

Universidad de Lima

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología



PROGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DE CONDUCTAS ASERTIVAS EN ADOLESCENTES CON TEA NIVEL 1 EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

Trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Lia Crovetto Bonilla

Código 20121428

Lima – Perú

Febrero de 2019

**PROGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DE
CONDUCTAS ASERTIVAS EN ADOLESCENTES
CON TEA NIVEL 1 EN UN COLEGIO DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS.....	9
2.1 Diagnóstico de necesidades de intervención.....	9
2.2 Diseño y ejecución del plan de intervención.....	9
2.3 Planificación y desarrollo de las sesiones.....	11
2.4 Intervención a nivel conductual.....	12
2.5 Intervención a nivel afectivo.....	13
2.6 Proyectos grupales a largo plazo.....	14
2.7 Evaluación constante del proceso de aprendizaje.....	15
2.8 Trabajo con familias.....	15
2.9 Supervisiones de intervención.....	16
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	17
Conclusiones.....	19
Recomendaciones.....	20
Referencias.....	21
Apéndices.....	23

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: (<i>Plantilla de evaluación de entrada</i>).....	24
Apéndice 2: (<i>Plantilla de registro de sesiones de intervención grupal (mensual)</i>).....	26
Apéndice 3: (<i>Ejemplo de método de evaluación de aprendizajes tipo lúdico (“Trivias”)</i>).....	27
Apéndice 4: (<i>Hoja aplicativa elaborada para la sesión grupal</i>).....	28

INTRODUCCIÓN

En una entrevista realizada por la agencia audiovisual IRIS en el 2018, Joan, Kristen y Amy, jóvenes adultas diagnosticadas a una edad tardía con Autismo Nivel 1, relatan:

Las interacciones sociales son como un músculo para nosotros... todas esas cosas que las personas neurotípicas hacen automáticamente para relacionarse, las personas con Autismo las hacemos de forma manual... toma muchísimo esfuerzo el comportarme de la forma que me comporto, implica estar todo el tiempo consciente muy atenta de las situaciones sociales (IRIS, 2018, 2:15, 2:39, 2:09).

El lograr interacciones satisfactorias y mantener una comunicación eficaz con el ambiente circundante favoreciendo el bienestar social, implica el desarrollo y adquisición de competencias básicas de interacción; no obstante, como lo relatan investigaciones recientes, el desarrollo y adquisición de habilidades sociales, representan un aspecto en déficit para los individuos diagnosticados dentro del espectro autista (Carmona y López, 2015).

Las características neuroanatómicas de los individuos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel I, llevan a que se presenten dificultades en: la pragmática en el lenguaje, la atención, integración sensorial, mentalización, y funciones ejecutivas; todas ellas fundamentales para adquirir conductas pro - sociales de forma adecuada (Artigas, 2000). Sin embargo, el entrenamiento enfocado en dichas áreas, ha probado ser sumamente efectivo para lograr acortar la brecha diferencial social que los margina y les dificulta adaptarse a su entorno (Villanueva-Bonilla, Bonilla-Santos, Ríos-Gallardo y Solovieva, 2018).

Tomando en consideración la relevancia de intervenir en los aspectos mencionados, el presente trabajo reporta el diseño y aplicación de un programa de intervención dirigido a adolescentes

con TEA Nivel I en un Colegio de Educación Básica Especial, analizando el aporte de la metodología y técnicas utilizadas, para la comunidad educativa.

CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Desde el nacimiento, los seres humanos estamos en constante interacción con el ambiente circundante y las personas dentro del mismo, relacionándonos de forma constante y con fines adaptativos a fin de poder pertenecer activa y saludablemente de la sociedad. Es inherente a la condición humana, la necesidad de tener relaciones y mantenerlas en consistencia con las demandas pertinentes a cada contexto. Las herramientas necesarias para responder a dichas demandas se conocen como habilidades sociales, las cuales nos permiten adquirir conductas pertinentes y asertivas que generan pertenencia y adecuación a la sociedad (Reolid, 2015).

Es importante tener en cuenta que las habilidades sociales no son innatas, sino que se desarrollan a través del aprendizaje social y las experiencias en las diferentes etapas de la vida (Reolid, 2015). El común denominador de las personas, a través del proceso biológico de maduración, logra adecuarse comprendiendo de forma más implícita la manera conveniente de comportarse mediante el aprendizaje obtenido de la permanente interacción con el medio social; no obstante, dadas las características inherentes al TEA, que implican dentro de ellas una inmadurez social, emocional, intelectual y conductual (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014); los individuos que se incluyen dentro de este espectro, requieren de un proceso de aprendizaje más explícito y de entrenamiento para lograr dicho objetivo, lo cual no significa que no vayan a llegar a los mismos resultados satisfactorios, sino que lo harán mediante medios y metodologías especializadas y a partir de una enseñanza individualizada y enfocada en las necesidades personales (Barnhill, 2016).

Por otro lado, la adolescencia es un periodo en el que se producen grandes cambios en la vida de los jóvenes; se aumentan las redes de amistades, se exponen a nuevas interacciones,

requiriéndoles obtener un bagaje de competencias sociales para hacer frente a dichas situaciones que determinará su inclusión o no al grupo. Los centros educativos, como principales agentes de socialización, se convierten en un ámbito privilegiado para el aprendizaje y desarrollo de dichas habilidades. De esta forma, teniendo en cuenta las dificultades sociales previamente descritas en poblaciones con habilidades diferentes, los centros de educación especializada, tendrían la responsabilidad de educar con mucha mayor especificidad, en la obtención de competencias sociales asertivas para que sus alumnos logren posteriormente, incluirse satisfactoriamente en la regularidad (Reolid, 2015).

El Centro de Educación Básica Especial donde se realizó la intervención, es una escuela especializada en la atención de niños y adolescentes con trastornos en el área de lenguaje, aprendizaje y/o conducta. Actualmente en dicha institución, se ha cuantificado que el 24% de los alumnos presenta un diagnóstico de TEA Nivel 1 (comórbide en algunos casos, con deficiencias relacionadas a los procesos de adquisición del aprendizaje). Estos alumnos, teniendo en cuenta las características específicas de su condición, reciben una educación especializada e individualizada, con un acompañamiento y guía constante por parte de los profesionales dedicados a ellos (docentes especializados, psicólogos, y terapeutas ocupacionales); no obstante, se ha evidenciado que sus competencias sociales espontáneas, sobre todo en espacios fuera del contexto guiado y “protegido” escolar, se encuentran comprometidas, percibiéndose dificultades específicas para: iniciar y mantener conversaciones, establecer diálogos coherentes, respetar el espacio del otro, interiorizar estados mentales del entorno, respetar puntos de vista ajenos y responder asertivamente y de forma pertinente según el contexto en el que se encuentran.

Dichas dificultades que presentan los adolescentes, generan que se exhiban en el día a día, un número elevado de acontecimientos problemáticos que incluyen conflictos intra e interpersonales, explosiones emocionales, reacciones impulsivas, molestias a causa de

interpretaciones diferenciadas de un mismo hecho y sentimientos negativos de fracaso cuando intentan relacionarse y participar de las situaciones sociales, pero al hacerlo de forma impertinente o poco asertiva, reciben una respuesta negativa (burlas o comentarios) por parte de su entorno, lo cual a su vez evidencia un impacto en su percepción de eficacia y en muchos casos, los lleva a optar por mantener conductas evasivas que los alejen de la posibilidad de fracasar en el intento y percibir dicho rechazo.

Finalmente, un gran porcentaje de estos alumnos, se encuentran ya en la mira para un proceso de “alta” de la institución, en otras palabras, se busca que a corto plazo puedan incluirse en escuelas regulares y cursar una secundaria. No obstante; para que dicho objetivo se dé de forma adecuada, es fundamental que se les entrene, no sólo en capacidades académicas y metodologías escolarizadas; sino que se intervenga en aquellos aspectos conductuales y/o emocionales que aun los dista de poder incluirse de forma efectiva y satisfactoria en la sociedad. Por este motivo, es que por parte del departamento de psicología de la institución se percibió la necesidad de intervenir en aquellas conductas ineficaces, descontextualizadas y poco asertivas, que interfieren en el desenvolvimiento personal, social y académico de los alumnos. De esta forma, mediante la intervención en un programa grupal de implementación y entrenamiento en conductas asertivas y competencias interpersonales para alumnos diagnosticados TEA Nivel 1, se propuso la meta de que, mediante dicho entrenamiento, se favorezcan las competencias requeridas para asegurar que se dé un proceso de inclusión gratificante para ellos, favoreciendo su adaptación y adecuada pertenencia al grupo.

CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS REALIZADAS

La intervención grupal se planteó con el objetivo de lograr, por un lado, responder de forma correctiva a la problemática encontrada en torno a las dificultades en las relaciones interpersonales y conductas pro sociales, y por el otro, trabajar a modo preventivo con los alumnos a fin de que teniendo en cuenta su inserción escolar regular a corto plazo, puedan adquirir mejores y mayores estrategias que les permitan desenvolverse en diferentes contextos sociales de forma más asertiva. Para lograr dicho objetivo, a lo largo del año se realizaron un conjunto de actividades de distinto tipo que, por más diversas que fueron, funcionaron como engranaje para conseguir la meta anteriormente mencionada.

2.1 Diagnóstico de necesidades de intervención

La evaluación inicial se dio por diferentes medios; en primer lugar, se observó el comportamiento de los alumnos en el ambiente natural, donde se realizaron tres registros de observación de conducta en aula por periodos de 30 minutos. En segundo lugar, se estudiaron los anecdotarios y reportes conductuales de los años pasados, donde se obtuvo información importante acerca de los perfiles conductuales de los alumnos y se determinaron las necesidades principales en función a las mismas. Posterior a esto, frente a la determinación de las conductas pro sociales como principal problemática, se elaboró una lista de cotejo cualitativa (que, además, se utilizó como evaluación de entrada) para ser respondida por las tutoras de aula, donde se identificaron los alumnos que requerirían con mayor necesidad dicha intervención.

2.2 Diseño y ejecución del plan de intervención

Como paso previo primordial a la intervención, se elaboró un manuscrito donde se incluyeron los apartados de: objetivo (general y específicos), sustento teórico del programa, análisis del problema, metodología, técnicas y un cronograma, sujeto a modificaciones, donde se plasmaron las temáticas y actividades específicas que se pretendieron trabajar a lo largo del año de forma bimensual.

Los objetivos del programa se formularon a partir de la descripción y planteamiento del problema, tomando en cuenta las expectativas individuales, las de la institución y las de los profesores y agentes implicados en el aprendizaje. De esta manera, el objetivo general del programa fue el de desarrollar y fomentar habilidades de competencia social efectivas fomentando el desarrollo de las capacidades de percepción social, asertividad, mentalización, discriminación de contextos, conversación y control inhibitorio, a un nivel acorde a su edad y tomando en cuenta las características intrínsecas a su diagnóstico.

En cuanto a la metodología de trabajo, se programó realizar intervenciones grupales de 2 veces por semana en sesiones de 45 minutos. A partir del diagnóstico por necesidades de atención, los alumnos escogidos para la intervención fueron 5 varones de 12 - 14 años con diagnóstico de Autismo Nivel 1. Teniendo en cuenta las características del grupo, se intervino con un método de tipo entrenamiento, utilizando técnicas conductuales específicas, y actividades estructuradas. Asimismo, se planteó el uso de la tecnología y los medios de comunicación (redes sociales y páginas web) como medio para proveer un aprendizaje actualizado, moderno y motivador.

Finalmente, se elaboraron cuadros de Excel para ser rellenados por el profesional a cargo, mediante los cuales, posterior a la consecución de cada sesión, se tomó registro de la actividad, la temática y los materiales utilizados en la misma, así como

comentarios con respecto a las conductas y respuestas de los alumnos y las eventualidades sucedidas a lo largo de la intervención.

2.3 Planificación y desarrollo de las sesiones

La planificación de cada sesión fue una tarea fundamental para que cada actividad proyecte los objetivos propuestos y estos puedan ser desarrollados por diferentes vías de aprendizaje; teórica, práctica, social, lúdica, etc. Por otro lado, la estructura de todas las sesiones, independientemente de las diferentes temáticas tocadas a lo largo del año, se distribuyó de una forma específica que fomente la organización de los alumnos y favorezca su anticipación de los mismos a la actividad. Por ello, la estructura de trabajo se organizó siempre de la siguiente manera:

Encuadre e introducción: se dio inicio a cada una de las sesiones con dos actividades de arranque. Por un lado, mediante unos minutos de conversación, se buscó que recuerden aspectos de la sesión anterior a través preguntas y ejemplos, con el fin de continuar, engranar e introducir la nueva sesión. Por otro lado, se realizó lo que se denominó “la ronda de las anécdotas”, cuya dinámica consistió en promover la escucha activa, empatía y conciencia del entorno, mediante la emisión y recepción de anécdotas personales entre los miembros del grupo y la estimulación a que se realicen entre ellos, preguntas pertinentes a lo relatado.

Dinámica de sesión: cada sesión estuvo basada en una temática de relevancia actual y pertinente con los gustos y preferencias del grupo. Los temas trabajados a lo largo del año fueron los siguientes: emociones simples y complejas, habilidades básicas de conversación, la pertinencia e impertinencia, jerga y peruanismos, estilos de comunicación: “el habla formal y el habla informal” y el análisis de problemáticas sociales.

Producción: el carácter del producto final dependió del objetivo de cada sesión; este, según lo que fue trabajado y discutido, podía ser de tipo concreto y tangible mediante la presentación de hojas de trabajo culminadas (hojas que se diseñaban específicamente para cada sesión), trabajos en grupo, exposiciones o, por otro lado, reuniones de tipo reflexivo, otorgando espacios de análisis y conversatorios grupales posteriores a las actividades realizadas.

2.4 Intervención a nivel conductual

Teniendo en cuenta lo descrito por Fernández, García y Crespo en el Manual de Técnicas Cognitivo Conductuales (2012), se decidieron utilizar técnicas que hayan demostrado ser eficaces para la adquisición y desarrollo de competencias sociales y que generen una interiorización y generalización de los aprendizajes en la práctica.

Por ese motivo, durante el programa se emplearon las siguientes técnicas:

Modelado: se exhibieron mediante modelos reales (físicamente presentes) y simbólicos (videos, grabaciones y descripciones verbales), las conductas objeto de entrenamiento, en presencia de los alumnos. Específicamente para el programa, los modelos reales se dieron mediante la exposición a situaciones de integración con alumnos del colegio Abraham Lincoln (en programa CAS de integración en el cual participaban una vez por semana), y los modelos simbólicos se les presentaron en sesión, utilizando videos de conductas inapropiadas y apropiadas, escenas de películas que ejemplifican acciones que se pretendieron enseñar, cuentos cortos con ejemplos de personas realizando la acción modelo, videos de personajes de su agrado (superhéroes, bomberos, pilotos, etc.) realizando las conductas objetivo, entre otros. La finalidad fue de guiar a los alumnos a adquirir de su entorno, alternativas posibles de respuesta que cada uno pueda utilizar como la adecuada tomando en cuenta las

consecuencias que se pueden obtener a partir de ellas según lo que observado en los modelos.

Refuerzo: con el fin de contribuir al moldeamiento y mantenimiento de las conductas, se utilizó esta técnica para proporcionar la motivación necesaria para mejorar su actuación en los diversos ensayos conductuales y/o actividades. El tipo más utilizado durante el programa y empleado de forma constante fue el refuerzo social de tipo verbal (alabanzas, aplausos de grupo, reconocimiento en público) y refuerzos materiales de tipo experiencial (oportunidad de escoger una actividad de preferencia para la siguiente sesión; película, juego de mesa, juego en iPad, lonchera compartida, entre otros).

Control de Consecuencias: a través de la aplicación del Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO), se buscó extinguir los comportamientos problema y reemplazarlos por aquellos asertivos y pertinentes. Se trabajó con reforzadores, verbales o tangibles, en respuesta a cuando los alumnos no presentaron la conducta negativa que se pretendía modificar (Fernández et al, 2012).

“Role play” o ensayo conductual: mediante esta técnica de aprendizaje social, los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar y ejecutar las conductas objetivo manteniendo un papel activo y práctico en función a lo enseñado de forma teórica. Este tipo de actividad se planificó de forma ascendente en cuanto a la dificultad de las exposiciones y se simbolizaron situaciones o eventos reales sucedidos en su día a día con el fin de representar y re-vivir lo sucedido, buscando mejores y nuevas alternativas de resolución.

2.5 Intervención a nivel afectivo

A partir de evaluar la necesidad de acompañar emocionalmente a los alumnos en su proceso de adquisición de las nuevas conductas, a partir del segundo semestre, se

planteó tomar en consideración los puntos de la propuesta terapéutica de Albert Ellis en la Terapia Racional Emotiva (TRE) para responder a la necesidad percibida. Esta corriente plantea la idea de que los seres humanos son capaces de, intencionalmente, cambiar y modular los pensamientos para resolver problemas generados por ideas y creencias disfuncionales acerca del propio comportamiento o el del entorno, además ha probado ser efectiva para el trabajo en grupos (Ellis y Grieger, 1981). En el presente programa, se aplicaron dichos conceptos a una dinámica reflexiva utilizada en muchas sesiones, que se denominó: “te escucho y me escuchas”, con el objetivo de resolver cuestionamientos de los temas y conceptos trabajados y de poner sobre la mesa de discusión (con el apoyo de un terapeuta mediador), eventualidades del día a día que estuvieran generando conflictos interpersonales. La presente actividad, tuvo como objetivo el reestructurar posibles pensamientos irracionales que pudiesen estar influyendo negativamente en las emociones y respuestas conductuales de los alumnos, que pueda otorgarles, además, un espacio de contención y apoyo emocional.

2.6 Proyectos grupales a largo plazo

Con el fin de, por un lado, generalizar y poner en práctica los conceptos y temas teóricos trabajados en las sesiones, y por el otro, generar motivación y participación activa de los alumnos en su proceso de enseñanza – aprendizaje, fue que se planificaron dos grandes proyectos audiovisuales: “Nuestro canal de YouTube: Tutorial de la pertinencia” y “Entrevista a un piloto de aviación comercial”. El primero de ellos, se realizó en cuanto a la temática “la pertinencia”, donde todos los alumnos trabajaron en equipo para actuar y filmar videos que reflejen conductas asertivas o no asertivas en diferentes situaciones ejemplificadas por ellos. Por otro lado, el proyecto de entrevista, se dio en función del tema: “estilos conversacionales”

con el fin de estimular sus capacidades de adaptación del diálogo a diferentes contextos y personas. Aquí, los adolescentes realizaron preguntas virtuales que posteriormente fueron respondidas por el profesional y se engranaron en un video de preguntas y respuestas que se expuso a toda el aula.

Ambas actividades, se enfocaron en entrenar estrategias de trabajo en equipo, de toma de decisiones, y de razonamiento independiente; no obstante, con el apoyo, mediación y guía del profesional a cargo a lo largo de todo el proceso.

2.7 Evaluación constante del proceso de aprendizaje

Con el objetivo de evaluar constantemente, por un lado, la efectividad del programa de intervención, y por el otro, la adquisición de aprendizajes de los alumnos tomando en cuenta las dificultades individuales, se crearon y aplicaron dos métodos sencillos de evaluación grupal: “Quizes de aprendizaje” y “Juego de Trivias”. Ambas actividades consistieron en concursos grupales que respondían a las temáticas y objetivos trabajados en sesión. Los métodos de evaluación no fueron los tradicionales (por ejemplo, exámenes de hoja y papel o producciones individuales); más bien, se optó por evaluar con una metodología de tipo lúdica y aplicada, respondiendo a las características intrínsecas del diagnóstico de los alumnos (déficit atencional, dificultades a nivel comprensivo, etc.), buscando mayor disposición y motivación por parte de ellos para responder a los mismos.

2.8 Trabajo con familias

Mediante reuniones semestrales o eventuales (según necesidad específica), se mantuvo el contacto con los padres de familia de cada uno de los alumnos incluidos dentro del programa de intervención. Las reuniones periódicas se coordinaron con diferentes objetivos dependiendo del caso, por ejemplo; apoyo en el manejo y control de redes sociales, organización del tiempo libre, sobreprotección y permisos, insultos

y agresiones en el hogar, relaciones sentimentales, sexualidad, crianza positiva, entre otros. Las citas se dieron en conjunto con el psicólogo titular del aula y estas podrían incluir tanto a ambos padres de familia, únicamente a uno de ellos o a los cuidadores principales de los alumnos (nana, abuelo, abuela, etc.). Asimismo, el contacto con dichos agentes se mantuvo constante y permanente vía correo electrónico, medio por el cual se aseguraba resolver dudas o informar sobre aspectos específicos del día a día que resultaban pertinentes.

2.9 Supervisiones de intervención

Con una frecuencia de una vez por semana, se programaron reuniones de supervisión de las actividades realizadas en torno a la implementación del programa. Dichas sesiones fueron dadas por la coordinadora del departamento de psicología de la institución, con el fin de otorgar retroalimentación acerca de los documentos elaborados, objetivos planteados, actividades propuestas, metodología y materiales utilizados y/o brindar comentarios o críticas constructivas para hacer los ajustes requeridos que beneficien una intervención más eficiente. Asimismo, la coordinadora ingresó esporádicamente a las sesiones de intervención grupal, evaluando el proceso de las mismas mediante la observación y registro anecdótico y proporcionando la retroalimentación respectiva al responsable del programa.

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En función a todas las actividades realizadas en torno a la problemática percibida, los resultados se evidencian desde diferentes aspectos teniendo en cuenta el objetivo de cada una de las acciones tomadas para lograr la meta global esperada.

En cuanto a las intervenciones grupales, se realizaron en total 43 sesiones. Los efectos recabados partir de la comparación de las evaluaciones de entrada con las evaluaciones de salida realizadas por las tutoras de aula indican que; de 17 indicadores de la situación actual de aprendizaje, medidos por niveles (“en inicio”, “en proceso” y “logro”), fueron 11 los objetivos que dieron el paso de estar en inicio o en proceso, hasta llegar al logro al finalizar el año, lo cual representa casi el 60% de los objetivos esperados a inicios del programa. Asimismo, dicho progreso fue evidenciado en las interacciones establecidas con los adolescentes del colegio A. Lincoln, tornándose cada vez más espontáneas y pertinentes al contexto. Además, la percepción de autoeficacia de los adolescentes frente a su éxito en su desenvolvimiento, impactó positivamente en su autoestima, viéndose reflejado en las sesiones de reflexión, donde verbalizaron su satisfacción al percibir interés recíproco del receptor, en vez del rechazo.

Con lo referente a las sesiones de intervención emocional, se realizaron 13 de ellas a lo largo del segundo semestre. Mediante el análisis y estudio de los registros diarios, se refleja que dichas sesiones semi-estructuradas favorecieron la adquisición de capacidades de introspección, reflexión de la propia conducta, tiempos de espera, escucha activa, mentalización emocional, empatía, toma de decisiones y resolución de problemas, reflejando la importancia y eficacia de aplicar y trabajar en conjunto, tanto técnicas conductuales y de modificación, como aquellas emocionales e intrapersonales a fin de generar un desarrollo y crecimiento a nivel integral.

Por otro lado, la efectividad percibida mediante la utilización de métodos prácticos y lúdicos para evaluar la adquisición de aprendizajes, resulta un aporte a nivel metodológico para futuros programas de intervención, ya que, la respuesta positiva de los alumnos, así como la creciente evolución en la calidad de sus respuestas en las actividades propuestas para medir su nivel de conocimientos, evidencian que no es necesaria la utilización de métodos evaluativos tradicionales para lograr el mismo objetivo. Asimismo, se previene que aparezcan niveles elevados de ansiedad al hacer frente a procesos de evaluación de alta demanda emocional, como lo son los exámenes escritos.

En cuanto a los proyectos grupales de largo plazo, estos resultaron ser sumamente favorecedores para la adquisición de las nuevas conductas, reflejando de esta manera, que la planificación de actividades experienciales tomando en cuenta recursos modernos (YouTube, aviación, tecnología, redes sociales, fútbol etc.), permitió una relación exitosa y efectiva con su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual se hace perceptible en el desempeño de los alumnos, así como en su disposición para el trabajo.

Por otro lado, refiriéndonos al trabajo con familias, se efectuaron 12 citas con padres y/o cuidadores en conjunto con el psicólogo titular. Las citas permitieron; resolver dudas y dar pautas de crianza, sobre todo en función al manejo de redes sociales y recomendar acciones específicas para realizar en casa con el fin de generalizar las conductas objetivo, involucrándolos de forma activa en la intervención educativa de sus hijos.

Finalmente, con lo referente al plan de intervención, la ejecución del mismo no solo resultó un medio para poder trabajar de forma planificada y eficiente a lo largo del año, respondiendo a los objetivos pre – establecidos, sino que, al redactarlo y dejarlo documentado en un manuscrito formal, permite que pueda ser utilizado como recurso académico y aporte a futuros profesionales que requieren trabajar conceptos iguales o relacionados, con alumnos de características similares.

CONCLUSIONES

- En cuanto a las competencias sociales, entrenarlas combinando metodologías teóricas, con actividades aplicativas y prácticas dentro del proceso, permite que lo enseñado se mantenga, arraigue y generalice de forma eficiente a diferentes entornos, otorgando a los alumnos un rol activo en su propio proceso de enseñanza - aprendizaje.
- La evaluación periódica, tanto de los objetivos del programa como del nivel de adquisición del aprendizaje, es indispensable para la intervención psicoeducativa; no obstante, no son necesarios métodos tradicionales de evaluación, ya que la utilización de una metodología lúdica, experiencial y dinámica, cumple la misma función y favorece la disposición y motivación de los alumnos para responder a dicho proceso evaluativo de forma positiva y sin que este les genere ningún tipo de ansiedad o rechazo.
- Las estrategias de modificación de conducta en adolescentes con TEA Nivel 1 resulta significativamente más efectiva cuando se combina con una intervención a nivel emocional; la implementación de ambas permite que se instauren las nuevas conductas, pero conteniendo las dificultades emocionales que los jóvenes pueden atravesar durante el proceso de ensayo - error en su accionar.
- La implementación de conductas asertivas no solo permite a los adolescentes con dificultades sociales, relacionarse adecuadamente en su medio; sino que, el éxito percibido a partir de ello, impacta positivamente en su seguridad, confianza, autoestima y como consecuencia, en su bienestar emocional.
- La utilización de tecnología, redes sociales y medios de comunicación, resultan eficientes para implementar conductas pro sociales con adolescentes con TEA Nivel 1, ubicándolos dentro de una coyuntura actualizada y moderna y otorgándoles recursos para responder a las demandas de los diversos contextos donde se desenvuelven, de forma más pertinente.

RECOMENDACIONES

A continuación, se detallarán las recomendaciones:

- A la institución, continuar la intervención dedicada a la implementación de conductas asertivas en adolescentes con TEA Nivel 1, teniendo en cuenta la necesidad creciente de incluir a dicha población en escuelas regulares y poder hacerlo de forma efectiva evitando el desencadenamiento de problemáticas futuras a causa de posibles dificultades adaptativas.
- A los profesionales dedicados al área educativa, utilizar metodologías innovadoras, aplicativas, dinámicas, planificando actividades motivadoras que respondan a los gustos y preferencias de la población a trabajar, con el fin de generar en los alumnos, aprendizajes más significativos y una relación positiva con su proceso de enseñanza.
- En función al programa, adicionar un método de evaluación de enfoque cuantitativo, mediante la utilización de listas de cotejo que respondan a indicadores específicos, con la finalidad de obtener resultados medibles que prueben con mayor precisión la validez y eficacia del programa y que favorezcan su replicación.
- Proporcionar a los adolescentes, mayores espacios de socialización con jóvenes de su edad normativa (tanto en la escuela como en casa), con el fin de brindarles modelos reales que propicien la adquisición de aprendizajes significativos por la vía social.
- Involucrar a los padres de familia de forma constante en cualquier proceso de intervención conductual realizado en contextos fuera del hogar, a fin de que el mensaje brindado a los alumnos dentro de las sesiones, pueda replicarse en el contexto familiar y se instauren los aprendizajes con mayor eficacia.
- Al trabajar con redes sociales y medios de comunicación, asegurar la concientización de los peligros y particularidades de los mismos, tanto en los alumnos, como en sus padres.

REFERENCIAS

- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica, 1*, 34-44.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: Autor.
- Barnhill, Gena P. (2016). Síndrome de Asperger: Guía para padres y educadores. *Revista de Toxicomanías, 77*, 1-15. Recuperado de https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/ret_77_sindrome_asperger_guia_para_padres_y_educadores.pdf
- Bravo, V. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista IPPSI, 12*, 217-225. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2338/2009_Bravo_Psi
- Carmona, M. G. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26(2)*, 42-58. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282966293_Autoconcepto_dificultades_interpersonales_habilidades_sociales_y_conductas_asertivas_en_adolescentes_Self-concept_interpersonal_difficulties_social_skills_assertiveness_in_teenagers
- Ellis, A, y Grieger, R. (1981). *Manual de Terapia Racional Emotiva (7ª ed.)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández, M. Á. R., García, M. I. D., y Crespo, A. V. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iris. (12 de noviembre del 2018). What Women With Autism Want You to Know [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NwEH9Ui4HV8>

- Martín, E. M. C., Bernal, A. R., y Molina, M. D. M. J. (2016). Análisis de las estrategias de intervención multidisciplinar en el Síndrome de Asperger. *Perspectivas y Análisis de la Salud*, 129. Recuperado de <http://www.formacionasunivep.com/cice2016/files/LIBRO%20PERSPECTIVAS.pdf#page=130>
- Reolid Lorenzo, V. (2015). *Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes* (tesis de maestría, Universidad Jaume I, España). Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142985/TFM_2014_reolidV.pdf?sequence=1
- Sliminng, E. C., Montes, P. B., Bustos, C. F., Hoyuelos, X. P., y Vio, C. G. (2015). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/332
- Vásquez, B., y Del Sol, M. (2017). Características Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35(1), 376-385. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100060>
- Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, M., y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 43-59. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2018/rmn183f.pdf>

APÉNDICES

APÉNDICE 1: PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE ENTRADA

Evaluación de entrada

Alumno:

Fecha:

Profesora:

	Objetivo	Indicador	Iniciando	En proceso	Logrado
1	Retomar y reeducar en la comprensión de estados emocionales propios y ajenos, diferenciando y distinguiendo emociones simples y complejas	<p>Reconoce y distingue las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo, sorpresa e ira, en expresiones faciales reales.</p> <p>Reconoce y distingue las emociones complejas de vergüenza, envidia, preocupación, culpa, aburrimiento, desconfianza, utilizándolas en su lenguaje cotidiano</p> <p>Infiere adecuadamente las emociones que una persona o personaje puede estar sintiendo a partir de imágenes.</p>			
2	Desarrollar el conocimiento de los agentes de una relación comunicativa (quien habla y quien escucha) y el rol que ejerce cada uno de ellos dentro de una conversación.	<p>Conoce el concepto de emisor y receptor dentro de los agentes de la comunicación.</p> <p>Conoce las reglas fundamentales de asumir el rol de emisor y/o receptor de información.</p> <p>Interioriza la importancia de seguir las reglas del emisor y del receptor.</p>			
3	Enseñar las reglas básicas para el inicio, mantenimiento y finalización de conversaciones; dentro de ellas incidir en el uso adecuado de las pausas y silencios.	<p>Inicia las conversaciones de forma espontánea y de forma adecuada con el contexto en el que se encuentra.</p> <p>Mantiene las conversaciones por períodos adecuados de tiempo (No monosilábicas y/o no excesivamente prolongadas), respetando el interés del oyente y dando espacio a recibir respuesta del mismo.</p>			

				Finaliza conversaciones de forma correcta; reconociendo el momento adecuado para hacerlo y adecuando las palabras correctas en relación al contexto en el que se encuentra					
				Utiliza elementos no verbales en su diálogo; mirada, gestos, señas y/o asentimiento con la cabeza.					
4	Estimular las habilidades de escucha activa, incluyendo sus componentes tanto verbales como no verbales; mirada, gestos, comentarios espontáneos, respuestas cortas, el asentir etc.			Utiliza palabras y emite comentarios pertinentes en función a lo que el emisor está comunicándole.					
				Logra escuchar con atención, respondiendo siempre en relación a la temática que el emisor plantea.					
				Conoce y distingue los conceptos de: consecuencias agradables y consecuencias desagradables					
5	Distinguir entre respuestas asertivas y poco asertivas, relacionándolos con las consecuencias respectivas.			Es tolerante al desacuerdo y responde ante ello de forma asertiva.					
				Interioriza la consecuencia que implica responder de forma poco asertiva o inadecuada.					
				Logra discriminar los diferentes contextos en los cuales se encuentra modulando su estilo de comunicación en función a los mismos.					
6	Saber discriminar los contextos y situaciones en los cuales se debe emplear cada estilo de comunicación.			Adecúa el lenguaje en función a la persona con la que se está comunicando (Amigos, padres, autoridades, desconocidos)					

APÉNDICE 2: PLANTILLA DE REGISTRO DE SESIONES DE INTERVENCIÓN GRUPAL (MENSUAL)

PLANTILLA REGISTRO MENSUAL DE INTERVENCIÓN 2018 (Indicar mes)

Alumnos: _____ Profesora: _____
 Encargado: _____
 Supervisor: _____

Fecha	Tema/Actividad	Observación
Fecha de la sesión	Se menciona la temática que se trabajará (que responda a los objetivos planteados) - Listado de las actividades, materiales y recursos de la sesión	En este espacio se redacta de forma descriptiva la sesión trabajada, incluyendo comentarios de los alumnos, conductas, eventualidades y/o recomendaciones para las siguientes sesiones. Se deja registro de tipo cualitativo sobre los resultados de la sesión.

APÉNDICE 3: EJEMPLO DE MÉTODO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES TIPO LÚDICO (“TRIVIAS”)



1

Oler algo feo y gritar: ¡Hey, alguien se ha tirado un pedo!



2



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

3

Decirle en voz alta a una señora en la calle: “Señora, se ha manchado el pantalón”.



4



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

5

Abrazar a mi amigo cuando mete un gol jugando fútbol.



6



1. ¿Por qué es pertinente?

7

Acusarle a la miss cuando mi amigo, de casualidad, me tira la pelota en el recreo



8



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

9

Pedirle a la miss ir al baño, diciéndole en voz alta que me pica una parte íntima



10



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

11

Sacarle pica a mi amigo cuando estamos jugando chapadas.



12



1. ¿Por qué es pertinente?

13

Burlarme de mi amigo cuando se equivocó respondiendo en clase.



14



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

15

Darle un beso en el cachete a mi mamá para desearle buen día.



16



1. ¿Por qué es pertinente?

17

Darle un beso en el cachete a mi mejor amigo, para desearle buen día.



18



1. ¿Por qué es impertinente?

2. ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar en este caso?

19

Estar conversando con un nuevo amigo y no dejar de hablar por 20 minutos



20

APÉNDICE 4: HOJA APLICATIVA ELABORADA PARA UNA SESIÓN GRUPAL



CONVERSACIONES VIRTUALES

¿Cómo iniciar y mantener conversaciones?

Taller de Habilidades Sociales SMSB

Hola, ¿Cómo estás?

En todos los casos, TU iniciaste la conversación diciendo:



