medio de otras investigaciones hechas a partir de los estudios de Baron-Cohen:

Reconocimiento facial de emociones	Creencias de primer y segundo orden	Ironía, mentira y mentira piadosa	"Metedura de pata"	Empatía y cognición social
<ul style="list-style-type: none"> • Amígdala 	<ul style="list-style-type: none"> • Amígdala • corteza frontal dorsolateral 	<ul style="list-style-type: none"> • Giro frontal medial izquierdo y cingulado posterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Frontal dorsolateral y ventromedial 	<ul style="list-style-type: none"> • Giro frontal medial • cingulado posterior • surco temporal superior • córtex frontal • orbitofrontal ventromedial • polo temporal • amígdala • córtex frontal dorsolateral • lóbulo parietal

Gráfico 2: Estructuras relacionadas con la teoría de la Mente

Fuente: Tirapu-Ustárróz, et. al., 2007

La ToM, estudiada por Simon Baron-Cohen en relación a los niños con Autismo y Síndrome de Asperger está compuesta entonces por un lado cognitivo y un lado emocional. Por eso se dificulta la inteligencia social (compuesta por la ToM y la empatía) en el sujeto (Tirapu-Ustárróz, et. al., 2007).

2.2.2 Causas de la ausencia de la ToM en el TA

El ser humano es un ser social, para quien es indispensable tener y ser capaz de desarrollar habilidades que le permitan relacionarse con su medio, con quienes lo rodean, familiares, amigos y con el lugar en el que se desenvuelve. Según Riviere (1991, en Universidad Autónoma de Madrid, 2013), para poder mantener estas relaciones sociales e interactuar de forma adecuada, la persona debe tener una capacidad mental lista para comprender su mente y atribuir mente también a los demás (Universidad Autónoma de Madrid, 2013).

Es por esto que la teoría sugiere que los niños con Asperger y otros TEA tienen un retraso en el desarrollo de la Teoría de la Mente. Por esta razón, estos sujetos, al no adquirir los patrones sociales de forma innata o por medio de la observación, deben aprenderlos (Cobo González, et. al., 2011).

La dificultad recae en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de ser capaz de imaginarse lo que piensa y siente, entender y predecir su conducta. A este complejo proceso se lo resume en la palabra “mentalizar”. Sin embargo, no se refiere únicamente a la capacidad de entender el comportamiento del otro, sino también de predecir sus próximos pensamientos y acciones (Baron-Cohen, 2010). La ToM es una habilidad automática para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimiento y pensamientos a otras personas y permite que el sujeto se dé cuenta que estas son distintas a las propias. El sujeto con TA tiene grandes dificultades para desarrollar la habilidad de crear representaciones mentales internas de las otras personas.

Según Frith (1989, en Cornago, 2012, pág. 1), “los niños con espectro autista no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás”. Al no ser capaces de ponerse en el lugar del otro entonces ese accionar se convierte en angustiante e incomprensible, imprevisible y carente de sentido.

Tomando en cuenta los estudios de Frith y también los de Alan Leslie, Simon Baron- Cohen explica que el sujeto con TA, al no ser capaz de comprender incontables situaciones sociales, se queda atrapado en momentos de angustia y confusión, teniendo dificultad para:

- Predecir la conducta del otro,
- Entender las intenciones de los demás,
- Explicar sus propias conductas,
- Comprender cómo su conducta afecta al otro,
- Darse cuenta si el otro está o no interesado en sus conversaciones,
- Ser conscientes de que sus conversaciones son como un monólogo,
- Anticipar,
- Mentir o comprender la ironía y el engaño,
- Entender y comprender las reglas sociales, como por ejemplo el respetar turnos o no interrumpir.

Estas dificultades en el aspecto social, comunicación e imaginación, pueden ser resumidas en lo que se llama la Triada de Wing, que explica el trastorno de la capacidad para leer y entender la mente (Cobo González et. al., 2011). Esto ocasiona que las relaciones sociales con el medio de un sujeto con TA sean problemáticas ya que para entender lo que hacen o dicen los demás, las personas se ponen en su lugar, así es como se logra entender el accionar del otro (Cornago, 2012).

La ToM también desempeña un importante papel al identificar las “intenciones ocultas” en el otro, ayuda a percibir los gestos y palabras “ocultas” del otro. Es por eso que el sujeto con Asperger no entiende lo que pasa a su alrededor, el significado de una determinada mirada, o lo que un refrán o dicho popular quieren decir.

A estas dificultades caracterizadas por un retraso en el desarrollo del ToM, Baron-cohen las llama “ceguera mental”. Esto es lo que ocasiona que el comportamiento, pensamiento y conducta de los demás sea incomprensible e inclusive atemorizante para el niño con TA. En ciertos hitos del desarrollo de su vida se presentan también consecuencias:

- El niño con Autismo o TA, no entiende el juego imaginario, su capacidad en esta actividad está restringida, por lo que las reglas deben ser claramente establecidas.
- No tiene comprensión intuitiva, es decir, no comprende intuitivamente la mente del otro, algo que los niños sin un TEA lo hacen naturalmente, de manera innata a través de la interacción social. Al niño con Asperger se le debe explicar estos principios.
- No comprende la mentira o el engaño sin que se le explique.
- Es muy bueno para fijarse en detalles específicos y cambios físicos en un lugar, escena o momento, pero no en los cambios en el estado de la mente del otro.
- Le toma más tiempo adquirir la capacidad de entender que hay cosas que se dicen que pueden herir al otro. Normalmente, este proceso lo alcanza un niño a los 9 años, mientras que el niño con Asperger podría estar lográndolo a partir de los 12 años.
- El niño/a con TA no puede interpretar las expresiones del otro a través de la mirada u otros gestos (Baron-Cohen, 2010).

CAPÍTULO 3

ESTUDIO DE CASO

3.1 Métodos y técnicas

El presente se trata de un trabajo teórico aplicado realizado mediante el método cualitativo, el cual permitió conocer y describir el problema del caso de estudio, para posteriormente plantear las recomendaciones necesarias para mejorar las relaciones psicoafectivas que intervienen en el proceso de inclusión de un niño con TA.

El trabajo se llevó a cabo a través del estudio de caso de un niño de 11 años diagnosticado con Trastorno de Asperger, a quien, por pedido de la familia, llamaremos “Tomás”. Él hace aproximadamente dos años asiste a una escuela regular y se encuentra en proceso de inclusión educativa.

Entre los instrumentos utilizados están la entrevista a la madre para obtener la historia vital y escolar, así como la situación actual; entrevista a los profesores de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje, Inglés, Arte y Francés, así como también a sus compañeros de aula. Ficha de observación de comportamiento para el ámbito familiar y otra para el ámbito escolar (Ver anexo 2).

Ciertos datos han sido omitidos de la disertación para cuidar la confidencialidad del caso.

3.1.1 Metodología

Metodología General: Se utilizó el método deductivo, con el cual se puede investigar de lo general a lo particular, utilizando como apoyo el método analítico; este procedimiento permitió comparar y analizar cómo el niño del caso de estudio se ve afectado por el TA en las relaciones psicoafectivas.

Metodología Particular: Se aplicó el método analítico que permite plantear recomendaciones del manejo psicoafectivo en un niño con TA.

3.1.2 Operacionalización de la investigación

HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA/ TÉCNICAS
La elaboración de recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar sirve de apoyo al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con TA.	<u>Variable independiente:</u> Trastorno de Asperger	Desarrollo del niño en las diferentes áreas (tomando en cuenta la Teoría de la Mente y la Teoría del Apego)	Observación Entrevista a los padres y maestros Cuadro analítico de resultados
	<u>Variable dependiente:</u> Manejo psicoafectivo	Tipo de relaciones psicoafectivas establecidas entre el niño-familia y niño-escuela.	Observación Entrevista a los padres y maestros Cuadro analítico de resultados

3.2 Procedimiento

En primer lugar se consiguió la autorización de la madre del niño para trabajar con él y también entrar al ámbito familiar. De igual manera ella accedió a que la observación se realice en la escuela. En segundo lugar, se consiguió la

autorización de las autoridades del Centro Educativo “J.”, adonde asiste regularmente el niño. (Ver anexo 4)

Para iniciar el proceso de observación, se entrevistó a la madre quién brindo datos de historia vital y escolar. De igual manera en la escuela se entrevistó a maestras y se conversó con los compañeros del niño.

Durante los meses Diciembre 2013-Febrero 2014 se visitó el ámbito familiar y educativo del niño, registrando algunas de las visitas en tablas de observación previamente revisadas por dos profesionales en el área.

Una vez finalizado el proceso de observación, se inició la redacción de la disertación y la ejecución de las recomendaciones luego del análisis del estudio de caso.

3.3 Presentación del Estudio de Caso:

3.3.1 Historia vital

Tomás tiene 11 años. Nació en Quito en de julio de 2002. Actualmente está en sexto de básica en un colegio regular. Él tiene Trastorno de Asperger.

La informante en la historia vital de Tomás es la madre. El embarazo de Tomás fue planificado. Durante el tiempo de gestación, la mamá sufrió de anemia por lo que tuvo que guardar reposo y recibir inyecciones de hierro. El estado emocional de ella durante este tiempo fue sumamente irritable y todo le “estorbaba”. La relación con el padre de Tomás durante la gestación fue inestable y difícil, lo cual generaba peleas constantes entre la pareja.

En los controles médicos, el doctor les dijo a los padres que tendrían una niña pero al momento de nacer, tuvieron un varón. Al creer que sería mujer, la pareja

había preparado el ajuar para una niña y el nombre de “Carla”. Al nacer Tomás, lo aceptaron aunque se llevaron una gran sorpresa.

La mamá refiere que el tiempo de gestación fue más de 40 semanas, sin embargo, no da una explicación de este suceso. El niño nació por medio de cesárea, pesó 8 libras y 14 onzas, midió 49 cms. y necesitó oxígeno, aunque nunca explicaron a la madre la razón. Estuvo en termocuna la primera noche. Su APGAR fue de 8-9, ubicándose dentro de la norma.

Recibió lactancia hasta los nueve meses y continuó con coladas en biberón hasta los tres años, edad a la cual se reemplazó el biberón por un toma todo que utilizó hasta los siete años. De pequeño comía en exceso todo menos papa. En la actualidad, come atún, pescado, pan, huevo, papas fritas y poco pollo. Vomita la carne de res, chanco y verduras.

A los 3-4 meses, la madre notó que el desarrollo de Tomás no era igual al que había tenido su hermana mayor. No tenía mirada conjunta, le molestaban los juguetes de sonidos fuertes, si ladraba el perro lloraba, la palabra papá la dijo una vez y luego no la repitió hasta el año y medio. De pequeño nunca fue amoroso o expresivo, no se dejaba mimar o abrazar. Sin embargo, su desarrollo motor se dio según lo esperado: se sentó sin ayuda entre los cuatro y cinco meses, entre los siete y ocho meses empezó a gatear, aunque esta actividad fue limitada; se paró sin ayuda a los siete meses. Caminó solo antes del año. Actualmente su desarrollo motriz grueso no es bueno, sin embargo, su motricidad fina es excelente. Es diestro; emplea de manera adecuada cubiertos desde los 5-6 años.

El padre fomentó el control de esfínteres. Logró el proceso diurno a los tres años; el proceso nocturno fue inconsistente; aunque lo logró a los cuatro años, presentó enuresis nocturna hasta los seis.

Su desarrollo de lenguaje se inició antes del año con pequeñas palabras; introdujo frases entre el año y medio y los dos años. Le gusta decir las palabras “no” y “azul”; le molestaba tener que comunicarse con otras palabras y en ocasiones parecía que hablaba consigo mismo en otro idioma. Al entrar a la guardería presentó dificultades del lenguaje, pues no quería comunicarse con sus maestras ni con el resto del personal del taller infantil. Por esta razón, lo remitieron a terapia de lenguaje; la recibió durante dos años y por primera vez, se le dio a la madre un diagnóstico tentativo de Autismo.

En casa, no le gusta, inclusive en el presente, relatar sus acontecimientos diarios, sin embargo, disfruta de hablar acerca de películas y temas específicos como los dinosaurios y su historia.

Tomás vive en un hogar de familia ampliada estructurada por papá (44), mamá (42), hermana mayor (16), sus abuelos maternos y una empleada doméstica. Papá trabaja en otra ciudad por lo que no convive a diario con él, sino uno o dos fines de semana al mes. Durante los feriados y fechas importantes, intentan que la familia esté reunida. En los dos primeros años de vida, Tomás vivía con su familia en otra provincia, sin embargo, su mamá se traslada con sus dos hijos hacia Quito ya que Tomás tenía alergia al sudor originado por el calor de la ciudad; esta situación le provocaba llanto excesivo al niño y depresión a la madre. El llanto del niño era calmado por medio de comida u otros objetos los cuales llevaba a su boca. Además, la hermana mayor estaba retrasada en sus estudios.

Al venir a Quito, su dinámica del sueño se ve alterada y mamá adopta un ritual para que él vaya a dormir. Este consiste en que rezan juntos, mamá da la bendición y él se acuesta a dormir; acomoda la almohadas de una forma específica, debe estar bien apretado con las cobijas de su cama, tapado hasta arriba y con la luz en un nivel específico. Este ritual lo hacen hasta el día de hoy.

Al empezar a vivir con sus abuelos maternos, la disciplina se ve afectada ya que ellos consienten excesivamente a ambos niños pero más a Tomás. Al estar a cargo de ambos, mientras mamá trabajaba, Tomás empezó a hacer berrinches, se tiraba en el piso, pateaba, tiraba las puertas y su socialización en general no era la esperada en comparación con otros niños de su edad. Se aferraba a juguetes específicos, no solo de él sino también de su hermana y de otros niños. Repetía movimientos en el juego, formando patrones de conducta y de dinámica de juego. No tenía juego imaginario y no socializaba con otros niños. Tenía la necesidad de tener un objeto en la boca siempre, como el biberón.

Actualmente, la madre no trabaja y desde hace dos años aproximadamente se dedica a la atención de Tomás. El niño depende mucho de ella, no se pone su uniforme a menos que esté planchado y caliente todas las mañanas y no hace sus tareas si no está con la madre. Sin embargo, come solo, se baña solo y los fines de semana elige su propia vestimenta.

Con respecto a su desarrollo socioemocional, la madre describe a Tomás como un niño alegre, activo, rebelde, huraño, egoísta y celoso de su hermana y de la atención que se preste a otros. También menciona que llora mucho, es sensible y frágil, nervioso, ansioso, peleón y mandón. Además comenta que tiene miedo a la oscuridad y a las arañas. Cuando pelea, relata con quién lo hizo pero no da detalles del suceso. La relación con su hermana es complicada, él la ceba y ella cuida de él, satisfaciendo muchos de sus pedidos y necesidades. La relación con sus padres es muy buena, más con su mamá ya que con ella pasa más tiempo, sin embargo, cuando viene papá la relación es adecuada.

No le gusta hacer sus tareas o trabajar en la escuela, tampoco le gusta seguir normas, escribir o leer. Disfruta de la plastilina, de ver películas, de todo lo relacionado con dinosaurios y de lo que tenga otros animales en general. Durante las tardes en su casa y fines de semana, Tomás mira mucha televisión, alrededor de 4 horas diarias y los fines semana más. Disfruta cuando su mamá le cuenta

historias y cuentos de animales. Al reprenderle, se enoja pero mamá como consecuencia le quita la televisión y el uso del internet. Tomás acepta el castigo y está pendiente del tiempo que se le impuso para recuperar los privilegios.

a. Historia escolar

La madre refiere que al llegar a Quito, Tomás entró al Centro Infantil del Colegio “A”. En esta institución utilizaban el método Montessori. A Tomás no le fue bien ya que no seguía las normas y hacía todo lo contrario. Mamá lo saca de esta escuela después de unos meses; a los tres años entra a una guardería particular “B”. En la guardería lo remiten a terapia de lenguaje, pese a que en casa hablaba normalmente, ya que aquí no se comunicaba con sus maestras. En esta guardería dan a la madre un diagnóstico tentativo de Autismo para Tomás. Los padres no lo asumen de la mejor manera pero deciden llevarlo a un centro especializado en diagnóstico. En este lugar, culpan a la madre de los problemas de socialización de Tomás, diciéndole que ella era la responsable por carencia afectiva y lo remiten al neurólogo; lo llevan al Hospital M. donde le diagnostican “retraso mental”.

Un año más tarde, cuando Tomás tenía cuatro años de edad, una tía materna contacta a la mamá con un centro especializado en atención a niños con Autismo, en donde ella empieza a conocer acerca de los Trastornos de Espectro Autista. Ella refiere que en el momento en el que leyó acerca del Asperger, supo que Tomás era un niño que presentaba TA. A los cinco años en una entidad perteneciente al Ministerio de Educación le dan a Tomás el diagnóstico del Trastorno de Asperger.

A los cinco años, Tomás entra a una escuela regular, Escuela “C”. Aquí siguió teniendo dificultades: se salía de su aula, ingresaba al aula de niños menores, la profesora se sorprendía porque Tomás se metía debajo de su pupitre sin embargo, aprendía. Lo catalogaron como “niño problema”, sufrió de bullying durante todo el año y al siguiente año escolar le negaron la matrícula. A raíz de

esto, entra al Centro de Terapias “F” donde asistió durante dos años (hasta los 8 años). Aquí aprendió las bases de lectura y escritura, y completó estos procesos. Luego de estos dos años, aquí determinan que Tomás estaba listo para asistir a una escuela regular. Entra al Colegio “L.P” donde estuvo durante un año y un trimestre más. Aquí aprendía más lento que sus otros compañeros, por lo que necesitaba que lo apoyaran en sus tareas. En el primer trimestre del segundo año en “L.P”, en 4to de básica, la profesora lo castigaba mucho y empezó a sufrir de bullying también. La madre lo saca de ese colegio y se encuentra a mitad de año con el colegio “J”. Al entrar a este colegio, la madre renuncia a su trabajo y se dedica al apoyo de Tomás y de su otra hija en la escuela y a brindar también apoyo a las maestras. Trabaja con personal del centro al que años atrás asistió para conocer acerca del TEA, asesorando a la escuela en el trato con niños que presentan diversos Trastornos de Espectro Autista.

Actualmente, Tomás continúa en el Centro Educativo “J”, en sexto de básica. Tiene problemas con sus compañeros, su desarrollo dentro del aula no es el esperado para su edad cronológica y nivel académico. Siguen trabajando con el personal externo al centro educativo, intentando mejorar la dinámica escolar con maestros y compañeros.

b. Historia médica

La madre refiere que Tomás tiene alergia al sudor y problemas con la comida. Al nacer necesitó oxígeno, estuvo en termocuna una noche, sin embargo, no hubo mayores complicaciones.

Al momento de recibir el diagnóstico tentativo de Autismo por parte de su primera guardería, lo llevan a un lugar especializado en diagnóstico y ahí lo remiten a un neurólogo. Por esta razón van al Hospital M., donde le dan un diagnóstico totalmente distinto, de retraso mental, el cual la madre descarta y años más tarde se corrobora que fue errado.

Al llegar a “M.”, un centro que trabaja con niños con diversos Trastornos de Espectro Autista y sus familiares, la madre empieza a conocer a profundidad acerca del trastorno y otros padres de familia le recomiendan que vaya al CEDOPS (Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica de Pichincha) anexo al Ministerio de Educación. Aquí en el año 2007, a los 5 años, le dan el primer diagnóstico oficial de Asperger. En este lugar, después de emitir este informe no se le da seguimiento.

Cuando la madre se informa acerca de las características del trastorno, dice haberse sentido identificada con su hijo, pues sospecha que ella también lo tiene, al igual que su esposo.

En el 2008 el Ministerio de Salud Pública en conjunto con el Hospital “N”, empiezan a realizar estudios a Tomás, poco antes de su ingreso al centro de terapias “F”. Aquí determinan que su Coeficiente Intelectual (CI) está ubicado dentro del rango normal con una puntuación de 89. En esta evaluación, los doctores y profesionales establecen que no presenta ningún grado de discapacidad por lo que no puede optar por los beneficios y carnet de discapacitado.

En el 2011, asisten a la Fundación “AY”, en donde se realiza una nueva prueba de CI en la que obtiene los siguientes resultados:

- CI verbal: 100
- CI manipulativo: 95
- CI Total: 97- rango normal.

Desde el 2013 hasta la actualidad, la madre decide aplicar de nuevo para el carnet de discapacidad del CONADIS (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades). Ingresa a un proceso de evaluación psicopedagógica y médica en el Hospital “N”. La prueba de Coeficiente Intelectual lo ubica dentro del rango

- **Organización familiar**

La madre refiere que cuando Tomás era bebé presentaba un comportamiento diferente al que había tenido su hermana mayor; no jugaba con los juguetes que hacían ruido, tenía un juego repetitivo, lloraba en exceso y se calmaba solo si tenía algo en la boca, como biberón o chupón, si se le quitaba o no se le daba podía llorar, según la madre “las veinte y cuatro horas del día”. Los pediatras le decían que podía ser un problema de cólicos y que le complemente su alimentación con coladas. Al ver este comportamiento tan diferente en su hijo, las molestias que el clima le ocasionaba y la relación de pareja y familiar que se desgastaba, la madre empezó a poseer fuertes depresiones. Al encontrarse en esta encrucijada, y sintiendo que la provincia donde vivían no era un sitio que ayudaba a sus hijos, tomó la decisión de regresar a Quito y resolviendo vivir con sus propios padres, los abuelos maternos de Tomás, así ellos le podían ayudar con el cuidado de sus hijos mientras ella trabajaba y su esposo seguía en su trabajo.

También resalta que hasta los cuatro años de edad Tomás nunca devolvió una risa o una mirada. A partir de los cuatro años, la madre empezó a notar que Tomás, pese a tener una “mirada pérdida” con otras personas, hacia ella sí dirigía sonrisas y miradas. Esto hizo que ella sienta que hizo un “click” con su hijo. A partir de ese momento él no permitía que su madre se aleje o se vaya, caso contrario comenzaba a llorar; como la mamá trabajaba, él dejó de comer las sopas y bajó de peso, los abuelos ante esto decidieron darle golosinas y solo lo que a él le gustaba con la finalidad de calmar su ansiedad y lograr que coma algo.

La madre explica que trabajó durante ocho años desde que Tomás tenía dos y la hermana siete, lo que causó que la hija y los abuelos maternos sean los que cuidaran de Tomás. El rol de la hermana en ese entonces fue de cuidadora de Tomás: era ella la que le preparaba la comida, le ayuda con los deberes, jugaba con él; mientras que los abuelos eran los que lidiaban los “berrinches”¹ del nieto.

¹ La madre se refiere a berrinches a los enfados de Tomás manifestados de manera exagerada con gestos, voces y llanto.

Ellos controlaban estos enojos sacándole los zapatos, para que cuando él pateara al piso, le dolieran los pies y dejara de hacerlo, lo cual causaba que Tomás se pusiera peor y se golpeará contra las paredes. Los abuelos al ver que no podían cuidarlo le propusieron a la madre que lo inscribiera en una guardería, lugar en el cual Tomás, a juicio de la madre, se sintió tan cómodo que empezó a llamar “mamá” a la señora que lo cuidaba y “abuelos” a quienes ayudaban en el lugar.

En el 2012, la madre se dio cuenta que su hija mayor había empezado a descuidar sus responsabilidades estudiantiles y había empezado a tener dificultades en casa; al mismo tiempo, Tomás había dejado de tomarla a ella como figura principal del hogar. Estas circunstancias, dice la madre, la llevaron a tomar la decisión de renunciar a su trabajo para dedicarse a la crianza de sus hijos. Explica que al principio ni Tomás ni su hija se adaptaban al cambio e incluso la rechazaban, pero con el paso del tiempo se fueron acostumbrando a su presencia en casa y se empezaron a respetar las reglas del hogar, lo cual constituyó una mejoría en las relaciones familiares.

La madre explica que el padre de Tomás es una persona que siempre ha estado más preocupado por el trabajo, descuidando a su familia. Actualmente él trabaja en provincia y ve a su familia cada quince días o más, dependiendo de cuán cargado esté su trabajo. Por esta razón es la madre la que toma las decisiones en su hogar y es la encargada de ser la que satisface las necesidades que tienen sus hijos, tales como: la escolaridad, salud, apoyo emocional y social. De la parte económica está encargado el esposo.

La mamá cuenta que Tomás se conectó con el padre, cuando por cuatro meses, por falta de trabajo el papá se quedó en Quito y buscó información sobre el trastorno de Asperger. Al entender lo que sucedía con su hijo, dejó de llamarlo “niño malcriado” y comenzó a tomar interés para mejorar la relación con él. Después encontró nuevamente trabajo y se volvió a ir. Sus trabajos siempre han sido fuera de la ciudad, por lo que la madre declara que Tomás está acostumbrado a que su papá no esté en casa a causa de su trabajo.

Los abuelos siempre han ayudado a la mamá de Tomás con sus hijos, a pesar de que Tomás principalmente y su hermana no siempre les obedecen. Los abuelos tratan de ayudarle a su hija sin interponerse en la crianza y decisiones que ella tome. La mamá refiere que el abuelo es el que le brinda más apoyo tanto a ella como a su hijo; cuando Tomás está con su abuelo hacen actividades diferentes que rompen la rutina, aunque el niño no necesariamente disfrute de salirse de lo acostumbrado. La madre comenta que la abuela es más dura, es la que les llama la atención si hacen algo inconveniente, les habla de religión lo cual no les gusta a Tomás y a su hermana, por lo que no tienen una buena relación con ella.

A pesar de compartir su hogar con los abuelos maternos, los espacios físicos de la casa están bien delimitados. La mamá refiere que sus hijos no ven mucho a sus abuelos ya que ellos tratan de no entrometerse mucho en la crianza de sus nietos.

Cada uno tiene su propio espacio en casa. Tomás tiene su propio cuarto, el cual para él es un espacio en donde puede relajarse o calmarse cuando se estresa, se enoja o se resiente con algún miembro de la familia. Aquí no permite que entre nadie a menos que ya esté tranquilo y listo para pedir disculpas. Él duerme sólo, cuando se cumplen con los requerimientos necesarios como que le arropen con las sábanas y las cobijas de una forma específica, la luz le alumbré según lo acostumbrado y su mamá rece con él. Si algo de esta rutina no se cumple o se modifica, entonces no duerme y la mamá se queda con él hasta que se tranquilice y decida dormirse.

Tomás y su hermana tienen horarios para ver la televisión, para que no exista discusiones entre ellos. Dentro de estos horarios Tomás tiene que respetar los de su hermana. Sin embargo, hay ocasiones en las que Tomás a través de un “berrinche” logra que los horarios se modifiquen a su conveniencia.

Tomás es muy competitivo con su hermana, quiere ser mejor que ella. Sin embargo, la hermana siempre cuida de él y le enseña a comportarse con otra gente, en la mesa, y en lugares extraños, algo que, según la madre, ella misma no se atreve a hacer por miedo a las reacciones del niño.

En la casa, Tomás se comporta de acuerdo a su estado de ánimo. Si al llegar del colegio a las tres de la tarde está de buen humor, saluda, caso contrario no lo hace y se dirige a comer; solo acepta la comida si es algo de su agrado, si no lo es tienen que preparar lo que él escoja. Al momento de estar en la mesa, no espera que lo demás terminen, se levanta y ve televisión hasta que la mamá le dice que tiene que hacer los deberes. Él intenta hacerlos, si puede y le gusta los termina y si no los deja porque sabe que la mamá los finaliza por él. A partir de las cinco y media de la tarde, come otra vez y regresa a la televisión o a la computadora y ve dibujos animados. Cuando llega la hora de la merienda, toma su té y regresa a la televisión hasta su hora de dormir.

Las actividades familiares se realizan dependiendo de lo que le gusta o disgusta a Tomás, por lo que las salidas no son tan seguidas a menos que sea un lugar de agrado de él. Si no lo es, Tomás se siente incómodo y obliga a la madre a que se retiren; si no lo hacen, él hace su “respectivo berrinche”² hasta que la madre acceda a regresar a la casa para ver televisión.

Actualmente, Tomás se cuestiona y cuestiona a los demás. Por ejemplo: quiere saber por qué se enoja y no puede controlarse, por qué se olvida de las cosas, por qué no es igual que sus compañeros. A estos cuestionamientos la madre es la que siempre busca una respuesta.

Tomás es muy estructurado y no le gustan los cambios. Cuando estos se presentan, él exige que se le notifique con mínimo un día de anticipación, principalmente cambios en su comida, horarios, actividades y/o espacios. Asimismo, es muy receloso con gente que no conoce y prefiere evitar cualquier tipo de conversación, a menos que sea de su agrado. También es perfeccionista en lo que le gusta hacer. Le encantan los animales, principalmente los dinosaurios; disfruta dibujarlos, hacer trabajos con plastilina o con diferentes

² La madre comenta que cada vez que no se hace lo que él quiere o le guste, comienza a llorar, patear y hasta grita groserías, sin importar dónde estén o quién esté; ella se refiere a esto como los respectivos berrinches de Tomás.

materiales moldeables. Cuando no le gusta el resultado final de sus trabajos se frustra, llora y pide un abrazo de su madre.

- **Situación general del círculo familiar de Tomás**

La situación general del círculo familiar de Tomás es variante, ya que siempre dependen de las reacciones de Tomás para tomar decisiones en familia. A pesar de que la madre es la que pone las reglas del hogar, las orienta de acuerdo a las conveniencias de su hijo, sabiendo que no las va a poder cambiar.

Según Lorna Wing, las personas con TA tienen dificultad para interpretar las normas de un modo flexible y dinámico: el niño se aferrará a las normas (dando muestras continuas de inflexibilidad y de poca adecuación a los cambios imprevistos) (Wing, 1998). Por esta razón la madre siempre basa sus decisiones tomando en cuenta cómo podría reaccionar su hijo.

Tomás tiene una relación muy absorbente con su mamá. Él necesita que su madre esté en todo lugar, más si no lo conoce o hay gente extraña. Cuando él se aleja de ella (solo cuando se siente seguro), sigue a su madre con la mirada y en caso de que ella no lo observe él se enoja y le reclama. Este reclamo consiste en decirle: “ya no me quieres” y exigir un abrazo largo y fuerte. De acuerdo a las investigaciones de Mary Ainsworth mencionadas en Delgado (2004) dentro de “la situación del extraño” y los datos encontrados en la situación experimental, se puede observar que tiene un apego inseguro-ambivalente. Tomás se muestra muy preocupado e inseguro cuando la madre no está con él. Cuando ella regresa, su reacción es ambivalente, a veces la recibe con un gran abrazo o le muestra ira y resistencia al contacto, luego él reflexiona y le pide un abrazo. Ainsworth denomina a este apego como Inseguro-ambivalente ya que los niños en “la situación del extraño” dudaban entre la irritación y conductas de mantenimiento de contacto.

Bowlby (1976) propone cuatro sistemas de conductas de apego, al desarrollarse estas conductas se crea el vínculo que une al niño con su madre. En caso de

Tomás se puede distinguir claramente que los cuatro sistemas de conductas están activados; en el momento que se distancia y percibe alguna señal de amenaza (*sistema de exploración*), Tomás manifiesta su inconformidad y regresa al contacto de las figuras principales -mamá o hermana- las cuales le brindan seguridad (*sistema de conducta de apego*), disminuyendo sus conductas exploratorias y aumentando las conductas de apego (*sistema de miedo a los extraños*), evidenciando su mínimo pero existente interés por interactuar o explorar lugares ajenos a él (*sistema afiliativo*).

La relación de Tomás con el padre es limitada, desde el discurso de la madre, menciona que “cuando el padre está en casa, Tomás se siente a gusto, pero cuando se va no muestra ninguna señal de preocupación, tristeza o ansiedad”. Con esta explicación se puede observar que el padre no forma parte de las figuras de apego centrales ni subsidiarias de Tomás.

La relación de Tomás con su hermana, a pesar de su competitividad hacia ella, es muy estrecha, ya que él la ve como figura de autoridad desde que eran pequeños y ella cuidó de él. Al ser la responsable de su hermano cuando su mamá trabajaba, se volvió la figura central de Tomás.

La figura de apego central es buscada por el niño para proveerse de afecto, cuando está cansado, hambriento, enfermo, o se siente alarmado, y también cuando no sabe con certeza donde se encuentra. Cuando la encuentra busca su proximidad y obtiene la seguridad deseada; este patrón se mantiene con las figuras de apego en las distintas etapas de la vida (Amar, et.al., 2006, p.6).

Cuando la mamá dejó su trabajo para cuidar de sus hijos, se volvió la figura de apego central de Tomás, ubicando a su hermana de figura subsidiaria, cuidando de él y brindándole seguridad. Actualmente, él se siente protegido, seguro y mimado, por lo que hay veces que en vez de preguntarle a su mamá si puede hacer algo, le pregunta a su hermana y hace lo que ella diga.

Lorna Wing describe que quienes tienen hermanos con TA se enfrentan a una serie de problemas especiales. Naturalmente, los padres están preocupados

acerca del futuro de su hijo con TA y algunos pueden esperar que una hermana o un hermano asuman también el cargo de atenderle (Wing, 1998). En el caso de Tomás se puede ver que la madre compartió parte de la responsabilidad con su hija, ya que fue la hermana quien se encargó de Tomás mientras la mamá trabajó. Esto sucedió por casi ocho años, desde que Tomás tenía dos años y la hija siete.

Desde que diagnosticaron a Tomás con TA, la madre investiga mucho acerca del tema y busca ayuda para entender el comportamiento y reacciones del niño. Asimismo creó una asociación de padres con hijos con TA la cual dejó de existir por falta de tiempo y recursos. La madre refiere que crearon la asociación porque los padres con hijos con TA, sienten muchas veces que son las únicas personas que tienen un hijo con tales conductas y saber que existen más papás en las mismas condiciones les ayuda a tener un apoyo emocional y práctico.

En las guías teóricas y prácticas diseñadas para padres, se propone que en el momento en que los padres se enteran del diagnóstico (sea TA u otro TEA), comienza *“la batalla de la información”*. Esto significa que recopilan información de diferentes medios y se ven en la necesidad de convertirse en autodidactas, ya que en la mayor parte de los casos se les brinda poca información (Freire, et.al., 2007).

Cuando la madre de Tomás empieza a leer y auto educarse sobre lo que es y significa ser Asperger, dice que se sintió identificada con el TA ya que ella misma, en su niñez tuvo problemas similares a los que atraviesa Tomás: le costaba socializar con los demás, no entendía lo que se le explicaba, y se refiere a sí misma como *“lentita”*. Con esto se puede ver que la madre busca identificarse con su hijo a través del trastorno Asperger y así poder encontrar un vínculo con él.

Al ser tan perfeccionista, Tomás sufre cuando algo no sale como él deseaba. Inmediatamente reacciona por medio del llanto, pataleta y dice groserías. Cuando esto pasa, la madre le explica que *“es normal que se equivoque que a ella le pasaba lo mismo y a su hermana también, que no se moleste porque todos son iguales”*. Esto le ha traído complicaciones, ya que al decirle a Tomás que todos

son iguales, él ha inferido que puede gritar a sus abuelos y a su mamá. Él ha perdido el respeto hacia las figuras de autoridad. Por esta razón, la madre ha tratado de explicarle que a pesar que todos son iguales existen niveles de jerarquías, y estos niveles deben respetarse.

Desde el 2013 la madre ha empezado a tramitar de nuevo el carnet de la CONADIS (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades) para Tomás, por lo que han atravesado un largo proceso de evaluación psicopedagógica y médica. En este tedioso proceso, Tomás se envolvió en un discurso de “soy Asperger y no puedo”, “como soy Asperger me comporto así”. De esta manera, él justifica sus reacciones ante las demás personas cuando no quiere hacer algo en específico o se porta de manera inadecuada. Esto no solo sucede en casa, sino también en el colegio.

En el presente, la familia de Tomás pasa por un proceso de quiebre en la relación de los padres, y a ambos hijos les asusta que ellos puedan divorciarse. Las discusiones que la pareja tiene, las resuelven en el auto, evitando que los niños las presencien. Sin embargo, Tomás se angustia y llora al verlos dentro del carro discutiendo; luego mamá explica a su hijo que es normal tener pequeñas discusiones de pareja. Los padres tienen una relación de conflicto y tensión desde que el padre no visita el hogar con frecuencia por motivos de trabajo, por lo que se le ve muy poco y no ayuda más que con lo económico en su casa.

3.3.3 Situación Actual en el Ámbito Escolar

- **Organización de la Escuela**

Tomás asiste a una escuela regular. Está en el aula de Sexto de Educación General Básica (EGB). En esta institución educativa, algunos niveles de escolaridad comparten una misma aula por falta de espacio físico. Esto no ocurre como respuesta al sistema educativo llamado “Primaria Acelerada” [reconocido

por el Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación –OEI-, el cual consiste en tener dos grados en una misma aula, durante tres ciclos de estudio en los cuales se cubrirá el pensum de seis años. Cada ciclo cubre el programa correspondiente a dos años (OEI, 2011)].

A diario Tomás recibe clases con dos compañeros más de su grado y dos niños más de Quinto de EGB. Tienen una profesora Tutora, la cual está a cargo del grupo en los eventos de la escuela, es responsable de su libreta de calificaciones y además es maestra de la clase de francés. Sin embargo, no tienen una profesora titular que se haga responsable de todas las materias principales, sino que más bien, sus maestras de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y también las de materias especiales, rotan por todos los grados.

El día empieza a las 07h30 y termina a las 14h30. Cada hora tiene una duración de 40 minutos, con dos recesos de 15 minutos cada uno.

Los recursos de la escuela son un limitante. En el área de computación, no tienen suficientes computadores y el acceso al internet es limitado: solo una computadora tiene la conexión. Durante el año, han existido también problemas de personal docente, ya que muchas profesoras se fueron a los pocos meses de empezar el año lectivo. También cuando faltan por motivos de fuerza mayor, no hay quién cubra las horas de clases de los niños, provocando que en muchas ocasiones se queden con horas libres sin supervisión, o realizando una misma actividad por repetidas horas.

- **Desarrollo de Tomás dentro del ambiente escolar**

Tomás no maneja bien los cambios en su rutina diaria, incluyendo su rutina escolar. En el momento en que maestras faltan o algún imprevisto se da, Tomás reacciona de manera negativa, se cansa fácilmente, no realiza las actividades

programadas para sustitución, sale del aula enojado o pelea con sus compañeros de aula.

En los recreos y el momento del lunch, Tomás no sale al patio. Desde el anterior año escolar se queda en su aula, en su escritorio y ahí se sirve el refrigerio. Él refiere que desde su llegada a la escuela actual, los demás niños lo han molestado; esto ya le ocurrió en las anteriores escuelas. Las razones por las que lo molestan son: por tener un peso mayor al de sus compañeros, y por comer lo que le mandan de casa; por eso no se siente parte de su grupo de edad. También dice que le molesta el sol, el ruido de los niños más pequeños, el lloro producido cuando hay una caída o pelea entre las personas de otros grados y añade que para él, el salir del aula, tomar sus cosas, sacarlas afuera y luego regresar, es una pérdida de tiempo.

La relación con sus compañeros de aula es complicada. Con ambos grupos con quienes comparte el aula (los alumnos de Quinto de EGB y los de Sexto de EGB) tiene roces constantemente. A los tres niños y una niña que comparten el día a día con él, les molesta notable y abiertamente que Tomás tenga “preferencias” en el trabajo del aula, refiriéndose a que si él no desea trabajar entonces no lo hace. De igual manera, les molesta notar que sus tareas son realizadas por su madre, y no siempre debe tomar pruebas como los demás. Así mismo, no comprenden porqué cuando están riendo en alto o alguno grita, Tomás se molesta y deben dejar de hacerlo.

A él no le gusta que golpeen los esferos, lápices y otros útiles escolares contra la mesa, silben, chasquen los dedos, griten, lloren, ríen muy fuerte o hablen en un tono que él considera muy alto. Cuando algo de esto se da, Tomás se enoja, amenaza con golpear a sus compañeros, sale corriendo del aula muy molesto, llora o bota las cosas que tiene encima de su escritorio al piso o contra las personas que se encuentren dentro del aula.

Muchas veces los niños de su clase ni siquiera son conscientes de que han hecho algo que molesta a Tomás. La edad que estos niños atraviesan es de muchos cambios, empiezan a crear vínculos entre ambos sexos y esto incomoda a Tomás. Cuando ve que dos niños de su aula están conversando, contándose un secreto, él lo atribuye a que están criticándolo, hablando mal de él o burlándose de algo que ha hecho o dicho. En otras ocasiones, los compañeros de Tomás conscientemente y a propósito lo molestan y causan que él se enoje. Ellos se ríen cuando él llora, no lo invitan a sus juegos o a sus conversaciones, por lo que Tomás dice sentirse rechazado por sus compañeros. Cuando están en el aula jugando entre todos, Tomás no participa y más bien empieza a jugar solo con sus dibujos o dinosaurios que siempre lleva a la escuela. Por esta razón, en la organización del aula Tomás se sienta solo en un pupitre mientras que los otros cuatro niños están ubicados en parejas (Ver gráfico 4).

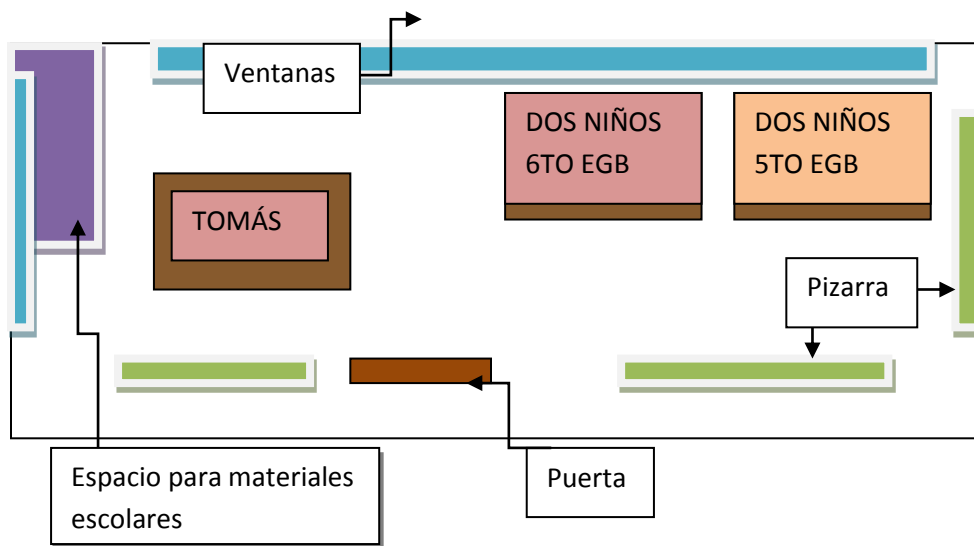


Gráfico 4: Organización del Aula de Tomás

Fuente: Alvarado, M; Darquea, S.; 2014

- **Desarrollo de Tomás en cada materia**

El desarrollo de Tomás en cada una de sus aulas suele ser similar. Algunas de sus profesoras lo motivan más para trabajar en las actividades, copiar las tareas en su agenda y en general que intente aprender cada día algo nuevo. Otras profesoras no saben cómo manejarlo, especialmente cuando entra en alguna crisis o discusión con sus compañeros, y prefieren permitir que no trabaje para evitar que Tomás reaccione de manera negativa.

Hay profesoras que Tomás conoce ya desde el anterior año lectivo. Con ellas el desarrollo del aula es mejor. Tomás confía en ellas, acepta cuando le reprenden y se esfuerza un poco más en copiar en su agenda los deberes o por lo menos intentar realizar las actividades que se programan para él.

En la escuela las maestras no tienen un currículo adaptado para Tomás. Trabajan a diario adaptando las actividades en el momento de estar realizándolas, intentando que Tomás se anime hacerlas y no diga excusas como “soy un niño especial”, “esto es muy avanzado para mí”, “yo no puedo hacer esto tan difícil”, entre otras.

Recientemente Tomás acabó el primer quimestre del presente año lectivo. Algunos de los días en los que se fue a observar el aula, Tomás realizó pruebas muy cortas, orales o en ese momento no las hizo, y no existe constancia de que en algún momento las haya tomado. A continuación se presenta su libreta de calificaciones correspondiente al Primer Quimestre, año lectivo 2013-2014:

CENTRO EDUCATIVO J

QUITO - ECUADOR

PRIMER QUIMESTRE

ACUMULATIVO

Año Lectivo 2013-2014

JORNADA MATUTINA

De conformidad con lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y demás normativa vigente, certifico que el/la ~~alumno/a~~ Tomás del **SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA** obtuvo las siguientes calificaciones durante Primer Quimestre

ASIGNATURAS	30%	35%	25%	20%	100%
	primer parcial	segundo parcial	tercer parcial	examen	NOTA QUIMESTRAL
Lengua y Literatura	7.63	7.33	7.90	8.25	7.75
Matemática	7.63	7.30	8.47	9.75	8.19
Estudios Sociales	9.80	8.93	9.05	8.50	9.13
Ciencias Naturales	9.28	8.50	9.83	9.50	9.27
Educación Estética	8.33	9.03	9.20	9.20	8.90
Educación Física	10.00	7.00	8.20	7.00	8.20
Optativa	8.02	8.27	7.15	7.00	7.66
NOTA PROMEDIAL	8.44		OCHO CON 44		
COMPORTAMIENTO GENERAL	A		MUY SATISFACTORIO		

Evaluación del Comportamiento	
Valores	PRIMER QUIMESTRE
Respeto y consideración hacia los miembros de la Comu Educativa	B
Valoración de la diversidad	A
Cumplimiento de normas de convivencia	B
Cuidado patrimonio institucional	A
Respeto a la propiedad ajena	A
Puntualidad y Asistencia	A
Cuidado de su propio personal	A

ASISTENCIA	
DIAS	PRIMER QUIMESTRE
Días Asistidos	99.00
Faltas Justificadas	8.00
Faltas Injustificadas	0.00
Absencias	0.00

Observaciones Eres un niño muy capaz! No te rindas y da tu mejor esfuerzo que llegarás lejos!



J. K. B. S.
PROFESORA

Gráfico 5: Libreta de calificaciones primer quimestre de Tomás, año lectivo 2013-2014

Fuente: Centro Educativo "J"

Después de visitar la clase de Tomás durante dos meses, en diferentes materias, aproximadamente una o dos veces por semana, y durante 10 ocasiones haber registrado por escrito las observaciones (Ver anexo 3), el desarrollo pedagógico de Tomás dentro de su aula no está reflejado en estas calificaciones. Tomás tiene muchos problemas en el área de escritura, lectura y cálculo, sus notas no reflejan mayor dificultad, generando una expectativa falsa tanto en Tomás como en su familia.

Matemática

La calificación de Tomás en esta materia 8.19 en el primer quimestre 2013-2014. Esta clase la recibe todos los días de la semana, cuatro de ellos durante dos horas diarias.

La relación con la maestra sigue construyéndose en el día a día. Ella refiere que siente que Tomás es muy capaz de aprender cada día, pero cree que para él es muy fácil decir que no puede y no hacerlo. A diario, discuten ya que ella no está de acuerdo con, por ejemplo, escribirle las tareas en la agenda en vez de que él mismo las anote.

En su aula, Tomás no ha iniciado a trabajar con geometría, no trabaja con áreas de figuras geométricas o el plano cartesiano completo como lo hacen sus compañeros. Logra hacer series descendientes y ascendientes hasta de un nivel medio, sumas y restas de tres cifras o más, multiplicación y división de dos cifras con dificultad, pero sobre todo desgano.

En esta clase, al igual que en todas, la maestra encuentra una dificultad grande al no tener un currículo adaptado. También el carácter de Tomás es un agravante de su desarrollo ya que no le gustan los números, no le gusta trabajar con ellos, y

cada vez que la profesora logra que él trabaje algo mínimo, él se enoja, o lo hace llorando e interrumpe el trabajo de sus demás compañeros.

Al regresar de las vacaciones de medio quimestre, la profesora encargada de esta materia se hará cargo de otro grado y llegará una nueva maestra a esta aula. La nueva maestra ya conoce a Tomás ya que estuvo apoyando en algunas clases y él se siente cómodo con ella. Ella tiene muchas ganas de motivar a Tomás y se sienta junto a él para explicar la instrucción, haciendo que él se sienta más seguro y comprendido. No obstante, esta materia no es del gusto de Tomás, se le dificulta mucho y no disfruta de aprender lo relacionado a los números.

Estudios Sociales y Ciencias Naturales

Estas dos clases son dirigidas por una misma maestra, por lo que la dinámica de ambas clases es igual. Sus notas quimestrales son para Estudios Sociales 9.13, y para Ciencias Naturales 9.27.

La maestra dice que Tomás disfruta de las actividades manuales, cuando debe realizar proyectos y exponerlos a su aula o aún más a otros grados. Ella afirma que sus notas se dan gracias a las tareas y los proyectos que hace, ya que en ellos pone mucho esfuerzo, empeño y motivación.

Dentro del aula, principalmente dirige la clase a los compañeros de Tomás, sin embargo, cada cierto tiempo retoma la atención de él haciendo preguntas acerca de lo que están comentando y viendo en el libro de trabajo. Primero otorga las órdenes de trabajo a los demás niños de la clase y luego se acerca a él a confirmar si ha entendido la actividad o a modificarla para que Tomás también trabaje.

Cuando son actividades en las cuales se incluyen dibujos o manualidades, él las realiza con entusiasmo. Cuando debe escribir, no lo hace y la maestra termina

escribiendo las cosas más relevantes acerca del tema en su cuaderno para que luego él pueda estudiar o hacer la tarea.

Ella afirma que trabajar con Tomás es difícil, pues tiene días que va con muy buen ánimo y otros días que simplemente no desea trabajar y no hay nada que ella pueda decir o hacer para motivarlo. Es por eso que ella prefiere anotar en el cuaderno de él lo más importante antes que él se retrase más en la materia.

Pese a estas dificultades, Tomás alega que disfruta esta clase, se emociona con las tareas en las cuales debe trabajar con plastilina u otros materiales y efectuar un producto para mostrar a sus compañeros. Cuando un tema le interesa lo aprende con facilidad e inclusive se esmera en buscar mayor información acerca del mismo.

Lengua y Literatura

En esta clase, Tomás ha obtenido una nota quimestral de 7.75.

La maestra de esta clase conoce a Tomás desde el anterior año lectivo y la relación que tiene con él es muy buena. En muchas ocasiones ella interviene cuando Tomás está teniendo conflictos con otras maestras y lo reprende de ser necesario.

A Tomás no le agrada la materia ya que debe escribir y leer mucho más que en otras clases. Sin embargo, es la clase en la cual su cuaderno es el más completo. En las pruebas y ejecución de tareas no le va bien ya que en casa, mamá apoya demasiado en las tareas y no deja que Tomás sea el que las efectúe, así sea mal.

La maestra lo anima a trabajar, a copiar las tareas, ser cuidadoso de sus cuadernos y libros. Ella lo motiva para que se haga responsable de sus acciones por lo menos dentro de sus horas de clase. Él la respeta mucho e intenta trabajar

más que en otras materias, no obstante, el leer y escribir es una lucha diaria para él. Se frustra y enoja fácilmente en esta clase.

Arte

La calificación obtenida para este quimestre en Expresión Estética (Arte), es de 8.90. Se imparte una vez por semana, durante dos horas de clase seguidas.

Para ir a la clase de Arte debe salir de su aula, bajar las gradas e ir a la clase ubicada en medio del sector del patio. Tomás tiene temor a bajar las gradas que hay en la escuela, lo cual debe hacer a diario, pues a partir del mes de enero, su aula cambiará de sitio y estará ubicada en el segundo piso de la escuela.

A Tomás le molesta el tener que cambiar de espacio físico para recibir una materia, entonces el tener que ir todos los miércoles a otra aula que no es la que él considera suya, para permanecer allí dos horas de clase, le resulta conflictivo.

En muchas ocasiones ni siquiera lo hace; no va a la clase y se queda en su aula, dibujando, jugando con plastilina, imaginando historias de dinosaurios, entre otras cosas. La maestra de Arte no lo busca ya que no puede dejar a sus demás alumnos por buscar a Tomás.

Cuando Tomás asiste a Arte pocas veces trabaja. Es difícil motivarlo para que preste atención, especialmente si están trabajando con la historia del arte o algo que requiera escribir y leer. Cuando hacen trabajos manuales, los hace si es con ayuda, pocas veces los realiza solo en su totalidad. En otras ocasiones también entra al aula por un corto período de tiempo y luego regresa a su clase solo.

Inglés

La calificación promedial de Tomás en esta materia y en Francés (llamadas en la libreta: “Optativa”) es de 7.66 en este quimestre.

Recibe esta clase cuatro días por semana y en tres de estos días tiene dos horas seguidas.

La relación que tiene con la maestra es cordial, la conoció este año lectivo y Tomás refiere que ella no le tiene suficiente paciencia y quiere hacer que él trabaje en cosas “muy avanzadas”.

En el momento de trabajar por medio de videos, canciones, películas, Tomás se muestra muy entusiasta, le gusta, canta, comparte con compañeros, se aprende las canciones y disfruta de la clase.

Al tener evaluaciones, pequeñas o grandes, Tomás se molesta, acepta haber estudiado en casa con el apoyo de su mamá el material que va a estar en la prueba pero se rehúsa a tomarla ya que dice que no se siente preparado.

La maestra reconoce que para ella es difícil manejar a Tomás dentro del aula. Dice que es complicado manejar las dificultades de Tomás para escribir y leer y no sabe cómo motivarlo para que trabaje. También le preocupa no tener un currículo adaptado, las peleas que se ocasionan dentro del aula en el momento en que Tomás entra en crisis y se enoja o quiere golpear a sus compañeros; también le preocupa que los demás niños molesten a Tomás.

Acepta que la madre de Tomás ha intentado brindarle apoyo con recomendaciones de cómo tratarlo dentro del aula y cómo lograr que poco a poco trabaje. Sin embargo, dice que es la primera vez que trabaja con un niño “diferente” y en momentos se siente “perdida” con el trato que debe tener con él.

Le asusta que en algún momento en el que Tomás entre en una crisis, pueda agredir a sus compañeros o, inclusive, a ella.

Francés

Los niños reciben esta clase cuatro veces por semana y cinco veces quienes no toman natación, ya que esta es opcional. Tomás tiene esta clase los cinco días de la semana.

La maestra de francés ha sido profesora de Tomás desde su llegada a la escuela, hace aproximadamente dos años. La relación que ambos tienen se ha ido construyendo y actualmente se llevan muy bien. Tomás es más respetuoso con ella que con las maestras que recién ha conocido en este año lectivo. La maestra de francés también es la tutora de la clase de Tomás por lo que ella tiene mucho contacto con la madre de él y también tiene más apertura para hablar con el niño, y para motivarlo al igual que reprenderlo cuando es necesario.

Tomás disfruta de aprender canciones en francés, las repite y memoriza. Sin embargo, le molesta cuando debe hacer un trabajo escrito o leer en alto algo. En momentos, aparentemente no comprende lo que se le está enseñando, sin embargo, cuando la maestra se dirige hacia él en francés, él la entiende e inclusive sigue la conversación (no siempre en francés).

La maestra de esta materia no está de acuerdo con que otras profesoras le escriban los deberes a Tomás en su agenda, sin embargo, también ella lo hace ya que dice que es importante que por lo menos las tareas las entregue, ya que de ellas tienen calificaciones para poder promediarlas como notas parciales y luego quimestrales.

En síntesis, es importante recalcar que Tomás no trabaja con un currículo adaptado en ninguna de sus materias. Sus maestras intentan adaptar las actividades, algunas no las hace y se queda en temas anteriores a los de sus compañeros. Hay unidades o temas completos en los cuales él no trabaja, en otras intenta trabajar poco a poco a la par de su clase.

A continuación se presenta un cuadro de la situación actual de Tomás en relación a las unidades didácticas que se trabajan en las asignaturas principales, a las cuales se tuvo acceso a través de los libros de trabajo de las maestras:

ASIGNATURA	UNIDADES ABORDADAS POR LA CLASE DE TOMÁS HASTA EL FIN DEL PRIMER QUIMESTRE	UNIDADES ABORDADAS POR TOMÁS HASTA EL FIN DEL PRIMER QUIMESTRE- COMENTARIOS
Estudios Sociales	Bloque 1: Época aborígen Bloque 2: Época aborígen II- “Una crónica española” Bloque 3: La conquista del nuevo mundo	Bloque 1: Época aborígen Bloque 2: Época aborígen II- “Una crónica española” Bloque 3: La conquista del nuevo mundo - El cuaderno de Tomás refleja trabajo en las tres unidades, sin embargo, mucha de la materia es anotada por la maestra y no es trabajo de él mismo.
Ciencias Naturales	Bloque 1: La tierra, un planeta con vida	Bloque 1: La tierra, un planeta con vida

	<p>Bloque 2: El suelo y sus irregularidades</p> <p>Bloque 3: El agua, un medio de vida – (hasta el tema de la importancia y conservación del agua)</p>	<p>Bloque 2: El suelo y sus irregularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuaderno de Tomás no presenta ningún trabajo acerca del bloque 3. Al igual que el cuaderno de Estudios Sociales, en su mayoría, contiene los temas y definiciones más importantes de cada tema correspondiente a cada bloque, sin embargo, son escritos por su maestra, no por Tomás.
<p>Lengua y Literatura</p>	<p>Bloque 1: Descripción Científica</p> <p>Bloque 2: El cuento</p> <p>Bloque 3: El relato histórico</p>	<p>Bloque 1: Descripción Científica</p> <p>Bloque 2: El cuento</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuaderno de esta materia, denota trabajo de Tomás. Muchas de las tareas presentadas claramente son hechas con ayuda de un adulto, sin embargo, dentro de la clase trabaja, anota los temas principales y en pocas ocasiones se ve apoyo de la maestra copiando materia, en su mayoría son escritos hechos por el mismo.

		<ul style="list-style-type: none"> - No tiene abordado nada del bloque 3, sin embargo, coincide este bloque con materia de Enero, mes en el que Tomás tuvo dificultades para trabajar dentro del aula.
<p>Matemática</p>	<p>Bloque 1: Los números rodean mi entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sucesiones con sumas y restas - Multiplica y divide - Triángulos y cálculo de áreas - Ángulos <p>Bloque 2: Los números están en todas partes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Números primos y compuestos - Polígonos regulares - Medición de ángulos - Plano cartesiano <p>Bloque 3: Me divierto con los números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máximo común divisor y mínimo común múltiplo - Potenciación 	<p>Bloque 1: Los números rodean mi entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sucesiones con sumas y restas (de máximo dos cifras) - Multiplica y divide (dos cifras) <p>Bloque 2: Los números están en todas partes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Números primos y compuestos - Polígonos regulares (Medición de áreas) - Plano cartesiano (operaciones simples) <p>Bloque 3: Me divierto con los números</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máximo común divisor y mínimo común múltiplo (de manera general) - Potenciación (Con números pequeños)

		<p>El cuaderno de Matemática de Tomás no muestra un trabajo significativo en esta área. Las unidades que ha abordado lo han hecho de manera muy general, con muy pocos ejercicios prácticos. El principal problema es que Tomás no ha logrado resolver sin dificultades operaciones básicas de 3 o más cifras, inclusive, en división y multiplicación no resuelve operaciones de más de dos dígitos.</p>
--	--	---

Gráfico 6: Unidades didácticas correspondientes al 6to EGB

Fuente: Alvarado, M; Darquea, S.; 2014

Durante la observación a Tomás y su desarrollo dentro del ámbito escolar se dio un gran cambio en su dinámica. El mes de diciembre, él estaba atravesando un proceso de evaluación para la obtención de su carnet de la CONADIS. Por este motivo, faltó algunos días a la escuela, estuvo en muchas evaluaciones con varios doctores y psicólogos y empezó a sentir que sus capacidades diferentes no le permitían trabajar y, al contrario, eran una excusa para no hacerlo y evitar realizar tareas, tomar notas en el aula y ejecutar las pruebas y evaluaciones de la escuela. Tomás empezó a refugiarse en comentarios como “yo soy un niño especial y no puedo hacer lo que quieren que haga”, “eso es muy avanzado como para que yo pueda resolverlo”, “yo voy a doctores porque soy un niño especial y no puedo copiar todo eso en mi cuaderno”, etc. Por esto, la relación con las maestras fue difícil entre Diciembre y Enero, aunque algunas de ellas hablaron con él, explicándole que él debe trabajar y no utilizar su Trastorno como una excusa.

La semana anterior a que los niños salgan de vacaciones de medio quimestre, Tomás había sido fuertemente reprendido por dos maestras ya que empezó a estar más agresivo con sus compañeros y también profesoras. A partir de esto, Tomás hizo un compromiso de empezar a trabajar de mejor manera y esforzarse más en su desempeño escolar. Empezando el segundo quimestre, Tomás se está desarrollando con mayor empeño y esfuerzo.

La socialización de Tomás con sus compañeros en general es bastante difícil. Él no comprende los parámetros sociales como los demás y eso le causa conflictos en el día a día. Sin embargo, es algo que no lo puede manejar. Tal como lo expone Baron-Cohen, el sujeto con TA no posee una ToM, por lo cual es incapaz de explorar, anticipar y manipular el comportamiento del otro; no puede reconocer ni acceder al estado mental de un tercero (Baron-Cohen, 2010).

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES

Después de haber observado y analizado la situación actual de Tomás tanto en el ámbito familiar como en el escolar, se puede concluir que existen varios factores que contribuyen para que la inclusión escolar del niño no sea lo enriquecedora y satisfactoria que debería ser para él y su familia. Antes de realizar las recomendaciones necesarias, se recogen los aspectos más sobresalientes de la situación de Tomás, sobre los cuales hay que trabajar.

El apoyo familiar de Tomás es de suma importancia para este proceso de inclusión en el cual lleva aproximadamente dos años. Pese a que se han realizado cambios significativos, como que la madre haya dejado su trabajo para dedicar su tiempo principalmente a Tomás, aún hay cambios que se deben ejecutar en ciertos aspectos.

Si bien la familia se ha acoplado a las necesidades de Tomás (y no él a la de la familia), no siempre esto favorece a su desarrollo. Las reglas que se proponen en el hogar, pocas veces son seguidas por Tomás. Las consecuencias establecidas en casa son mínimas y Tomás está consciente de que para él, estas son flexibles. En el momento en que lo reprenden, Tomás manipula la situación haciendo un berrinche porque conoce la reacción de la madre, quien cede y lo complace para evitar problemas.

- La madre de Tomás permite que este tipo de dinámica se dé en el hogar ya que la ubica a ella en una situación bastante cómoda. Al tener un vínculo inseguro-ambivalente con Tomás, el manejo de la conducta del niño en casa también es de este tipo. Es más fácil evitar la confrontación con Tomás que afrontar la situación y trabajar para que mejore su comportamiento.

- Sin embargo, en las pocas ocasiones en las cuales la madre decide confrontar a Tomás, se produce un comportamiento inapropiado; el niño responde con un berrinche que provoca un mal momento y con el cual a la final consigue manipular la situación.

La relación con su hermana es conflictiva. En muchas ocasiones, el rol que ella toma en la vida de Tomás no es el de hermana sino el de madre. Esto se origina de un proceso de identificación con el rol materno, ya que desde sus siete años de edad, ella ha cuidado de Tomás y ha asumido responsabilidades de una madre con él.

En muchas ocasiones, ella también complace los pedidos de Tomás; de igual manera es quien intenta educarlo en cuanto a normas, sin embargo, cuando quiere reprenderlo la madre de ambos la reprime para evitar las reacciones negativas de Tomás.

Sus abuelos maternos, quienes viven con él, no participan mucho de su educación. No obstante, su abuelo es quien anima a Tomás a realizar actividades diferentes a las acostumbradas. Tomás no disfruta de esto, ya que el salir de su rutina lo incomoda, pero igual las hace.

- Al tener una figura paterna ausente, Tomás ve en su abuelo a la figura más alta en la jerarquía familiar, muy cercano al rol paterno.

La relación con su papá es distante, pues él vive mayormente en Esmeraldas, y comparte con él solo ciertos fines de semana al mes. Cuando está en Quito, la relación es buena. Al momento de irse, la despedida es parte de la rutina y cuando él está afuera no existe ningún tipo de comunicación entre ellos.

- La figura paterna en esta familia está instaurada en la figura de “proveer”. Esto lo instala también en una posición cómoda, ya que económicamente no falta, pero emocionalmente no se involucra.

En la escuela, las maestras tienen dificultades para tratar con el Trastorno de Tomás. No saben cómo manejarlo cuando presenta crisis y se pone agresivo contra ellas o sus compañeros. También se les dificulta motivarlo para que trabaje y para que tenga una actitud y predisposición positiva dentro del aula.

De igual manera, después de dos años aproximadamente de inserción al Centro Educativo, él no ha logrado una inclusión positiva con sus compañeros, ni siquiera con los de su aula. No comparte los recreos con ellos, pues se queda dentro del aula sólo y nadie muestra interés por mejorar su integración en la parte social.

Hay mucha desinformación acerca del Trastorno de Asperger dentro de la comunidad educativa en la que se desarrolla Tomás. Maestros, compañeros y el resto del personal desconocen sus principales características, y recién en este año lectivo han empezado informarse (a excepción de pocas maestras que no muestran interés por el tema).

Otro agravante en el proceso de inclusión de Tomás es que al no comprender sus acciones, actitudes o forma de pensar, mucho de lo que hace o dice es mal interpretado. Sus compañeros, en muchas ocasiones, dicen sentir que Tomás tiene más privilegios que ellos, causando rivalidad en el aula. Las maestras no intervienen en este tema ni explican a sus compañeros las razones por las que Tomás trabaja de manera diferente.

Varias veces, a Tomás se le permite realizar solamente los trabajos que él escoja, no resolver pruebas o no entrar a clases especiales. También hay otras maestras que no permiten que él se quede en el aula sin hacer nada y lo motivan, muchas veces, inclusive discutiendo, a trabajar por lo menos una parte, mientras lo van

apoyando. Estas son prácticas que deben reconocerse, resaltarse y reproducirse en las demás clases de Tomás.

Las calificaciones de su libreta quimestral no reflejan el verdadero desarrollo pedagógico de Tomás en sus clases. Actualmente él tiene varios problemas en el área de cálculo, escritura y lectura, sin embargo, sus calificaciones no son bajas y los comentarios emitidos no sugieren que Tomás necesite apoyo en estas áreas.

- Lorna Wing refiere que los padres de niños con Autismo tienen que sacar al niño de casa siempre que sea posible e ignorar las malas miradas de quienes no comprenden al espectro. Así se les enseñará una conducta adecuada para poderse manejar socialmente (Wing, 1998). Aplicando esto a la realidad de Tomás, la madre debe enfrentar las dificultades que se presentan con Tomás cuando salen de la rutina del día a día para que así, Tomás empiece a familiarizarse con las normas sociales de nuestro medio.
 - El hecho de romper las rutinas produce que la familia salga de su “zona de seguridad”, quedándose en su status quo el cual puede causar seguridad (al ser lo conocido) pero no produce cambios necesarios para que Tomás sea un sujeto capaz de desenvolverse socialmente con independencia en el futuro.
- Para Tomás es necesario tener mayor control de sus propias respuestas y reacciones frente a situaciones que lo llevan al límite o a fuera de su zona de confort (por ejemplo, cuando su madre no está presente).
- El vínculo con su madre necesita reformularse hacia un apego seguro; cuando ella no esté presente Tomás debe ser capaz de desarrollarse con independencia (activar el sistema de exploración) y en el momento en que ella vuelva no crear respuestas negativas o ambivalentes.

- Es importante también, que se establezcan reglas y normas con sus respectivas consecuencias. Estas deben ser aplicadas de igual forma con Tomás y su hermana. El establecimiento de éstas se puede hacer a partir de acuerdos con todos los miembros de la familia y no únicamente de acuerdo con las conveniencias de Tomás.
 - Dentro de las reglas que se readequen en el hogar, se debe asignar una responsabilidad para Tomás, como por ejemplo: el poner la mesa, ayudar a lavar los platos, ordenar su cuarto, recoger los juguetes, ayudar con la limpieza de la casa, etc.

- Su hermana, pese a tener ya 16 años, debe desarrollar un rol de hermana, de adolescente y no de adulto responsable de Tomás. Es importante, que tanto ella como los demás miembros de la familia también reciban un apoyo externo al hogar (terapia familiar y/o individual) ya que el vivir con una persona con cualquier tipo de TEA puede producir incertidumbres, confusiones y cambios, especialmente cuando las personas no están listas o están atravesando períodos críticos como la adolescencia.

- Es importante esclarecer los roles que cada miembro desempeña en el hogar y el apoyo o desinterés que cada uno tiene con respecto a la situación actual e integración de Tomás no solo a la escuela, sino en general al medio social en el que vive. El padre debe tomar mayor protagonismo en la vida de Tomás, y de toda su familia, no solo limitarse a ser una fuente económica sino un apoyo emocional.

- La comunicación familiar es la base para el cambio y las mejoras en la dinámica de la vida de Tomás. Para la familia sería provechoso realizar un análisis de sus fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (estilo FODA) de cada miembro de la familia pero también uno de la familia en general para lograr que Tomás no se sienta en desventaja.

- Es necesario que Tomás salga de la rutina que ha sido establecida durante años en su hogar. Es por eso que se recomienda buscar una actividad extracurricular, la cual sea del interés del niño y también sirva para dar un espacio de disipación para la madre. De igual manera, sería importante que esta actividad extracurricular sea física, como por ejemplo la natación ya que así se disminuirá el sedentarismo de Tomás.
 - Además, el conseguir una actividad extra para las tardes, disminuirá el tiempo que Tomás ocupa viendo televisión u otras caricaturas en la computadora.
- Se debe continuar manejando los berrinches de manera en que se lo hace, no prestando atención y no reforzándolos, ya que en el momento en el que se hace caso a ellos, se da un refuerzo positivo a una conducta negativa. Sin embargo, es necesario retomar el diálogo posteriormente, a través de preguntas que le permitan reflexionar a Tomás sobre su comportamiento equivocado. Este es un proceso importante para que él comprenda que sus acciones tienen consecuencias.
- Las tareas de la escuela son responsabilidad de Tomás. Esto no quiere decir que sus familiares no puedan apoyarlo, sin embargo, él debe ser quien las ejecute pese a que pueda equivocarse. Esta es la única forma en la cual él va a aprender y también mejorará su desempeño dentro de la escuela ya que se dará cuenta que él es el responsable de su trabajo. Además, así aprenderá a asumir responsabilidades, y prepararse para la vida en general.
- En medio de las crisis de comportamiento que en muchas ocasiones Tomás presenta, se observó que él calma su angustia y ansiedad por medio de la comida. Esta es una “solución” que debe evitarse y al contrario, intentar dialogar y no fomentar este tipo de desfogue de los problemas o malos momentos que enfrenta.

- Este tipo de desfogue puede estar originado en la infancia de Tomás, ya que haciendo referencia a la información dada por la madre, el llanto excesivo era satisfecho por medio de coladas, además de la leche que regularmente tomaba. De igual manera, siendo un poco más grande, Tomás sentía la necesidad de tener siempre un objeto en su boca, satisfaciendo un necesidad oral.
- Al haberse sometido a un proceso de evaluación para la obtención de su carnet de discapacidad (CONADIS), Tomás se ha refugiado en el término “niño especial” para solventar muchos de sus miedos y evitar situaciones que lo ponen incómodo o que no quiere hacer. En casa, debe resaltarse el término “especial” no como algo negativo, sino más bien todo lo contrario, animarlo a que con sus capacidades especiales se desarrolle al máximo y las fortalezas que tiene las utilice de manera positiva y favorable hacia su inclusión.
- El Centro Educativo cree en la inclusión y la aplica dentro de su sistema. Sin embargo, para que el proceso sea beneficioso para todas las partes, es importante brindar información tanto a las maestras como al alumnado.
 - Armar jornadas informativas acerca de los diferentes Trastornos de Espectro Autista y otras capacidades diferentes para los maestros, alumnos y también padres de familia. De esta manera, se pueden romper mitos y disminuir los conflictos ocasionados por la desinformación como la discriminación y el bullying.
- Sería beneficioso para Tomás tener en la escuela un cuadro de recompensas por comportamientos. Este sería un motivador para cuando cumple por ejemplo sus tareas, copia en su agenda los deberes, realiza las actividades o pruebas y participa con el grupo con el aula. Las recompensas no deben ser cosas materiales grandes sino pequeñas y

significativas para él, como por ejemplo un sticker de dinosaurio. Aquí un ejemplo:

COMPORTAMIENTO A RECOMPENSAR	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Copié todas mis tareas en mi agenda					
Hice el esfuerzo de realizar mis deberes en casa por mí mismo.					

- Implementar material llamativo, dinámico y diferente para motivar a Tomás. Es importante que las actividades que realizan sus compañeros, él también las realice aunque estas sean adaptadas hacia sus capacidades. Tomás disfruta mucho de los dinosaurios y su historia, le gusta trabajar con plastilina y otros materiales moldeables. De igual manera, disfruta ejecutando maquetas o proyectos que incluyan trabajo manual y estas son cosas que deben fomentarse y explotar para que él trabaje, utilizando estos temas que son de su interés y agrado.
- La computadora y el internet deben ser una herramienta tomada en cuenta para el aprendizaje de Tomás. En las actividades que las maestras utilizan como recurso el internet, Tomás presta mucha atención y su retención del material es mejor. De igual manera, en las tardes Tomás pasa muchas horas usando su computador en casa.
 - Hay muchas aplicaciones para tabletas electrónicas o programas que se pueden descargar del internet que ayudan a los niños con TEA y Asperger en procesos de aprendizaje como cálculo, escritura y lectura.

- Estas aplicaciones, hechas especialmente para niños con diferentes niveles de autismo se centran en ayudar el área social, comunicativa, cognitiva, motora y en los hábitos de autonomía.
- Aplicaciones creadas para ayudar a niños con diferentes TEA:
 - Family Team: enseña tareas de la casa y responsabilidades.
 - Recreación Gardeb Lab: trabaja con música y dibujos interactivos.
 - Dr. Panda: cuidado de animales interactivos.
 - Multijugador Math Party: actividades de cálculo mental para niños.
 - Hábitos Alex: enseña rutinas para la mañana.
 - Memoria Pokoto: juego para impulsar la agilidad mental y estrategia por medio de cartas de memoria (Redacción Tecnología, 2014).
- Para que el sujeto con Asperger pueda desarrollarse mejor socialmente, requiere de mayores explicaciones acerca de las reglas sociales ya que de acuerdo a Baron-Cohen, la ToM es una estructura abstracta del cerebro, la cual está o no está. Tomás al no tenerla, es “torpe “socialmente, no tiene empatía y no comprende lo que para otros es básico referente a relaciones sociales.
- Es importante que las maestras que conocen más tiempo a Tomás brinden apoyo a quienes se introdujeron en este año lectivo. Hay profesoras quienes ya conocen estrategias que les funcionan para motivar a Tomás y sería beneficioso que las compartan para lograr un mejor trabajo en todas las materias y no exclusivamente en algunas.
- Más allá de las estrategias que se puedan dar para el manejo del comportamiento de Tomás dentro del aula, es de suma importancia que si

él continua en la escuela se haga una adaptación curricular para poder tener un verdadero seguimiento pedagógico y una evaluación verdadera.

- Tomás necesita tener un trabajo terapéutico, en el cual se abarque el área socioemocional (habilidades sociales) y psicopedagógica (intentado recuperar contenidos pedagógicos de años anteriores).
 - Dentro del espacio terapéutico sería posible que Tomás llegue a comprender mejor y con mayor objetividad lo que significa ser una persona con Trastorno de Asperger, concepto que por ahora lo tiene confundido.

- De igual manera, su familia también requiere de un proceso terapéutico individual, en el cual se les brinde herramientas para entender a Tomás y las dificultades que esta situación diferente conlleva.

- Tomás necesita de un espacio escolar que le permita desarrollar sus fortalezas sin descuidar sus debilidades. Al tener procesos pedagógicos que no se alcanzaron de manera adecuada, como lo son la lectura y escritura, se debe trabajar en estas áreas con urgencia y no dejar que siga avanzando con estas dificultades.

CONCLUSIONES

Al finalizar este estudio de caso con sus respectivas recomendaciones, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Cada caso de un sujeto con Trastorno de Asperger (y otros TEA), es un caso diferente. No se puede generalizar recomendaciones, conclusiones o “soluciones” ya que cada caso síntoma, característica y situación actual es única.
- A pesar de que el vínculo afectivo en un niño con TA no se da en los primeros meses de vida, no se puede afirmar que en años posteriores no se llegue a desarrollar.
- La inclusión escolar del niño con TA es difícil ya que al no poseer una ToM, no entiende las emociones y reacciones de los demás. Por esta razón los adultos encargados de solventar la inclusión deben estar preparados para enfrentar estas dificultades sociales que se presentan en este proceso.
 - No obstante, pese a la dificultad social que el niño con TA presenta, el proceso de inclusión a un aula regular y las relaciones sociales involucradas (maestros, compañeros), benefician al sujeto con respecto a sus habilidades sociales y comunicativas.
- Dentro del proceso de inclusión, es importante tomar en cuenta como primer punto que no todos los niños con un TEA están listos para esta transición al mismo tiempo. Cada uno tiene un ritmo propio de adaptación y no todos lo hacen de la misma forma. Además, la inclusión educativa no necesariamente funciona en todos los casos; si no se prepara a los niños, o incluso si se lo hace, pero ellos no han desarrollado bases mínimas de socialización, entonces la inclusión no será beneficiosa.

- El apoyo y soporte familiar es transcendental para que se dé un proceso de inclusión positivo y enriquecedor.
 - Es beneficioso para la familia también someterse a un proceso terapéutico, que les brinde herramientas para manejar los cambios que se atraviesan (personal y grupal) cuando una persona con TEA ingresa al sistema educativo regular y en la vida diaria familiar.

- Al tener presente a un tercero y estar siendo observado, el comportamiento y conductas específicas de Tomás, su familia y sus maestras se vieron afectadas. En el caso del hogar, al principio Tomás se mostraba molesto cuando las investigadoras estaban presentes en su casa ya que sentía que se invadía su espacio, quitándole la atención de su madre. A medida que él se familiarizó más con las investigadoras, empezó a interactuar con ellas y surgió la verdadera dinámica que tiene, especialmente con la madre. De igual manera, Tomás empezó a solicitar la interacción y participación de las investigadoras en las actividades que él hacía.
 - Una vez que Tomás tomó confianza y empezó a sentirse cómodo en presencia de las investigadoras, comenzó a llamar mucho más la atención de ellas y de su madre. Los berrinches empezaron a ser más recurrentes.
 - En la escuela, Tomás confundía la presencia de las investigadoras, ya que el año anterior una de ellas trabajó en su escuela en el Área de Consejería. En ocasiones recurría a ella para que lo excuse con sus maestras y se le permita no trabajar.

Al culminar la presente disertación, se puede determinar que el objetivo general de elaborar recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar como apoyo en el proceso al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con Trastorno de Asperger ha sido alcanzado. Además, también se han establecido las diferentes relaciones de apego involucradas en la familia y los conflictos presentes dentro de las relaciones sociales en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Organización Educación Inclusiva*. (2006). Recuperado el 03 de Septiembre de 2013, de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Reeduca*. (17 de 04 de 2009). Recuperado el 02 de 01 de 2014, de Premack y Woodruff: Teoría de la mente: <http://reeduca.com/psicologicognitiva-teoriamentepre.aspx>
- Autismo Madrid*. (22 de Mayo de 2013). Recuperado el 28 de Agosto de 2013, de La nueva definición del Autismo en el DSM-5: <http://www.autismomadrid.es/autismo/la-nueva-definicion-del-autismo-en-el-dsm-v/>
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger- Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Attwood, T. (2007). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona : Paidos.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid : Psicología Alianza Editorial .
- Barquero, D. M. (2007). Guía para padres de familia y educadores. *Síndrome de Asperger*, 21.
- Barragán Ortiz, J. (27 de Octubre de 2012). *Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil Hospital Clínico San Juan. Alicante*. Recuperado el 28 de Agosto de 2013, de http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/ponencia_josefabarragan.pdf
- Bloch-Rosen, S. (08 de Abril de 1999). *Síndrome de Asperger, Autismo de Alto Funcionamiento y Desórdenes del Espectro Autista*. Recuperado el 03 de Marzo de 2013, de Federación Asperger España: <http://asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=116&cat=2>
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidos.
- Bowlby, J. (1998). *la separacion afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Burbano de Lara, D. (2008). *El Síndrome de Asperger, ¿Realidad o ficción?* Quito.
- Caballero, R. (2005). El síndrome de asperger, respuesta educativa. *Consejería de educación*, 115.
- Campos Paredes, C. (2007). *Trastornos del Espectro Autista*. México: El manual moderno.
- Cobo Gonzáles, M. C., & Morán Velasco, E. (2011). *El Síndrome de Asperger- Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza, España: Asociación Asperger y TGDs de Aragón.
- Cobo González, M. C., & Velasco, M. E. (22 de Mayo de 2011). *El Síndrome de Asperger. Intervenciones Psicoeducativas*. Zaragoza: Cometa S.A.

- Consuegra Anaya, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. Bogotá : Ecoe.
- Cornago, A. (2012). *Centro Aragón de Tecnologías para la Educación* . Recuperado el 14 de 12 de 2013, de http://www.catedu.es/arasaac/zona_descargas/materiales/113/Teoria%20de%20la%20Mente-Explicacion.pdf
- Delfos, M. (2005). *A Strange World – Autism, Asperger’s Syndrome and PDD-NOS. A Guide for Parents, Partners, Professional Carers, and People with ASDs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Delgado (a), O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y de Psicología del niño y del adolescente*, 19.
- Delgado (b), O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y de Psicología del niño y del adolescente*, 65-81.
- Ecuador, M. d. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*.
- Ecuador, P. d. (30 de Marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 25 de 02 de 2013, de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista Internacional del Psicoanálisis*.
- García Vargas, E. (2005). *Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar*. Sevilla.
- Infocop. (21 de 05 de 2013). *Datos que incluye el DSM-5*. Recuperado el 15 de 12 de 2013, de InfocopOnline: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=4578
- Navas Sánchez, A. C., & Simone Lasso, S. M. (2008). *Las primeras relaciones de objeto y su influencia en las diferencias cualitativas en el Síndrome de Asperger y el Síndrome Autístico. Estudio realizado con niños entre los seis y ocho años en el Colegio Cervantes y la Fundación El Triángulo de Quito...* Quito.
- OEI, O. d. (11 de 2011). *OEI*. Recuperado el 08 de 02 de 2014, de <http://www.oei.es/quipu/paraguay/par04.pdf>
- Orellana Ulffe, Y. V. (2013). *Los niños con Síndrome de Asperger en la etapa escolar y su inclusión en el aula regular. Revisión bibliográfica*. Quito.
- Peréz González, M. d., Bravo Ferrón, S., Romero, I., & Galán Ruiz, A. M. (2008). Programa para favorecer el proceso del apego en niños con trastorno general del desarrollo a través del masaje infantil. *Nure Investigation* .

- Redacción Tecnología. (09 de 02 de 2014). Opciones virtuales para la terapia autista. *El Comercio Ecuador*, pág. 33.
- Rodríguez de Guzmán, N., García, E. M., Gorrioz, A. B., & Regal, R. (2012). *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado el 02 de 01 de 2014, de ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/20.pdf>
- Rodríguez, H. G. (2012). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 10 de 12 de 2013, de Teoría de la Mente: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_des_cognitivo/teoria_mente.pdf
- Sandra Freire Prudencio, María Llorente Comí, Ana González Navarro, Juan Martos Pérez, Candelas Martínez Díaz, Raquel Ayuda Pascual. (2007). *Un acercamiento al Síndrome de asperger; una guía teórica y práctica*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 479-489.
- TOM. (16 de Agosto de 2009). *SicoLog.com*. Recuperado el 4 de enero de 2014, de Compartiendo Conocimientos Psicología, Psicoanálisis, Psicopatología: www.sicolog.com
- Universidad Autónoma de Madrid, U. A. (2013). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 09 de 12 de 2013, de Teoría de la Mente: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_des_cognitivo/teoria_mente.pdf
- Villalba, M. F. (2006). *El autismo y la inclusión educativa*. Quito.
- Wieder, Stanley I. Greenpan y Serena. (2008). *Comprender el autismo*. Barcelona: Integral.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos; una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1

La situación de la falsa creencia, Tomado de Frith, 1991.



ANEXO 2

OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE NN AL SALIR DE LA RUTINA NORMAL EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha:

HORA	ACTIVIDAD MODIFICADA	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO REACCIONA NN A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DEL FAMILIAR A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES

OBSERVACIÓN GENERAL: RUTINA NORMAL DE NN EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha:

HORA	ACTIVIDAD	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DE LA FAMILIA	OBSERVACIONES

ANEXO 3

Observación de comportamiento de NN en la rutina escolar

Fecha:

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES

ANEXO 4

***Las cartas originales, en donde constan las firmas de autorización, han sido omitidas de la publicación de la presente disertación para salvaguardar la confidencialidad de “Tomás”, su familia y escuela.**



Pontificia Universidad Católica del Ecuador FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Nombre:

Por medio del presente formulario, confirmo que he sido informado acerca de la disertación **“El Trastorno de Asperger y el desarrollo de relaciones psicoafectivas desde la Teoría de Apego y la Teoría de la Mente- Elaboración de recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar como apoyo al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con T.A de Sexto EGB, período Diciembre 2013-2014”** que están llevando a cabo las estudiantes María Belén Alvarado Suárez y Sandra Stephany Darquea Moreno Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica, con el conocimiento y dirección de la Magister Elena Díaz.

Otorgo el permiso para que las estudiantes puedan observar la dinámica familiar y escolar de mi hijo, cambiando su nombre para proteger su identidad. Al finalizar este proceso, se les permite publicar la historia, a cambio de que se me informen las conclusiones y recomendaciones que se desarrollen.

FIRMA:



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Nombre:

Institución educativa:

Cargo / función:

Por medio del presente formulario, confirmo que he sido informado acerca de la disertación **“El Trastorno de Asperger y el desarrollo de relaciones psicoafectivas desde la Teoría de Apego y la Teoría de la Mente- Elaboración de recomendaciones para el manejo psicoafectivo familiar y escolar como apoyo al proceso de inclusión educativa en el aula de un niño con T.A de Sexto EGB, período Diciembre 2013-2014”** que están llevando a cabo las estudiantes María Belén Alvarado Suárez y Sandra Stephany Darquea Moreno Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica, con el conocimiento y dirección de la Magister Elena Díaz.

Otorgo el permiso para que las estudiantes puedan entrar al Centro Educativo al aula de Sexto de EGB para observar con el fin de brindar recomendaciones para el proceso de inclusión del alumno que tiene diagnóstico de Trastorno de Asperger de esta clase. Consiento mi colaboración y la de los miembros de la Institución Educativa que represento.

FIRMA:

ANEXO 5

OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE NN AL SALIR DE LA RUTINA NORMAL EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha: 20 de Noviembre de 2013

HORA	ACTIVIDAD MODIFICADA	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO REACCIONA NN A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DEL FAMILIAR A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
08h00	<p>Tal actividad vamos a modificarla haciendo esto.... Presencia de mamá en el colegio por actividad navideña.</p>	Madre	<p>Nervioso. Le observa a la madre todo el tiempo. No hace caso a las actividades que debe hacer. Participa en el coro con mirada constante hacia la madre.</p>	<p>Afectuosa. Le abraza. Busca mirada y la devolución de la misma.</p>	<p>Cariñosa, le responde los abrazos. Le dice que haga caso a sus maestras.</p>	<p>Mientras está la madre presente, y no esté viéndolo, Tomás se pone muy nervioso. Reclama si su madre no lo está viendo.</p>

OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE NN AL SALIR DE LA RUTINA NORMAL EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha: Diciembre de 2013

HORA	ACTIVIDAD MODIFICADA	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO REACCIONA NN A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DEL FAMILIAR A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
16h00	<p>Tal actividad vamos a modificarla haciendo esto.... Vacaciones de Navidad. Tomás no acude a la escuela.</p>	Madre y hermana.	<p>Tomás está feliz porque no tiene que estudiar y porque puede ver televisión. Hace actividades en plastilina. Está nervioso por las vacaciones, se van de viaje.</p>	Tanto con la madre como su hermana la interacción es buena y cariñosa.	<p>Madre pasa el día con él. Está grabando películas para el viaje a la casa de los abuelos paternos. Está nerviosa por la reacción de Tomás en el viaje. Hermana interactúa con él.</p>	<p>Madre está más ansiosa y nerviosa que Tomás por el viaje. Los cambios de rutina también ponen nervioso a Tomás.</p>

OBSERVACIÓN GENERAL: RUTINA NORMAL DE NN EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha: 10 de Febrero de 2014

HORA	ACTIVIDAD	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DE LA FAMILIA	OBSERVACIONES
16H00-18H00	Televisión. Computadora. Dibujos en cartulina.	Madre, hermana.	Afectuosa, cariñosa. Llorón/Berrinche	Cariñosa. Explicó que él debe ser el que escriba en los dibujos.	Cuando no pudo escribir los nombres de los dinosaurios que dibujo, se enojó, lloró e hizo berrinche. Después se fue a su cuarto. Cuando se tranquilizó bajó y pidió disculpas a su mamá. Hermana le dio galletas de chocolate.

OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE NN AL SALIR DE LA RUTINA NORMAL EN EL AMBIENTE FAMILIAR

Fecha: 10 de Febrero de 2014

HORA	ACTIVIDAD MODIFICADA	CON QUÉ FAMILIAR INTERACTÚA	CÓMO REACCIONA NN A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CÓMO ES LA INTERACCIÓN	CUÁL ES LA REACCIÓN DEL FAMILIAR A LA MODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
16h30	<p>Tal actividad vamos a modificarla haciendo esto.... Las actividades son modificadas por mi presencia. Madre responde preguntas y Tomás comparte con su hermana.</p>	Madre, hermana.	<p>No le molesta mi presencia pero llama la atención de la madre haciendo cosas irregulares. Jala la alfombra para acercar la mesa y no se levanta para tomar el helado.</p>	Tranquila y cariñosa.	<p>La madre le explica que no debe hacer cosas así. Tomás se ríe y pide abrazos a su madre y ella se los da.</p>	<p>Después de cada reprimenda que la madre hace, Tomás le dice que la quiere y la abraza.</p>

ANEXO 6

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Viernes 13 de diciembre de 2013

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
08H10 a 08H50	Francés	Preparar materiales para el programa navideño. <ul style="list-style-type: none"> • Canción de navidad en francés • Materiales para la tarjeta navideña • Van al área de computación para el repaso de la canción 	No le gusta copiar lo que está en el pizarrón, copia una palabra y lo demás ya no quiere hacer. En el área de computación, se siente abrumado por el corto espacio, no se sienta junto a todos sus compañeros <ul style="list-style-type: none"> • A los quince minutos toma asiento y está tranquilo 	Con la maestra de francés, el trato es bueno y cordial. <ul style="list-style-type: none"> • Cuando Tomás quiere copiar, la profesora lo motiva y él reacciona de forma positiva. • Le brinda opciones y el responde favorablemente 	No hay interacción con sus compañeros	El inicio del día ha sido bueno para Tomás, está contento y motivado
08h50 a 09h30 Y 09h30 a 10h10	Ciencias Sociales	La maestra de esta asignatura está encargada de un reemplazo y ellos se quedan con la maestra de francés con el repaso de navidad	A las 9h00 Tomás se sale del aula y se molesta al mantenerse tanto tiempo en una misma actividad. Regresa a su aula y empieza a jugar con burbujas	Al estar presente en el momento, la maestra se da cuenta que Tomás ha salido aproximadamente 10 minutos después. Dice que siempre lo hace pero que no puede ir a buscarlo para evitar que se moleste.	Los compañeros de Tomás no lo buscan ni se preocupan cuando el abandona el aula	Tomás es dueño de su tiempo, sale y entra el aula cuando quiere y cambia de actividades a su gusto

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Miércoles 18 de diciembre de 2013

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
07h30 a 08h50	Inglés	Hay un repaso para una prueba de inglés, también harán una corrección de la prueba anterior.	No trabaja durante las dos horas. Saca su plastilina y durante toda la clase trabaja con ella.	La maestra comenta que a Tomás le cuesta mucho seguir la rutina de trabajo en el aula, sin embargo, ella intenta insistir que él trabaje pero con recelo de que Tomás se enoje y reaccione mal en contra de ella o/y de sus compañeros.	En el momento en que la maestra se acerca a Tomás para insistir que él trabaje, sus compañeros le dicen que es mejor no hacerlo ya que siempre Tomás es igual.	Aparentemente, maestros y compañeros temen que Tomás reaccione de forma negativa cuando se insiste en que trabaje en el aula o deje de jugar con la plastilina que ha llevado.
10h10 a 10h25	Recreo	-----	Tomás no sale al recreo, se queda en el aula. Aquí come, se distrae con su plastilina y juguetes de animales.	No hay reacción.	No hay reacción.	Tomás no sale al recreo desde el anterior año. Cuando se le pregunta la razón por la que no comparte este espacio con sus compañeros dice que no quiere hablar acerca del tema.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Miércoles 8 de Enero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
07h30 a 08h50	Inglés	Primera hora: Prueba Parcial Segunda hora: Corrección de la prueba	Tomás dice a su maestra que él no puede realizar la prueba y no la hace. Durante toda la hora se queda sentado. Ya que no realizó la prueba, durante la segunda hora, no tiene en que trabajar. Se queda sentado viendo por la ventana, riéndose consigo mismo. Se le pide que copie una tarea en la agenda, pero él baja la cabeza y se niega a hacerlo.	La maestra permite que él no realice la prueba, no se discuten opciones o se lo motiva para que intente hacerla. En el momento de copiar la tarea, intenta en insistir que lo haga y le recuerda que habían hecho un compromiso el día anterior de trabajar mejor dentro del aula.	Los compañeros se muestran molestos ya que dicen que a Tomás siempre le permiten no trabajar, no realizar las pruebas y esquivar sus responsabilidades dentro del aula.	A Tomás se le permite no trabajar como sus demás compañeros, lo cual produce un malestar general en el aula.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Miércoles 15 de Enero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
08h50 a 10h10	2 horas de Arte	Van a revisar a diferentes artistas de la historia, sus tendencias, vida e importantes obras.	Tomás ni siquiera entra al aula, no quiere salir de su clase para ir al aula de arte.	La maestra toma lista, pregunta por Tomás y comenta que él generalmente no baja al aula y cuando lo hace, no suele trabajar.	Se muestran alegres de que no baje al aula de arte ya que dicen que así trabajarán tranquilos y sin interrupciones.	La libertad y en sí privilegios que recibe Tomás (el no hacer las actividades, salirse del aula, etc.) causan conflicto entre Tomás y sus compañeros.
10h10 a 10h25	Recreo	-----	Sigue sin salir al recreo. Al intentar que me acompañe un momento afuera dice que en el patio lo molestan mucho; le dicen "gordo", "feo", y no se siente bien y no quiere enojarse con los otros niños.	-----	-----	En los recreos, ya es parte de su dinámica que no salga por lo que lo dejan y nadie intenta convencerlo para que salga.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Viernes 17 de Enero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
11h05 a 11h45	Lenguaje	Los estudiantes compartirán un deber: leerán un artículo de periódico y sacarán su idea principal.	Tomás no tiene su deber, la maestra le extiende el plazo para entregarlo hasta el siguiente día.	Tomás se molesta cuando la maestra lo reta. Responde que no hizo su deber porque no lo copió.	Sus compañeros sólo observan la discusión de la maestra con el niño pero no intervienen.	Él no anota siempre sus tareas por lo que muchas veces no las presenta.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Lunes 20 de Enero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
10h25 a 11h45	Matemáti- ca	Compañeros trabajan en la medición de triángulos. Tomás trabaja en secuencias ascendentes y descendentes, de una y dos cifras.	Tomás se molesta, llora y se enoja con su maestra cuando ella le pide que trabaje. La maestra le dice que no es opcional y que al final de la clase debe terminar la actividad que se le ha puesto. Tomás dice que él "no puede hacer cosas tan avanzadas", que él es un "niño especial".	La profesora intenta motivar a Tomás para que trabaje, mostrándole actividades anteriores similares a la propuesta para que vea que sí es capaz de hacerlas. Al poco tiempo, deja de motivarlo y empieza a criticarlo, diciendo que siempre es igual, que siempre se pone enojado y no quiere trabajar.	Al tener un confrontamiento en el aula entre Tomás y la maestra, la clase se interrumpe, él llora, se enoja, lanza sus cosas al suelo y esto molesta también a sus compañeros. Le piden que haga silencio que ellos, a diferencia de él, sí quieren trabajar.	La maestra no interviene cuando los compañeros de Tomás se molestan, inclusive ella también empieza a dar comentarios negativos a Tomás, empeorando la situación.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Lunes 10 de Febrero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
13h15 a 13h45	Matemáti- ca	A los niños se les informa que se cambiará de maestra para el nuevo quimestre (únicamente en esta materia). Recapitulación de secuencias ascendentes y descendentes.	Tomás no está motivado para trabajar, dice que ya no recuerda las secuencias y que no quiere hacerlas.	Dentro del aula está quien será la nueva maestra. Ella se sienta junto a Tomás y comienza a motivarlo y poco a poco él empieza a trabajar.	Los compañeros de Tomás se alegran de ver que la nueva maestra lo comprende y se siente a tranquilizarlo.	Es bueno que la nueva maestra tenga ganas de mejorar el desempeño de Tomás en esta clase.

Observación General: Rutina normal de NN en el ambiente familiar

Fecha: Viernes 14 de Febrero de 2014

HORA	MATERIA/ CLASE OBSERVA- DA	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA/EL MAESTRO	CÓMO TRABAJA NN EN LA ACTIVIDAD	REACCIÓN DE SUS MAESTROS/CÓMO INTERACTÚA CON MAESTROS	REACCIÓN DE SUS COMPAÑEROS/CÓMO INTERACTUA CON SUS COMPAÑEROS	OBSERVACIONES GENERALES
08h50 a 10h10	Ciencias Naturales	<p>Características de la atmósfera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos deben leer con la maestra la introducción acerca de la unidad de la atmósfera. • Dibujarán las capas de la atmosfera. 	<p>Tomás está muy motivado. Le gusta esta clase cuando debe dibujar o hacer algo que involucre creatividad. Dibuja las capas y escribe sus respectivos nombres.</p>	<p>La maestra se dirige principalmente hacia el lado de la clase en donde no está Tomás. Sin embargo, al terminar cada instrucción, se asegura de que Tomás la haya entendido.</p>	<p>El día de hoy, todos han trabajado bien y en armonía. Se alegran de que Tomás esté trabajando y lo halagan. Tomás se siente orgulloso.</p>	<p>Desde el regreso de vacaciones, Tomás está trabajando mejor.</p>