



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Psicopedagogía

Trabajo de Fin de Máster

**Afrontamiento del *bullying* en menores con
Síndrome de Asperger**

Alumna: Sandra González García

Tutora: María Inés Monjas Casares

Convocatoria: Septiembre 2014

RESUMEN

El *bullying*, sitúa a los menores con Síndrome de Asperger en el epicentro del fenómeno como víctimas del mismo. Esto se debe a sus características para relacionarse con los demás y la descontextualización de las interacciones sociales en las que participan, donde la comunicación no verbal o habilidades como la empatía no suponen un *feedback*, lo que es percibido y utilizado por los iguales que los victimizan.

El programa de habilidades sociales "*hablando nos entendemos*" diseñado específicamente en este trabajo, surge ante la necesidad de dar respuesta a las desigualdades en las relaciones otorgando estrategias de afrontamiento de *bullying* para este colectivo mediante la adquisición de la competencia socioemocional.

Palabras clave: *bullying*, Síndrome de Asperger, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento, competencia socioemocional.

ABSTRACT

Bullying, places Asperger's Syndrome children in the epicenter of the phenomenon as victims. This is due to its characteristics to relate to others and the decontextualization of the social interactions in which they participate, where nonverbal communication or skills like empathy don't mean a feedback, which is perceived and used by peerspeers that victimize them.

The social skills program "*hablando nos entendemos*" specifically designed for this work, arises from the need to respond to inequalities in relationships giving bullying coping strategies for this group through the acquisition of socioemotional competence.

Keywords: bullying, Asperger's Syndrome, social skills, coping strategies, socioemotional competence.

ÍNDICE

ÍNDICE DE SIGLAS	Pág. 6
ACLARACIONES PREVIAS	Pág. 7
INTRODUCCIÓN	Pág. 8
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	Pág. 12
1. PRESENTACIÓN	Pág. 12
2. SÍNDROME DE ASPERGER	Pág. 12
2.1. Evolución conceptual del Síndrome del Síndrome de Asperger	Pág. 12
2.2. Características psicopedagógicas de las personas con Síndrome de Asperger	Pág. 16
3. <i>BULLYING</i> O ACOSO ENTRE IGUALES	Pág. 20
3.1. Orígenes y estudios de la prevalencia del acoso entre iguales	Pág. 21
3.2. Tipologías del acoso	Pág. 23
3.3. El acoso entre iguales en personas con Síndrome de Asperger	Pág. 24
3.4. Consecuencias del acoso	Pág. 26
4. LAS HABILIDADES SOCIALES	Pág. 27
4.1. Competencia socioemocional: aliado de la mejora de la convivencia	Pág. 28
4.2. Las relaciones interpersonales entre iguales	Pág. 30
CAPÍTULO 2: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES “ <i>HABLANDO NOS ENTENDEMOS</i> ”	Pág. 34
1. JUSTIFICACIÓN	Pág. 34
2. DESTINATARIOS	Pág. 35
3. CONTEXTO DONDE SE ENMARCA	Pág. 35
4. OBJETIVOS	Pág. 35
5. HABILIDADES	Pág. 37
6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	Pág. 39
7. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	Pág. 41
7.1. Primera sesión. “Evaluación inicial”	Pág. 41

7.2.Segunda sesión. “Mis emociones, tus emociones”	Pág. 42
7.3.Tercera sesión. “Todos somos diferentes, todos somos iguales”	Pág. 43
7.4.Cuarta sesión. “¡Pasamos del <i>bullying!</i> ”	Pág. 44
7.5.Quinta sesión. “Prevenir e intervenir en el <i>bullying</i> ”	Pág.44
7.6.Sexta sesión. “Nos ayudamos”	Pág.45
7.7.Séptima sesión. “Nuestro cuerpo habla”	Pág. 46
7.8.Octava sesión. “Conozco el <i>bullying</i> y me defiendo”	Pág. 47
7.9.Novena sesión. “En tus zapatos”	Pág. 48
7.10. Décima sesión. “Te necesito, me necesitas”	Pág. 48
7.11. Undécima sesión. “Asertividad”	Pág. 49
7.12. Duodécima sesión. “Comunica”	Pág. 50
8. APLICACIÓN PILOTO Y CONSIDERACIONES	Pág. 51
9. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	Pág. 53
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	Pág. 54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 57
APÉNDICES	Pág. 63

ÍNDICE DE SIGLAS

AAF	Autismo Alto Funcionamiento
APA	Asociación Americana de Psiquiatría
CIE	Clasificación Internacional de Enfermedades
DSM	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
FACYL	Federación Autismo de Castilla y León
HHSS	Habilidades Sociales
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
OMS	Organización Mundial de la Salud
SA	Síndrome de Asperger
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TGD	Trastorno Generalizado del Desarrollo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TFM	Trabajo de Fin de Máster
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ACLARACIONES PREVIAS

En relación al uso de lenguaje durante el trabajo, he procurado utilizar un lenguaje no sexista matizando que, a veces por razones de economía del lenguaje he empleado el masculino con valor genérico para ambos sexos. Además, existe una prevalencia superior de personas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) en varones.

Referente a los términos Síndrome de Asperger (en adelante SA) y Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (en adelante AAF) se utilizarán a lo largo del texto indistintamente. El actual Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (APA, 2013) habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro Autista, donde se encuentra el Autismo de Alto Funcionamiento que en el DSM-IV-TR (APA, 2000) se identificaba con el Síndrome de Asperger, una de sus cinco categorías diagnósticas (ambos términos difieren en algunos aspectos que no se concretarán por no ser significativos para el actual trabajo). El término Síndrome de Asperger sigue usándose socialmente aunque en el ámbito profesional está quedando relegado por el actual por ello, se utilizarán ambos términos para una mayor comprensión del texto y acercamiento a esas dos vertientes anteriormente descritas: lo comúnmente aceptado y el ámbito profesional.

Por otro lado, el término *bullying* es un anglicismo universal que la sociedad entiende y maneja usándolo por la inexistencia de un vocablo específico en nuestro idioma para designar esta palabra; el empleo de este término es una manera de llegar a todas las personas ya que engloba el fenómeno del acoso entre iguales por ello aparece en el título del Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) y se utiliza a lo largo del texto.

INTRODUCCIÓN

El estudio del *bullying* en las últimas décadas muestra como el abuso de poder entre iguales, es un fenómeno en aumento y actual de nuestra sociedad que altera la convivencia en los diferentes contextos en los que interactúan los menores. Esta realidad, sitúa como víctimas del *bullying* a los menores con SA por las necesidades que presentan en habilidades sociales y las características comunicativas durante sus interacciones sociales.

El programa “*Hablando nos entendemos*” que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Máster, proporciona recursos y estrategias para utilizar en situaciones de *bullying* así como la promoción de habilidades sociales (en adelante HHSS) que favorezcan a las personas con SA la interiorización de la competencia socioemocional y por consiguiente, mejoren las relaciones con el entorno. Asimismo, este programa tiene como coprotagonistas a diferentes agentes socializadores de los menores como son la familia, la escuela y los iguales, puesto que si se pretende realizar una propuesta que favorezca la convivencia y la inclusión, se deben tener en cuenta todos los elementos que la conforman.

El ámbito de la educación no formal es el lugar en el que se plantea y se desarrolla este programa aunque es aplicable en otros ámbitos como la educación formal, puesto que como se ha puntualizado anteriormente, se pretende generalizar a todos los contextos y sensibilizar a toda la comunidad educativa de esta problemática.

Una de las motivaciones que me impulsaron a la realización de este TFM fue la realidad actual respecto a la temática anteriormente descrita, ya que el *bullying* encuentra, en las personas con necesidades educativas (en este trabajo las personas con TEA), un perfil de acosado que dificulta su inclusión en los entornos normalizados. Esto es así, ya que las limitaciones para comprender todos los elementos que intervienen en las interacciones sociales y sus características y peculiaridades durante las mismas, los convierten en víctimas vulnerables al acoso.

Otro aspecto relevante que motivó este trabajo fue, el periodo de prácticas en el Centro Concertado de Educación Especial “El Corro” dentro de la asignatura de “*Practicum*”, que me ha brindado la oportunidad de integrar los conocimientos teóricos que he recibido en el Máster en Psicopedagogía con la práctica profesional, lo cual me ha permitido observar y

conocer de manera real el colectivo de menores con Trastorno del Espectro Autista lo que ajusta de un modo más veraz y eficaz el TFM.

Igualmente, este trabajo se adecúa a mi formación anterior en magisterio vinculándolo al máster en psicopedagogía que, conciencia y sensibiliza sobre la atención a la diversidad que en los últimos años se promulga desde las leyes educativas favoreciendo la inclusión y la participación de todos los menores en la sociedad. Todos estos elementos sentaron las bases de mi interés por realizar el actual documento.

Este trabajo, consolida el proceso de enseñanza-aprendizaje articulándolo en torno a las competencias que son objetivo del título del máster en psicopedagogía:

G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinarios.

La realización del TFM incluida la aplicación del programa “*Hablando nos entendemos*” con menores con AAF ha implicado integrar y adaptar mis conocimientos y competencias en un contexto nuevo y con un perfil multidisciplinar.

G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.

La elección del tema del TFM fue la primera decisión tomada a partir de un análisis del colectivo y de la bibliografía especializada que fue madurando después de una evaluación de necesidades ajustando progresivamente los conocimientos adquiridos en el máster en psicopedagogía al presente trabajo.

G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.

La presentación y defensa de este trabajo ante el tribunal universitario, así como las conclusiones de la aplicación piloto a la Asociación de Autismo de Valladolid y a las familias de los menores participantes, demuestran y evidencian esta competencia.

G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.

El programa “*Hablando nos entendemos*”, se halla estrechamente vinculado a esta competencia ya que invita a la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos referentes a la temática escogida tomando conciencia sobre éstos y promocionando habilidades sociales que valoran las diferencias como forma de enriquecer los grupos y la convivencia desde el trabajo de la competencia socioemocional.

G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

Este trabajo, se ha realizado con las directrices que marcan el ejercicio profesional del psicopedagogo desde una perspectiva ética.

G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

Utilización de las TIC como recurso para obtener bibliografía especializada en la red y como herramienta metodológica en el programa “*Hablando nos entendemos*”.

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

Aspecto que impregna todo el TFM y que se hace evidente en las reflexiones personales analizando la labor construida durante este trabajo desde el rol como estudiante y como profesional de la psicopedagogía.

Este trabajo de fin de máster se estructura en capítulos. En el primer capítulo se fundamenta teóricamente este documento a partir de la evolución histórica, estudios, investigaciones y la perspectiva actual de los tres núcleos que engloban esta propuesta: el Síndrome de Asperger, el *bullying* y las habilidades sociales.

El segundo capítulo, presenta el programa titulado “*Hablando nos entendemos*” diseñado específicamente para el afrontamiento de *bullying* con los menores con Síndrome de Asperger

a través de las habilidades sociales que se justifica con el marco de teórico del primer capítulo.

Por último, se expone un apartado de conclusiones e implicaciones realizado a modo de reflexión y valoración que permita comprender y mejorar la práctica que propongo.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. PRESENTACIÓN

La elaboración del marco teórico es fundamental para guiar el proceso del TFM y argumentar la necesidad del programa “*Hablando nos entendemos*” que se detalla en el segundo capítulo. Al mismo tiempo, implica analizar y exponer las teorías, estudios e investigaciones que se extraen de mis conocimientos previos y de la revisión bibliográfica que son objeto de estudio de este trabajo desde una perspectiva personal y profesional.

Este capítulo, conforma el grueso teórico del trabajo que supone un acercamiento a los tres bloques nucleares que se interrelacionan en este documento: el Síndrome de Asperger, el *bullying* y las habilidades sociales. Del mismo modo, la teoría pone de relieve como el tema escogido para este estudio, es incipiente en nuestra sociedad por la escasa bibliografía encontrada sobre el afrontamiento del *bullying* en las personas con SA lo que impulsa el programa “*Hablando nos entendemos*” para promocionar las habilidades sociales que inciden en que este colectivo sea víctima del acoso.

2. SÍNDROME DE ASPERGER

2.1. Evolución conceptual del Síndrome de Asperger

Las personas con Síndrome de Asperger se caracterizan por presentar un trastorno del neurodesarrollo (bio-psico-social), aunque sus causas no están determinadas. Dicho síndrome, se determina por presentar déficits sociales y de comunicación e intereses fijos y comportamientos repetitivos (De la Iglesia y Olivar, 2007).

El Síndrome de Asperger está asociado a una disfunción neurobiológica de origen genético que se exterioriza mediante un trastorno en la cognición social, éste debe cumplir los criterios de los Trastornos del Espectro Autista para que se diagnostique (DSM-5, APA, 2013). El

cual, deja de considerarse una categoría diagnóstica independiente (DSM-IV-TR, APA, 2002), para integrarse en los TEA que se definen por el continuo de alteraciones cualitativas y que incluyen el Trastorno Autista, el Trastorno de Asperger, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado.

En la última revisión de la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association-APA*, 2013) que establece el actual DSM-5, se describen los criterios para el diagnóstico de un sujeto con TEA, que se recogen en la Figura 1. Según el DSM-5, los sujetos con Autismo de Alto Funcionamiento son los que se identifican con el nivel 1 de severidad del TEA cuyas dificultades se manifiestan en las áreas de comunicación social e intereses restringidos y conducta repetitiva.

La persona con AAF dentro del TEA, presenta niveles de inteligencia normales o altos y tiene el lenguaje conservado con un uso peculiar del mismo aunque sin alteraciones o limitaciones en el lenguaje superficial (con anomalías prosódicas y pragmáticas) por lo que se encuentran en el nivel más favorable del continuo del espectro autista (De la Iglesia y Olivar, 2007).

La evolución histórica del síndrome, nos remonta a unos inicios ligados a su descubridor, un médico vienés cuyo apellido da nombre al síndrome (Hans Asperger), el cual publicó en 1944 sus propias observaciones en un artículo titulado “*La psicopatía autista en la niñez*” acuñando dicho término para referirse a los rasgos característicos de las personas con SA por lo que supuso la primera descripción del mismo.

En la Figura 2 se presentan los rasgos característicos de la “*Psicopatía Autística*” descritos por Asperger (adaptado de De la Iglesia y Olivar, 2007, p. 18).

En 1979 Lorna Wing y Judith Gould, realizaron un estudio en el barrio de Camberwell en Londres (Inglaterra), cuyos resultados pusieron de manifiesto que las personas que presentaron rasgos o conductas autistas en los tres núcleos sintomáticos del síndrome (interacción social, conducta e intereses y comunicación y lenguaje) se desplazaban por un continuo cualitativo de dichos núcleos constituyendo la “*Triada de Wing*” (Wing y Gould, 1979). La base de este estudio, supuso a partir de la década de 1980 que se comenzara a utilizar el término TEA, en el que el SA se encuentra incluido y refleja el continuo cualitativo de los síntomas, los cuales varían dependiendo del grado de afectación en cuanto a los rasgos y al nivel cognitivo.

Dos años después del estudio de la “*triada de Wing*” su autora, realizó un estudio del trabajo de Asperger integrando historias clínicas similares y propone el término “*Síndrome de Asperger*” reemplazando al de “*Psicopatía autística*” (Wing, 1981).

El sujeto, para ser diagnosticado de un trastorno del espectro autista, debe cumplir los criterios 1, 2 y 3:

1. De forma clínicamente significativa, déficits persistentes en la comunicación e interacción social, que se manifiestan en todos los síntomas siguientes:
 - a) Marcadas deficiencias en la comunicación no verbal y verbal utilizadas en la interacción social.
 - b) Falta de reciprocidad social.
 - c) Fracaso al desarrollar y mantener relaciones con iguales adecuadas al nivel de desarrollo.

2. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal y como se manifiesta en al menos dos de los siguientes síntomas:
 - a) Comportamientos motores o verbales estereotipados o comportamientos sensoriales inusuales.
 - b) Adhesión excesiva a las rutinas y patrones de comportamientos ritualizados.
 - c) Intereses fijos y restringidos.

3. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan sus capacidades).

Figura 1. Criterios diagnósticos de las personas con TEA según el DSM-5.

Sin duda el incremento de la repercusión del síndrome se produce por la traducción de la obra de Hans Asperger al inglés por la psicóloga Uta Frith en 1991.

A partir de estos hallazgos, el síndrome de Asperger ha tomado un mayor protagonismo en nuestra sociedad debido a la divulgación y repercusión social del mismo o al mayor número de diagnósticos, entre otras cuestiones.

- a) Anomalías en el contacto visual.
- b) Habla nasal, algunas veces demasiado suave y otras veces inapropiadamente alta, monótona.
- c) Lenguaje sobreelaborado, dificultad con los significados literales de las palabras y uso idiosincrásico del lenguaje.
- d) “Inteligencia autística”, sesgada en erudición sobre temas especiales (intereses obsesivos en fuentes, ventiladores, horarios de trenes, etc.).
- e) Relaciones sociales deterioradas y conducta fluctuante entre aislamiento a raro.
- f) Perturbaciones en atención y concentración.
- g) Rabietas o enfados especialmente con sus familiares y conocidos.
- h) Pensamientos y preocupaciones raros.
- i) Torpeza motora.

Figura 2. Rasgos característicos de la “*Psicopatía Autística*” (adaptado de De la Iglesia y Olivari, 2007, p.18).

Esa mayor divulgación del síndrome, se concretó en el DSM-IV-TR (APA, 2002) que lo estableció como una categoría diagnóstica diferenciada dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (en adelante TGD) y por la CIE-10 (OMS, 1992) que es la décima revisión de la “Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud” de la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), donde aparece esta afección en la sección de TGD como Síndrome de Asperger (p. 40).

Los TGD tienen una visión más clínica de los aspectos disfuncionales de las personas afectadas por este síndrome, siendo remplazada esta nomenclatura por el Trastornos del Espectro Autista, la cual tiene una connotación más psicopedagógica con un matiz que aboga

por el desarrollo integral brindando oportunidades de desarrollo desde una perspectiva mucho más global cuyas limitaciones indican el conocimiento para los profesionales de los recursos necesarios para esa evolución personal (Alcantaud, 2013).

Aunque no existe uniformidad en cuanto al número de casos, su prevalencia concierne de 3 a 7 personas por cada 10.000 aunque no se disponen de datos definitivos sobre la incidencia de este síndrome. En cuanto a la distribución por sexos, los datos revelan que es un síndrome que afecta en mayor proporción a los varones (cada 4 niños existe un caso de una niña) (Ehlers & Gillberg, 1993; Wing, 1981,).

En cambio, se puede afirmar que en la actualidad existe un incremento notable de las personas diagnosticadas con SA y previsiblemente este número siga en aumento debido a la mejor evaluación diagnóstica (mejor identificación), al mayor conocimiento del mismo y a su mayor concienciación.

2.2. Características psicopedagógicas de las personas con Síndrome de Asperger

Las personas con síndrome de Asperger, presentan dificultades en las interacciones sociales y un patrón restringido, repetitivo y estereotipado de comportamientos, intereses y actividades. Estas particularidades, les causan dificultades significativas en el ámbito social, laboral y en otras áreas funcionales (Barquero, 2007).

Esas dificultades de interacción social, se caracterizan por un fallo en la habilidad para comunicarse con lo demás o falta de interés por ello; además, el desarrollo de las relaciones sociales con los pares es inapropiado por el nivel de desarrollo social (Attwood, 2000). Se pueden evidenciar estas dificultades en multitud de situaciones sociales, ya que en el SA existen limitaciones para procesar estímulos afectivos y esto parece deberse a la falta de empatía que es básica para el reconocimiento de las actitudes de los otros y es el responsable del desarrollo de la imitación y, que forja más tarde, la atribución de los estados mentales a las personas. Asimismo, sus elaboraciones acerca de las interpretaciones en los intercambios sociales son parciales puesto que desconocen las intenciones de sus interlocutores porque no analizan sus movimientos gestuales o porque descontextualizan las situaciones o conductas (Frith, 1989).

La falta o inhábil “teoría de la mente” de las personas con TEA, supone un déficit cognitivo relacionando esas causas neurológicas con sus manifestaciones conductuales (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). La teoría de la mente es la encargada de que los niños adquieran los estados mentales de sí mismos y de los demás aunque es cierto, que las personas con autismo de alto funcionamiento adquieren la teoría de la mente pero de forma particular y más lentamente, por lo que existen diferentes niveles de afectación de la misma.

La función ejecutiva es otro de los aspectos alterados en las personas con SA, ya que implica conductas de control de estímulos o inhibición de respuestas inadecuadas, por ejemplo (Dennis, 1991). Al mismo tiempo, son personas muy rutinarias y fácilmente alterables si éstas varían, ya que se caracterizan por su rigidez e inflexibilidad en cuanto a los cambios del entorno.

El lenguaje gramatical es correcto aunque tienen dificultades para usarlo como medio de la comunicación social (Twachtman-Cullen, 1998). Esto es así, porque los matices que influyen en una conversación son aprendidos cuando nos vamos desarrollando mediante las experiencias comunicativas de una manera casi siempre natural y, esos matices que forman parte de las interacciones sociales, son difícilmente asimilados por los sujetos con SA porque significan reciprocidad social y emocional y comprensión de todos los elementos que influyen en la comunicación (De la Iglesia y Olivar, 2007). En este sentido, las personas con SA pueden expresar emociones inconvenientes a la situación contextual o a realizar conductas o comportamientos inadecuados socialmente.

Uno de los aspectos más destacados de los individuos con SA, es el talento que a veces presentan en áreas concretas mostrando grandes capacidades o habilidades como la memoria, llegando a logros en áreas o materias como matemáticas, ajedrez o física, por ejemplo (Baron-Cohen, 2003).

Liane Holliday, diagnosticada con este síndrome, estableció una nueva concepción de las personas con SA, otorgando mayor importancia a sus “puntos fuertes” en disminución de las dificultades acuñando el término “*Aspie*” para referirse a ellos (Gray, Attwood, & Holliday-Willey, 1999). En la Figura 3 se exponen los criterios para el descubrimiento de los “*Aspies*” (modificado de Gray, Attwood & Holliday-Willey, 1999).

Por consiguiente, las mayores dificultades para las personas con SA son las que se hallan vinculadas con las habilidades comunicativas, sociales y las del juego tanto social como simbólico.

A. Ventaja cualitativa en interacción social en la mayoría de los siguientes elementos:

Lealtad en las relaciones con los iguales, ausencia de discriminación por sexo, edad, o cultura, comunicación de lo que se piensa realmente, persistentes en sus creencias, búsqueda de amigos sinceros, entusiastas con sus intereses y con sentido del humor, capacidad de escucha sin emitir juicios o suposiciones, interesado en contribuciones significativas a la conversación.

B. Habla “Aspergeriana”, caracterizada por al menos tres de las siguientes características:

1. Interés centrado en la búsqueda de la verdad.
2. Conversación “transparente”, sin sentido o motivación oculta.
3. Vocabulario avanzado e interés por las palabras mismas.
4. Fascinación por el humor basado en las palabras.
5. Empleo avanzado de las metáforas visuales o gráficas.

C. Habilidades cognoscitivas caracterizadas por al menos cuatro de los siguientes rasgos:

1. Preferencia por “el detalle” antes que por “el todo”.
2. Perspectiva original.
3. Memoria excepcional.
4. Constancia en la obtención de información sobre un tema de interés.
5. Pensamiento persistente.
6. Conocimiento enciclopédico sobre uno o más temas.
7. Adhesión a rutinas, orden y precisión.
8. Claridad de valores.

D. Posibles rasgos contingentes:

Hipersensibilidad, destaca en deportes individuales, gran optimismo en sí mismo, alta probabilidad de ir a la universidad y a menudo, cuidan de personas que tiene un desarrollo atípico.

Figura 3. Características que permiten el descubrimiento de los “*Aspies*” (modificado de Gray, Attwood, & Holliday-Willey, 1999).

En la actualidad, la detección precoz se alza como la estrategia más eficaz para abordar tempranamente el síndrome, ya que ayuda a conocer los aspectos evolutivos que se encuentran en el mismo, lo que repercute en las estrategias de prevención y tratamiento. Esas estrategias, mejorarán el desarrollo de los sujetos con SA y hará que las familias afronten de manera más rápida y mejor la situación. Además, cuanto antes se empiece a intervenir, el desarrollo del menor será mejor y más normalizado, ya que el cerebro infantil presenta mucha más plasticidad neuronal (Dawson, 2008; Rogers & Vismara, 2008).

En este sentido, la detección precoz es un asunto de gran interés como refleja el “Ministerio de Sanidad y Política Social” en España, el cual recomienda la detección precoz del TEA mediante RD/1030/2006 (BOE del 16 de septiembre) y en nuestra comunidad autónoma la Gerencia Regional de Salud de Castilla y León aboga por lo mismo proporcionando recursos en su guía de detección publicada en 2007. (Canal, et. al., 2013).

Los sujetos con Autismo de Alto Funcionamiento, necesitan profesionales cualificados desde diversos enfoques: neurobiología, psicología y educativo, ya que se trata de un trastorno del neurodesarrollo (bio-psico-social) que se ocupa de estudiar distintos aspectos de un mismo fenómeno en el que se encuentra afectado la construcción de competencias sociales e interpersonales.

En los orígenes del síndrome, su descubridor mantenía una concepción positiva en cuanto a la evolución de las personas que lo tenían, pues Asperger aseguraba que éstos tenían capacidad de adaptación si se les proporcionaba una atención psicoeducativa apropiada (De la Iglesia y Olivares, 2007).

Por lo tanto, una intervención psicoeducativa es la respuesta para mejorar significativamente sus capacidades sociales y por consiguiente su desarrollo integral. Las estrategias para ello deberán apoyarse en las características de la persona, en su patrón de fortalezas y debilidades en relación a sus habilidades comunicativas y sociales (Prizant & Rydell., 2006; Rogers, Herbison, Lewis & Reis, 1986). Esta intervención, estará encaminada a un proceso de investigación activa, participativa y proactiva en la que el profesional trabajará conjuntamente con la comunidad el cual, deberá estar avalado científicamente; marcando con un papel protagonista dentro de la comunidad a las familias y también a la red social.

El trabajo como psicopedagogo con esta población cuyas limitaciones más acentuadas se encuentran en el ámbito de las relaciones interpersonales y la participación social, se fundamentará en el desarrollo y fomento de las habilidades sociales para favorecer su inclusión y participación en la sociedad; además de facilitar la adaptabilidad a los cambios y flexibilizar su conducta y su pensamiento, todo ello brindando apoyo a la familia a través de la construcción de resiliencia para que afronten las dificultades que les vayan surgiendo (Alcantud y Alonso, 2013).

3. BULLYING O ACOSO ENTRE IGUALES

A lo largo del texto, voy a utilizar diversos sinónimos de *bullying* para no repetir en exceso el término. Esos sinónimos son: intimidación, victimización, acoso, violencia, maltrato, abuso o desigualdad de poder entre iguales.

La mayoría de investigaciones se han realizado en el contexto escolar pero esta problemática se produce en todos los ámbitos y son aplicables a todos los ambientes donde se desenvuelve el menor.

Las definiciones que expone el diccionario de la Real Academia de la Lengua sobre el verbo acosar plantea este término como “*perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona*” y “*perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos*”.

El *bullying* es una palabra anglosajona cuya raíz “*bully*” significa matón y “*to bully*” representa al verbo intimidar, y hace referencia al acoso que produce una desigualdad de poder entre iguales (dominación-sumisión) caracterizado por ser sistemático y mantenido en el tiempo por parte de una o varias personas acosadoras a una o varias personas que asumen el papel de víctimas; asimismo, se realiza normalmente ante la presencia de un grupo que adopta diferentes roles como espectadores (activo o pasivo) y de modo habitual no existe un conflicto anterior entre las partes (Barri, 2006).

Este tipo dañino de relación interpersonal sitúa a la víctima en una posición de desventaja respecto a su acosador, cuyo vínculo de unión entre ambos se retroalimenta en cada interacción mediante la influencia de las experiencias pasadas y las expectativas de las interacciones futuras (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

En definitiva, “*es un maltrato y acoso físico, verbal, psicológico, emocional, sexual, y/o interpersonal, intencional y sistemático de un chico hacia otro que está indefenso.*” (Monjas y Avilés, 2006, p. 21).

Este abuso de poder entre iguales está poniendo de manifiesto como los menores que presentan necesidades especiales como es el caso de los niños con Síndrome de Asperger, no gozan de una inclusión real en los grupos a los que pertenecen derivado de su victimización (Norwich & Kelly, 2004). Esto sucede porque las víctimas no son aleatorias para los agresores sino que éstos seleccionan compañeros concretos para sus conductas violentas.

Del mismo modo, la influencia que ejerce el grupo de iguales es determinante porque la recompensa social supone para el agresor un refuerzo de su conducta; además, su justificación se sustenta en prejuicios existentes como los rasgos característicos de las personas con AAF considerándoseles como personas “*raras*” y “*diferentes*” al resto.

Este fenómeno relativamente novedoso y en expansión, coexiste con los conceptos de integración e inclusión que son objetivos de la sociedad actual como proceso de adaptación a la diversidad cultural en la que todos convivimos. En este sentido, las personas con valores y normas cercanos a lo socialmente aceptado serán los más integrados, participativos e incluidos, siendo el camino por el que conjuntamente todos debemos caminar (Sepúlveda, 2013).

3.1. Orígenes y estudios de la prevalencia del acoso entre iguales

De acuerdo con Rosario Ortega (2010), los orígenes de este fenómeno violento entre menores se remontan a los años setenta del siglo pasado, señalando a tres profesionales de distintas ciencias de Suecia y Noruega.

Peter-Paul Heinermann fue un médico que en los años 1972 y 1973, observó en patios de recreo conductas agresivas que marcan los antecedentes del fenómeno del “*bullying*” (el término original utilizado por Heinermann fue “*mobbing*”, expresión tomada de Konrad Lorenz que lo define en 1968 como “*un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo*”). Por otro lado, el estudio realizado sobre el “*bullying*” por el psicólogo y profesor Dan Olweus

entre los años 1973 y 1978 puso de manifiesto que el 5% de los preadolescentes sufrían maltrato entre iguales y ese mismo porcentaje ejercía maltrato de forma regular. También comprobó que existía un grupo menos numeroso que ejercían el rol agresivo y el rol de víctima. Dan Olweus, fue el primero en usar el término anglosajón *bullying* entendido como acoso escolar mediante sus investigaciones. El tercer profesional Anatol Pikas, escribió un libro sobre las formas de detener el *bullying* puesto que el interés que suscitaba el tema era creciente y progresivo.

Un hito fundamental en la difusión y concienciación del abuso de poder entre pares fue el primer congreso internacional sobre *bullying* que se realizó en Noruega en 1987, donde quedó patente la problemática de este fenómeno y la trascendencia del mismo a nivel universal.

Otra reseña importante en el avance contra el maltrato entre iguales, fue el programa Zero contra el *bullying* que se realizó en Noruega por el Centro para la investigación de la conducta de la Universidad de Stavanger, basado en el carácter proactivo de este suceso, cuya finalidad son las recompensas sociales, por lo que aboga por disminuir dichas recompensas y aumentar los refuerzos sociales si se producen conductas positivas.

En Sheffield (Inglaterra) a finales de los años 80, Peter Smith realiza estudios sobre violencia escolar observando la necesidad de realizar un reglamento en los centros escolares que especifique como actuar ante este fenómeno y otorga mayor protagonismo a la comunidad educativa y a los alumnos porque es un asunto que incluye a todos (Serrate, 2007).

En el año 1996, la Asamblea Mundial de la Salud puso de manifiesto las altas tasas de violencia entre iguales (resolución WHA49.25), instaurándose como una de las prioridades de salud pública (Pereda, Guilera y Abad, 2014)

En nuestro país en el año 1998, se plantea la necesidad de conocer y reflexionar acerca de la frecuencia y la gravedad de la violencia en los centros educativos y se encomienda a la Oficina del Defensor del Pueblo y al Comité español de UNICEF un informe acerca de ello que se presenta en el año 2000 y tiene su continuación en otro informe publicado en el año 2007. A partir de estos informes, el Ministerio de Educación y Ciencia crea el “Observatorio de Violencia Escolar” y el “Plan de Convivencia” (Defensor del Pueblo, 2000, 2007).

La evolución y expansión del maltrato entre iguales, revela la necesidad de realizar trabajos de concienciación para la prevención del acoso y para la mejora de la convivencia, y de intervención cuando ésta ya se encuentra instaurada. Se precisa un clima que favorezca el

aprendizaje de valores y actitudes, que ayude a una adecuada convivencia; de lo contrario, se tiende a la normalización del mismo, es decir, a que se formen ciudadanos a los que les parezca normal lo que sucede ante ellos tendiendo a una desensibilización sistemática de un problema tan grave como el *bullying* (Barri, 2006). Asimismo, tiene consecuencias para la víctima y para el agresor puesto que tiene implicaciones psicoemocionales muy perjudiciales. El acoso entre iguales o *bullying* es una realidad social en la que todos estamos implicados ya que no hay que dar la más mínima posibilidad al acoso entre iguales.

3.2. Tipologías del acoso

En la Figura 4 aparecen los diferentes tipos de *bullying* y las particularidades que presenta cada forma del maltrato entre iguales.

1. Físico: patadas, puñetazos, empujones, agresiones con objetos, rodear a la víctima, encerrarla en algún sitio, etc.
2. Verbal: insultos continuados, motes, burlas, etc.
3. Psicológico: actitudes orientadas a disminuir la autoestima de la víctima y aumentar su inseguridad y temor.
4. Social: actitudes de aislamiento social a la víctima con respecto al grupo.
5. Sexual: abusos sexuales, chantajes sexuales, etc.
6. Otros: *ciberbullying*, robar, chantajear, etc.

Figura 4. Tipos de acoso.

Los tipos de acoso anteriormente descritos suelen aparecer vinculados, de modo que una situación de acoso puede presentarse de diferentes formas en una misma víctima. En general, existe una diferenciación en las características de acoso que chicos y chicas utilizan con sus víctimas, siendo en los jóvenes mucho más físico y en las jóvenes mucho más social y psicológico, aunque en los últimos años se está asistiendo a nuevas formas de maltrato por parte de ambos.

3.3. El acoso entre iguales en personas con Síndrome de Asperger

Cualquier forma de vulnerabilidad palpable por el resto unido a una falta de red social supone factor de riesgo de maltrato y por consiguiente de ser victimizado. Existen características particulares del Síndrome de Asperger como los patrones estereotipados y repetitivos de conducta que son motivo de maltrato y exclusión entre sus iguales; aunque la característica más relevante que les hace diferenciarse del resto es su forma de interactuar y relacionarse con los demás.

La persona con AAF tiene dificultades para empatizar, compartir intereses o realizar el *feedback* en la comunicación. Asimismo, suelen emplear un lenguaje más adulto y técnico que el usado por los menores de su edad y tienen dificultades para comprender el lenguaje no verbal que participa en la conversación y las intenciones ocultas de los demás. Su pensamiento es literal y concreto, suelen ser monotemáticos (obsesión por ciertos temas) y tener una memoria excelente.

En cuanto a las relaciones interpersonales, existen dificultades para iniciar y mantener amistades, siendo éstos conscientes de esa falta de red social aunque quieren ser integrados y tener amigos (Bauminger & Kasari, 2000). De la misma forma, las dificultades para actuar de receptor, decodificar el mensaje, adaptarse a situaciones sociales, su inflexibilidad cognitiva y las dificultades en la comunicación no verbal hacen que las personas con SA se revelen con conductas inadaptadas socialmente y aparezcan comportamientos problemáticos.

Cualquier inicio de *bullying* comienza con una tentativa de maltrato, donde el menor acosado debe contar con estrategias y habilidades sociales determinantes o contar con la empatía y aceptación del grupo para que no sea un proceso incipiente, por lo cual sitúa al niño con SA en una posición vulnerable respecto al resto de compañeros.

Esto evidencia que los individuos con AAF constituyen un grupo de riesgo por sus dificultades a la hora de interactuar y compartir convirtiéndose en “víctimas perfectas” debido a su carencia en habilidades sociales (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000; Little, 2001). Además, en la relación agresor-víctima con SA existe un gran desequilibrio de poder por sus peculiaridades lo que contribuye a que las conductas agresivas se establezcan con el tiempo. Lo cierto es que la incidencia de las intimidaciones entre iguales puede que sea mayor a lo que revelan los múltiples estudios, puesto que las personas con SA al presentar dificultades en

las habilidades sociales que ayudan a regular las interacciones es posible que no reconozcan algunos comportamientos agresivos.

Según un estudio realizado por Little (2002) referido al maltrato escolar en estudiantes con SA en edades comprendidas entre los 4 y los 17 años, sus familiares pusieron de manifiesto que el 90% de éstos lo sufrieron en alguna de sus modalidades el año anterior. Además, el tipo de maltrato era diferente al de la población general y la evitación y el rechazo era mucho mayor.

Un estudio geográfico más cercano, llevado a cabo por Hernández y Van der Meulen (2010) titulado *“El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión”*, realizado en la Comunidad de Madrid, analizó la situación del colectivo de Autismo de Alto Funcionamiento en las situaciones entre iguales en el medio escolar para examinar su inclusión con una comparativa con el resto del alumnado. Sus conclusiones muestran una mayor tasa de maltrato de las personas con este síndrome aunque no son las únicas víctimas de acoso entre pares, siendo la exclusión social la modalidad prevalente de acoso. Igualmente, las víctimas de acoso con Síndrome de Asperger revelan esta problemática en mayor medida a sus familiares y profesores quedando relegada la ayuda de la figura del igual.

La investigación titulada *“Estrés y familias de personas con autismo”* realizado por la Federación Autismo de Castilla y León (2012) pone de relieve que el 25% de las familias considera que tener un hijo con TEA ha supuesto rechazo de los vecinos, en algunas ocasiones y algo más de la mitad afirma que la familia extensa ha variado su actitud hacia el hijo o hacia el núcleo familiar. Esta situación, disminuye las oportunidades de inclusión real de las personas con TEA donde practicar y aprender las habilidades sociales para adquirir la competencia socioemocional. Además, en este estudio se desprenden prioridades sobre el futuro de las personas con TEA y sus familias, señalando la necesidad de que exista una mayor concienciación y sensibilización en la población general y la propuesta de la existencia de grupos de amigos mixtos (menores sin TEA) para que éstos, disfruten de una vida mucho más inclusiva proponiendo esa sensibilización e inclusión desde el ámbito educativo hacia el resto de la comunidad, ya que en las escuelas se forman a los ciudadanos del futuro y supone un ámbito de intervención fundamental. Por último, las familias que tienen hijos con Autismo de Alto Funcionamiento, sienten incompreensión de organismos públicos como el entorno

educativo o el sanitario y enfatizan como proceso muy estresante las situaciones de acoso escolar que sufren sus hijos.

El reciente acoso a través de la red conocido como *cyberbullying*, también está presente en los menores con SA cuyos efectos son similares al del acoso tradicional con el agravante de ser un acoso constante y que se produce en cualquier lugar. Los niños con SA pueden pasar mucho tiempo en internet, conectados al teléfono móvil, etc. debido a las dificultades que tienen en las interacciones cara a cara por lo que esta modalidad de acoso puede encontrarse en este grupo (Kowalski & Fedina, 2011).

El informe publicado por la National Autistic Society (2000), defiende el trabajo para afrontar el *bullying* desde la escuela inclusiva donde se concede especial protagonismo al estudio del acoso escolar porque es una barrera que impide la participación y el aprendizaje y dificulta el bienestar emocional (Ainscow, 2005).

3.4. Consecuencias del acoso

Formar parte de situaciones de *bullying*, tiene efectos perjudiciales desde el punto de vista psicológico y socioemocional para la víctima ya que la variante psicológica se encuentra mucho más arraigada y es más dolorosa que la física y produce indefensión aprendida; también, las conductas dañinas realizadas por el agresor realizar a sus compañeros aumentan las posibilidades de que adopte conductas antisociales en el futuro (Parada, 2006). Del mismo modo, las víctimas pueden reconocer en las actitudes violentas refuerzos sociales y adoptarlas para adaptarse o para liberar la ansiedad que viven por la situación generada o incluso autolesionarse para finalizar con la misma. En definitiva, afecta al desarrollo social y personal de los implicados.

Por otro lado, los espectadores directos (compañeros) no empatizan con los iguales que sufren estos maltratos e impera la cultura del silencio y el resto de la sociedad tienden a normalizar estas situaciones de violencia adoptando actitudes de permisividad social considerándolo como “*algo habitual*” o “*cosa de niños*”.

Por ello, las actuaciones que se realicen desde los primeros años de socialización de los menores serán más eficaces que posponerlo a etapas posteriores como la adolescencia,

vinculando este fenómeno al grupo social en el que víctima y agresor se encuentran insertos. Asimismo, la tendencia general muestra la prevalencia del fenómeno *bullying* en el intervalo once-catorce años coincidiendo con el primer ciclo de la educación secundaria por lo que su abordaje debe comenzar antes de esta etapa (Serrate, 2007).

En la actualidad, existe un creciente y permanente interés y preocupación sobre el acoso entre iguales que se constata con los múltiples estudios de prevención e intervención socioeducativos que se realizan de forma multidisciplinar. La finalidad de estos programas es velar por el desarrollo y bienestar de los miembros de cada grupo social y la formación de ciudadanos competentes en habilidades sociales, asertividad, empatía, valores, normas y actitudes que sepan gestionar la sociedad del mañana. En definitiva, aprender a ser ciudadanos que conviven en la sociedad actual siendo responsables con la misma, creando vínculos afectivos entre las personas que signifiquen felicidad personal y social (Ruiz, 2003).

4. LAS HABILIDADES SOCIALES

Desde múltiples disciplinas y corrientes, pensadores destacados se han preocupado por conocer el desarrollo social y la forma de interactuar de las personas desde tiempos remotos. En los últimos años, ese interés ha ido en aumento pudiendo observarse en las numerosas investigaciones psicoeducativas que se han realizado y se continúan realizando debido a que, el proceso de socialización y sus elementos subyacentes son inherentes al ser humano o, por otro lado, a las diferentes formas de relación y las consecuencias de éstas, entre otras muchas cuestiones. Por todo ello, existe un incremento de proyectos de habilidades sociales para que los ciudadanos adquieran una satisfactoria competencia social que les ayude a desenvolverse en el mundo que les ha tocado vivir, adaptándose a la sociedad y a las personas que conviven en ella desde un clima de respeto y ayuda hacia los demás.

Estas habilidades, se definen como un conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas sociales que son aprendidas en la socialización con los otros y que nos ayudan a tener herramientas y recursos para desarrollarnos de manera asertiva desde la empatía, la tolerancia y el respeto. Ponerlas en práctica supone un mayor bienestar personal y la construcción de relaciones sociales positivas ya que somos seres sociales y nuestra felicidad o infelicidad se da en contextos sociales y relacionándonos con los demás. De esta manera, tienen un papel

fundamental tanto para la promoción de una buena competencia socioemocional como para la intervención en dificultades de relación interpersonal.

Las habilidades sociales tienen tres componentes interconectados que concretan la competencia socioemocional del sujeto, estos componentes son: cognitivos (hacen referencia al pensamiento y a la imaginación), emocionales (se refiere a los sentimientos y las sensaciones corporales) y conductuales (comportamiento y conductas). El resultado de la conducta relacional conjuga las variables interpersonales (las anteriormente descritas), variables interindividuales como la formación del apego, de las relaciones con los iguales y las variables ambientales que hacen referencia a las experiencias sociales (Monjas, 2007). Además, estas habilidades son fruto del aprendizaje principalmente, ya que se van consolidando a lo largo de toda la vida como producto de las experiencias en las relaciones con las demás personas.

4.1. Competencia socioemocional: aliado de la mejora de la convivencia

La competencia socioemocional es la capacidad para desarrollar relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias; supone una interrelación entre el comportamiento, el pensamiento y el sentimiento humano poniendo todos estos componentes en práctica, es decir, las habilidades sociales, ajustándolas a las conductas socialmente aceptadas en un contexto determinado (López, Iriarte y González, 2008).

Esta competencia incluye los aspectos emocionales y el procesamiento de la información, lo cual implica la capacidad para percibir cada situación, ponerse en el lugar del otro, autocontrolarse, etc. por lo tanto es un concepto que integra numerosos aspectos y habilidades encaminados a la satisfacción personal y social. También, se debe valorar la situación, el contexto y la cultura ya que hay que adaptarse a todos estos aspectos.

En la Figura 5 se muestran las variables relacionadas con la competencia social y que influyen en el proceso de construcción de la socialización de la persona (adaptado de de Monjas, 2007, p.75).

1. Variables personales (temperamento)
2. Familia (vínculos de apego)
3. Experiencias de interacción con los iguales
4. Ambiente, contexto y situación

Figura 5. Variables que influyen en la competencia social (adaptado de Monjas, 2007, p.75).

En síntesis, para tener una buena competencia social es necesario considerar al sujeto y las estrategias que éste tiene para las habilidades sociales, sus experiencias, los objetivos de las interacciones, lo que se tiene que hacer, con quién interactúa, el lugar y el momento (Monjas, 2007).

La interiorización correcta de una buena competencia socioemocional, ayuda a la mejora de la convivencia, la cual es uno de los temas más abordados desde la infancia por su importancia en la prevención de conductas desadaptadas, disruptivas y violentas otorgando estrategias y recursos de mejora de las relaciones, adaptando esa conducta a lo socialmente aceptable a través de la gestión de las emociones propias y de los otros (Sánchez, 2013).

La convivencia referencia la acción de vivir y relacionarse junto a otras personas de manera activa y recíproca, por lo que aprender a convivir muestra ese estado de bienestar y supone tener adquiridas las habilidades sociales que nos servirán en el presente y para nuestro futuro (Ortega y Del Rey, 2003).

La UNESCO en el año 1996 afirmó que existen cuatro ejes vertebrales en la educación del siglo XXI, los cuales son: *“aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”* (Delors, 1996). Esto hace que, debemos asumir que la convivencia y el trabajo que se realice para el aprendizaje de ésta, necesitan una atención primordial ya que supone la matriz para la adquisición de una educación integral. De la misma forma, el establecimiento y mantenimiento de un estilo de relación democrática y asertiva será la forma más eficaz para hacer que dichas relaciones sean buenas y efectivas.

Además, ese *“aprender a convivir”*, se realiza mediante la participación en el medio y el aprendizaje indirecto de los medios de comunicación, por lo que se puede afirmar que a convivir se aprende conviviendo, por ello se deben otorgar oportunidades reales y funcionales

que sean significativas para los ciudadanos, es decir, que aprendan habilidades para la vida (Hoyos y Martínez, 2004). Lo cierto es que el conflicto es algo natural e inherente al proceso de adaptación al medio y por tanto a la socialización, porque sirve para aprender a resolver las diversas circunstancias poniendo en juego las estrategias de afrontamiento y por tanto las habilidades sociales y la asertividad.

La inclusión social es el enfoque hacia el cual orientar la labor psicopedagógica de grupos como el Síndrome de Asperger, donde se destaquen los proyectos colectivos que creen vínculos de confianza y de reciprocidad en cualquier contexto sociocultural en el que se encuentren; además, mediante la enseñanza de habilidades sociales pueden adquirir esta competencia socioemocional que les permitirá adquirir las pautas y los recursos que precisan para convivir con los demás. Todo el trabajo realizado en pro de la inclusión debe ser global, es decir, se debe trabajar con la comunidad en general y no sólo con quienes son víctimas de la exclusión o quienes no tienen conductas adecuadas al contexto, ya que debe ser un trabajo conjunto y no paralelo porque así por ejemplo, quienes no tienen adquiridas buenas conductas sociales aprenden en un entorno normalizado y quienes las tienen, aprenden a respetar y tolerar las diferencias.

La actuación profesional de la comunidad educativa enfatiza la importancia del aprendizaje de las habilidades sociales, esto es así porque los profesionales que trabajan en atención directa, mediación, etc. deben asumir y poner en práctica, un rol socioemocional competente y habilidoso para poder enseñarlo y transmitirlo a los demás, especialmente desde figuras como la del psicopedagogo.

4.2. Las relaciones interpersonales entre iguales

El contexto donde se producen mayoritariamente las relaciones interpersonales entre iguales es el contexto escolar, puesto que es el lugar donde mayor tiempo pasan los menores y donde se puede observar las distintas relaciones que se producen entre ellos.

Siguiendo en el contexto educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) exponen el desarrollo de competencias personales como órgano central del

currículo escolar, es decir, plantean la necesidad de desarrollar en cada persona las competencias que le ayuden a afrontar las demandas peculiares de cada situación en un entorno concreto mediante la adaptación y reconstrucción personal, por lo que las competencias sirven para poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones (todos estos componentes interrelacionados).

Los iguales, son una fuente necesaria de socialización donde éstos, tienen relaciones recíprocas puesto que tienen características semejantes en cuanto a la edad, intereses o roles sociales que desempeñar y proporcionan oportunidades ideales para el aprendizaje de habilidades sociales como el autoconocimiento, la reciprocidad, empatía, autocontrol, etc.

La amistad es uno de los componentes en la construcción del desarrollo social que se da en el proceso de socialización, donde se interrelacionan todos los elementos que interactúan en las habilidades sociales. En este sentido, las personas que no se relacionan con sus compañeros o que tienen relaciones incorrectamente establecidas, como son las personas con Síndrome de Asperger, pueden mostrar carencias emocionales y adaptativas en su proyecto vital porque no saben responder de manera adecuada a las múltiples situaciones que en la socialización se le presentan.

De acuerdo con Inés Monjas (2007), en la Figura 6 quedan recogidas las principales formas de relación entre pares en el contexto educativo.

1. Relaciones entre iguales y de grupo
2. Enseñanza-aprendizaje
3. Camadería
4. Amistad
5. Afecto
6. Aceptación social

Figura 6: Relaciones interpersonales entre iguales (extraído de Monjas, 2007, p.21).

Un aspecto importante en la construcción de las relaciones entre menores, es la influencia que ejerce el grupo de iguales, esa necesidad de pertenencia que en ocasiones deriva en reglas sociales desadaptadas e incorrectas sobre el concepto de amistad y relación asertiva. Además, supone desempeñar un rol diferenciado entre sus integrantes, en el que los intereses de unos

están por encima de los de otros o en el que su pertenencia está ligada al acoso de un tercero, entre otras. A este respecto, la empatía será uno de los componentes a enraizar en los menores para comprender y ponerse en la situación de los demás.

La diversidad del alumnado enriquece el proceso de construcción de la identidad propia y de la socialización aunque existen problemas de convivencia entre iguales como el *bullying* o acoso escolar que suponen desequilibrios en las relaciones siguiendo un esquema de dominio-sumisión.

Asimismo, es conveniente matizar que no todos los fenómenos disruptivos que se dan entre pares son estrictamente acoso escolar (una disputa entre dos menores un día concreto no lo es, por ejemplo) ya que deben ser sistemáticos y frecuentes y generar esa relación de abuso de poder que anteriormente se citaba. Es evidente, que en los últimos tiempos se está asistiendo a un progresivo deterioro de la convivencia escolar y por tanto, de las relaciones interpersonales aunque estudios recientes explican el conflicto como elemento natural de las relaciones humanas, enfocándolo no hacia su eliminación sino a una gestión y resolución positiva del mismo, racionalizando el conflicto desde una perspectiva que apoya las estrategias de afrontamiento del *bullying* (Sánchez, 2013). Los estudios demuestran las consecuencias que estas situaciones tienen para todos los implicados en las situaciones de acoso, no solamente para las víctimas sino también para los agresores y para los espectadores.

Las conductas interpersonales pueden manifestarse mediante tres formas de comportamientos: la primera de ellas es la conducta agresiva donde una de las personas se sitúa en un plano de superioridad respecto a la otra sin respetarla ni empatizar con ella; la segunda sería la conducta inhibida, en la que una de las partes se sitúa en un segundo plano en la relación y no defiende sus derechos y la tercera, la conducta asertiva donde las personas de la relación se sitúan en una posición igualitaria de respeto y empatía mutuos. Lo cierto es que todas las personas interactuamos empleando estas formas de relación aunque predomine una que es la usada de manera más habitual y frecuente por parte de cada persona y que ha ido construyendo a través del proceso de socialización (Monjas, 2007).

Las relaciones entre personas más satisfactorias son las que se dan en un plano de igualdad y respeto recíproco, es decir, cuando las relaciones son asertivas. Las personas con Autismo de Alto Funcionamiento tienen dificultades para tener relaciones asertivas pues sus carencias en habilidades sociales no los sitúan en ese plano de igualdad y empatía que precisan siendo algo que distingue el resto y que puede ser utilizado como forma de exclusión, evitación, burlas,

etc. en definitiva, formas de maltrato entre iguales por lo que de nuevo queda patente la importancia del trabajo de las habilidades sociales.

CAPÍTULO II: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

“HABLANDO NOS ENTENDEMOS”

1. JUSTIFICACIÓN

El programa “*Hablando nos entendemos*” que en este capítulo se presenta se sustenta en la perspectiva de la psicología positiva y la inteligencia emocional que pretende otorgar recursos y estrategias a los menores con Autismo de Alto Funcionamiento en las situaciones de acoso entre iguales mediante el aprendizaje y puesta en práctica de las habilidades sociales en los diferentes contextos en los que interactúan y conviven, encaminándose a la adquisición de una competencia socioemocional lo más adaptada y ajustada posible a las situaciones normalizadas.

Este programa tiene como eje central a la persona con AAF siendo un elemento activo de su propio aprendizaje. La intervención se dirige al pequeño-grupo aunque teniendo en cuenta la individualidad personal y sus motivaciones, características y particularidades. Además, alguna de las sesiones del programa irán dirigidas al resto de iguales, a las familias y a los docentes puesto que en las situaciones de *bullying* intervienen y son responsables toda la comunidad educativa, por lo que se trabajará la concienciación y sensibilización ante estas situaciones y las particularidades de este colectivo puesto que se favorecerá la empatía y la interacción social de manera recíproca fomentando la competencia socioemocional de todos los intervinientes.

La fundamentación teórica de este trabajo pone de relieve las dificultades en la interacción social de las personas con Síndrome de Asperger, por lo que suponen un grupo en riesgo de alguna de las forma de acoso. Este programa interviene de manera proactiva porque se asienta en la prevención y el desarrollo dirigidos ambos conceptos hacia la evolución de la persona de forma integral. Las habilidades sociales son uno de los aspectos claves a entrenar en la población con Autismo de Alto Funcionamiento, tanto por ser un área deficitaria en ellos como por su relevancia de cara a una integración e inclusión social exitosa que les permitan oportunidades reales de participación.

2. DESTINATARIOS

Las personas participantes en este programa, son niños de 8 y 9 años de edad diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento o Síndrome de Asperger que se encuentran escolarizados en centros escolares ordinarios en la etapa de educación primaria y que acuden al **Programa de Autismo de Alto Funcionamiento de la Asociación de Autismo de Valladolid** una vez a la semana en sesiones de una hora de duración. Con este programa se pretende generar actuaciones dirigidas a la inclusión y generalización de aprendizajes en los diferentes entornos en los que se desenvuelve la persona. Asimismo, este programa tendrá otros grupos de destinatarios pero de forma indirecta como son el resto de iguales, las familias y los docentes mediante la concienciación y sensibilización de la problemática del acoso y las características de las personas con Autismo de Alto Funcionamiento puesto que todos estos grupos son agentes socializadores y favorecerán el desarrollo integral favoreciendo la interiorización de una correcta competencia socioemocional.

3. CONTEXTO DONDE SE ENMARCA

La Asociación Autismo de Valladolid declarada de utilidad pública comenzó a funcionar en el año 1981 para dar respuesta psicoeducativa a las personas con TEA y a sus familias. El programa "*Hablando nos entendemos*", diseñado específicamente en este trabajo se enmarca dentro del **Programa de Autismo de Alto Funcionamiento** que es uno de los servicios que ofrece la asociación y que se encuentra ubicado en la sede de la misma. Se dirige a personas con diagnóstico de Síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento donde preferentemente se realizan intervenciones en habilidades sociales puesto que es el núcleo sintomático prioritario de intervención.

4. OBJETIVOS

El programa se plantea para mejorar las habilidades sociales de las personas con Autismo de Alto Funcionamiento ampliando su gama de recursos y estrategias para hacer frente a situaciones interpersonales de violencia entre iguales y que dificultan su convivencia en los entornos en los cuales se desenvuelve el menor. En la Figura 7 se muestran los objetivos de las sesiones del programa “*Hablando nos entendemos*”.

Sesión 1. “Evaluación inicial”
1. Identificar situaciones de <i>bullying</i> . 2. Expresar y reconocer emociones y expresiones propias y en los demás.
Sesión 2. “Mis emociones, tus emociones”
1. Desarrollar la habilidad de la empatía mediante la expresión y reconocimiento de emociones y expresiones propias y en los otros. 2. Comprender la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones.
Sesión 3. “Todos somos diferentes, todos somos iguales”
1. Desarrollar la habilidad de la empatía mediante la expresión y reconocimiento de emociones y expresiones propias y en los otros. 2. Promover la convivencia entre los iguales. 3. Sensibilizar y tomar conciencia sobre las diferencias y el respeto a los demás. 4. Pedir ayuda en situaciones de <i>bullying</i> .
Sesión 4. “¡Pasamos del <i>bullying</i>!”
1. Identificar situaciones de <i>bullying</i> y afrontarlas y/o evitarlas mediante el desarrollo de habilidades sociales. 2. Promover la convivencia entre los iguales.
Sesión 5. “Prevenir e intervenir en el <i>bullying</i>”
Sensibilizar y dotar de recursos y estrategias a los profesionales que trabajan en la educación formal sobre la temática del <i>bullying</i> .
Sesión 6. “Nos ayudamos”
1. Pedir ayuda en situaciones de <i>bullying</i> . 2. Promover la convivencia entre los iguales.
Sesión 7. “Nuestro cuerpo habla”
Comprender la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones.
Sesión 8. “Conozco el <i>bullying</i> y me defiendo”

Identificar situaciones de <i>bullying</i> y afrontarlas y/o evitarlas mediante el desarrollo de habilidades sociales.
Sesión 9. “En tus zapatos”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la habilidad de la empatía mediante la expresión y reconocimiento de emociones y expresiones propias y en los otros. 2. Sensibilizar y tomar conciencia sobre las diferencias y el respeto a los demás.
Sesión 10. “Te necesito, me necesitas”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar situaciones en las que necesiten pedir ayuda porque no puedan resolverla por sí mismos. 2. Ofrecer ayuda a otros.
Sesión 11. “Asertividad”
Identificar los tres estilos de relación interpersonal y ayudar a que actúen de manera asertiva para afrontar las situaciones de <i>bullying</i> .
Sesión 12. “Comunica”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones. 2. Desarrollar la habilidad de la empatía mediante la expresión y reconocimiento de emociones y expresiones propias y en los otros.

Figura 7. Objetivos del programa “*Hablando nos entendemos*”.

5. HABILIDADES

El programa “*Hablando nos entendemos*” se desarrollará durante una tarde a la semana en cada grupo a través de sesiones de intervención en habilidades sociales de una hora de duración en pequeño-grupo. Se llevará a cabo durante doce sesiones por lo que tendrá tres meses de duración.

En la Figura 8 se exponen las sesiones con las habilidades que se desarrollan en cada una de ellas y el título correspondiente de las actividades planteadas.

Sesiones	Habilidades	Títulos de las actividades
1. Evaluación inicial.	1. Identificación de situaciones de <i>bullying</i> . 2. Empatía. 3. Resolución de conflictos entre iguales.	1. “¿Qué pensamos del <i>bullying</i> ?” 2. “Háblame con un dibujo”
2. “Mis emociones, tus emociones”.	1. Empatía. 2. Emociones.	1. “Las emociones” 2. “Cada emoción con su situación” 3. “Expresamos emociones”
3. “Todos somos diferentes, todos somos iguales”.	1. Empatía. 2. Pedir ayuda.	1. “Conozco a los demás y me pongo en su lugar” 2. “A convivir se aprende conviviendo” 3. “Dí no al acoso”
4. “¿Pasamos del <i>bullying</i> !”.	1. Identificación de situaciones de acoso. 2. Resolución de conflictos entre iguales.	1. “Marcos” 2. ¿Y tú qué harías?” 3. “Tolerancia cero”
5. “Prevenir e intervenir en el <i>bullying</i> ”.	1. Empatía. 2. Identificación de situaciones de acoso.	1. “El puente” 2. “Hablemos de <i>bullying</i> ”
6. “Nos ayudamos”.	Pedir ayuda.	1. “S.O.S.” 2. “Cooperando hacia el tesoro”
7. “Nuestro cuerpo habla”.	Comunicación no verbal.	1. “Las películas” 2. “Hablamos sin palabras” 3. “No hace falta hablar para comunicar”
8. “Conozco el <i>bullying</i> y me defiendo”.	1. Identificación de situaciones de acoso. 2. Habilidad de resolución de conflictos entre iguales.	1. “¿Qué deberías hacer?” 2. “Bromas y burlas” 3. “Cántame”

	3. Relación asertiva.	
9. “En tus zapatos”.	Empatía.	1. “Ahora, yo soy tu” 2. “¿Y si fuera un personaje?” 3. “Vales mucho”
10. “Te necesito, me necesitas”.	Pedir ayuda.	1. “No necesito amigos” 2. “¿Cómo ayudarías y cómo pedirías ayuda?” 3. “Descifrar el mensaje”
11. “Asertividad”.	1. Resolución de conflictos entre iguales 2. Relación asertiva	1. “¿Qué es la asertividad?” 2. “Poesía de la asertividad” 3. “Acróstico”
12. “Comunica”.	1. Comunicación no verbal 2. Empatía	1. “Adivina, adivinanza” 2. “Canción corporal” 3. “Analizamos una conversación”

Figura 8. Habilidades y actividades planteadas para el programa “*Hablando nos entendemos*” en cada sesión.

6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El programa se desarrollará de acuerdo a unos principios metodológicos que se realizarán en cada una de las sesiones y que facilitarán la adquisición de los aprendizajes del mismo (Monjas, 2007). Dichos principios son los siguientes:

a) Aprendizaje significativo:

Las sesiones partirán de las experiencias previas para que tengan una funcionalidad (correlación con la realidad) y motivación para los usuarios puesto que, una de las particularidades de este colectivo son sus temas de interés.

b) Participación directa y activa:

Los participantes serán los protagonistas de la intervención siendo el psicopedagogo, el guía y orientador del proceso de aprendizaje de las habilidades a desarrollar en este programa.

c) Protocolo de actuación en situaciones sociales:

En cada sesión, los integrantes pondrán en práctica lo que van aprendiendo tomando como referencia un protocolo que les servirá como guía didáctica en la que se estructurarán los pasos a seguir en los intercambios de la interacción social, además también les ayudará a interiorizar lo que se espera que hagan en las situaciones sociales mediante una secuencia, ya que debido a su diagnóstico necesitan una alta estructuración contextual.

d) Modelado:

Es un método muy utilizado en el aprendizaje de habilidades sociales, ya que se basa en el aprendizaje social por imitación de un modelo por lo que será utilizado en este programa de intervención.

e) Moldeamiento:

El establecimiento gradual de pasos pequeños intermedios o aproximaciones sucesivas, que se reforzarán hasta la consecución de los objetivos y las habilidades.

f) *Feedback* y reforzamiento:

Es necesario que los destinatarios utilicen la capacidad de atender, retener, almacenar, recuperar y fundamentalmente reproducir la información relevante de la habilidad a realizar y valorar la realización de esa habilidad como objeto de intercambio a través de los refuerzos. La construcción de las habilidades sociales, se encuentra constituida por el *feedback* y por la información que obtenemos a través de la consecución de los roles en nuestra interacción social.

g) Reflexión:

En las sesiones de trabajo, se potenciará el análisis de las habilidades para favorecer su asimilación que se realizará a través de preguntas con un comentario, exposición de los diferentes puntos de vista y conclusión general de la sesión.

h) Generalización y transferencia:

Favorecer el aprendizaje desde una situación controlada (al principio) y después a otras que lo son menos, es decir, situaciones múltiples para que transfiera las habilidades adquiridas a todas las situaciones deseables. La generalización ayuda a alcanzar la meta última de la intervención, el cambio en el estilo de vida. (Las situaciones han de ser naturales, es decir, que el niño podría encontrarse en su vida cotidiana).

7. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

Las sesiones semanales llevadas a cabo para la aplicación de esta intervención se detallan en este apartado, exponiendo de manera más concreta y específica las que se he realizado dentro del programa de AAF de la Asociación de Autismo de Valladolid.

En las sesiones de intervención, se va a potenciar el desarrollo de las capacidades afectivas y sociales ya que la comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la expresión de los sentimientos y los pensamientos y las vivencias personales.

Al finalizar cada sesión se dedicarán diez minutos para explicar a las familias las habilidades trabajadas en las actividades. Además, se realizarán orientaciones para potenciar el programa mediante la generalización en situaciones en las que ellos se encuentran presentes.

7.1. Primera sesión. “Evaluación inicial”

Esta sesión, se dividirá en dos partes, en la primera se evaluará a través de un cuestionario a los participantes y en la segunda realizarán un dibujo para observar como expresan lo que sienten y piensan sobre la temática.

- Actividad 1. “¿Qué pensamos del *bullying*?”

Se aplicará un cuestionario de elaboración propia para evaluar la percepción de los destinatarios sobre las situaciones de *bullying* y su posicionamiento respecto a éstas. El cuestionario se aplicará al grupo y será el profesional encargado de la sesión quien recoja los datos relativos a esta evaluación (véase apéndice 1).

- Actividad 2. “Háblame con un dibujo”

Para finalizar la sesión, se pedirá que realicen un dibujo sobre lo que ellos consideran amistad, un dibujo con sus amigos, con quienes a ellos les gusta pasar el tiempo (véase apéndice 2).

- Recursos

Cuestionario, lápices, folios y pinturas.

7.2. Segunda sesión. “Mis emociones, tus emociones”

Se realizará una actividad de motivación para introducir en la sesión a los niños. Después se realizarán actividades en torno a la materia y una reflexión final de la sesión para conocer el grado de satisfacción de los usuarios y el cumplimiento de los objetivos.

- Actividad 1. “Las emociones”

Se pondrá un vídeo sobre las emociones básicas que se llama “*Parcialmente nublado*”, el cual servirá para introducir a los participantes en la dinámica y observar que expresiones reconocen, que significan para ellos, etc. Se hará una asamblea para hablar sobre el vídeo y las emociones (<https://www.youtube.com/watch?v=XXPmQFYdz3w>).

- Actividad 2. “Cada emoción con su situación”

En esta actividad se mostrarán las tarjetas de las emociones (alegría, enfado, sorpresa, tristeza y miedo) y unas láminas con distintas situaciones, a partir de ello se suscitará un diálogo “¿Qué características de la cara te hacen pensar que es esa emoción?, ¿Has sentido la emoción que representa la tarjeta? ¿Cuándo?, ¿qué les ha pasado?, ¿te sientes identificado con las situaciones que se representan?, etc.” Deberán emparejar cada tarjeta con la situación.

- Actividad 3. “Expresamos emociones”

En esta actividad se expresarán emociones positivas sobre los compañeros, ¿qué te gusta de los demás?, ¿cómo te sientes con ellos?, finalmente se leerá una poesía sobre emociones y dibujos sobre las mismas (véase apéndice 3).

- Recursos

Ordenador, vídeo “*Parcialmente nublado*”, tarjetas de emociones, poesía de emociones, láminas de situaciones.

7.3. Tercera sesión. “Todos somos diferentes, todos somos iguales”

Esta sesión se realizará en los centros educativos donde se encuentran matriculados los niños con AAF que acuden a las sesiones de la asociación y se realizará con los iguales. En los centros educativos se realizarán dos grupos: el primero con los niños de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria y el segundo con los de 4º, 5º y 6º.

- Actividad 1. “Conozco a los demás y me pongo en su lugar”

La sesión comenzará con un vídeo donde se explican cómo se sienten las personas con AAF y sus características; para el primer grupo que es el de los más pequeños, se pondrá el vídeo de un capítulo de Caillou que se llama “*Seguídme*” para el segundo grupo, se pondrá el vídeo de “*Hugo un amigo con Asperger*”) (<https://www.youtube.com/watch?v=OSotzUN7AW8>) (<https://www.youtube.com/watch?v=mzl33DR2rnM>).

A partir del vídeo, se iniciarán preguntas relacionadas con el objetivo de la sesión para sensibilizar y tomar conciencia sobre las diferencias y el respeto a los demás.

- Actividad 2. “A convivir se aprende conviviendo”

La actividad se realizará en pequeños grupos (4-5 personas) en la que deberán realizar un mural con dibujos, recortes, palabras, etc. sobre lo que significa para ellos la convivencia y como se puede mejorar ésta. Al finalizarlo, cada grupo expondrá sus ideas y se colgarán en el aula.

- Actividad 3. “Dí no al acoso”

La sesión finaliza con el vídeo de la policía nacional “Dí no al acoso escolar” (<http://www.youtube.com/watch?v=TF1llvtgCp8>).

- Recursos

Videoprojector, vídeo “*Hugo, un amigo con Asperger*”, vídeo “*Seguídme*”, vídeo “*Dí no al acoso escolar*”, cartulinas, tijeras, revistas, periódicos, pinturas, pegamentos.

7.4. Cuarta sesión. “¿Pasamos del *bullying*!”

Las actividades de esta sesión tienen como centro de interés el *bullying*, se comenzará con la lectura de un relato titulado “*Marcos*” (véase apéndice 4) y se realizarán actividades correspondientes al mismo en una lluvia de ideas en la que contarán sus experiencias y las estrategias que tienen para afrontar estas situaciones.

- Actividad 1. “*Marcos*”

Lectura del relato “*Marcos*” cuya temática es sobre el acoso que sufre un menor. Reflexión sobre el cuento ¿qué final le pondrías tú? (véase apéndice 4).

- Actividad 2. “¿y tú qué harías?”

En esta actividad se proponen situaciones de afrontamiento de acoso, otras en las que pedir ayuda,... se pretende dotar de estrategias y habilidades sociales para hacer frente al *bullying*, se dará una guía de estrategias donde se identifican estas situaciones y que deben hacer cuando les sucedan (véase apéndice 5).

- Actividad 3. “Tolerancia cero”.

Se muestran imágenes de situaciones en las que si existe acoso y en las que no lo es. Con esta actividad se trabaja la identificación de situaciones de *bullying* que son las que se repiten, son consistentes en el tiempo y la víctima no tiene las herramientas adecuadas para salir de la situación.

- Recursos

Relato “*Marcos*”, guía de estrategias sobre *bullying*, imágenes sobre situaciones de acoso y otras que no lo son.

7.5. Quinta sesión. “Prevenir e intervenir en el *bullying*”

La sesión va dirigida a los profesionales que trabajan con los menores con AAF en los centros escolares. Será una jornada de sensibilización y de formación en recursos para identificar estas situaciones y para su posterior trabajo en el aula mediante las habilidades sociales.

- Actividad 1. “El puente”

El vídeo “*El puente*” invita a la reflexión sobre las competencias sociales y personales que tenemos para afrontar diferentes situaciones. Además, su título y temática que sucede en un puente, se utilizará como metáfora pues los profesionales deben actuar como ese puente, de nexo en el aprendizaje de las competencias y habilidades, es decir, competencias para la vida y la socialización. Se realizará una lluvia de ideas después de su visionado (<https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM>).

- Actividad 2. “Hablemos de *bullying*”

Presentación de un folleto sobre *bullying* y las orientaciones para los docentes. Rueda de preguntas y debate sobre la temática.

- Recursos

Videoproyector, vídeo “*El puente*”, folletos sobre *bullying*.

7.6. Sexta sesión. “Nos ayudamos”

Esta sesión tiene actividades dirigidas al aprendizaje de la habilidad de pedir ayuda, la cual es de vital importancia en las situaciones de *bullying*. Se presentará una guía de pasos para que los niños con AAF identifiquen las situaciones donde la necesiten de un modo estructurado, lo que les ayudará a su comprensión.

- Actividad 1. “S.O.S.”

Se expondrán situaciones de la vida diaria en la que es preciso pedir ayuda y se seguirá una guía de pasos para practicar la habilidad. Después, se aplicará esa guía en el modelado y dramatización.

- Actividad 2. “Cooperando hacia el tesoro”

Esta actividad consiste en un juego de pistas con un tablero y un dado en el que para ir avanzando, necesitarán la ayuda de los demás por lo que tendrán que poner en práctica la habilidad y a través de la cooperación llegar al tesoro (será un premio conjunto).

- Recursos

Guía de pasos para pedir ayuda, tablero, dado, premio.

7.7. Séptima sesión. “Nuestro cuerpo habla”

Esta sesión será muy dinámica y práctica, en la que el aprendizaje observacional de un modelo y su puesta en práctica mediante *role-playing* serán las propuestas de la misma. Después, se realizará un mural sobre la comunicación no verbal.

- Actividad 1. “Las películas”

En esta actividad, cada destinatario tendrá que representar alguna escena de películas infantiles de “Disney” o “Pixar” al resto para que adivinen de cual se trata, solo podrán usar la comunicación no verbal.

- Actividad 2. “Hablamos sin palabras”

Esta actividad es de modelado y *role-playing*, el profesional necesitará la ayuda de un tercero para hacer de modelo. Se representarán diferentes situaciones (un saludo con un conocido, un enfado entre dos personas, explicar las vacaciones a un amigo, etc.), los niños deberán explicar que gestos han visto, que representaban para ellos, si hubiesen actuado igual, etc. Después se les propondrán situaciones similares a las del modelado para que sean ellos los que las realicen y pongan en práctica esta habilidad.

- Actividad 3. “No hace falta hablar para comunicar”

En una cartulina grande, realizarán un mural de la comunicación no verbal en el que pegarán recortes de revistas, dibujos, fotografías, en la que se observe como las personas comunican a

través de los gestos, las expresiones, etc. El cual servirá para reflexionar sobre esta habilidad y su importancia en las interacciones.

- Recursos

Cartulina, revistas, tijeras, pegamentos, fotografías.

7.8. Octava sesión. “Conozco el *bullying* y me defiendo”

En esta sesión se realizarán actividades en torno a la temática del *bullying* y su afrontamiento mediante la resolución de conflictos entre pares.

- Actividad 1. “¿Qué deberías hacer?”

En esta actividad se presentan diferentes situaciones que son acoso y otras que no lo son para que las identifiquen y tomen conciencia observando que estrategias emplean ellos en estas situaciones. Además se afianzará y se continuará trabajando la guía de estrategias donde se identifican estas situaciones y que deben hacer cuando les sucedan.

- Actividad 2. “Bromas y burlas”

En esta tarea se pretende que los participantes diferencien entre lo que es una broma (no es *bullying*) y burlas (puede convertirse en *bullying* si es sistemático). Se utilizarán tarjetas donde se observa como niños se gastan bromas (un ejemplo sería cuando uno le dice a otro que tienen hoy examen y no es cierto o le señalan la camiseta y le dicen que se la ha manchado y está limpia) y burlas (se ponen motes, hacen burlas con la cara a un compañero, etc.). Se explicarán las diferencias entre ambos para que identifiquen las situaciones y puedan resolver los conflictos que se le presenten.

- Actividad 3. “Cántame”

Se propone a los participantes que a partir de una melodía de una canción, construyan la letra cuya temática será sobre el afrontamiento del *bullying*. El profesional entregará a cada uno una palabra que deberán incluir (respeto, convivencia y ayuda) deben ponerse de acuerdo para incluir cada uno la palabra que le ha tocado y resolver la actividad que se le presenta respetando la opinión de los demás a la vez que muestran la suya propia.

- Recursos

Guía de estrategias sobre afrontamiento de *bullying*, tarjetas sobre bromas y burlas, reproductor de CD, música.

7.9. Novena sesión. “En tus zapatos”

Esta sesión tiene como eje central la empatía y por tanto que los destinatarios se pongan en el lugar del otro, lo que ayuda y facilita la comprensión en las interacciones y mejora la convivencia.

- Actividad 1. “Ahora, yo soy tu”

La actividad consiste en ayudar a ponerse en el lugar de otros, con esta dinámica los niños jugarán un rato a ser otra persona así observarán otros puntos de vista. Se colocarán distintas tarjetas con un personaje en cada una (niño que viene de otra ciudad y es su primer día de clase, niño en silla de ruedas, niño que se burla de un compañero, niño que le excluyen en los juegos, etc.).

- Actividad 2. “¿Y si fuera un personaje?”

Esta actividad consiste en elegir un personaje de un cuento, película, persona, etc. con la que se sientan identificados o que les gustaría ser y en un folio dibujarlo y poner cinco adjetivos que lo identifiquen. Por último, deberán pensar en otro personaje que sea totalmente opuesto y dibujarlo y poner cinco adjetivos que lo describa. Con esta tarea, se facilita los cambios de roles y el ponerse en el lugar de otros y la empatía.

- Actividad 3. “Vales mucho”

Para finalizar la sesión de la empatía, cada participante dirá tres cosas buenas y positivas que le gusten de cada compañero.

- Recursos

Tarjetas de personajes, folios, lápices.

7.10. Décima sesión. “Te necesito, me necesitas”

Esta sesión trabajará la habilidad de pedir ayuda en la pizarra digital mediante la lectura de un cuento y actividades relacionadas con éste y a través de un juego con sopas de letras.

- Actividad 1. “No necesito amigos”

Lectura del cuento “*No necesito amigos*” de Carolyn Crimi que narra una historia de amistad y la habilidad que se desarrolla en esta sesión.

- Actividad 2. “¿Cómo ayudarías y cómo pedirías ayuda?”

Con los personajes del cuento se trabajarán distintas situaciones en las que se necesita pedir ayuda y otras en las que deben ser ellos los que ayuden a los demás. Estas situaciones se expondrán en la pizarra digital y se darán posibles formas de actuar ante esas peticiones de ayuda y deberán escoger la que ellos usarían y explicar al resto por qué la han elegido.

- Actividad 3. “Descifrar el mensaje”

En esta actividad participan todos y deberá cada uno encontrar dos de las palabras de la sopa de letras (ayuda, compañerismo, apoyo, solidaridad, favor y agradecimiento), con cada palabra que acierten el profesional les dará una palabra del mensaje final y cuando tengan todas deberán juntarlas para descifrarlos entre todos. (Solución: si hago favores, me hacen favores).

- Recursos

Pizarra digital, cuento “*No necesito amigos*”.

7.11. Undécima sesión. “Asertividad”

En esta sesión se trabajarán los estilos de relación interpersonal con títeres, el significado de asertividad mediante la realización de una poesía potenciando la creatividad y por último, un acróstico sobre los estilos de relación antes mencionados.

- Actividad 1. “¿Qué es la asertividad?”

En esta actividad se explicará mediante títeres que significa ser asertivo y se expondrán los tres estilos de relación (asertivo, agresivo e inhibido) para que observen las características y diferencias entre ellos.

- Actividad 2. “Poesía de la asertividad”

En esta tarea, los participantes deberán inventar rimas, letras, pareados, etc. sobre la asertividad en el que reflejen que representa para ellos ser asertivos.

- Actividad 3. “Acróstico”

Esta actividad de lápiz y papel consiste en realizar un acróstico con la palabra asertividad, otro con agresivo y otro inhibido.

- Recursos

Títeres, folios, lápices.

7.12. Duodécima sesión. “Comunica”

La sesión duodécima trabajará la comunicación no verbal y la empatía mediante modelado, *role-playing* y actividades de expresión corporal.

- Actividad 1. “Adivina, adivinanza”

En esta actividad, los menores deberán adivinar expresiones de la cara que muestran emociones y explicar que puede suceder para que tengan esos sentimientos.

- Actividad 2. “Canción corporal”

La actividad es muy dinámica, se reproducirá una canción que solo podrán “cantar” mediante gestos, miradas, movimientos o sonidos.

- Actividad 3. “Analizamos una conversación”

El profesional con ayuda de un tercero realizará una interacción simulada donde se analizará la comunicación no verbal y se expondrá su importancia para comprender el mensaje y ponerse en el lugar del otro.

- Recursos

Reproductor de CD, música.

8. APLICACIÓN PILOTO Y CONSIDERACIONES

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la puesta en práctica del programa “*Hablando nos entendemos*”, que me ha permitido realizar una evaluación inicial que justificara la idoneidad y necesidad del mismo. Además, a partir de la aplicación piloto he observado los intereses y motivaciones sobre la temática así como las características de los menores con AAF lo cual, sirve para adaptar dicho programa a los destinatarios en un contexto real.

Esta experiencia piloto del programa se realizó en el programa de AAF de la Asociación de Autismo de Valladolid. La duración de la sesión fue de una hora y media y los destinatarios tres menores de 8 y 9 años diagnosticados de Síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento.

Esta sesión, comenzó con la planificación previa de las actividades para ayudarles a anticipar lo que iba a suceder en cada actividad. Este planteamiento ayuda a secuenciar al menor con TEA, facilitando la comprensión de las situaciones.

En la aplicación, se desarrolló la primera sesión que constaba de dos actividades de evaluación inicial: “¿Qué pensamos del *bullying*?” que es un cuestionario específico para este programa (véase apéndice 1) y “Háblame con un dibujo” (véase apéndice 2) donde los destinatarios dibujaban sobre el concepto de amistad y las relaciones interpersonales (¿qué es para ti un amigo?, ¿qué compartís?, etc.) donde plasman su realidad sobre la temática de la que muchas veces no son totalmente conscientes y por último cada uno explicó lo que había dibujado al resto. Además, se realizó la actividad “Marcos” (programada en la cuarta sesión) que relata la historia de un niño que sufre *bullying* (véase apéndice 4); esta actividad, actúa como nexo entre lo que ellos saben y perciben como acoso facilitando la elicitación de respuestas del cuestionario y reflexionando sobre la problemática del acoso en la búsqueda de un final para el relato.

En cuanto a los datos extraídos de la aplicación piloto, todas las actividades estaban enfocadas a la obtención de una evaluación inicial que sirviera para recoger información relevante que

justificara la propuesta de mi TFM y que me indicara el grado de conocimiento y la percepción sobre el *bullying* y sus estrategias de afrontamiento que tienen los menores con AAF. Los participantes de esta aplicación, representan una muestra muy pequeña del colectivo por lo que la información obtenida no puede precisarse como conclusiones sino como aportaciones al estudio de mi trabajo.

Relacionando mis motivaciones para la realización de este TFM y el marco teórico que, argumenta la propuesta del programa “*Hablando nos entendemos*” con las aportaciones adquiridas en la aplicación piloto, cabe destacar que los menores con AAF son conocedores de la existencia de situaciones de acoso entre iguales identificándolas en los demás (un amigo, un compañero de clase,...) pero no en sí mismos. Esas situaciones de acoso que identifican se corresponden con la agresión física y verbal (en la mayoría de las veces) las cuales son evidentes para ellos, en cambio otros tipos de acoso no son percibidos como tal, lo que confirma las dificultades de empatía para ponerse en el lugar del otro y saber cuáles son las intenciones reales de los demás si no existe una situación visible en la que se desencadene *bullying*.

Asimismo, explican que se muestran empáticos si observan a alguien triste o llorando, preguntándole que le ocurre y si le pasa algo (referente al *bullying*). Éstos proponen para hacer frente a las situaciones de acoso, contárselo a un adulto o a un amigo poniendo en práctica la habilidad de pedir ayuda o evitarlas mediante el aislamiento. Esta observación demuestra que estos menores no reconocen en ellos estrategias y herramientas que le permitan confrontar o contrarrestar los efectos del acoso si no que necesitan de un tercero para salir de la situación.

De la misma forma, la percepción que tienen sobre sus relaciones interpersonales con los iguales es buena indicando tener amistades, sobre todo expresan tener un “mejor amigo” con quien comparten temas y juegos de su interés. En cuanto a los temas de interés de sus amigos, remiten a los suyos comentando que son compartidos, aspecto que puede observarse en la actividad “Háblame con un dibujo” donde se observa al menor con AAF con iguales compartiendo sus intereses. Una vez más, se puede apreciar que con frecuencia no reconocen los intereses de los demás o si la otra persona ha perdido interés o se aburre porque les cuesta ponerse en el lugar del otro.

En definitiva, el afrontamiento del *bullying* en menores con Síndrome de Asperger es un tema prioritario para abordar mediante las habilidades sociales pues, la evaluación inicial del

programa, demuestra como las estrategias para hacer frente al acoso de este colectivo, están relacionadas con la percepción que tienen de las relaciones y sus dificultades en las interacciones sociales.

9. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación de un programa consiste en realizar un seguimiento a lo largo de un proceso que se extiende desde su inicio hasta su finalización (Pérez, 2006). Esta evaluación, permite obtener información actuando como *feedback* con la finalidad de reajustarlo si fuese necesario, conocer la eficacia del mismo y valorar la consecución de los objetivos planteados.

La evaluación inicial que se desprende de la primera sesión del programa “*Hablando nos entendemos*”, sirve para conocer las necesidades y el punto de partida del programa respecto a los conocimientos que los participantes tienen sobre la temática. El cuestionario sobre *bullying* y habilidades sociales en personas con AAF/SA y la observación directa serán los indicadores que nos proporcionen información para adaptar el programa al contexto y a los participantes.

La evaluación durante el proceso de aplicación del programa, nos proporcionará retroalimentación en cuanto a su desarrollo y a los distintos elementos de la programación. La evaluación procesual contará con una escala de valoración que será cumplimentada por el profesional que lleve a cabo la sesión y facilitará la adaptación del programa y su eficacia.

Por último, la evaluación de los resultados nos permitirá conocer los logros del programa así como la consecución de los objetivos planteados y detectar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora. La observación directa y la resolución de las actividades planteadas en las sesiones se utilizarán para averiguar el grado de adquisición de los objetivos facilitando la evaluación final del programa.

A modo de conclusión, la evaluación irá encaminada a la optimización del programa inicial reformulándolo (si fuese preciso) mediante su puesta en común y la introducción de cambios que favorezcan su eficacia en todos y cada uno de los elementos que forman parte del mismo.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Para finalizar mi Trabajo de Fin de Máster, me gustaría realizar una reflexión acerca de las implicaciones, expectativas y propuestas de mejora del programa “*Hablando nos entendemos*”. Además, en este apartado se incluye una valoración personal sobre la incorporación de los conocimientos adquiridos durante el TFM vinculándolos al periodo formativo del máster y lo que este trabajo, ha supuesto para mí tanto a nivel profesional como personal.

Los estudios muestran que el Trastorno del Espectro Autista es más frecuente de lo que se pensaba por la variabilidad con la que se manifiesta y el mejor diagnóstico realizado gracias a la especialización en TEA de los profesionales. Del mismo modo, la ley de atención a la diversidad (ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto) promulga la inclusión de las personas en los contextos normalizados haciéndose más visible en la sociedad. Esa visibilidad, no siempre va acompañada de una sensibilización social del trastorno, y encuentra en el *bullying* la manifestación y expresión de las diferencias etiquetando al colectivo con Síndrome de Asperger como víctima.

Los objetivos planteados al comienzo de este programa y el análisis extraído en la sesión piloto del programa, confirman la importancia del entrenamiento en habilidades sociales ya que proporciona la adquisición de estrategias y herramientas de afrontamiento de *bullying* promocionando la competencia socioemocional para una convivencia positiva, efectiva y adecuada de los menores con TEA en diversos medios.

Este programa se perfila como una guía de actuaciones psicopedagógicas que permita la identificación de situaciones de acoso y la resolución de conflictos desde una perspectiva empática y socioemocional no solo para los menores con Autismo de Alto Funcionamiento sino para el resto de personas con quienes conviven los primeros, es decir, pretende dar una respuesta multidisciplinar incluyendo a toda la comunidad en el trabajo del *bullying* mediante las HHSS.

La adaptación al entorno está condicionada por los refuerzos sociales que los individuos reciben del entorno, de ahí su valor ya que tienen un papel predominante en el desarrollo integral de la persona aumentando su calidad de vida.

El programa “*Hablando nos entendemos*”, se elaboró de manera específica para este trabajo pues, a pesar de que la teoría sobre el TEA nos indica las carencias y dificultades en habilidades sociales debido a las características en la interacción social con los demás, no existen apenas programas diseñados para trabajar la problemática del *bullying* con este colectivo. El análisis de las conclusiones y resultados que impregnan este trabajo sustenta la necesidad e importancia de este programa por ser incipiente en nuestro país y por la necesidad de abordarlo vinculándolo con el periodo inclusivo que la diversidad aboga en nuestra sociedad.

Como propuesta de mejora cabe indicar que sería conveniente ampliar el programa de intervención para poder realizar sesiones conjuntas entre los menores con SA y los iguales. De este modo, se generalizarían los aprendizajes poniendo en práctica las habilidades en un contexto normalizado y al mismo tiempo, los iguales tendrían una mayor sensibilización del trastorno trabajando el programa de forma unida favoreciendo la empatía, el respeto y la aceptación de las diferencias. También, sería beneficioso que se ampliara el número de sesiones a la semana porque así se llevaría a cabo un entrenamiento en HHSS mucho más efectivo favoreciendo el mantenimiento y la interiorización de las habilidades y estrategias del programa.

En cuanto a la valoración personal del Trabajo de Fin de Máster, debo indicar que su elaboración supone un reto personal y profesional al convertirme en agente activo del proceso demostrando e integrando las competencias adquiridas en las diferentes asignaturas del máster en psicopedagogía.

Este trabajo me ha permitido asumir el rol del psicopedagogo/a, el cual muestra una gran variabilidad y adaptabilidad a los numerosos contextos, circunstancias y condiciones en los que puede intervenir, donde las funciones y habilidades propias de la profesión juegan un papel fundamental ya que interviene transformando una realidad para mejorarla haciendo que sus miembros adquieran mayor compromiso y responsabilidad creando vínculos entre los mismos. Igualmente, he aprendido a “mirar” desde una perspectiva más amplia la diversidad lo que ha sido muy significativo pues he observado la relevancia de la figura del psicopedagogo/a mediante su capacitación a nivel pedagógico y psicológico como guía y orientador.

Finalmente, un factor muy importante que quiero destacar es la relación del psicopedagogo/a con las personas que interactúa donde se ponen en juego los aspectos más humanos

favoreciendo la adquisición e interiorización de competencias no solo profesionales sino humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5 Development*. Recuperado el 15/03/2014, de: <http://www.dsm5.org>

Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.

Alcantaud, F. (Coord.). (2013). *Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid: Pirámide.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child have a “Theory of Mind?” *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S. (2003). The extreme male brain theory of autism. En Congreso Internacional Autism-Europe 2003 (Ed.), *Libro de actas del VII Congreso Internacional de APPDA-Autismo Europa “Dreams Guide Life”* (pp. 25-34). Lisboa: A.P.P.D.A.

Barquero, M. (2007). *Síndrome de Asperger. Guía para padres de familia y educadores*.

San José: Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.

Barri, F. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000) Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.

Canal, R. García, P., Martín, M.V., Guisuraga, Z., Herráez, M., Guerra, I...Posada, M. (2013). Diagnóstico precoz y sistemas de cribado en los trastornos del espectro autista En F. Alcantaud Marín (coord.). *Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 61-93). Madrid: Pirámide.

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development Psychopathology*, 20, 775-803.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO.

De la Iglesia Gutierrez, M. y Olivar Parra, J.S. (2007). *Autismo y síndrome de asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.

Defensor del pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor del pueblo-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Dennis, M. (1991). Frontal lobe function in childhood and adolescence: A Heuristic for Assessing Attention regulation, Executive Control and the Intentional States Important for social Discourse. *Developmental Neuropsychology*, 7, 327-358.

Ehlers, S. & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger syndrome: A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1327-1350.

Federación de Autismo de Castilla y León (FACYL) (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Burgos: FACYL.

Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. (Ed. Cast.: *Autismo hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza, 1991).

Gray, C.A., Attwood, T. & Holliday-Willey, L., (1999). The discovery of “Aspie” criteria by Attwood and Gray. *The Morning News*, 11, 3.

Happe. F. (2000). An overview of the Psychology of Autism. 6th Congress Autism-Europa. Glasgow.

Hernández, J.M y van der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo cero*, 41(1), 23-40.

Hoyos, G. y Martínez, M. (coord.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.

Klin, A. Volkmar, F.R. & Sparrow, S.S. (2000). *Asperger Syndrome*. Nueva York: Guilford.

Kowalski, R. M. & Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208.

Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 995-996.

Little, L. (2002). Middle class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and non verbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.

López, N., Iriarte, C. y González, M^a. C (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace and World.

Monjas, M^a. I. y Avilés, J. M^a. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).

Monjas, M^a. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

National Autistic Society (2000). *Inclusion and autism: is it working?* Londres: National Autistic Society.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.

OMS (1992), CIE-10. *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínica y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Méditor.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Parada, R.H. (2006). *School Bullying: Psychosocial determinants and effective intervention*. Sydney: University of Western Sydney.

Pereda, N., Guilera, G. y Abad, J. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Papeles del psicólogo*, 35(1). Recuperado el 27 de marzo de 2014, de <http://papelesdel psicologo.es>

Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Prizant, B.M. & Rydell, P.J. (2006). *The SCERTS model. A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Program planning and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Rogers, S.J., Herbison, J., Lewis, H. & Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism and severe emotional disorders. *Journal of the Division of Early Childhood*, 10, 135-148.

Rogers, S. J. & Vismara, L.A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 8-38.

Ruiz, M. (coord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Sánchez, M^a. L (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Reus.

Sepúlveda, L. (2013). Estudio del alumnado con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria. Un enfoque desde la actitud docente. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 1-10.

Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.

Twachtman-Cullen, D. (1998). Language and communication in high-functioning autism and Asperger syndrome. En E. Schopler, G.B. Mesio y L.J. Kuncz (Eds.), *Asperger Syndrome or High- Functioning Autism?* (pp. 199-226). Nueva York: Plenum Press.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification [Deterioro severo de la interacción social y otros trastornos asociados con niños: Epidemiología y clasificación]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

En el siguiente cuestionario se recoge información relativa al *bullying*, las estrategias que tienen en situaciones sociales con los iguales y el papel de victimización que en muchas ocasiones sufren. Este cuestionario lo completará el profesional que realice la sesión anotando las respuestas de los menores y todo aquello que sea significativo.

1. ¿Con quién te gusta estar en el colegio?
2. ¿De qué te gusta hablar con tus compañeros/amigos?
3. Si tienes que hacer un trabajo en grupo ¿tomas la iniciativa para formarlo?
4. Si necesitas ayuda con un ejercicio de clase, ¿a quién solicitas ayuda?
5. ¿Alguna vez te han puesto otros niños moteles o dicho cosas feas o desagradables?
6. Si ves que un compañero se ríe de otro, ¿cómo reaccionas? ¿cómo crees que se siente el compañero que se ríe del otro? ¿y del que se ríen?
7. Imagina que algunos niños te dejan fuera de un juego o no quieren jugar contigo, ¿cómo actúas? ¿te ha pasado alguna vez?
8. Si un niño está jugando a la pelota y la quieres tú, ¿Qué harías?
9. ¿Cómo te sientes si un compañero no te invita a su cumpleaños?
10. Si dos niños se están peleando, ¿qué harías?
11. Si tuvieses alguna preocupación con algún compañero, ¿se lo comentarías a alguien? ¿a quién?
12. ¿Cómo te defiendes si otros niños te atacan o se meten contigo?

Observaciones:

Cuestionario sobre *bullying* y habilidades sociales en personas con AAF/SA.

APÉNDICE 2

Actividad “Háblame con un dibujo”.





APÉNDICE 3

Poesía: “Expresamos emociones”

A veces tengo miedo
y a veces estoy triste.
Me piden que esté contento,
pero a veces es difícil.
Otras veces me enfado
y se me arruga la cara.
No creo que sea tan malo
expresar lo que me pasa.

A. Moreno



APÉNDICE 4

Lectura del relato Marcos.

Marcos

Marcos era un niño de 8 años al que le encantaba leer. Cuando salía del colegio corría hacia casa para pasar toda la tarde rodeado de libros.



- ¡Marcos! ¿Jugamos con los coches? - le decía su hermano Pedro.
- No, yo prefiero leer - y así pasaba las tardes Marcos entre libro y libro.

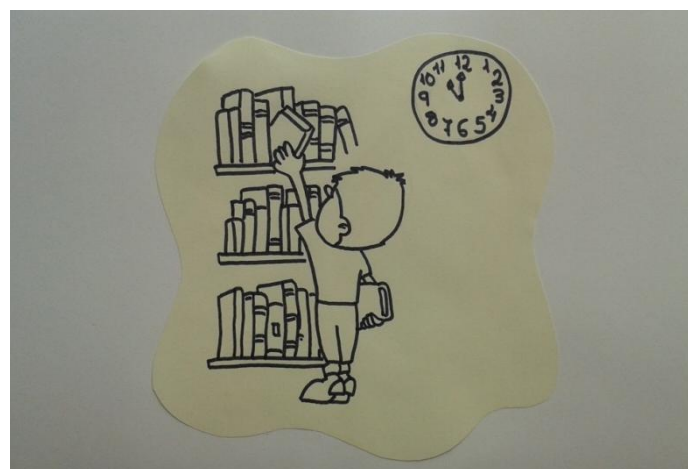


En la clase de Marcos, hay un compañero que se llama Luís que se cree el líder y al que todos hacen caso, le gusta reírse de otros niños e insultarlos, especialmente de Marcos. Todos los días le esconde los libros o le insulta porque no juega con los demás al fútbol.

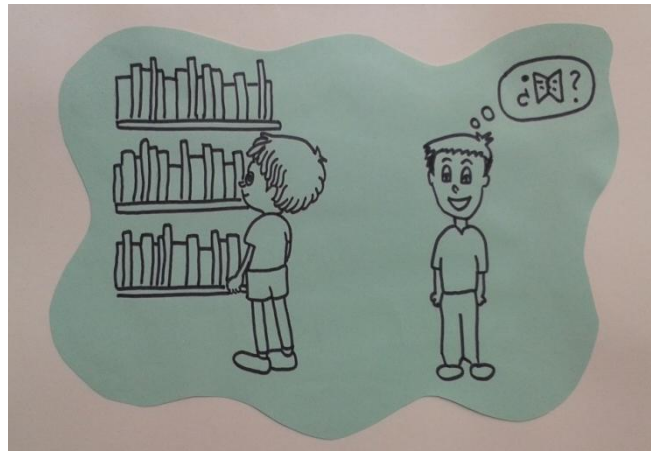
- Eres un aburrido y no tienes amigos, por eso lees esos libros sin parar- se reía Luis.



Marcos no quiere salir al recreo porque sabe que Luís estará esperándolo para meterse con él, por eso se queda en la biblioteca del cole hasta que la campana vuelve a tocar. No le ha contado a nadie lo que le pasa pero le gustaría que estas situaciones no se repitieran y pudiera ser como uno más de su clase.



Hace unos días, ha llegado un niño nuevo a su clase Alejandro, y Marcos lo ha visto en la biblioteca “¿será que le gustan los cuentos como a mí?”.

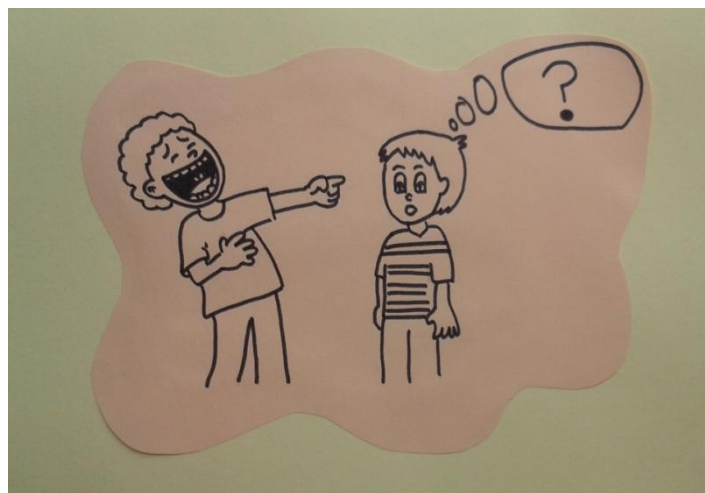


De repente, Alejandro se acerca y comienzan a hablar desde entonces, comparten los cuentos y el tiempo hablando sobre las historias fantásticas que aparecen en los libros.



Un día, Alejandro le propone a Marcos salir al recreo “¿Te parece que salgamos al patio? Ha salido el sol y todos los niños están jugando fuera”. Al principio Marcos dudó en aceptar pero junto a Alejandro no le importaba salir.

Luis al verlos allí, se empezó a reír de Marcos y a decirle que volviera a la biblioteca que el patio no es para él. Marcos tenía un nuevo amigo, Alejandro y quizás había llegado el momento de contarle las cosas que le hacían sus compañeros de clase.



APÉNDICE 5

Actividad: “¿y tú qué harías?”

- Quiero subirme a un tobogán pero un niño no me deja
- Un compañero está llorando
- Dos niños se pelean porque quieren el mismo juguete
- En clase los niños se ríen de un compañero
- Un niño te pone un mote y se burla de ti

