

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Intervención psicopedagógica para la mejora de las habilidades sociales en jóvenes con Síndrome de Asperger: comunicación social real y virtual.

Presentado por: Miriam de la Concepción Ortega Viera

Tipo de TFM: Propuesta de Intervención

Director/a: Ana María Cruz Chust

Ciudad: Las Palmas

Fecha: Febrero 2018

RESUMEN

Actualmente, el número de diagnósticos de personas con Trastorno del Espectro Autista y concretamente, Síndrome de Asperger, están aumentando considerablemente, haciéndose cada vez más común en las aulas de los centros educativos. Desgraciadamente, como consecuencia de su déficit en habilidades sociales, los niños, adolescentes y jóvenes Síndrome de Asperger sufren diariamente en las aulas y en las redes sociales marginación, bullying, así como, ansiedad y depresión. La carencia en la comprensión de las relaciones sociales, así como sus aspectos más básicos, constituye el principal ámbito de actuación de esta propuesta de intervención. Se pretende con ella, el entrenamiento y el aprendizaje en diferentes habilidades sociales, a través de la cohesión grupal de adolescentes con Síndrome de Asperger, con características y experiencias similares, contando además con la colaboración familiar y de la escuela. Teniendo presente que esta propuesta no ha sido llevada a la práctica, se considera que con ella se facilita que los integrantes del grupo de habilidades sociales aumentan sus capacidades, habilidades y autoestima para enfrentarse a un mundo que no terminan de comprender, con el fin de que desarrollen una vida social normalizada y satisfactoria.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Asperger, habilidades sociales, bullying, grupo, inclusión, autoestima, confianza, redes sociales.

ABSTRACT

Currently, the number of diagnostics of Autism Spectrum Disorder and more specifically, Asperger's Syndrome, have increased. According to that, nowadays there are a huge number of students with Asperger's Syndrome at primary and secondary schools. Unfortunately, as consequence of their deficit in social skills, children, adolescents and young people with Asperger suffers isolation, bullying and anxiety and depression at school and on social networks. The lack of understanding of social relations and its basic aspects, constitutes the main objective of this intervention. It aims to train and teach a group of adolescents with Asperger's Syndrome with similar characteristics and life's experience different types of social skills. In addition, it counts on family's and school's help. Bearing in mind that this proposal has not been put into practice, it is considered that this intervention helps to increase the student's abilities, skills and self-esteem, in order to face their social's deficits and have a properly social development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Asperger's Syndrome, social skills, bullying, group, inclusion, self-esteem, confidence, social networks.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Justificación.	4
1.2. Marco teórico	5
1.2.1. Síndrome de Asperger: contextualización, evolución histórica, definición y características.	5
1.2.2. Habilidades sociales y comunicativas.....	9
1.1.2.1 Conceptualización de las habilidades sociales y comunicativas.	9
1.1.2.2 Habilidades sociales y comunicativas en el Síndrome de Asperger.....	10
1.2.3. La Teoría de la Mente: explicación al déficit en habilidades sociales en el Síndrome de Asperger.....	11
1.3. Planteamiento del problema e intervenciones previas.	13
2. OBJETIVOS.....	17
3. METODOLOGÍA.....	17
3.1. Población objeto de estudio.	17
3.2. Fases del proceso de intervención.	18
3.2.1. Diagnóstico inicial.	18
3.2.2. Intervención.	20
3.2.3. Evaluación final.	23
4. DESARROLLO.....	23
4.1. Sesión de presentación.	25
4.1.1. Primera sesión: Me presento.	25
4.2. Sesiones para identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual.	26
4.2.1. Segunda sesión: Todos en su lugar.	26
4.2.2. Tercera sesión: Los colores en la red.	27
4.2.3. Cuarta sesión: ¿Pero qué dices?	29
4.2.4. Quinta sesión: Nos comunicamos con “emojis”.	29
4.2.5. Sexta sesión: Creamos bromas.....	30
4.3. Sesiones para crear un vínculo de amistad generalizable a otros contextos.	31
4.3.1. Séptima sesión: Yo contigo, tú conmigo.....	31
4.3.2. Octava sesión: Tú vales mucho.	32
4.4. Sesiones para ser capaz de parar situaciones sociales que provoquen miedo y rechazo.....	33
4.4.1. Novena sesión: Defiéndete del jurado popular.....	33

4.4.2. Décima sesión: Hasta aquí hemos llegado.	33
4.5. Otras acciones.	34
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.	35
6. CONCLUSIONES.	37
6.1. Líneas de investigación futuras.	39
6.2. Limitaciones.	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	42
8. ANEXOS.	46
ANEXO I. Cuestionario de satisfacción con la propuesta de intervención. ..	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Argumentos a favor de la inclusión del SA en el TEA.....	6
Tabla 2. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista.	7
Tabla 4. Comparación de la actividad social de jóvenes con TEA y otro grupo de jóvenes con discapacidad.	14
Tabla 5. Cronograma de las sesiones en las diferentes semanas de aplicación de la propuesta de intervención.	21
Tabla 6. Relación de las sesiones planteadas con los objetivos propuestos.....	24

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Justificación.

De acuerdo con la Confederación de Asperger de España (2017), el Síndrome de Asperger es un trastorno severo del neurodesarrollo con alta presencia en la población, aproximadamente de tres a cinco niños por cada mil nacimientos, y a pesar de su alta frecuencia, aún existe un elevado nivel de desconocimiento sobre sus características por gran parte de la sociedad.

Aunque es un trastorno amplio y con características comunes, destaca por encima de ellas sus notables dificultades para la interacción social, configurándose como un grupo heterogéneo muy vulnerable, marginado y socialmente excluido (Balfe y Tantam, 2010). A pesar de ello, las personas con Síndrome de Asperger destacan por su deseo de interacción social, de tener amigos y una pareja estable (Frith, 2004).

Tal es así, que como expone la Confederación de Asperger de España (2017) y otros muchos autores expertos en la temática, expuestos a lo largo de este documento, existe un alto porcentaje de alumnado con Síndrome de Asperger que sufre o ha sufrido acoso escolar, por razones tan sencillas como su deseo de tener amigos, y a su vez no saber cómo hacerlos, o incluso, por considerar como tales a cualquier persona presente en su día a día, fruto de la desesperación por sentirse integrado y, obteniendo como resultado, burlas, vejaciones y agresiones, que tampoco llegan a entender y percibir como tales. Si se examina cuidadosamente esta información, es comprensible que sufran una continua convulsión de emociones relacionadas, por un lado, con su deseo de llevar a cabo una vida socialmente normal y por otro lado, con su incapacidad para actuar, entender y comprender el mundo social que les rodea.

La función de todo psicopedagogo o psicopedagoga debe ser intervenir para prevenir y paliar las consecuencias de los déficits, así como colaborar en el desarrollo de las habilidades y capacidades de quienes lo requieran. Por ello, si a la alta incidencia de este trastorno en la población se le suma esta situación que viven diariamente, se justifica completamente la necesidad de una intervención psicopedagógica para ayudar a que niños, jóvenes y posteriormente, adultos puedan llevar una vida plena, con el máximo desarrollo de sus habilidades sociales, que les permita disfrutar de un bienestar físico y emocional, con independencia de presentar un diagnóstico por Síndrome de Asperger.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Síndrome de Asperger: contextualización, evolución histórica, definición y características.

En 1944, Hans Asperger, publicó un primer artículo sobre un grupo de niños con un patrón de conducta caracterizado por una aproximación social inadecuada, unos gustos e intereses muy marcados y repetitivos, un buen vocabulario pero una comunicación poco recíproca, así como unas buenas capacidades intelectuales pero con falta de sentido común (Wing, 1998). Eran niños o personas prácticamente invisibles para el resto de la sociedad, considerados como personas egocéntricas, obsesivas y con personalidades esquizofrénicas (Frith, 2004). Hoy en día este trastorno es conocido como Síndrome de Asperger (en adelante, SA) o como Autismo de alto funcionamiento, y se define por ser un trastorno del neurodesarrollo con alta carga genética, caracterizado por déficits en la comunicación social, la interacción y por la presencia de intereses repetitivos (Balfe y Tantam, 2010).

Cuando Asperger publicó su artículo, no era la primera vez que el mundo oía hablar de un trastorno similar. Poco antes, un psiquiatra austriaco, Kanner, publica en 1943, un estudio basado un grupo de pacientes caracterizados por la soledad emocional, la falta de contacto con las personas y ensimismamiento (Kanner, 1943 citado en, Ortuño, 2015). A pesar de que ambos trastornos compartían muchas similitudes, Asperger creía que sus casos eran diferentes a los propuestos por Kanner, puesto que él no había observado problemas en el lenguaje (Wing, 1998), es decir, aparentemente estaban hablando de casos completamente diferentes (Frith, 2004).

Tras muchos estudios, no fue hasta los años setenta y ochenta, cuando la denominación "Síndrome de Asperger" comenzó a utilizarse, gracias a la influencia ejercida por Lorna Wing (Frith, 2004). Esta autora de importante prestigio comenzó a considerar la idea de que el autismo propuesto por Kanner y el síndrome definido por Asperger, formaban parte de un espectro más amplio de los trastornos autistas (Wing, 1998), pero con diferentes grados de severidad a lo largo de todas y cada una de las dimensiones afectadas (Frith, 2004).

Tras los informe de Lorna Wing y las diversas investigaciones que se han ido sucediendo, el debate sobre la inclusión del Síndrome de Asperger dentro o no del espectro se ha seguido manteniendo, de forma que aún en el año 2001, en la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, DSM- IV), era definido como un trastorno independiente del Autismo, y situado dentro

de los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (en adelante, TGD) (Roca, 2014; Kaland, Møller-Nielsen, Smith, Mortensen, Callesen y Gottlieb, 2005).

Tras la publicación del DSM-IV, son muchas las investigaciones que se han realizado con la intención de comprender si el SA forma parte del Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA). Siguiendo una breve recopilación de estudios realizada por Frith (2004), hay autores que han buscado perfiles neuropsicológicos diferentes que apuntarían a una base cerebral diferenciada, con la intención de demostrar que el SA es un trastorno diferente al autismo. De igual forma, Frith (2004), basándose en diversas investigaciones, ha expuesto numerosos argumentos que apoyan la idea de que el SA es un trastorno que debe formar parte del TEA, y que quedan resumido en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Argumentos a favor de la inclusión del SA en el TEA.

Tipos de argumentos	Evidencias
Genéticos	Existe predisposición genética a la hora de presentar SA y autismo, puesto que se han dado numerosos casos donde ambos trastornos pueden ocurrir en hermanos y, presumiblemente, la misma carga genética dio lugar a ambos trastornos.
Basados en la experiencia	Tras numerosos años de investigación en la temática, así como diferentes diagnósticos, se ha encontrado como personas adultas diagnosticadas con autismo comparten tantas características con las personas con SA, que a menudo son difíciles de diferenciar. Por ejemplo, muchas son los casos de niños diagnosticados con autismo debido a que presentan un retraso en edades tempranas en el desarrollo del lenguaje, y que posteriormente, a edades avanzadas cuesta realizar un diagnóstico diferencial con personas que fueron diagnosticados con SA.
Anatomía cerebral	Algunos autores como Casanova, Buxhoeveden, Switala y Roy (2002) han encontrado anormalidades similares en ambos trastornos, sobre la organización de las neuronas, siendo éstas de menor tamaño y de distribución más dispersas de lo normal.

Fuente: Elaboración propia basado en Frith (2004).

Actualmente, siguiendo numerosas evidencias genéticas, neuropsicológicas, cognitivas y del comportamiento, la visión que prevalece sobre esta controvertida temática es que el SA no es un trastorno diferente al autismo, sino una variante que se

encuentra en el extremo más leve del TEA (Frith, 2004). Tal es así, que en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V (DSM-V, en adelante), se define como un trastorno del neurodesarrollo, y lo incluye dentro del TEA (American Psychiatric Association, 2013). Por ello, en este manual la Asociación Americana de Psiquiatría expone que aquellas personas que hayan sido diagnosticadas previamente con Síndrome de Asperger, se les otorgará el diagnóstico general de Trastorno del Espectro Autista (2013). De igual forma, es importante para un mayor dominio del concepto, hacer mención a que actualmente se utiliza con mayor frecuencia el término “autismo de alto funcionamiento”, siendo prácticamente intercambiable por el término SA y viceversa (Frith, 2004).

Los síntomas que definen el TEA, quedan representados en un continuo desde afecciones más leves a más severas en dos áreas resumidas en la siguiente tabla, y deben aparecer en los primeros años del desarrollo del niño (American Psychiatric Association, 2013).

Tabla 2.

Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista.

A) Déficit persistente en comunicación social	1. Déficit en reciprocidad emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento social inusual. - Déficit en la comunicación recíproca. - Déficit en el intercambio de intereses, emociones o afecto. - Incapacidad de interacción.
	2. Déficit en comunicación no verbal y comportamientos implicados en las interacciones sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Pobre comunicación verbal y no verbal. - Déficit en el contacto ocular y lenguaje corporal. - Déficit en la comprensión y uso de gestos. - Falta de expresiones faciales y comunicación no verbal.

(Tabla 2, Continuación)

	3. Déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones personales.	<ul style="list-style-type: none">- Dificultad para ajustar el comportamiento a varios contextos.- Dificultad para el juego imaginativo y formar amistades.- Desinterés por otras personas.
	1. Movimientos, habla o gustos estereotipados o repetitivos.	<ul style="list-style-type: none">- Estereotipias- Ecolalia.
	2. Insistencia en igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones ritualizados de conducta.	<ul style="list-style-type: none">- Angustia ante pequeños cambios.- Patrones de pensamiento rígidos y ritualizados.
B) Patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos	3. Intereses altamente restringidos y fijados que son anormales en intensidad o enfoque.	<ul style="list-style-type: none">- Apego por objetos inusuales.- Intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.
	4. Híper o hiporeactividad a la entrada sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del ambiente.	<ul style="list-style-type: none">- Aparente indiferencia al dolor.- Respuesta adversa a texturas o sonidos.- Olfato, manipulación o fascinación excesiva e inusual por objetos.

Fuente: elaboración propia basado en American Psychiatric Association (2013, p.50).

Teniendo presente los datos anteriormente citados, se puede formular una definición clara del “Síndrome de Asperger”, entendiendo éste como un trastorno del neurodesarrollo que se sitúa dentro del denominado TEA, y que implica déficits en la comunicación verbal y no verbal, dificultades en la interacción social, así como intereses y comportamientos persistentes y estereotipados (Kaland et al., 2005).

A pesar de ello, es necesario tener claro que al ser el TEA un espectro tan amplio, se debe valorar para el diagnóstico específicamente de Síndrome de Asperger, las características marcadas por la décima edición del manual de Clasificación internacional

de Enfermedades (en adelante, CIE-10), que mantiene que para la formalización de dicho diagnóstico, no debe existir retraso en el desarrollo general del lenguaje ni del desarrollo cognitivo (Adams, Green, Gilchrist y Cox, 2002; Kaland, Møller-Nielsen, Smith, Mortensen, Callesen y Gottlieb, 2002; Wing, 1998), a diferencia de otros trastornos incluidos en el TEA, que pueden aparecer en comorbilidad con retraso en el desarrollo cognitivo, siempre y cuando, su comunicación social sea inferior a la esperada para su nivel desarrollo (American Psychiatric Association, 2013). Por otro lado, es necesario recordar que a pesar de tener dificultades en el ámbito pragmático del lenguaje, poseen un buen discurso gramatical (Peterson, Garnett, Kelly y Attwood, 2009).

1.2.2. Habilidades sociales y comunicativas.

1.1.2.1 Conceptualización de las habilidades sociales y comunicativas.

Como se ha expuesto anteriormente, el déficit en comunicación social es uno de los inconvenientes que mayor peso tienen en el diagnóstico de las personas con Síndrome de Asperger (Green, Gilchrist, Burton, 2000), por lo que es importante realizar una breve definición de ambos conceptos para una mayor profundización en la temática.

A lo largo de la historia son muchas las definiciones que se han desarrollado sobre las habilidades sociales. Algunos autores las definen como conductas o destrezas sociales necesarias para realizar competentemente una tarea en interacción con otras personas (Rosales, Caparrós, Molina y Alonso, 2013). De igual forma, Caballo (1993) la definió como:

“un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (citado en Altadill-Viña, 2014, p. 20).

Siguiendo las definiciones anteriores, se puede comprobar como las habilidades sociales se caracterizan por ser conductas aprendidas y estar formadas por componentes teóricos, emocionales, cognitivos y comunicativos, siendo estas imprescindibles para relacionarse de forma eficiente (Roca, 2014) y desarrollar una adecuada competencia social.

Por otro lado, cuando se habla de competencia social se hace mención a “un comportamiento social, comprensible y socialmente aceptado” (Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes y Dossetor, 2007, p.1648) que implica una serie de habilidades sociales como la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la interacción

y la autogestión (Haager y Vaughn, 1995 citado en Vickerstaff et al., 2007), necesarias para iniciar y mantener relaciones sociales.

Finalmente, teniendo en cuenta que forma parte de las habilidades básicas que se requieren para el desarrollo de la competencia social, es necesario realizar una breve contextualización del concepto “comunicación”. En relación a este concepto, es imprescindible tener presente que la comunicación constituye una de las necesidades básicas de las personas para vivir en sociedad, e implica elementos de carácter verbal y no verbal, como las miradas, gestos, expresiones faciales y la postura corporal (Rosales et al., 2013).

1.1.2.2 Habilidades sociales y comunicativas en el Síndrome de Asperger.

Atendiendo a la definición realizada anteriormente de competencia social, entendiendo ésta como una conducta social comprensible y aceptada, es de esperar que el déficit que tienen en la misma las personas con SA les defina como un grupo marginado y torpe socialmente, a pesar de su buen desarrollo cognitivo (Adams, Green, Gilchrist, Cox, 2002), así como, que ellos mismos expresen el deseo de interactuar satisfactoriamente con otros, siendo conscientes de su gran dificultad (O'Connor, 2007).

Dentro de las características sociales que más les definen, se encuentra su dificultad para mantener una conversación recíproca y la tendencia a la comprensión del lenguaje verbal y no verbal de forma literal, por lo que muchos padres de personas con SA afirman que su mayor preocupación es la incapacidad que poseen sus hijos e hijas para conseguir y mantener una amistad (Adams et al., 2002). De igual forma, tienden a utilizar un lenguaje que se adecúa poco al contexto, provocando la animadversión de los otros chicos y chicas de su misma edad (Adams et al., 2002). A su vez, suelen introducir a lo largo de su discurso, comentarios irrelevantes e inapropiados, que suelen ser interpretados de forma negativa por los demás (Hale y Tager-Flusberg, 2005).

De igual forma, tienen grandes dificultades a la hora de ocupar el papel de escucha en una conversación, por lo que encuentra múltiples dificultades en seguir el hilo conductor de la conversación, dando la sensación de no tener interés en ella (Hale y Tager-Flusberg, 2005).

Otro de los elementos que implica un desarrollo satisfactorio de las habilidades sociales y que desgraciadamente, está muy afectado en las personas con SA, es la capacidad de integrar la información visual y auditiva, de forma que al escuchar la voz y al observar el rostro de una persona no son capaces de percibir y de asimilar la información adecuadamente, así como relacionarla con alguna emoción y, comprender el lenguaje metafórico e irónico en el caso de que sea usado (O'Connor, 2007).

Todo ello influye en la dificultad para crear vínculos a lo largo de la vida, pero es quizás en la adolescencia, cuando más dificultades encuentran, debido a qué es en ésta etapa de la vida cuando existe un aumento de las demandas sociales, como el aumento de la autonomía, la identificación con grupos de iguales y la relación entre ellos (Green et al., 2000).

1.2.3. La Teoría de la Mente: explicación al déficit en habilidades sociales en el Síndrome de Asperger.

La competencia en comunicación social es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de los niños y niñas, prediciendo a largo plazo el nivel de funcionamiento psicológico y social (Vickerstaff et al., 2007), pero como se ha expresado a lo largo de este documento, este problema constituye uno de los mayores hándicaps que poseen las personas con Síndrome de Asperger para integrarse en la sociedad (Adams et al., 2002).

En palabras de Sperber y Wilson (1987) “la comunicación entre personas implica la habilidad de atribuir intenciones a los demás” (citado en Martin y McDonald, 2004, p. 312), por lo que podemos encontrar una clara relación entre la comunicación social y la Teoría de la Mente. De esta forma, el uso deficitario de la Teoría de la Mente en situaciones sociales por parte de las personas con TEA y, por lo tanto, con SA, se ha convertido en una de las grandes explicaciones al déficit en comunicación e interacción social que poseen (Sinzig, Morsch, y Lehmkuhl, 2008).

Para una mejor comprensión de esta relación tan estrecha, es necesario tener presente que la Teoría de la Mente se define como la habilidad para formar representaciones sobre los estados mentales de otras personas, y además, como la capacidad de usar esas representaciones mentales para entender, predecir y juzgar sus comportamientos (Martin y McDonald, 2004). Su uso se fundamenta en una serie de mecanismos neurocognitivos innatos del ser humano, cuyo desarrollo es invariable e independiente del nivel de inteligencia o la cultura, existiendo pequeñas variaciones individuales (Fletcher, Happe, Frith, Baler, Dolan, Frackowiak y Frith, 1995), y cuyo déficit es detectable prácticamente a partir de los 18 meses de edad (Frith, 2004).

Centrando la atención en las personas con TEA, se puede apreciar como suelen fallar en lo que se denomina mundialmente como “falsas creencias” (Fletcher et al., 1995). Por ejemplo, en una escena preparada una persona deja en el armario un bol de golosinas, y posteriormente sale de la sala. Seguidamente, otra persona entra, coge el bol de golosinas y lo coloca debajo de una mesa. Si se le pregunta a un niño con TEA dónde buscará la primera persona el bol de golosinas, responderá que lo buscará debajo de la mesa, puesto que es incapaz de tener en cuenta la creencia errónea de este personaje

acerca de la ubicación del bol de golosinas, es decir, es incapaz de atribuir estados mentales independientes de la realidad y de su la propia creencia (Happe y Frith, 1996). De igual forma, otro ejemplo de un déficit en el uso de la Teoría de la Mente se aprecia al preguntar a una persona “¿tienes hora?” Una persona neurotípica respondería diciendo la hora que es, mientras que una persona con Síndrome de Asperger, contestaría “sí”. Como se puede apreciar, carecen de la capacidad para entender la intención real de la pregunta, entendiendo el mensaje de forma completamente literal (Martin y Mcdonald, 2004).

Siguiendo a Happe (1993) la funcionalidad que se tiene de la Teoría de la Mente, se puede fundamentar en distintas habilidades, que permitirán entender qué papel posee el déficit en Teoría de la Mente en la comunicación y comportamiento social de las personas con Síndrome de Asperger (citado en Martin y Mcdonald, 2004).

Tabla 3.

Teoría de la mente: Habilidades implicadas.

Habilidad implicada	Descripción
Reconocimiento de expresiones faciales	Habilidad para convertir las representaciones perceptuales en cognición y dotar de valor emocional y social a las expresiones observadas.
Creencias de primer orden	Habilidades para inferir en los pensamientos de otra persona.
Creencias de segundo orden	Habilidades para inferir en los pensamientos de una persona sobre otra persona.
Utilización social del lenguaje	Capacidad para comprender el lenguaje metafórico y la ironía.
Cognición social y la empatía	Habilidad para ponerse en el lugar del otro.

Fuente: Elaboración propia basado en Martin y Mcdonald (2004); Tirapu-Ustárroza, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, Pelegrín-Valero (2007); y, Frith y Happe (1994).

De acuerdo con la tabla anterior, el déficit en la Teoría de la Mente de las personas con TEA y , consecuentemente, con SA, puede originar déficit en el reconocimiento de las emociones a través de las expresiones faciales debido a una menor activación de algunas zonas cerebrales (Frith, 2004; Sinzig et al., 2008). Por otro lado, tienden a comprender literalmente los mensajes, teniendo serios problemas para comprender las metáforas, ironías, el humor, además de promover un discurso tajante y egocéntrico sin ningún tipo de emoción o énfasis (Martin y Mcdonald, 2004; Kaland et al., 2005). De

igual forma, todo ello influye en el escaso desarrollo de la empatía, así como la comprensión de las normas sociales (Roca, 2014). Es decir, las personas con TEA, pueden usar los gestos para modular su comportamiento, pero no para actuar sobre estados mentales o internos, como las emociones, así como, pueden participar en pequeñas charlas, pero tendrán sumas dificultades para ser flexibles en ellas y tener en cuenta los intereses de los demás (Fletcher et al., 1995).

En relación a este déficit en la Teoría de la Mente existen estudios que confirman que las personas con TEA, parecen utilizar otra ruta cognitiva para interpretar la información, es decir, que parecen utilizar mecanismos cognitivos para enfrentarse a situaciones sociales (Kaland et al., 2005), en lugar de desarrollar actitudes más espontáneas e intuitivas (Kaland et al., 2002). De igual forma, otros estudios han demostrado que el déficit de la Teoría de la Mente está íntimamente relacionado con las habilidades lingüísticas y otras habilidades cognitivas, como las funciones ejecutivas (Hale y Tager-Flusberg, 2005), siendo este aspecto relevante, no para comprender la naturaleza del déficit en sí, sino para comprender las causas y así proponer una intervención para el desarrollo potencial de estas habilidades (Martin y McDonald, 2004).

A su vez, es muy importante tener presente para una correcta intervención en la materia, que las personas con TEA no solo presentan un serio desfase en cuanto a la adquisición de la Teoría de la Mente, sino que además el déficit persiste a lo largo de toda la vida (Hale & Tager-Flusberg, 2005).

1.3. Planteamiento del problema e intervenciones previas.

Evidentemente, el déficit que poseen en comunicación social las personas con Síndrome de Asperger, tendrá consecuencias directas en su vida personal, escolar y laboral, es decir, que afectará a todas las etapas de su vida indistintamente (Vickerstaff et al., 2007). Sin lugar a dudas, su actitud, gestos y postura denotan incomodidad ante las relaciones sociales, generando sentimiento de rechazo por parte de los otros (O'Connor, 2007).

Por un lado, unas de las consecuencias que genera en personas con SA este déficit, es el alto nivel de ansiedad y depresión que suelen sufrir, como consecuencia de la lucha interna que sufren, por un lado, para comprender los fenómenos sociales que para ellos son tan complejos, y por otro, porque su capacidad cognitiva les permite ser conscientes de su diferencia con respecto a los demás (Balfe y Tantam, 2010). De igual forma, en aquellos periodos de más cambios y de transición de vida, es cuando más suelen sufrir estos sentimientos, como por ejemplo, cuando finalizan la escuela, cuando deben buscar

un empleo, pertenecer a una red social, o simplemente participar en la comunidad (Jennes-Coussens, Magill-Evans y Koning, 2006).

La autopercepción de su funcionamiento social es uno de los aspectos que más influye en su estado emocional tanto en la infancia y adolescencia como en la vida adulta (Vickerstaff et al., 2007). Siguiendo a Bandura (2000), la autopercepción del funcionamiento social es “el juicio de nuestra propia habilidad o competencia para desenvolvernos en una determinada situación social” (citado en Vickerstaff et al., 2007, p. 1648). Al tener una capacidad cognitiva normal o superior, incrementa su conciencia sobre sus déficits sociales, aumentando a su vez el riesgo de sufrir depresión y el desarrollo de una autopercepción negativa (Wing, 1992 citado en Vickerstaff et al., 2007), puesto que al tener mayor conciencia sobre su competencia social mayor será la afeción que provoque en el ajuste social de las personas y en su sentimiento de soledad (Vickerstaff et al., 2007).

Por otro lado, en cuanto a las amistades, suelen tener serias dificultades para formarlas y mantenerlas (Van Asselt-Goverts, Embregts, Hendriks, Wegman, y Teunisse, 2015). Incluso, cuando estas tienen lugar, suelen parecer menos cercanas que las relaciones de la población general (Orsmond, Shattuck, Cooper, Sterzing y Anderson, 2013). A continuación, se exponen algunos datos relevantes que se obtuvieron al realizar un estudio comparando las características de las relaciones sociales que mantienen un grupo de jóvenes con SA y un grupo de jóvenes de la misma edad pero con otro tipo de discapacidad y, que denotan un claro aislamiento social mayor en jóvenes con AS.

Tabla 4.

Comparación de la actividad social de jóvenes con TEA y otro grupo de jóvenes con discapacidad.

Ítems de actividad social	Jóvenes con TEA	Jóvenes con otras discapacidades
Nunca han quedado con amigos	40%	20%
Nunca han recibido llamadas telefónicas de algún amigo o han sido invitados a alguna actividad	50%	17%
No experimentan relaciones sociales recíprocas	33%	Menos 10%

Fuente: Elaboración propia basado en Orsmond et al. (2013).

De acuerdo con la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, éstas tienen el mismo derecho a vivir en comunidad con las mismas oportunidades que el resto de personas (Van Asselt-Goverts et al., 2015). Desgraciadamente, la presencia física en la comunidad no es una garantía real de inclusión social, ni de interacción, puesto como demuestra la tabla anterior, aquellos jóvenes con TEA experimentaron un aislamiento social significativamente mayor que incluso jóvenes que han recibido educación especial por discapacidad intelectual, trastorno emocional o dificultades del aprendizaje (Orsmond et al., 2013). De igual forma, otros estudios han demostrado que los niños y jóvenes con TEA y SA suelen estar solos, sin tener una visión completamente real de su soledad, en una proporción infinitamente mayor que el resto de chicos de su misma edad, y que incluso, este hecho se traslada a la vida adulta (Van Asselt-Goverts et al., 2015).

Por otro lado, muchas personas con Síndrome de Asperger declaran que han sufrido alguna vez en su vida bullying o han sentido que les han dejado de lado, convirtiéndose así en un grupo caracterizado por la exclusión social y la soledad en toda interacción social (Balfe y Tantam, 2010). Además, teniendo en cuenta que actualmente vivimos inmersos en una sociedad en la que la realidad y la comunicación virtual va en aumento, han aumentado los casos de cyberbullying, entendiendo éste como el bullying tradicional pero a través del email, mensajes instantáneos, chats o a través de imágenes o llamadas de teléfono (Kowalski y Fedina, 2011).

Aunque es cierto, que internet proporciona un medio más fluido para interactuar con sus iguales que el tradicional cara a cara, porque aumenta el control de las interacciones (Mazurek y Wenstrup, 2013), se debe tener presente, que muchas investigaciones han demostrado que aquellas personas con menos habilidades sociales suelen tener mayor predisposición a ser aislados y juzgados en la red (Kowalski y Fedina, 2011). Si a estos datos añadimos que una persona con SA suele pasar una media de cuatro horas y media usando las nuevas tecnologías por ser un medio en el que no se requiere prestar atención a las claves no verbales, gestos o expresiones (Mazurek y Wenstrup, 2013), resulta importante que se realice un seguimiento de su uso así como un aprendizaje de aquellos elementos de la comunicación que también quedan descontextualizados por su déficit en comunicación social, como por ejemplo el lenguaje irónico, las bromas o los iconos.

Todo este sufrimiento provocado por el bullying y el cyberbullying aumenta los sentimientos de ansiedad, depresión, baja autoestima, así como las intenciones suicidas y la somatización física de estos estados emocionales (Kowalski y Fedina, 2011).

Haciendo especial hincapié en la etapa educativa, todas estas consecuencias expuestas, tendrán influencia directa en su rendimiento, debido a que sufren aislamiento, rechazo, mala adaptación, frustración, baja autoestima y, están más expuesto a sufrir fracaso escolar (Roca, 2014). Además, es comprensible que tras padecer continuamente esta larga lista de sentimientos negativos, vivencias y frustraciones, muchas personas con SA muestren finalmente pérdida de interés respecto a las relaciones sociales, así como un aumento de su necesidad de soledad (Ojea y Diéguez, 2011).

Aún en la etapa adulta, muchos son las personas con SA que afirman que se sienten socialmente rechazados, que afirman no tener más de una amistad, y que el tiempo que suelen pasar con otras personas se ciñe al tiempo que pasan practicando su hobby o en entornos sociales típicos, como cuando acuden a la iglesia o algún club deportivo (Van Asselt-Goverts et al., 2015). A nivel laboral, existen estudios que afirman que únicamente el 21% de una muestra de personas con SA o con Autismo de alto funcionamiento, habían conseguido un trabajo remunerado (Balfe y Tantam, 2010), siendo éstos de estatus bajos y de corta duración, provocando que sean aun altamente dependientes de su familias incluso en la vida adulta (Jennes-Coussens et al., 2006).

Muchas son las investigaciones que han demostrado el papel tan importante que juega el profesional en la inclusión social, haciendo visible a la persona sus relaciones sociales, así como apoyando en su mejora y aumento (Van Asselt-Goverts et al., 2015).

Para el trabajo de las habilidades sociales, muchas intervenciones previas se han basado en técnicas didácticas como el modelado, el role-playing y las descripciones de situaciones muy concretamente, utilizando como base un grupo de aprendizaje cooperativo para poder vivenciar los aprendizajes al instante (Ojea y Diéguez, 2011). Este tipo de intervenciones, así como aquellas basadas en guiones en el ámbito de la interacción social y la comunicación obtienen resultados muy positivos, aunque, por otro lado, han obtenido algunas limitaciones debido a la dificultad de generalización de los aprendizajes y conductas aprendidas a otros contextos (Ojea y Diéguez, 2011).

Es evidente, que el uso de estas técnicas viene determinado, porque las habilidades que nos competen en esta propuesta se adquieren normalmente a través del contacto social, en primer lugar a través de la observación y la imitación de miembros de la familia y posteriormente, en la escuela, por lo que para una intervención adecuada, y teniendo en cuenta el déficit en la Teoría de la Mente, es imprescindible la experiencia directa, la observación, el feedback y la instrucción directa y verbal (Roca, 2014).

Otro de los aspectos que se ha de tener en cuenta para la intervención en habilidades sociales con personas con SA, es la clasificación de las mismas en distintos grupos en función de su objetivo, como el propuesto por Inés Monjas, que las clasifica en las siguientes áreas y las integra en el currículo escolar: habilidades básicas de interacción social, para hacer amigos, conversacionales, emocionales, de resolución de problemas y para relacionarse con los adultos (Roca, 2014).

2. OBJETIVOS.

Tras la fundamentación de la importancia de la intervención psicopedagógica en las habilidades sociales de personas con Síndrome de Asperger, se proponen los siguientes objetivos para su consecución.

- Objetivo general:

- Mejorar la comunicación social de jóvenes con SA y con ello aumentar sus posibilidades de inclusión en la realidad física y virtual y el sentimiento de bienestar y seguridad en sí mismos ante situaciones de interacción social.

- Objetivos específicos:

- Crear vínculos de amistad generalizables a otros contextos gracias a:
 - Ser capaz de identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual.
 - Comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.
- Ser capaz de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Población objeto de estudio.

La población a la que se destina esta propuesta de intervención psicopedagógica es un grupo de adolescentes, ocho en concreto, que se encuentran entre los doce y trece años de edad, y que han sido diagnosticados con TEA a edades muy tempranas, y que con posterioridad, se ha concretado un diagnóstico de Síndrome de Asperger. Todos los adolescentes se encuentran correctamente escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria, en el primer o segundo nivel, y aunque pertenecen a una misma ciudad y entorno, acuden a diferentes institutos de carácter público o privado.

De igual forma, todos ellos han recibido atención psicopedagógica desde su detección, trabajando diferentes habilidades como la atención, las normas de conducta o la flexibilidad mental entre otras. A pesar de ello, en los últimos años de su escolarización en la Educación Primaria y sus primeros en la Educación Secundaria, han

comenzado a aislarse, prefiriendo estar solos en casa o con su familia, a relacionarse con otros chicos de su edad, tanto en el entorno escolar como fuera de él. Se ha podido constatar que muchos de ellos han sufrido o sufren algún tipo de acoso escolar o bullying, provocando baja autoestima, depresión, ansiedad, problemas conductuales, y en algunos casos, ha comenzado a afectar a su rendimiento académico.

Sus habilidades sociales con personas adultas entran dentro de la normalidad, pero a la hora de intentar comunicarse con sus semejantes tienen serias dificultades por no terminar de comprender el lenguaje empleado por sus coetáneos, y por demostrar un comportamiento inapropiado en determinados contextos, que provocan el rechazo y animadversión de sus iguales. Algunos ejemplos de estas conductas son su excesiva proximidad física, hablar de temas inapropiados o irrelevantes, no tener escucha activa, no mantener el contacto ocular durante las conversaciones, así como una actitud ególatra, poco empática y respetuosa con las habilidades, capacidades o intereses ajenos. A diferencia de estas dificultades, todos poseen buenas capacidades intelectuales, en su mayoría, superiores a la media de chicos y chicas de su edad.

El contexto en el que estos chicos y chicas interactúan normalmente pertenece al entorno más cercano, formado por su familia y allegados a estos. La ciudad en la que viven está en pleno desarrollo, y en muy poco tiempo ha pasado de ser un pueblo tranquilo a convertirse en una ciudad multicultural, comercial y turística. Ello implica que las relaciones sociales entre los ciudadanos hayan pasado a ser más distantes, y socialmente definidas.

En resumen, todas estas características provocan que sean poco aceptados por sus semejantes, y que muchos no quieran pasar tiempo con ellos, los ridiculicen, no solo físicamente sino también a nivel virtual, puesto que la población a la que está destinado este proyecto, ha generado conductas inapropiadas, inseguras y peligrosas en redes sociales por su escaso dominio de las normas y roles sociales, aumentando así, su exposición a las burlas y a la marginación.

3.2. Fases del proceso de intervención.

A continuación se hace una breve descripción del proceso metodológico desde la evaluación inicial hasta la evaluación de la propuesta.

3.2.1. Diagnóstico inicial.

Para el desarrollo de las diferentes sesiones propuestas en esta intervención, así como para determinar qué objetivos se quieren lograr, es necesario especificar cómo

realizar un diagnóstico de las necesidades de los chicos y chicas en cuestión, así como, previamente, cómo surge la idea de crear un grupo de habilidades sociales.

En primer lugar, ha sido el trabajo con los diferentes adolescentes en terapias individuales, y las numerosas entrevistas con las familias de los mismos, lo que ha generado la idea de que éstos usuario requerían, para que la intervención psicopedagógica que se estaba llevando a cabo fuera adaptada y ajustada a sus necesidades, de una intervención a nivel social que no se podría conseguir desde las terapias individuales.

Además, la solicitud común de algunas familias ante la desesperación y el sufrimiento al que estaban sometidos, para conseguir que estuvieran integrados en su grupo de iguales y pudiesen desarrollar una vida social plena, dentro de lo normalidad para jóvenes de su edad, fue la clave para comprobar que no solo en uno de los casos se estaba generando esta fuerte necesidad, planteándose la posibilidad de comenzar a trabajar en grupo.

Una vez se realiza la demanda de una intervención en habilidades sociales, es necesario tener muy claro los aspectos específicos en los que éstos jóvenes tienen más dificultades y afectan en mayor medida a su vida social, puesto que es un campo muy amplio que requiere de un acotamiento de la temática para llevar una adecuada intervención.

Por ello, para determinar exactamente las necesidades generales del grupo se realizan diversas entrevistas con todos los entornos de los chicos y con ellos mismos, y así poder escuchar todas las partes involucradas y facilitar que formen parte del proceso de intervención. Es decir, es imprescindible conocer las experiencias del sujeto, la familia y la escuela.

De igual forma, durante la entrevista con la familia y tutores del centro escolar, se solicita la cumplimentación del siguiente cuestionario:

- **Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ)** (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999). Este cuestionario es completado por padres y docentes con la intención de evaluar específicamente la interacción social y los problemas de comunicación de los chicos.

Además, es oportuno que se permita conocer cómo actúa cada joven en diferentes entornos sociales, por lo que, al ser la presencia del psicopedagogo o psicopedagoga muy influenciado en los resultados, se propone el entrenamiento de padres y el profesor

tutor, para que realicen una observación de la actitud del menor en los recreos o en actividades sociales.

3.2.2. Intervención.

El desarrollo de la propuesta de intervención se concreta en un gabinete psicopedagógico privado al que acuden los usuarios desde el momento de su detección, por lo que es un lugar conocido y seguro para ellos. Este punto es imprescindible, puesto que al trabajarse aspectos tan sumamente complicados para los usuarios en cuestión, que el lugar de trabajo y las personas encargadas sean conocidas y cercanas facilitará que los jóvenes tengan mejor predisposición, mayor tranquilidad y, que la intervención obtenga mejores resultados.

La propuesta de intervención se organiza en doce semanas, realizándose una sesión semanal de una hora y media cada una. La intervención estaría formada por diez sesiones grupales, por lo que el total de las sesiones se extendería a lo largo de dos meses y medio. A nivel interno, cada sesión seguirá unas pautas comunes, y quedarían divididas de la siguiente forma:

- Cinco minutos de reflexión sobre los aspectos trabajados en sesiones previas.
- Cuarenta minutos de dinámicas grupales para la mejora de las habilidades sociales.
- Treinta minutos de merienda, para la que cada tarde cada uno traerá algo para compartir, y promover así la conversación, el intercambio de experiencias y el disfrute de un tiempo en común que no implique un trabajo concreto.
- Quince minutos de información a las familias sobre lo trabajado en la sesión, las aportaciones de los chicos y chicas, así como las posibles complicaciones.

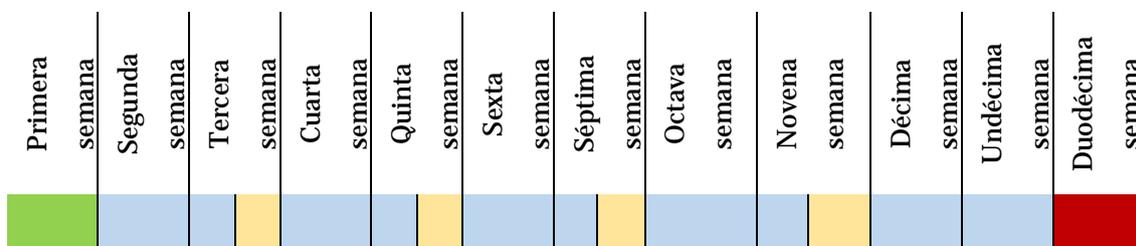
De igual forma, se considera oportuno tener sesiones individuales con las familias y visitas al centro educativo, con la intención de ir valorando progresivamente los avances, y facilitando pautas de actuación en función de los aspectos trabajados en las sesiones. Estas visitas y sesiones se realizarían cada quince días, por lo que en total, serían cuatro a lo largo de la intervención. Además, existe una reunión inicial con la familia, tutores y con el sujeto, como se ha expuesto anteriormente, para recoger información sobre las necesidades que más urge trabajar, así como una sesión individual final para evaluar los resultados de la intervención.

A continuación se muestra un cronograma sobre la división de las sesiones por semanas. Se puede apreciar en color verde la sesión de recogida de información con el sujeto, familia y tutores; en celeste las sesiones con el grupo de habilidades sociales; en naranja las sesiones individuales de seguimiento con la familia y los tutores; y

finalmente, en rojo las sesión individual sobre la evaluación de los resultados de la intervención.

Tabla 5.

Cronograma de las sesiones en las diferentes semanas de aplicación de la propuesta de intervención.



Fuente: elaboración propia.

A nivel metodológico, al estar trabajándose las habilidades sociales, debe promoverse sesiones impregnadas de metodologías que se caractericen por la actividad, la participación, promoviendo que se aprenda a través del modelado, la dramatización y el role playing. De igual forma, a tratarse de habilidades que para el resto de personas neurotípicas se adquieren por pura imitación, y al ser éste un aspecto muy deficitario en las personas con SA, se requiere continuamente de ejemplos, experiencias cercanas y de una guía constante, tanto físicamente, por ejemplo a la hora de poner expresiones faciales, como psicológicamente, a la hora de marcar pautas de actuación. Además, se promueve en todo momento el respeto y la escucha activa, así como la discreción en relación a los temas personales que se puedan tratar en las sesiones. Por otro lado, en las sesiones individuales realizadas con el sujeto, la familia y los tutores, se debe utilizar un lenguaje cercano, la escucha activa, así como, servir de apoyo y guía, valorando las aportaciones de la familia y de otros profesionales en el proceso de intervención.

A continuación, se expondrá una breve descripción de la metodología a emplear para la consecución de cada uno de los objetivos planteados en la propuesta de intervención. Previamente, se considera necesario entender qué para la consecución del objetivo general **“mejorar la comunicación social de jóvenes con SA y con ello aumentar sus posibilidades de inclusión en la realidad física y virtual y el sentimiento de bienestar y seguridad en sí mismos ante situaciones de interacción social”**, se ha planteado dos objetivos específicos, por un lado **“crear vínculos de amistad generalizables a otros contextos”**, y por otro, **“ser capaz de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo”**. Se han formulado en éste orden porque se considera que el segundo de ellos, se consigue a través del primero.

De igual forma, el primero de los objetivos específicos propuestos, es decir, “**crear vínculos de amistad generalizables a otros contextos**”, se consigue gracias a la consecución de otros dos objetivos más concretos: “ser capaz de identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual” y “comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas”.

Teniendo todo esto presente es entendible, que para la consecución lógica y ordenada de los objetivos, las sesiones se desarrollen siguiendo el siguiente hilo conductor, con la intención de lograr el objetivo general y fundamental de la intervención:

1º. Sesiones para ser capaz de identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual.

2º. Actuaciones transversales en todas las sesiones para comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

3º. Sesiones para reforzar los vínculos de amistad que se han ido generando, con la intención de que sean generalizables a otros contextos.

4º. Sesiones para ser capaz de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo.

En primer lugar, para conseguir **identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual**, se plantea una metodología que implique el juego, el trabajo en equipo y la experiencia directa en situaciones sociales preparadas. Además, se requiere de actividades que impliquen que sean conscientes de la influencia de sus comportamientos, y que puedan reconocer sus potencialidades y limitaciones, para trabajar a partir de ellas.

En cuanto a la **creación de vínculos de amistad generalizables a otros contextos**, a pesar de que se deben desarrollar actividades específicas para reforzar la consecución de este objetivo, es un aspecto que se trabaja a lo largo de las sesiones propuestas, debido a que en los diferentes encuentros que tienen lugar, se adquieren habilidades y confianza que facilita la formación de amistades. En las sesiones específicas para este objetivo, se llevan a cabo dinámicas que les ayude a identificar qué es un amigo, qué clases de personas quieren como amigo y cómo deben actuar ellos para ser buenos amigos. Se trabaja a través de ejemplos, y usando de base, los vínculos que se van generando entre ellos a lo largo de las sesiones.

Por otro lado, para que consigan **ser capaz de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo**, se debe involucrar todos los conocimientos y habilidades que han ido asimilando y poniendo en práctica durante todas las sesiones, ganando confianza en sí mismos, en sus habilidades y capacidades, en cómo establecer relaciones y cómo poner fin a todo aquello que les genere ansiedad.

Finalmente, para que se **comprenda el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas**, se debe trabajar de forma transversal a lo largo de toda la intervención, estableciendo normas de respeto en un inicio muy claras y sencillas, así como consecuencias para quienes no las cumpla.

En definitiva, son objetivos que se complementan, y las acciones que se van realizando va relacionándose unas con otras, trabajando desde habilidades más sencillas, hasta aquellas que requieren una mayor abstracción mental y maduración emocional.

3.2.3. Evaluación final.

Finalmente, una vez superado todo el proceso de intervención es necesario comprobar la utilidad y los resultados de las acciones elaboradas. Para ello se volvería a realizar una entrevista con las familias y los tutores de los chicos y chicas, con la intención de constatar la mejoría o no, como ya se muestra en el cronograma (ver Tabla 5. *Cronograma de las sesiones en las diferentes semanas de aplicación de la propuesta de intervención*).

De igual forma, sería oportuno volver a pasar el cuestionario propuesto en la entrevista final con la familia y los tutores con la intención de comprobar que los adolescentes han mejorado la calidad de sus habilidades sociales, y que sepan poner fin a las situaciones que les causen estrés y ansiedad. A su vez, se contrasta en dichas reuniones las observaciones realizadas por familias y tutores en la observación directa inicial, y en la que realizarán en la fase final de la intervención.

También, sería oportuno realizar un cuestionario en la entrevista individual con cada sujeto intervenido (ver, ANEXO I), que permita comprobar la satisfacción del sujeto con el taller de habilidades sociales, y pueda especificar qué le ha gustado más y qué menos.

4. DESARROLLO.

A continuación se desarrollan en el conjunto de sesiones grupales planteadas para llevar a cabo la intervención psicopedagógica, especificando en cada una de ellas los objetivos propuestos, así como el contenido, los materiales y los resultados esperados.

Cada sesión queda incluida dentro de un grupo en función del objetivo que se pretende alcanzar con ella, exceptuando uno de los objetivos que se desarrolla transversalmente a lo largo de toda la intervención: “comprender el valor del respeto de las ideas y aportaciones ajenas”. Por otro lado, aunque se ha desarrollado sesiones específicas para “crear vínculos de amistad entre los miembros del grupo”, a lo largo de todas las sesiones se trabaja en este sentido, puesto que el trabajo en equipo y el tiempo que pasan disfrutando juntos es imprescindible para crear una buena base para toda relación. De igual forma, antes de la descripción de todas las sesiones, se presenta la primera sesión, que se realiza con la intención de presentar a los miembros, la función y finalidad del grupo.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de las diferentes sesiones y su relación con los objetivos propuestos en la intervención.

Tabla 6.

Relación de las sesiones planteadas con los objetivos propuestos.

Objetivos por sesión	Sesiones	Objetivos implícitos en todas las sesiones
Presentación	<u>Primera sesión:</u> Me presento.	
	<u>Segunda sesión:</u> Todos en su lugar	
	<u>Tercera sesión:</u> Los colores en la red.	
Identificar y dotar de significado a expresiones faciales, iconos, gestos, y frases universales en la comunicación real y virtual	<u>Cuarta sesión:</u> ¿Pero qué dices?	Comprender el valor del respeto de las ideas y aportaciones ajenas.
	<u>Quinta sesión:</u> Nos comunicamos con “emojis”	
	<u>Sexta sesión:</u> Creamos bromas.	
Crear un vínculo de amistad generalizable a otros contextos	<u>Séptima sesión:</u> Yo contigo, tú conmigo.	Crear vínculos de confianza.
	<u>Octava sesión:</u> Tú vales mucho.	
Ser capaz de parar situaciones sociales que provoquen miedo y rechazo	<u>Novena sesión:</u> Defiéndete del jurado popular.	
	<u>Décima sesión:</u> Hasta aquí hemos llegado.	

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Sesión de presentación.

4.1.1. Primera sesión: Me presento.

- Explicación.

Esta sesión es de vital importancia para el correcto funcionamiento del grupo de habilidades sociales, puesto que en ella se marcarán los pasos a seguir durante todas las sesiones programadas. Además, es en este momento cuando tendrá lugar el primer contacto entre todos los jóvenes que forman el grupo.

En un primer momento, todos los miembros del grupo se sentarán en círculo en una zona cómoda, formada por sillones, alfombras o cojines. Una vez estén sentados, el interventor presenta la actividad que se va a utilizar para que cada uno se presente, que consiste en ir pasándose aleatoriamente un ovillo de lana, quedándonos siempre sujetando un trozo de lana antes de pasarlo. Cada vez que una persona reciba el ovillo debe decir algunas cosas que están destinadas a la fase de presentación: nombre, edad, de dónde son y, dónde y que curso estudian. De igual forma, se pide que digan algo que les gusta y algo que no les gusta, así como, por qué motivo creen que están en este grupo. Este último elemento es imprescindible, puesto que el primer paso para poder comenzar a trabajar en habilidades sociales, es ser conscientes de sus dificultades y potencialidades. Además, se recalcará que es muy importante escuchar, y mirar a las personas con las que se habla, para no dar la sensación de que no interesa lo que se está contando, y además, reflexionar sobre porqué conocer ésta información es muy importante para comenzar una amistad.

Tras la presentación de todos los miembros, se expondrá que la función de este grupo es que todos se sientan más cómodos a la hora de relacionarse, conversar y disfrutar del tiempo con compañeros y amigos. De igual forma, se expresará que a partir de ahora forman un equipo, en el que todos son muy importantes para el correcto funcionamiento del grupo, y qué para que éste grupo pueda cumplir con sus objetivos se deben cumplir algunas normas: 1) Respetar el turno de palabra y las opiniones de los demás, aunque no sean cómo las nuestras; 2) Ser capaz de escuchar y de aportar nuestra opinión adecuadamente, sin ofender a nadie que no piense como nosotros; y, 3) Ser discretos con los temas personales que se puedan exponer durante las sesiones. Como ejemplo del papel importante que cada uno juega en el grupo, el dinamizador, mostrará con un simple gesto, que si todos cumplen las normas y se mantienen unidos, la figura geométrica que se ha formado al ir pasándose el ovillo de lana, representa la unión, pero que si por lo contrario, alguien no cumple con las normas y no se implica, todo el equipo se desmorona. Como ejemplo visual de ello, se pide a alguien que suelte se trozo del ovillo, para comprobar como la figura se desmonta.

- **Objetivos:** presentar el taller, su finalidad, metodología y normas, así como presentar a los integrantes y comenzar a crear sentido de unidad, así como de valor a cada uno de los integrantes del grupo.

- **Contenidos:** la presentación, el contacto visual, la escucha activa, normas de comunicación y la autoestima.

- **Materiales:** Para el adecuado desarrollo de esta sesión se requiere de diferentes materiales, como un espacio amplio donde el grupo se sienta cómodo, con sillones, cojines, etc... Además, se requiere de un ovillo de lana para el desarrollo de la dinámica de presentación.

- **Resultados:** Tras la puesta en marcha de esta sesión se consigue que el grupo comience a conocerse, así como, asimilar normas de conducta social necesarias para la comunicación, como la escucha y el contacto visual. Además, se comienza a implantar normas de respeto de las aportaciones ajenas y el entrenamiento de forma activa y participativa.

4.2. Sesiones para identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual.

4.2.1. Segunda sesión: Todos en su lugar.

Explicación.

En esta segunda sesión se recuerdan las normas elaboradas en la primera sesión, con la intención de recalcar cómo se debe actuar para generar un clima de confianza, respeto y distensión en el grupo.

Otras de las dificultades que encuentran mucho las personas con SA es saber cómo relacionarse con cada persona, por lo que es importante, que establezcan un límite y unas pautas para saber con quién pueden comportarse de una determinada forma y con quienes deben comportarse de otra. Para ello, se presenta un pequeño libro, "Mi mamá es verde, mi vecino naranja: para trabajar la hiperactividad y el déficit atencional". Este libro realiza una clasificación de las personas por colores en función de la cercanía y del trato que puedes mantener con ellas. Dicha clasificación queda establecida de la siguiente forma:

- Verdes: familia y amigos muy íntimos, a quienes se puede abrazar, besar, contar secretos y pedir favores.

- Amarillos: compañeros del colegio, a quienes se saluda, con quienes se habla, pero a los que no se les cuenta intimidades ni se piden grandes favores.

- **Naranjas:** aquellas personas que conoces pero con las que no tienes una relación estrecha, porque son personas que encuentras todos los días, como al panadero, otros profesores de otras clases, niños de otras clases o el vecino.

- **Rojo:** personas que no son conocidas, por lo que no se les puede saludar ni contar problemas, y mucho menos irse con ellos o darles datos personales.

Una vez leído el cuento en voz alta por turnos, se pide a cada niño que piense en qué personas de su vida forman parte de cada color, y que cada uno nombre a una persona que se encuentra en uno de los colores y diga el motivo. Posteriormente, los jóvenes se ponen en pareja, y uno de ellos, toma un papel de un bombo. En cada papel hay un personaje. En ese momento, cada pareja debe crear una pequeña escena de cómo se comportarían y hablarían entre ellos adquiriendo los papeles marcados, para exponerlo al resto del grupo. En ese momento, el resto del grupo deben adivinar en qué color está la relación que han representado, y también podrán opinar qué cosas han hecho bien y qué cosas creen que podrían mejorar o cambiar en el trato. Tras la sesión, se compartirá unos minutos de merienda, donde se charla, comparte anécdotas o se exponen algún problema para buscar una solución conjunta.

- **Objetivos:** identificar diferentes comportamientos en función de la persona con la que estemos tratando, aprender a diferenciar entre amigos y compañeros, iniciarse en conversaciones autónomas con los compañeros del grupo, expresar oral y corporalmente a través del role playing un ejemplo de comunicación social, comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- **Contenidos:** Diferentes relaciones sociales y comportamientos relacionados.

- **Materiales:** para el desarrollo de esta sesión se necesita el libro “Mi mamá es verde, mi vecino naranja: para trabajar la hiperactividad y el déficit atencional” (Floriano, Giles, Orjales y Toro, 2007). Además, se necesita las diferentes tarjetas con personas para que sean representadas por los jóvenes.

- **Resultados:** Con esta sesión se ha conseguido que los jóvenes comiencen a diferenciar cómo se deben comportar con diferentes personas que encuentran a lo largo del día, y aprendan así que no todos son amigos, y que no es posible tener el mismo trato con un familiar que con una persona que acabas de conocer.

4.2.2. Tercera sesión: Los colores en la red.

- **Explicación.**

En esta sesión se pretende trasladar los contenidos y habilidades trabajadas en la sesión anterior al mundo virtual. Para ello, cada integrante del grupo deberá traer a la sesión un dispositivo electrónico, móvil, Tablet o portátil. Se pedirá que abran una red social que tengan, y que dejen visible los amigos o seguidores que sigan o que les sigan

en dicha red social. A continuación, se pedirá que recuerden la clasificación de personas en función de los colores que se trabajó el día anterior, y que después de reflexionar, digan cuántas personas de sus seguidores o amigos en dicha red social forman parte de cada color. Para ello, en un procesador de texto harán cuadros de cada color e irán añadiendo a dicho color a sus amigos o seguidores en la red. Posteriormente, cada uno deberá hacer un recuento y exponer al resto del grupo cuántas personas tienen en cada color.

A partir de esta dinámica, se pretende que sea conscientes de la cantidad de personas que tienen añadidas a sus redes sociales, y en qué nivel las sitúan, para que a su vez, puedan entender que no pueden compartir cualquier tipo de información, porque ésta llegará por igual a personas que forman parte de distintos grupos, ya sean verdes o incluso rojos. Tras esta reflexión, se realizará en grupo una serie de pautas a seguir para saber por un lado, a quienes se pueden añadir a las redes sociales y por otro, qué tipo de información compartir, que quedarán plasmadas en un cartel en el aula del grupo. Como cada sesión, ésta finalizará con una merienda conjunta, para compartir anécdotas y pasar un rato agradable.

- Objetivos: saber qué tipo de información se puede compartir en la red y a quiénes tener en las redes sociales, y comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- Contenidos: amigo o seguidores en redes sociales, e información adecuada o no para compartir en la red.

- Materiales: dispositivos electrónicos, procesadores de texto, carteles y rotuladores.

- Resultados: Esta sesión tiene un impacto importante en los más jóvenes que tienden a compartir todo tipo de información y con todas las personas que consideren, y más en las personas con SA que como se ha desarrollado previamente, tienden a ofrecer su amistad sin límite, y a utilizar las redes sociales para comunicarse y socializarse debido a la ausencia de elementos visuales a los que atender.

Algunas de las normas que se han definido pueden quedar resumidas de la siguiente forma:

1. A quienes aceptar en nuestras redes sociales:

- Tener activada la privacidad para elegir quienes pueden o no vernos.
- Aceptar a personas que conozcamos y veamos diariamente.

2. Qué información **no** compartir:

- Fotos íntimas.

- Direcciones o datos de contacto.
- Imágenes de nuestros entornos habituales.

4.2.3. Cuarta sesión: ¿Pero qué dices?

- Explicación.

En esta sesión se pretende que los usuarios identifiquen frases y gestos universales que no son de comprensión literal, y que ellos interpretan de esta forma. Para ello, en primer lugar se realiza una ronda de aportaciones, donde cada joven debe decir una expresión o gesto, que utilice mucho algún compañero, amigo o sus padres y que ellos no terminen de comprender. Se irán explicando una a una, y además se pedirán aportaciones de otras que ellos hayan aprendido, y también el psicopedagogo o psicopedagoga podrá añadir algunas que no hayan salido y considere que sea relevante.

Posteriormente, se anotarán todas y cada una de las expresiones que hayan ido diciendo, así como pequeños dibujos de gestos universales. Se irán introduciendo todas en un cubo, se formarán dos equipos y cada miembro del equipo irá sacando una. Si le sale un gesto, deberá expresar con palabras qué gesto es y cuándo se puede utilizar, y si le sale una expresión, deberá representarla con mímica. En cada ocasión, el resto de compañeros deberá intentar adivinar cuales de las expresiones o gesto está representando el compañero. Finalmente, la sesión finalizará con una merienda.

- Objetivos: reconocer gestos y frases universales, y cuándo poder usarlas; expresar sus limitaciones y sus potencialidades en cuanto a comunicación, siendo capaz de expresar qué no entiende y qué sí; y, comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- Contenidos: frases y gestos universales y la expresión corporal.

- Materiales: Para esta sesión únicamente se requiere de tarjetas, lápices y gomas para redactar los papeles del juego.

- Resultados: Tras esta sesión los componentes del grupo han adquirido mayor soltura y confianza para relacionarse, puesto que ya comprenden y pueden usar adecuadamente expresiones o gestos que antes desconocían, utilizaban erróneamente o malinterpretaban, afectando a la cantidad y calidad de sus relaciones sociales.

4.2.4. Quinta sesión: Nos comunicamos con “emojis”.

- Explicación.

Esta sesión se comienza recordando las expresiones y gestos que se trabajaron el día anterior, y se plantea una pregunta ¿cómo podemos decirlas con “emojis”? Actualmente, en las redes sociales y dispositivos electrónicos son muchos los emojis que se pueden encontrar, y en ocasiones, su uso provoca confusión y malentendidos. Por ello, utilizando

los dispositivos electrónicos se realizará una selección de aquellos emojis que más dificultades tengan para usar, así como aquellos que son más usados normalmente. Se realizará una descripción de cada uno de ellos, y se dará ejemplos de cuándo se pueden usar, con quienes y en qué contexto.

Posteriormente, se dividirá a los jóvenes por parejas, y se les dará imágenes impresas de algunos emojis. Utilizando éstos deberán crear una frase secreta que tenga un sentido lógico, para que posteriormente el resto de compañeros puedan adivinar qué quieren decir con ella. Cuando termine esta actividad, se dará a cada pareja una frase universal de las que se trabajaron en la sesión anterior, y deberán elegir con qué iconos lo representarían. De esta forma, se elegirá a la pareja que mejor haya identificado la frase universal con los emojis. La sesión finaliza con la merienda.

- Objetivos: conocer diferentes emojis y su función, enlazar ideas y comunicarlas utilizando los emojis más apropiados, ser capaz de comunicar y utilizar frases hechas o expresiones universales a través de los emojis, comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- Contenidos: iconos virtuales o “emojis”: definición y uso.

- Materiales: dispositivos electrónicos, cartulinas, folios, lápices, colores, y emojis.

- Resultados: tras esta sesión los chicos y chicas aumentaron su capacidad comunicativa con los iconos virtuales, adaptándolos a los diferentes contextos y comprendiendo cuándo usarlos y cuando no, de forma que aumenta su integración en las redes sociales.

4.2.5. Sexta sesión: Creamos bromas.

- Explicación.

En esta sesión se pretende integrar los diferentes conocimientos y habilidades que se han ido trabajando a la largo de las sesiones anteriores, con la intención de crear imágenes divertidas usando iconos y frases hechas. Para ello se divide al grupo en parejas y en un límite de tiempo deberán elegir una frase hecha y un icono para crear una pequeña broma como las que suelen circular por la red, pero con la única condición de que no impliquen obscenidades o sean una falta de respeto. Como ejemplo se les pueda dar el siguiente: un cartel de un niño comiendo golosinas, pero su cara se ha convertido en una mora, y tiene por título “me estoy poniendo morado”. Posteriormente, se expondrá al resto de compañeros y se explicará porque han elegido la frase y el icono. La sesión finaliza con la merienda rutinaria.

- Objetivos: crear bromas integrando los conocimientos y habilidades aprendidas anteriormente sobre frases hechas o universales así como los emojis; y comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- Contenidos: iconos, frases hechas y bromas.

- Materiales: dispositivos electrónicos para buscar ideas y, cartulinas, colores, lápices, gomas.

- Resultados: Tras esta sesión el grupo de jóvenes ha ganado confianza y ha aprendido a utilizar sus conocimientos para hacer bromas como parte fundamental de la comunicación social. Además, aumenta su capacidad de relación y trabajo en equipo con otras personas.

4.3. Sesiones para crear un vínculo de amistad generalizable a otros contextos.

Aunque como se ha expresado anteriormente, el trabajo continuado en todas las sesiones facilita la creación de sentimientos de unidad entre los miembros del grupo, a continuación se exponen dinámicas que ayudarán específicamente a cumplir este objetivo, aumentar la confianza en sí mismo y en las relaciones con los demás.

4.3.1. Séptima sesión: Yo contigo, tú conmigo.

- Explicación.

En esta sesión se pretende aumentar los sentimientos de confianza en las personas que forman el grupo, como parte fundamental de cualquier inicio de amistad. Teniendo en cuenta, que ya son varias las sesiones que han pasado juntos, es lógico que las relaciones sean más estrechas.

En esta sesión se irá al parque más cercano y se dividirá en parejas. La dinámica consiste en que uno de los miembros de la pareja se tapaná los ojos, y deberá ser conducido por el otro hasta una zona determinada, siguiendo únicamente sus indicaciones verbales y superando obstáculos físicos. Cuando todos hayan llegado a la zona especificada se cambiarán los roles. Una vez haya terminado cada pareja de cumplir los roles se realizará una asamblea dónde dirán qué han sentido cuando se han encontrado en la calle con los ojos vendados. Posteriormente, se irá debatiendo si a lo largo del recorrido iban aumentando la confianza en la persona que les guiaba. Finalmente, se explicará, que esta dinámica simboliza el significado de la palabra amistad: hay veces que se pueden sentir perdidos, ciegos, sin saber a dónde y cómo ir, es entonces cuando podrán confiar en sus amigos, en aquellas personas que les han demostrado que les ayudan y guían durante el camino. La sesión finaliza con la merienda rutinaria.

- **Objetivos:** aumentar la confianza entre los miembros del grupo, entender el significado de la palabra amistad, y comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- **Contenidos:** confianza y valor de la amistad.

- **Materiales:** En esta sesión se requiere de un espacio al aire libre, así como vendas para tapar los ojos de los jóvenes.

- **Resultados:** Tras esta sesión, los jóvenes han podido sentir qué se siente cuando están perdidos y cuando deben confiar en alguien que les ayude, y les escuche. Sabrán que la amistad se basa en el apoyo y en la confianza mutua, y ganarán éste vínculo con personas del grupo y a su vez, aprenderán como encontrar éste vínculo en otros contextos.

4.3.2. Octava sesión: Tú vales mucho.

- **Explicación.**

Esta sesión es una de las últimas que se realiza en el taller, y se elige este momento porque ya existe una relación lo suficientemente estrecha para que pueda llevarse a cabo. Consiste en que los chicos y chicas llegarán a la sesión y encontrarán un sobre pegado en la pared con su imagen. Se explicará al grupo que cada uno debe escribir en una tarjeta una cosa positiva de cada compañero e introducirlo en el sobre correspondiente. Además, no se puede repetir el adjetivo con el que defines a cada persona, puesto que cada uno es diferente y por ello, especial. Posteriormente, cada persona irá leyendo lo que les han ido diciendo los otros chicos, y reflexionaremos al respecto: ¿Cómo te sientes? ¿Piensas de ti lo mismo que tus compañeros? ¿Por qué? Además, se pedirá a cada compañero que expliquen por qué han definido de esa forma al resto. Por otro lado, se preguntará al gran grupo si todos los adjetivos que se han nombrado, son los que les gustaría que tuviesen sus amigos de verdad. De ésta forma, tendrán la clave para saber quiénes pueden ser buenos amigos y quiénes no. La sesión finaliza con la merienda rutinaria.

- **Objetivos:** comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas, saber identificar qué características queremos encontrar en un amigo o amiga, y qué no; y, aumentar la autoestima.

- **Contenidos:** características de un amigo o amiga, y la autoestima.

- **Resultados:** Tras esta sesión, los chicos y chicas aumentan el sentimiento de confianza en sí mismos, aceptando cuáles son sus potencialidades y usándolas para crear amistades. Además, sabrán identificar qué clase de personas les gusta tener cómo amigos y quienes no, así como saber qué deben hacer para que alguien les considere un buen amigo o amiga.

4.4. Sesiones para ser capaz de parar situaciones sociales que provoquen miedo y rechazo.

4.4.1. Novena sesión: Defiéndete del jurado popular.

- Explicación.

En esta sesión se va a jugar a un juego de cartas adaptado, con la intención de aumentar la capacidad verbal y las acciones que se han ido trabajando a lo largo de las sesiones, como escuchar, respetar y mirar mientras se habla. Además, al aumentar la capacidad de argumentación se aumenta la capacidad de mantener una postura firme, en función a tus convicciones, y sirve de base para poder aprender a decir no.

Se reparte a cada persona del grupo una carta con un icono. Uno simboliza a un ladrón, otro a un espía y el resto ciudadanos de un pueblo. El juego consiste en que todos los jugadores deben cerrar los ojos ante la orden del dinamizador, que dice “pueblo duerme”. Posteriormente, éste dice “ladrón a robar”, y en ese momento, el ladrón debe levantar la cabeza y sin hacer ruido, señalar a alguien del grupo. Seguidamente, el dinamizador dice, “pueblo despierta” e indica qué persona del grupo (la que ha señalado el ladrón) ha sido robada, por lo que queda eliminada. El resto del grupo debe debatir e intentar analizar quién es el ladrón, dando argumentos. De igual forma, la persona acusada debe defenderse. Finalmente se hace una votación y se elige a un culpable que debe enseñar su carta para ver si es o no el ladrón. Si se coge al ladrón se acaba la partida, si no, sigue. Durante el juego, el espía puede estar observando sigilosamente a través de recovecos de sus manos, pero debe saber elegir cuando desvelar su papel, porque si elige mal, el ladrón puede robarle a él en la próxima ronda y quedar eliminado. La sesión finaliza con la merienda rutinaria.

- **Objetivos:** aumentar la fluidez y capacidad verbal, practicar las habilidades sociales trabajadas hasta el momento, y, comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.

- **Contenidos:** argumentos y habilidades como el contacto visual, escucha activa, respeto.

- **Materiales:** para esta sesión únicamente se necesita la baraja del juego.

- **Resultados:** Tras esta sesión los chicos y chicas han integrado las diferentes normas y habilidades de comportamiento en una conversación, así como aumentado su capacidad de argumentación y defensa, respetando siempre la opinión de los demás.

4.4.2. Décima sesión: Hasta aquí hemos llegado.

- Explicación.

En esta sesión se dividen los chicos y chicas en parejas, y se le da a cada uno diferentes papeles. Uno de las parejas tiene como misión intentar convencer al otro de que haga algo que no quiere, y éste debe intentar dar argumentos que ratifique su postura. De ésta forma, finalmente, se realiza una reflexión grupal, en la que deben explicar cómo se han sentido en cada uno de los papeles, y se elaboran en conjunto pautas que ayuden a decir “no” cuando hay algo que no les gusta, les hacen comentarios que les ofenden o cuando le piden que hagan cosas o favores que no están dispuestos a realizar. Se dan ejemplos, y se escuchan situaciones de los compañeros en las que han sentido que no quieren hacer algo de lo que les piden, porque consideran que no es apropiado. La sesión finaliza con la merienda rutinaria.

- Objetivos: aprender a decir no cuando no se sienten a gusto en alguna situación y comprender el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas.
- Contenidos: argumentación y situaciones en las que deben decir que no.
- Materiales: Únicamente sería necesario disponer de las tarjetas para el role playing.
- Resultados: Tras esta sesión los chicos y chicas han ganado habilidades para ser capaz de enfrentarse a situaciones que les ridiculizaban y que les hacían sentir en inferioridad, de forma coherente, con una actitud adecuada y siendo fiel a sí mismos.

4.5. Otras acciones.

Un grupo de habilidades sociales está sujeto a posibles cambios en función de los chicos y chicas que lo integran. Las relaciones sociales no son un elemento exacto, sino que implica diversos ámbitos y puede generar variaciones en la organización del taller.

Además, se debe dejar constancia que durante todas las sesiones, puede darse la necesidad de eliminar lo planificado para trabajar algún problema que tenga uno de los integrantes, puesto que el fin de este grupo es que puedan confiar entre ellos y buscar conjuntamente soluciones a las dificultades que cada uno tenga. Teniendo en cuenta que se trabajan elementos de tipo virtual, sería apropiado que con el desarrollo de las sesiones se creara un grupo en alguna red social por el que ellos pudiesen comunicarse y compartir ratos fuera del entorno del taller. En un principio podría estar el psicopedagogo o psicopedagoga en dicho grupo, para ayudar a mejorar la comunicación, y poco a poco ir dejando libertad una vez ellos hayan adquirido las habilidades y las normas adecuadas, hasta el momento que abandone dicho grupo y ellos mismos organicen sus relaciones. También sería oportuno que tras la finalización del taller se realice una salida conjunta, para pasar tiempo fuera de mismo, y disfrutar de un momento lúdico en alguna actividad que entre todos elijan, como el cine, los kartings, o

alguna fiesta. De ésta forma, se generaliza a otros contextos las relaciones existentes durante el taller.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

A pesar de que está propuesta de intervención no se ha llevado a la práctica, a continuación se elabora una breve descripción y análisis de los posibles resultados, en función del planteamiento de una hipótesis general sobre la funcionalidad de la intervención, que a su vez se ha generado a partir de pequeñas hipótesis más específicas, sobre la consecución de cada uno de los objetivos propuestos para la consecución del objetivo general.

La hipótesis que se plantea sobre la aplicación de ésta propuesta de intervención es que “mejora la cantidad y la calidad de las relaciones sociales de los adolescentes con Síndrome de Asperger”. La formulación de ésta hipótesis se fundamenta, como se ha expuesto anteriormente, en base a pequeñas hipótesis sobre cada uno de los objetivos específicos, que a continuación se detallan.

En primer lugar, uno de los principales fines de la creación de esta intervención era la **constitución de relaciones que facilitarán generalizar el vínculo creado entre los adolescentes en el grupo a otros contextos**. En base a ello, se considera que el grupo cumple con esta función puesto, que la convivencia, el aprendizaje en equipo, así como, el disfrute de pequeños momentos de socialización entre iguales, que si no es por la formación del grupo, no disfrutarían, ha demostrado crear lazos fuertes entre los jóvenes, que han aumentado significativamente su nivel de confianza y comunicación entre ellos.

En cuanto la generalización de dicho vínculo a otros contextos que no sea el del grupo, se puede comprobar a través de las observaciones realizadas por los docentes, que ha aumentado el número de interacciones sociales que los usuarios han asistido al grupo de habilidades sociales, pero que éstas aún no son implican el nivel de complicidad que éstos tienen con los otros compañeros del grupo.

Por otro lado, para ser capaz de crear esos lazos, existen elementos más específicos que deben tener claros para toda comunicación social, y que están incluidos en la propuesta de intervención. Uno de los elementos a los que se hace mención en estas líneas es a la capacidad de **identificar y dotar de significado a elementos de carácter verbal y no verbal** que se utiliza en toda comunicación real o virtual: las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales.

A través de las dinámicas propuestas, se considera que esta intervención “facilita la consecución del objetivo planteado”. La función de las actividades, era aumentar su capacidad de comprensión y respuesta ante estos elementos de la comunicación, aumentando así su seguridad en las relaciones sociales, y no era que conocieran y utilizarán una gran volumen de las mismas. Por ello, se considera que la intervención en éste ámbito cumple su función dentro del contexto que se ha planteado. Además, se ha añadido elementos importantes en toda comunicación a nivel corporal y atencional, como la escucha activa y el contacto visual, sin los cuales pierde sentido todo acto comunicativo. De igual forma, el hacer visible de forma indirecta los peligros y los modos de cómo comunicar y socializar en la red, facilita enormemente, que no se conviertan en un blanco fácil de burlas, acoso y abuso.

Otros de los objetivos propuestos ha sido que los chicos y chicas **comprendan el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas**, puesto que como se describe en este documento, es una población muy solitaria, con poca empatía hacia los demás, y hacia sus emociones, pensamientos, o incluso capacidades y habilidades. Dentro de cada una de las sesiones se trabaja la consecución de este objetivo en función a unas normas básicas para la configuración de una amistad, así como, para el simple mantenimiento de una relación positiva. Si se tiene en cuenta que son personas muy meticulosas a la hora de seguir pautas, el hecho de poner estas normas implica que sean conscientes de qué deben tener en cuenta cuando interactúan con los demás, y que sin el respeto nunca podrán mantener dicha relación, por lo que al finalizar la propuesta de intervención se ha conseguido que asimilen cómo actuar y comportarse con los demás para mantener una relación positiva o un mero intercambio comunicativo.

Finalmente, otro de los objetivos que se fundamenta en la seguridad que provoca sentirse parte de un grupo, es **ser capaz de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo**. Se considera que a través de ese sentimiento de pertenencia al grupo, de respaldo y de apoyo, se genera la fuerza y la convicción de saber decir “no” a determinadas situaciones que les hacen daño o que no desean vivir. Además, se prepara no solo emocionalmente, sino con pautas que deben seguir para identificar qué no les gusta y que tienen la suficiente capacidad para plantarse ante un hecho que les desagrada. Tras la puesta en marcha de las acciones propuestas en la intervención, el conjunto de asistentes al grupo de habilidades sociales ha conseguido reflexionar sobre qué situaciones no le agradan, diferenciando así las burlas o las intenciones negativas de los otros, de aquellas que no lo son, siendo éste el primer paso para ponerles freno.

En definitiva, la hipótesis de que ésta propuesta de intervención mejora la calidad y cantidad de las relaciones sociales del grupo de personas intervenidas se fundamenta, en

su mayoría, que al sentirse parte de un grupo, vivenciar y compartir experiencias, les hace ganar las habilidades, capacidades y autoestima necesaria para entender que ellos son parte de la sociedad, y que ésta necesita de ellos tanto como ellos necesitan de ella.

6. CONCLUSIONES.

Tras la revisión bibliográfica y la creación de esta intervención en habilidades sociales para adolescentes con Síndrome de Asperger, así como las diferentes acciones que la componen y los hipotéticos resultados planteados con anterioridad, son diversas las conclusiones extraídas a lo largo de todo el proceso. Por ello, para una correcta exposición de las mismas, se realizará una síntesis de cada una de ellas en función de los objetivos planteados.

En primer lugar, uno de los objetivos específicos planteados es “crear vínculos de amistad generalizable a otros contextos”, diferente al contexto de intervención. La consecución de este objetivo está fundamentado en el desarrollo de otros dos más específicos de los cuales se detallará posteriormente. A pesar de ello, sin lugar a dudas, el sentirse escuchado e integrado, siempre reconforta y facilita que broten amistades, y más aún, cuando siempre se ha anhelado sentirse parte de un grupo, por lo que, las relaciones que se forjan en este pequeño grupo de habilidades sociales permiten adquirir todas las capacidades, habilidades y sentimientos de confianza para poder extrapolar las mismas relaciones a otros ámbitos.

Es cierto, que se puede interpretar que la formación de este grupo con características homogéneas, sea una forma de aislamiento de sus integrantes del resto de la sociedad, puesto que lógicamente, si se forman vínculos de amistad entre ellos, acabarán socializándose entre sí, pero, hay que tener presente que este grupo es la clave y paso principal para que aprendan a comunicar, socializarse y saber qué es y qué no es una amistad, y que la finalidad última, es que con la práctica en este grupo, sean capaces de socializar fuera de él. Las conductas se aprenden por imitación, y si a este grupo de personas, que no pueden adquirirlas de ésta forma, no se les brinda la oportunidad de aprenderlas de forma vivencial e instruccional, no podrán formar parte de la sociedad. En definitiva, sin la oportunidad que les brinda pertenecer a este grupo, no generarían ni las habilidades, ni las destrezas ni la autoestima suficiente para poder enfrentarse a los retos sociales a los que les enfrenta la sociedad.

Como se ha expuesto anteriormente, se considera que para la consecución de este objetivo, se requiere que se alcancen dos objetivos más específicos que el anterior y, que servirán de indicadores para afirmar que el objetivo ha sido alcanzado por los integrantes del grupo. El primero de ellos, hace referencia a que sean capaz de identificar y dotar de

significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual. Como se ha planteado anteriormente, en los resultados de la intervención, cuando se hace mención a este objetivo, se debe entender que las acciones planteadas en este sentido “facilitan la consecución” del mismo, en lugar de afirmar rotundamente que con dichas acciones se logra completamente el objetivo propuesto. La explicación al uso del término “facilita” se basa en que para que los chicos y chicas dominen a la perfección la infinidad de expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales que existen se requeriría de una intervención mucho más duradera y que se centre únicamente en este ámbito, puesto que en definitiva no se pretende que adquieran un gran volumen de las mismas, sino que las que conozcan y las utilicen de forma funcional. Por todo ello, se debe entender el contexto en el que se plantea las acciones, con la intención de no pretender nada más allá de lo que se desea conseguir con esta propuesta. Es decir, no se debe desviar el foco de atención intentando abarcar la adquisición de unos conocimientos o habilidades que se exceden de lo que se pretende con la intervención.

El segundo de los objetivos más concretos que facilita la generalización de las relaciones a otros contextos, es que los integrantes comprendan el valor del respeto en las relaciones. Como se ha planteado anteriormente, éste objetivo se pretende con la intención de que dejen de lado determinadas actitudes que no son aprobadas socialmente, siendo punto esencial de la intervención. Si el interventor es capaz de hacer ver, de explicitar a los integrantes por qué determinadas acciones que ellos realizan generan rechazo en los demás, ellos podrán dar sentido a muchas experiencias que han tenido, puesto que nunca se debe olvidar, que las personas con Síndrome de Asperger desconocen, no son conscientes y no entienden por qué su forma de actuar, ser o pensar disgusta a los demás.

Es razonable, que si se explica, se dan ejemplos y se facilita la reflexión sobre sus actos, por un lado, aprendan qué acciones están mal vistas socialmente, y a su vez, eliminen esa frustración que sienten al no saber el motivo por el que se les rechaza constantemente. De igual forma, si además, añades que esta reflexión es conjunta, con personas que pasan por las mismas situaciones cada día, se posibilita que no se produzca el sentimiento de culpa y de baja autoestima que genera el descubrir cuáles han sido tus limitaciones, y te ayude a comprobar que no estás solo y que tus potencialidades pueden ser mucho más fuertes. Sin lugar a dudas, que por fin alguien te haga ver la realidad, y te explique no solo aquello en lo que fallas sino también te dé pautas para actuar de otra forma, es una opción a la que sin esta intervención, jamás habrían tenido acceso.

Finalmente, con esta propuesta se pretende que las personas con SA sean capaces de poner fin a una situación social que provoca miedo o rechazo. Con esta acción, se pretende que las personas con SA reflexionen qué vivencias a lo largo de su vida les han disgustado y porqué, con la intención de que generen la confianza suficiente para, cuando lleguen a vivenciar de nuevo situaciones similares, sean capaces de decir “no”. En definitiva, es un objetivo que se consigue gracias al conjunto de la intervención y no con una acción en concreto, puesto que a lo largo de toda esta propuesta se pretende que ganen habilidades que les permita tener la suficiente autoestima y confianza para poder elegir y saber cómo actuar. Como se ha planteado a lo largo de toda la revisión bibliográfica, las personas con SA son objetos de burlas o engaños que ni ellos mismos comprenden. Tras esta intervención, los adolescentes tendrán el entrenamiento necesario para saber cómo actuar en estas situaciones y así, poner fin a muchas vejaciones y manipulaciones.

En definitiva, la intención de mejorar la comunicación social de jóvenes con SA y con ello aumentar sus posibilidades de inclusión en la realidad física y virtual y el sentimiento de bienestar y seguridad en sí mismos ante situaciones de interacción social, se puede prácticamente sentir en cada una de las propuestas planteadas en esta intervención. Sin duda alguna, esta intervención puede facilitar la vida de muchos adolescentes y de sus familias, puesto que jamás se debe obviar, que aunque el sufrimiento, la incertidumbre y el rechazo lo sufren los chicos y chicas en primera persona, todo ello afecta a la estabilidad y el desarrollo personal, emocional y social, de aquellas personas que más aman y velan por ellos, su familia.

6.1. Limitaciones.

Tras la revisión de la propuesta, una reflexión sobre las acciones que implicaría su aplicación, así como un análisis claros de los objetivos planteados, se pueden detectar posibles limitaciones a la hora de generalizar el uso de esta propuesta a otros contextos o personas, teniendo siempre presente, que los resultados expuestos no han sido comprobados empíricamente.

En primer lugar, se debe considerar la influencia de la variable “tiempo”. La propuesta de intervención está fijada en un periodo de doce semanas, de las cuales solo hay diez sesiones de acción directa con los integrantes del grupo. Esto quiere decir, que para mucho de los objetivos que se han planteado, quizás, se requiera una intervención mucho más prolongada, dónde los integrantes del grupo tengan mayor margen para desarrollar acciones de ensayo-error, e integrar así los aprendizajes.

En relación a esta misma variable, se debe tener en cuenta que para que los adolescentes sean capaces de identificar y dotar de significado a las expresiones faciales, iconos, gestos y frases universales utilizados en la comunicación real y virtual, se requiere de muchas más acciones, e incluso, intervenciones en las que únicamente se trabaje este tipo de contenidos. Quizás, sería oportuno realizar un programa de mayor duración que destine más tiempo a la consecución de este objetivo, puesto que como se ha expuesto a lo largo de este documento, en esta intervención, se ha ceñido a acciones con un contenido sintetizado, que resume los contenidos más importantes para el contexto concreto en el que se va a intervenir: las relaciones adolescentes. De igual forma, cuando se pretende que los chicos y chicas comprendan el valor del respeto a las ideas y aportaciones ajenas, también se debería desarrollar en un espacio mucho mayor, de forma que permita que no se utilice como único elemento mediador las normas propuestas para el desarrollo del grupo, sino que se generen dinámicas que les muestre de forma clara y vivencial cómo se retratan cuando no respetan, escuchan o prestan atención.

Por otro lado, aunque es cierto que se ha incluido en la intervención la acción de diferentes agentes como la familia o la escuela, se ha olvidado el importante papel que tienen los compañeros y compañeras de clase de los integrantes del grupo, que en definitiva, son con los que se quiere que puedan establecer relaciones sociales positivas y normalizadas. Este aspecto, también influye en el espacio dónde se plantea la intervención. Quizás sería oportuno que las acciones no se realicen únicamente en el contexto del gabinete, sino que con el paso de las sesiones se extrapolen a otros lugares y se realicen encuentros en zonas frecuentadas por jóvenes, con la intención por un lado, de facilitar la generalización de las relaciones, así como, de incluirlos en otros ámbitos, contando con la influencia de personas o jóvenes que no sean parte del grupo de habilidades sociales.

Lógicamente, como dentro de cualquier otro grupo de personas, los sujetos a los que está destinado esta intervención, se diferencian enormemente, aunque presenten los mismos déficits y necesidades. Hay que tener presentes que el TEA se entiende como un conjunto de afecciones que se manifiestan en diversos grados, y por lo tanto, el SA es igual. Por ello, es comprensible que el impacto de la intervención sea diverso en cada uno de los usuarios, teniendo presente siempre variables externas a la intervención como el contexto familiar y escolar, su nivel de adaptación, flexibilidad mental, motivación e incluso su predisposición al cambio.

6.2. Líneas de investigación futuras.

Teniendo presente no solo nuevas líneas de acción sino además, las limitaciones sobre la propuesta que se han planteado, se pueden vislumbrar diferentes líneas de investigación futuras.

En primer lugar, y con la intención de mejorar la propuesta ya planteada se propone el desarrollo de un programa de habilidades sociales que incluya no solo a la familia y a los docentes, sino que además, implique la participación de los compañeros y compañeras de los integrantes del grupo, con sesiones en los propios centros de los adolescentes, así como, la participación de estos compañeros en las sesiones que se desarrollen en el gabinete. Como se expuso al principio de este documento, desgraciadamente, y a pesar de la expansión del SA en todo el mundo, pocos son los conocimientos que tiene la población sobre este síndrome, sobre sus características, peculiaridades, potencialidades y sobre sus necesidades. Hacer que el mundo joven escuche y entienda a este grupo de personas, es hacer que entiendan un poco más la diversidad del planeta, así como la riqueza que implica la unión.

Siguiendo esta idea de mejora, se propone a su vez, la creación de un programa anti-bullying a través de la apertura a este síndrome. Como bien se ha plasmado en este documento, los alumnos con SA sufren constantemente burlas y vejaciones, y lo que es peor, ellos mismos no son capaces de reconocer las acciones ni de ponerles fin. Solo sienten soledad y rechazo, pero no entienden el motivo. Tras esta propuesta se considera indispensable que los adolescentes sepan qué es tener Síndrome de Asperger, que participen con ellos, los conozcan y aprendan a amar la diversidad, igual que disfrutan de otros aspectos de la vida. De la misma forma que el conocimiento sobre los errores que cometen al comunicarse, abre los ojos de las personas con SA, el conocimiento sobre éste síndrome, sobre sus necesidades, dificultades y sobretodo, sus potencialidades como personas independientes y no como parte de un grupo etiquetado, harán que el resto de jóvenes cambien las gafas con las que ven el mundo, para comenzar a utilizar y ver, con aquellas que sus compañeros y compañeras con SA utilizan para entender o no, todo lo que les rodea.

Otra nueva línea de actuación tras esta propuesta, y muy unida de la mano de la propuesta de un programa anti-bullying para niños y adolescentes con SA, se podría planear una intervención que esté destinada en su mayoría a la comunicación virtual, y evitar que las personas con SA se engañados, timados o incluso abusados física y sexualmente por desconocidos a través de la red.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A. y Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679–690. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00056>
- Altadill-Viña, M. (2014). *Habilidades sociales y Síndrome de Asperger* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2229>
- American Psychiatric Association. (5th ed.). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Balfe, M. y Tantam, D. (2010). A descriptive social and health profile of a community sample of adults and adolescents with Asperger syndrome. *BMC Research Notes*, 3(1), 1-7. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1186/1756-0500-3-300>
- Confederación Asperger de España (2017). *Confederación Asperger de España: Síndrome de Asperger y otros TEA*. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 en https://www.asperger.es/que_es_asperger.html
- Ehlers, S., Gillberg, C., Wing, L. (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and Other High-Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children (ASSQ). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 129–141. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023040610384>
- Fletcher, P. C., Happé, F., Frith, U., Baker, S. C., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S. J. y Frith, C. D. (1995). Other minds in the brain: A functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension. *Cognition*, 57(2), 109–128. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 en [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00692-R](http://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00692-R)
- Floriano, C.S., Giles, F., Orjales, I. y Toro, R. (2007). *Mi mamá es verde, mi vecino naranja: para trabajar la hiperactividad y el déficit atencional*. Madrid: CEPE
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672–686. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 en <http://ehis.ebscohost.com.libproxy.uncg.edu/ehost/detail?vid=4yhid=102ysid=>

64c1653c-ff42-432f-b6f9-

13a7733be9db@sessionmgr113ybdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ==#db=psyhyAN=2004-13790-003

- Frith, U. y Happe, F. (1994). Language and Communication in Autistic Disorders. *The Royal Society*, 346(1315), 97–104. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 en <http://doi.org/10.1098/rstb.1994.0133>
- Green J., Gilchrist, A., Burton D. y Cox, A. (2000). Social and Psychiatric Functioning in Adolescents with Asperger Syndrome Compared with Conduct Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 279–293. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <https://link-springer-com.bibproxy.ulpgc.es/article/10.1023%2FA%3A1005523232106>
- Hale, C. M. y Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: Social communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Austim*, 9(2), 157–178. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1177/1362361305051395>
- Happe, F. y Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119(4), 1377–1400. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 en <http://doi.org/10.1080/09602011.2012.715741>
- Jennes-Coussens, M., Magill-Evans, J. y Koning, C. (2006). The quality of life of young men with Asperger syndrome: : A brief report. *Autism*, 10(4), 403–414. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1177/1362361306064432>
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E. L., Gottlieb, D. y Smith, L. (2002). A new advanced test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517–528. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00042>
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Smith, L., Mortensen, E. L., Callesen, K. y Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(2), 73–82. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s00787-005-0434-2>
- Kowalski, R. M. y Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201–1208.

Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007>

Martin, I. y McDonald, S. (2004). An Exploration of Causes of Non - Literal Language Problems in Individuals with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311–328. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029553.52889.15>

Mazurek, M. O. y Wenstrup, C. (2013). Television, video game and social media use among children with ASD and typically developing siblings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1258–1271. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s10803-012-1659-9>

O'Connor, K. (2007). Brief report: Impaired identification of discrepancies between expressive faces and voices in adults with Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 2008–2013. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s10803-006-0345-1>

Ojea, M. y Diéguez, N. (2011). Programa de desarrollo de habilidades sociales “PDHS” aplicado a estudiantes con síndrome de Asperger. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 19(1), 227–242. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3752611>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3752611&yorden=415861&info=link>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3752611>

Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. y Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2710–2719. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s10803-013-1833-8>

Ortuño, A. (2015). *Síndrome Asperger : Intervención en la pragmática con alumnos de Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3447>

Peterson, C. C., Garnett, M., Kelly, A. y Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18(2), 105–115. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en

<http://doi.org/10.1007/s00787-008-0711-y>

- Roca, E. (2014). *Un recreo para todos : Programa de habilidades sociales para alumnos con síndrome de Asperger*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2451>
- Rosales, J. J., Caparrós, B. M., Molina, I. y Alonso, S. H. (2013). *Habilidades sociales*. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <https://es.slideshare.net/karelypf/habilidades-sociales-2013-mc-graw-hill>
- Sinzig, J., Morsch, D. y Lehmkuhl, G. (2008). Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD?. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(2), 63–72. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s00787-007-0637-9>
- Tirapu-Ustárrroza, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿ Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479–489. Recuperado el 19 de noviembre de 2017 en https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cgil/eto%20y%20neuro/Tirapu-Ustarroz_2007.pdf
- Van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., Hendriks, A. H. C., Wegman, K. M. y Teunisse, J. P. (2015). Do Social Networks Differ? Comparison of the Social Networks of People with Intellectual Disabilities, People with Autism Spectrum Disorders and Other People Living in the Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1191–1203. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s10803-014-2279-3>
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A. y Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1647–1664. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1007/s10803-006-0292-x>
- Wing, L. (1ª edición). (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 en <http://doi.org/10.1080/09297040802385400>

8. ANEXOS.

ANEXO I. Cuestionario de satisfacción con la propuesta de intervención.

Por favor, responde a las siguientes preguntas sobre el tiempo que has participado en el grupo de Habilidades Sociales.

1. ¿Te ha parecido útil los temas trabajados en el grupo de habilidades sociales? SI / NO

2. ¿En qué te ha ayudado el grupo?

3. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

4. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

5. ¿Qué actividades cambiarías?

6. ¿Has sido feliz durante el tiempo que has estado en el grupo de habilidades sociales?

7. Puntúa del 0 al 10 qué tal ha sido tu experiencia

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¡Muchas gracias por tu ayuda, y compañía!