



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Vínculos que integran: intervención
psicopedagógica grupal para favorecer la
inclusión de adolescentes con Síndrome de
Asperger en el aula”

Estudiante: Emilia Casandra Jensen

Legajo: 30601

Director/es: Mariana Damonte

Co-director/es: Nombre/s Apellido/s (si lo/s hubiere)

Seminario de Trabajo Final Integrador al título de Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [3/06/2025]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar

Lugar y fecha: Resistencia – Chaco. 3 de junio de 2025

ÍNDICE

1. Título del Trabajo	4
2. Resumen	4
3. Introducción	5
4. Objetivos	
○ 4.1 Objetivo general	6
○ 4.2 Objetivos específicos	6
5. Estado del Arte	6
6. Marco Teórico	
○ 6.1 Historia del Síndrome de Asperger	14
○ 6.2 El Síndrome de Asperger	15
○ 6.3 Adolescencia	18
○ 6.4 Síndrome de Asperger y Adolescencia	23
○ 6.5 Grupos	25
▪ 6.5.1 Dispositivos Grupales	27
▪ 6.5.2 Dinámicas Grupales	28
▪ 6.5.3 Características de las dinámicas grupales	29
▪ 6.5.4 Necesidades del Grupo	30
▪ 6.5.5 Funciones del Grupo	30
▪ 6.5.6 La Integración	31
▪ 6.5.7 La Comunicación	31
○ 6.6 Sociabilización	31
7. Metodología	
○ 7.1 Proyecto de intervención psicopedagógica	32
○ 7.2 Duración	32
○ 7.3 Responsables	33
○ 7.4 Destinatarios	33
○ 7.5 Locación física	34
○ 7.6 Recursos	34
○ 7.7 Programa de actividades	34
○ 7.8 Cronograma	38
○ 7.9 Evaluación de la propuesta	38
8. Síntesis y Conclusiones	
○ 8.1 Síntesis	39
○ 8.2 Conclusiones	40
9. Soluciones Propuestas	41
10. Aportes y Contribuciones de la Intervención	42
11. Limitaciones	44
12. Líneas de Investigación Futuras	45
13. Bibliografía	47
14. Anexos	50

1. TÍTULO

“Vínculos que integran: intervención psicopedagógica grupal para favorecer la inclusión de adolescentes con Síndrome de Asperger en el aula”

2. RESUMEN

Este trabajo de intervención psicopedagógica fue diseñado para su implementación en el nivel secundario de la institución educativa UEGP N° 191 “Creando Espacios” de la ciudad de Resistencia, Chaco. Con el propósito de fortalecer las prácticas inclusivas orientadas a estudiantes con diagnóstico de Síndrome de Asperger (SA). A partir de un enfoque situado, se diseñó una propuesta de ocho semanas que incluyó una etapa diagnóstica y otra de acción directa con docentes. Se contemplan recursos didácticos tales como material audiovisual, presentaciones digitales, juegos de roles y propuestas didácticas adaptadas. Las actividades priorizan la empatía, la autorregulación y el diseño universal para el aprendizaje. El dispositivo grupal fue concebido como un espacio facilitador de vínculos, socialización y expresión emocional, adaptado a las necesidades del aula. Uno de los propósitos consiste en favorecer la apropiación de conocimientos sobre el SA por parte del equipo docente y la implementación de estrategias diferenciadas, reconociendo la importancia del trabajo interdisciplinario y continuo. La intervención se enfocó en brindar herramientas prácticas y conceptualizaciones claras, promoviendo una cultura institucional basada en el respeto a la diversidad.

PALABRAS CLAVES: Síndrome de Asperger. Intervención psicopedagógica. Dinámicas grupales. Habilidades sociales. Adolescencia .Clima áulico. Estrategias docentes

3. INTRODUCCION

El síndrome de Asperger es concebido como un trastorno neurobiológico del Espectro Autista, se hace visible, entre otras causas, por las limitaciones para la reciprocidad social y emocional (dificultades para “saber conectar” y “ponerse en el lugar del otro” empatía), los comportamientos repetitivos y los intereses obsesivos, absorbentes y estereotipados que, con frecuencia, van acompañados de un retraso en la adquisición de las pautas de coordinación motriz.

Considerando lo mencionado con anterioridad, en los sujetos que presentan estas condiciones, se evidencian carencias en el desarrollo de herramientas y habilidades para interactuar de manera adecuada con su medio, generalmente poseen dificultades para comenzar o sostener una conversación, suelen restringir su comunicación a intereses específicos o restringidos, pueden emitir opiniones que, por su literalidad o falta de filtro social, son percibidas como inadecuadas u ofensivas, presentan dificultades para flexibilizar su discurso y adaptarlo al contexto, es decir, presenta limitaciones para realizar lecturas, análisis o conjeturas del entorno.

Teniendo presente que la socialización y el desarrollo de valores están intrínsecamente conectados a las etapas de la infancia, la adolescencia y la juventud, porque es, en estos periodos, donde esos procesos constituyen el eje central de conformación del individuo como ser social. Las insuficiencias que se produzcan en el desarrollo de estos podrían acarrear consecuencias no deseables para una integración plena a la vida social. (Socialización de adolescentes y jóvenes, s. f.)

Por lo tanto, el adolescente a través de la socialización incorpora herramientas que facilitarán su adaptación a los desafíos sociales y culturales propios de la vida adulta, es fundamental desarrollar esta habilidad en aquellos sujetos que presentan mayor dificultad para integrarse socialmente y de este modo garantizar no solo igualdad de oportunidades, sino

también un futuro donde puedan desarrollar vínculos sexo afectivos y de amistad con pares, que les permitan establecer vínculos afectivos significativos y redes sociales de apoyo..

El presente trabajo tiene como propósito la aplicación de técnicas que favorezcan y potencien la participación y sociabilización en el aula de estudiantes que presenten este tipo de perfil neurodivergente, otorgándole herramientas que faciliten su integración social.

4. OBJETIVOS:

4.1 Objetivo general:

Implementar una intervención psicopedagógica centrada en dinámicas grupales para potenciar las habilidades sociales, la integración escolar y el bienestar emocional de estudiantes con Síndrome de Asperger del 3.º año de la U.E.G.P. N.º 191, promoviendo prácticas inclusivas sostenidas por el equipo docente.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades socioemocionales y comunicacionales de los estudiantes con SA mediante observaciones áulicas sistemáticas.
- Fortalecer las competencias del equipo docente en el abordaje del SA mediante estrategias inclusivas y recursos didácticos especializados.
- Diseñar y aplicar dinámicas grupales orientadas al desarrollo de habilidades sociales y la mejora del clima áulico.

5. ESTADO DE ARTE (antecedentes)

Uno de los trabajos de investigación elegidos fue llevado a cabo por Minerva Castañón Rodríguez un estudiante-investigador de la Maestría en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Chihuahua, Méjico en el año 2022, el trabajo se tituló “Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México” y se organizó seis partes. Esta investigación buscó examinar cómo se construyen los procesos de inclusión

educativa en escuelas de nivel básico de Chihuahua, México, a través de: las interacciones educativas entre docentes-estudiantes con SA y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este trabajo se plantean los desafíos para la inclusión que se presentan cuando hablamos de alumnos con SA, especifica que no solo es necesario estructurar las tareas de manera personalizada, sino que también es necesario desarrollar habilidades sociales en los estudiantes con SA para garantizar su correcta inclusión, el estudio se centró en una perspectiva metodológica cualitativa y mediante observación participante de tres alumnos, a partir de esta observación se constató que estos alumnos tienen más interacciones con sus docentes (a raíz de sus necesidades académicas) que con sus compañeros de aula y a la vez son menos aceptados por los mismos, se muestran solitarios durante el dictado de clases, tienen mayor dificultad para manifestar dudas o emociones y en determinados casos pueden presentar conductas desadaptativas, los autores concluyen en la necesidad de construir estrategias para una instrucción personalizada o individualizada y el establecimiento de actividades académicas encaminadas al desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con SA.

La Propuesta de programa de Terapia de Aventura para Adolescentes con Síndrome de Asperger realizada por Santiago Castro-Donado, Jesús Fernández-Gavira, Antonio Muñoz desarrollada en el año 2020, tuvo como objetivo sensibilizar a profesionales que trabajen con este colectivo y mostrarles nuevas herramientas terapéuticas mediante “La terapia a través de la aventura”. La TA ha sido definida como el conjunto de actividades en el medio natural que tiene como objetivo lograr cambios sociales o psicológicos tanto a nivel individual como grupal. La intervención propone actividades aventureras (caminatas, recorridos, salidas a espacios donde los sujetos se contacten con la naturaleza). La propuesta sugiere intervenciones quincenales, sumando un total de 15 intervenciones interdisciplinarias y con registro personal de cada una de ellas, las registraciones fueron hechas por profesionales como por los destinatarios del programa, cada uno de ellos registró de forma individual una

descripción de la actividad. y en ellas también debían realizar una reflexión personal de cada experiencia, esta terapia buscó ayudar a integración y flexibilización de personas con S.A a través del contacto con la naturaleza y la actividad física, habilitando una experiencia diferente, con reglas distintas lo cual permitiría potenciar la sociabilización desde otro lugar.

La revista de psicología (Psiquis) de la universidad de Buenos Aires, realizó la publicación de su segundo volumen en diciembre del año 2021, en la página 41 se encuentra un artículo publicado por Yesenia Centeno y Aralis González donde realizan un análisis comparativo de dos sujetos adolescentes diagnosticados con S.A, este artículo deja entrever como las condiciones particulares relacionadas con el entorno condicionan y determinan el desarrollo de ciertas habilidades o herramientas, considerando que los intereses y actividades en las que los adolescentes se sienten atraídos o cómodos, los adolescentes con S.A difieren completamente de los intereses de la mayoría de sus pares; el rol de la familia es fundamental para poder actuar como mentor, ejemplificando y especificando aspectos positivos y negativos de cada escenario, también es preciso considerar cuánta información poseen sus pares acerca de la situación su compañero ya que esto genera mayor comprensión y facilita la interacción.

Salirrosas Bernedo, Marina Lourdes, autora de una tesis a la cual tituló: Programa “Quiero ser tu amigo” Sobre habilidades sociales en niños con Síndrome de Asperger. Para realizar el desarrollo de la misma, llevó a cabo una investigación en el año 2021, de carácter experimental y cuantitativo, utilizó como instrumento de medición el cuestionario Goldestein estableciendo que las dimensiones de la variable habilidades sociales son: habilidades iniciales, avanzadas, para manejar sentimientos, alternativas a la agresión para el manejo de estrés y de planificación, utilizándolo para realizar mediciones pre y post programa y demostrando, de este modo, la eficacia del mismo. El programa se organizó en 10 sesiones divididas en 5 módulos, 2 sesiones grupales por módulo, cuyos objetivos estuvieron orientados a desarrollar habilidades que permitan al niño comprender lo que se espera en determinados contextos

sociales, reconocer emociones y formas de regularlas, poder simbolizar y comprender situaciones con juegos de roles, resolución de problemas y toma de decisiones. En conclusión, se demostró que al desarrollar actividades programadas o entrenamiento de habilidades sociales, se enseña a los niños las habilidades que necesitan para interactuar con los demás.

La Revista Española de Enfermería de Salud Mental, publicó en el año 2021 un artículo titulado “Empatía en adolescentes con trastorno del Espectro Autista”. El mismo se basa en un estudio descriptivo, del cual participaron 50 adolescentes con TEA, con edad media de 16.2 años, los cuales debían ser capaces de resolver un cuestionario (Basado en el IRI) de manera autónoma. El IRI (índice de reactividad interpersonal) es una escala que ofrece una medida multidimensional de la empatía y considera la diferenciación entre empatía cognitiva (definida como el proceso de comprender el punto de vista de otra persona) y empatía afectiva (definida como la respuesta emocional de quien observa el estado afectivo de otras personas). Proporciona dos subescalas para la medida de la empatía cognitiva (la escala de toma de perspectiva y la escala de fantasía) y dos más para la medida de la empatía afectiva (la escala de preocupación empática y la escala de angustia personal). Resultados de la muestra expresan una disminución del 20/30 % del grado de empatía autoinformado en todas las subescalas, excepto en la de angustia personal, comparadas con el estudio original de validación. Como conclusión sugieren que la enseñanza temprana de habilidades empáticas se puede trabajar mediante talleres individuales o grupales, realizando role playing para que el niño, mediante la representación de distintas situaciones cotidianas, pueda comprender y aceptar los sentimientos y conductas de los demás, resolver conflictos y asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

En el año 2020, Estefani Lapaz, publicó una monografía, como trabajo final de grado para la Facultad de Psicología de la Universidad de la República – Uruguay, la misma se tituló: “Dispositivo grupal para el abordaje de las habilidades sociales y emocionales en niños, niñas y

adolescentes con TEA” y desarrolla teóricamente una experiencia práctica de trabajo, su objetivo fue documentar, describir y reflexionar sobre el dispositivo grupal en el abordaje de las habilidades sociales y emocionales de niños, niñas y adolescentes con TEA, generando un aporte para mejorar su calidad de vida. La intervención se llevó a cabo en el Centro Educativo Terapéutico de la asociación de Padres y Amigos de Niños con Trastornos del Espectro Autista, PANITEA. El dispositivo de trabajo del CET está orientado a realizar intervenciones terapéuticas grupales, a través de las cuales buscan generar la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de los integrantes a partir del diseño de experiencias sociales. Cuentan con siete grupos, de cuatro a cinco integrantes cada uno, para su conformación consideraron la edad cronológica y características funcionales similares, también detalla los instrumentos técnicos metodológicos que emplean en los grupos de habilidades sociales de PANITEA, entre ellos: A) Agendas visuales: con el fin de anticipar y explicar qué actividades se van a realizar, a la vez ayudan a mejorar la respuesta emocional. B) Juego libre o dirigido: La actividad se inicia con juego libre o dirigido (masa, bloques, dibujos, juegos de mesa) para promover el juego grupal. D) Uso de las TICs: desarrollo de una temática específica a través del uso de la tecnología. Al realizar la evaluación del dispositivo grupal, concluye haber observado en el proceso cambios positivos en la interacción social, una mejor integración en los grupos de aula y recreo, incorporación de normas de cortesía: saludo, despedida, compartir, pedir y ofrecer ayuda, adquisición de nuevas experiencias como ser: visitar o recibir visitas de pares. Rescata que la intervención grupal guiada para los NNA con TEA posibilita una mejor comprensión del mundo social y físico, facilitando la socialización y la comunicación, resignificando así su entorno.

El ensayo “Síndrome de Asperger: desafíos del rol docente” (Rodríguez, 2022) presenta una reflexión sobre el papel del docente en contextos de diversidad, centrando su análisis en las necesidades educativas de niños con Síndrome de Asperger. Publicado como parte del curso de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en Uruguay, el trabajo propone una mirada crítica y comprometida hacia la inclusión educativa, destacando la importancia de

adaptar la enseñanza a las particularidades del alumnado. A partir de un marco teórico sustentado en autores como Ausubel, Giroux, Anijovich y Pastor, la autora describe las características del Síndrome de Asperger que impactan en el proceso de aprendizaje: dificultades en la interacción social, intereses restringidos, rigidez cognitiva y baja tolerancia a la frustración. Estas particularidades, lejos de constituir un obstáculo, son presentadas como un desafío profesional que impulsa al docente a reinventar sus prácticas. El trabajo subraya la relevancia de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como herramienta clave para garantizar el acceso equitativo al conocimiento. Se enfatiza la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas flexibles, ofrecer apoyos visuales, promover rutinas estables y enseñar explícitamente habilidades sociales y comunicativas. También se plantean estrategias como el uso de intereses específicos para motivar el aprendizaje y la creación de ambientes empáticos y predecibles. Rodríguez se plantea que el docente asuma un rol proactivo, afectivo y reflexivo, convirtiéndose en mediador entre el conocimiento y la diversidad de sus alumnos. El trabajo refuerza la idea de que una escuela inclusiva no se construye solo con normativas, sino con prácticas sostenidas de respeto, empatía y compromiso educativo. Este aporte resulta especialmente pertinente para investigaciones centradas en la intervención psicopedagógica en entornos escolares con estudiantes con Trastornos del Espectro Autista.

El trabajo de fin de grado titulado “AnímaTEAsocializar: programa de intervención sobre la competencia socioemocional en adolescentes con TEA Grado 1” (De La Cruz Arcos, 2022) se centra en el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención orientada a adolescentes con Trastorno del Espectro Autista, específicamente en su forma de Grado 1, anteriormente denominado Síndrome de Asperger. El objetivo principal del programa es fortalecer las competencias socioemocionales de los participantes, fomentando habilidades como la autorregulación emocional, la autoestima, la empatía, la comunicación y la asertividad. La propuesta consta de 11 sesiones estructuradas, llevadas a cabo en la Asociación Asperger Alicante (ASPALI), y combina exposiciones teóricas con actividades prácticas como

juegos, role playing, cuentos terapéuticos, debates y dinámicas grupales. Se incluyen instrumentos de evaluación pre y post intervención para medir el impacto del programa en variables como la inteligencia emocional, la autoestima, el autoconcepto, la empatía y las habilidades sociales. El marco teórico destaca la importancia de intervenir durante la adolescencia, etapa crítica para el desarrollo emocional y social. Se reconoce la dificultad que enfrentan estos adolescentes en la interacción social, el manejo de emociones y la flexibilidad cognitiva, factores que inciden directamente en su inclusión educativa y calidad de vida. Una particularidad relevante del programa es la inclusión de una sesión de psicoeducación en la que los propios adolescentes con TEA exponen su experiencia y conocimientos adquiridos ante sus compañeros del instituto, favoreciendo la comprensión mutua y la integración escolar.

La tesina titulada “Las intervenciones psicopedagógicas en la inclusión educativa de estudiantes con condición de Síndrome de Asperger en la escuela de enseñanza media”, elaborada por Myrian Lucrecia Barrera y Alejandra Inés Sgaliaca (2024), tiene como objetivo principal explorar y describir las intervenciones psicopedagógicas que se implementan para favorecer la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) en el nivel secundario, particularmente en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante un enfoque cualitativo, con diseño no experimental y alcance descriptivo, las autoras realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y psicopedagogos de la institución seleccionada. A partir del análisis temático del material recolectado, se identificaron prácticas educativas que promueven la inclusión desde una perspectiva de diversidad, reconociendo la importancia de construir estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades educativas especiales (NEE). Entre los principales hallazgos, se destaca el rol articulador del psicopedagogo, quien acompaña a los docentes en la elaboración de estrategias y adaptaciones curriculares, tales como el Proyecto Pedagógico Individual (PPI). También se hace referencia al marco normativo vigente y a las limitaciones en la formación docente en temáticas específicas como el SA, identificándose que muchas de las capacitaciones se limitan a

las de carácter obligatorio. La investigación concluye que la inclusión efectiva de estudiantes con SA requiere intervenciones psicopedagógicas sostenidas, fundamentadas y adaptadas, que contemplen sus particularidades en el ámbito cognitivo, comunicacional, emocional y social. Se reafirma el valor del trabajo interdisciplinario, el diseño institucional inclusivo y la importancia de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.

La monografía de Velandia, Gómez y Tarazona (2022) analiza la inclusión educativa de estudiantes con Síndrome de Asperger en el sistema escolar regular. A partir de una revisión bibliográfica, el estudio examina si las instituciones educativas y el personal docente están preparados para acoger adecuadamente a estos alumnos, considerando las exigencias particulares que implica la educación inclusiva. El trabajo identifica las principales barreras que dificultan una integración efectiva, entre ellas la escasa formación docente, la falta de adecuaciones curriculares y la limitada conciencia institucional sobre el autismo. El marco teórico se apoya en normativas colombianas sobre inclusión, el enfoque cognitivo-conductual, y experiencias internacionales en educación inclusiva. La metodología cualitativa-documental permitió seleccionar y analizar 50 fuentes relevantes, destacando estrategias como la flexibilización curricular, programas de capacitación docente, y enfoques alternativos como el arte-terapia y el aprendizaje cooperativo. Entre los hallazgos clave, se resalta que la verdadera inclusión va más allá de la matrícula: requiere adaptación del entorno físico, diseño de materiales accesibles, formación continua del personal educativo, y colaboración activa entre familia y escuela. Asimismo, se destaca la utilidad del enfoque ABA (Análisis Conductual Aplicado) para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y académicas de los estudiantes con Asperger. En conclusión, el estudio evidencia la necesidad urgente de fortalecer las capacidades institucionales y profesionales para asegurar una inclusión efectiva, centrada en las potencialidades del estudiante más que en sus limitaciones. De este modo, se contribuye al cumplimiento del derecho a una educación equitativa y de calidad.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Historia del Síndrome de Asperger

Antes de comenzar a caracterizar el Síndrome de Asperger (SA), es pertinente presentar brevemente a quienes fueron los pioneros en describir lo que ellos consideraban “autismo”, siendo la primera vez que aparecería esta palabra en sus publicaciones de 1943 en Estados Unidos y 1944 en Austria. Ellos fueron Leo Kanner y Hans Asperger, respectivamente. Ambos describieron a niños que tenían dificultades en sus relaciones sociales, apartándose de su familia o grupos de conocidos y presentando rutinas obsesivas. Sin embargo, en sus descripciones se hallaron algunas diferencias; Kanner caracterizó a los sujetos de su estudio con una incapacidad innata para establecer contacto social, ausencia de juego simbólico, obsesión por determinados objetos, mutismo o un habla sin intención comunicativa, ecolalia y algunos tenían habilidades especiales en determinada área, como la música o la pintura, y denominó al cuadro autismo infantil precoz, el cual se presentaba desde el nacimiento o dentro de los treinta primeros meses de vida. En cambio, Asperger observó a chicos que presentaban un nivel intelectual y lenguaje adecuados, pero presentaban problemas en la interacción, ya que su comportamiento social era anómalo, acompañado por una mirada, habla y movimientos peculiares; para este autor la “psicopatía autística”, como lo denominó, mostraría sus síntomas en edades avanzadas del desarrollo; por ello es que Asperger consideraba que su trastorno era diferente al descrito por Kanner, no obstante, coincidía con dicho autor en la presencia de rutinas estereotipadas que podían resultar insólitas para las demás personas. (García Vargas & Jorreto Lloves, 2005).

Si bien Hans fundó una clínica donde atendió a esos niños con programas de logopedia, de expresión corporal y educación física, en esos años, su descripción del cuadro fue ignorada tanto en Europa como en Estados Unidos. (Attwood, 2002) Unos años después, en 1962, se funda la National Autistic Society (Sociedad Nacional de Autismo) de forma

voluntaria para agrupar a padres y profesionales interesados en el autismo. Si bien tomaron los criterios diagnósticos establecidos por Kanner, no pasó mucho tiempo para que reconocieran que había personas que presentaban problemáticas similares pero que no respondían exactamente a estas descripciones. (Wing, 1998). Es Lorna Wing, en 1981 quién retoma los estudios de Hans Asperger y denomina por primera vez Síndrome de Asperger al trastorno descrito por él años atrás.

Recién en 1994, el SA aparece como categoría diagnóstica en los manuales DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) y CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades). (García Vargas & Jorroto Lloves, 2005).

6.2 El Síndrome de Asperger

Autismo: del diagnóstico al tratamiento, es un libro desarrollado por Daniel Valdez y Víctor Ruggieri, el capítulo 5 inicia con una cita textual de un artículo de Hans Asperger, el cual expresa:

“En el siguiente describiré un tipo de niños especialmente, interesantes y bien reconocibles [...] este trastorno causa serias y características dificultades en la integración social. En muchos de los casos los problemas de adaptación son tan profundos que ocultan todo lo demás. En algunos casos, no obstante, pueden ser compensados por un alto nivel de pensamiento y experiencia personal [...] Presentando aquí este tipo de trastorno queremos mostrar lo legítimo de reclamar un tratamiento educativo apropiado para seres humanos diferentes, lo cual tenga en cuenta sus dificultades específicas y características. Además, podemos demostrar que [...] estas personas son capaces de desempeñar su papel en la sociedad, sobre todo si se encuentra una respuesta de amor, comprensión y guía”.

Valdez utiliza este fragmento como puntapié para expresar lo que actualmente es observado por padres y docentes de niños, niñas y adolescentes con SA, y detalla:

- Presentan dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales;
- Manifiestan un nivel importante de inflexibilidad, frente a las exigencias de la vida social y escolar;
- Se interesan obsesivamente por algunos temas restringidos mientras son totalmente indiferentes a otras cuestiones;
- Con frecuencia poseen una capacidad de memoria asombrosa dentro del restringido campo de intereses;
- Tienen dificultades para entender chistes, ironías o sentidos figurados;
- Pueden parecer ingenuos ante sus compañeros de la misma edad;
- Son muy pocos diplomáticos: suelen decir cosas fuera de lugar, sin tener en cuenta que otra persona puede tomarlo a mal o sentirse agredida, o que ellos mismos pueden quedar en ridículo;
- Presentan un lenguaje formal correcto y con frecuencia “hiper-correcto”, con uso de un vocabulario muy específico y en ocasiones rebuscado, extraño para los chicos de su misma edad;

Estas características a menudo se describen al inicio de la escolaridad de los niños

[...] En la medida en que se profundice el conocimiento sobre la temática, estaremos en condiciones de realizar las evaluaciones y derivaciones correspondientes cada vez más temprano. (Autismo Del diagnóstico al tratamiento, 2011/2012, p. 113-114).

También otorgan una clara caracterización tomada de Riviere:

“El síndrome de Asperger presenta para Riviere (1996) las siguientes características:

- Trastorno Cualitativo de la relación: Incapacidad de relacionarse con iguales. Falta de sensibilidad de las señales sociales. Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal. Falta de reciprocidad emocional. Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación. Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente “dobles sentidos”.
- Inflexibilidad mental y comportamental: interés absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Rituales. Actitudes perfeccionistas extremas que dan lugar a una gran lentitud en la ejecución de tareas. Preocupación por “partes” de objetos, acciones, situaciones o tareas, con dificultad para detectar las totalidades coherentes.
- Problemas de habla y lenguaje: retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo. Empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo o modulación. Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido. Problemas para saber “de qué conversar” con otras personas. Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y a los estados mentales de los interlocutores.
- Alteraciones de la expresión emocional y motora: limitaciones y anomalías en el uso de gestos. Faltas de correspondencia entre gestos expresivos y sus referentes. Expresión corporal desmañada. Torpeza motora en exámenes neuropsicológicos.

- Capacidad normal de inteligencia impersonal: frecuentemente, habilidades espaciales en áreas restringidas.” (Autismo del diagnóstico al tratamiento, 2011/2012, p. 124-125).

La sociedad valora, en gran medida, a un individuo según su apariencia, su comportamiento y su habla. La persona con SA no presenta aspectos físicos distintivos, pero, la gente lo ve sobre todo diferente por la peculiaridad de su comportamiento social y de sus habilidades en la conversación [...] El comportamiento excéntrico de tales individuos, puede llegar a ser notablemente manifiesto. (Atwood, 2010).

El académico estadounidense David Downie enfatiza que su personalidad exhibe diversas cualidades, como la honestidad, lealtad, confiabilidad, franqueza y una sólida ética moral junto con un sentido arraigado de justicia. En lo que respecta a las facultades cognitivas, subraya una memoria destacable, entusiasmo y un conocimiento excepcional en su área de interés especial, un pensamiento original, una imaginación desarrollada y una notable capacidad para pensar mediante imágenes. Estas características no son exclusivas del síndrome, pero este último las potencia y realza. Las personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger (SA) presentan una amplia gama de características cognitivas y de personalidad que pueden favorecer logros significativos en diversas áreas. Científicos y artistas que también presentan SA han logrado importantes realizaciones gracias al aprovechamiento de estas cualidades. El síndrome no debe considerarse una condición negativa, sino que puede comprenderse como una forma diferente de procesamiento cognitivo y social. Además, es crucial señalar que las habilidades sociales de la persona pueden mejorar y que es posible alcanzar metas en la vida.

6.3 Adolescencia

La etapa de la adolescencia, siendo exclusiva de la especie humana, ha sido objeto de investigación y análisis por parte de profesionales de diversas disciplinas en todo el mundo.

Estos expertos han buscado comprender los profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales característicos de este período vital, los cuales no solo afectan al adolescente en sí, sino también a su familia, entorno cercano y sociedad en general.

Ana Freud afirma que es difícil distinguir entre lo normal y lo patológico durante la adolescencia. Considera que todas las turbulencias de esta etapa son normales y que sería anormal tener estabilidad durante el proceso. Según el criterio evolutivo de la psicología, podemos entender que la adolescencia es más un proceso y desarrollo que una etapa establecida. Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan desequilibrios e inestabilidades extremas, lo que crea una identidad semipatológica que Ana Freud llama "síndrome normal de la adolescencia". Este síndrome perturba tanto al mundo adulto como al propio adolescente, pero es absolutamente necesario para que este último establezca su identidad, que es un objetivo fundamental en esta etapa vital.

El adolescente se enfrenta no solo al mundo de los adultos, para lo cual no está completamente preparado, sino que también debe desprenderse de su mundo infantil en el que vivía cómodo y placenteramente, en una relación de dependencia con necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos. Según las ideas de Aberastury, el adolescente atraviesa tres duelos fundamentales:

a) Duelo por el cuerpo infantil perdido: el adolescente tiene que enfrentar los cambios en su propio cuerpo como algo externo e inevitable, lo que puede generar sentimientos de impotencia.

b) Duelo por el rol y la identidad infantiles: el adolescente debe renunciar a la dependencia y aceptar responsabilidades que muchas veces desconoce.

c) Duelo por los padres de la infancia: el adolescente trata de retener a sus padres en su personalidad en busca de refugio y protección, lo cual se complica por la actitud de los propios padres, quienes también deben aceptar su envejecimiento y el hecho de que sus hijos ya no son niños, sino adultos o están en camino de serlo.

Estos duelos implican verdaderas pérdidas de personalidad y están acompañados por el complejo psicodinámico del duelo normal. En ocasiones, estas pérdidas pueden adquirir características de duelo patológico de forma transitoria y fugaz. La situación del adolescente frente a su desarrollo evolutivo, basado en las relaciones interpersonales de su infancia, lo lleva a la inestabilidad que lo define y constituye una especie de identidad nosológica, es decir, un síndrome específico de la adolescencia normal.

Este síndrome, resultado de la situación evolutiva, surge de la interacción del individuo con su entorno. Los adultos, como los padres, no suelen aceptar las fluctuaciones imprevistas del adolescente sin conmoverse, ya que despiertan ansiedades básicas que habían logrado controlar hasta cierto punto. Un ejemplo llamativo de esto es la angustia que suelen experimentar los padres ante los primeros indicios de conducta sexual de sus hijos adolescentes.

La necesidad de elaborar los duelos básicos mencionados anteriormente obliga al adolescente a recurrir normalmente a mecanismos psicopáticos de actuación, que caracterizan su comportamiento. Se produce un corte en el pensamiento en el que se excluye lo conceptual y lógico, y se expresa a través de la acción, aunque de manera fugaz y transitoria. Esto diferencia al adolescente normal del psicópata, que persiste en el uso de este modo de conducta con intensidad. El adolescente muestra una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de los padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad. Es decir, es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más problemáticos del entorno en el que se desenvuelve. Esto es lo que se observa en nuestra

sociedad actual, donde se proyectan las propias fallas en los llamados desmanes de la juventud, responsabilizándola de la delincuencia, las adicciones a las drogas, la prostitución, entre otros.

Los cambios psicológicos que ocurren en este período, en correspondencia con los cambios corporales, llevan a establecer una nueva relación con los padres y el mundo. Sin embargo, esto solo es posible si se elabora de manera lenta y dolorosa el duelo por el cuerpo infantil, la identidad infantil y la relación con los padres de la infancia.

Cuando el adolescente ingresa a este mundo con un cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de su cuerpo ha cambiado, al igual que su identidad. En este punto, necesita adquirir una ideología que le permita adaptarse al mundo y/o actuar sobre él para provocar cambios.

Durante este período, el adolescente fluctúa entre una dependencia extrema e independencia extrema, y solo con la madurez podrá aceptar la independencia dentro de un marco de dependencia necesaria. Sin embargo, al comienzo, se debate entre el impulso de desprenderse y la defensa que surge del temor a perder lo conocido. Es un período de contradicciones, confusión, ambivalencia y dolor, caracterizado por tensiones con el entorno familiar y social. Este cuadro a menudo se confunde con crisis y estados patológicos.

Tanto los cambios corporales incontrolables como las demandas del mundo externo, que exigen al adolescente adoptar nuevas formas de convivencia, son experimentados inicialmente como una invasión. Esto lleva al adolescente a aferrarse a muchos de sus logros infantiles como una forma de defensa, aunque también siente placer y deseo de alcanzar un nuevo estatus. Además, busca refugio en su mundo interno para poder reconectarse con su pasado y así enfrentar el futuro. Estos cambios, que implican la pérdida de su identidad infantil, conllevan la búsqueda de una nueva identidad construida tanto a nivel consciente como inconsciente. Sin embargo, el adolescente no quiere ser como ciertos adultos, pero al

mismo tiempo elige a otros como modelos ideales, y experimenta cambios gradualmente, sin que ninguna presión interna o externa favorezca este proceso.

Analizar la adolescencia únicamente como un fenómeno social sería una visión parcial de un proceso humano que debe considerarse dentro del conocimiento total de la psicología evolutiva.

Este período de la vida, al igual que cualquier fenómeno humano, se manifiesta de manera característica dentro del contexto cultural y social en el que se desarrolla. Por lo tanto, es necesario considerar la adolescencia como un fenómeno específico en la historia del desarrollo humano y estudiar su experiencia particular en términos geográficos, temporales e histórico-sociales.

El destino de la adolescencia es integrarse en el mundo adulto, donde deberá aceptar su nueva configuración como ser humano, su morfología adulta y la capacidad de ejercer su sexualidad para la reproducción.

El ingreso al mundo adulto, deseado y temido a la vez, representa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial en la vida y constituye la etapa decisiva de un proceso de separación que comenzó desde el nacimiento.

Durante este período, el adolescente fluctúa entre una dependencia extrema e independencia extrema, y solo con la madurez podrá aceptar la independencia dentro de un marco de dependencia necesaria. Sin embargo, al comienzo, se debate entre el impulso de desprenderse y la defensa que surge del temor a perder lo conocido. Es un período de contradicciones, confusión, ambivalencia y dolor, caracterizado por tensiones con el entorno familiar y social. Este cuadro a menudo se confunde con crisis y estados patológicos.

En un mundo tan cambiante y con un individuo como el adolescente, que muestra una variedad de actitudes en constante cambio, no se puede definir con precisión lo que sería la verdadera normalidad según el concepto adulto.

El concepto de normalidad es difícil de establecer, ya que varía según el contexto socioeconómico, político y cultural. La normalidad se basa en las pautas de adaptación al entorno, lo cual no implica una sumisión al entorno, sino más bien la capacidad de utilizar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades básicas del individuo en una interacción constante que busca modificar lo desagradable o inútil a través de la búsqueda de alternativas tanto para el individuo como para la comunidad.

6.4 Síndrome de Asperger y Adolescencia

Matias Cadaveira y Claudio Waisburg en su libro "Autismo: guía para padres y profesionales" proporcionan información actualizada y precisa, en el capítulo 14 proponen adentrarse al mundo del adolescente y adulto con SA mencionando que el período de la adolescencia se destaca como una de las fases más intrincadas en la trayectoria vital, caracterizada por un incremento en la asunción de responsabilidades y un sentido emergente de independencia en la juventud. Durante este lapso, los jóvenes embarcan en la búsqueda de su identidad, comienzan a internalizar valores aprendidos en su niñez y cultivan habilidades cruciales para su desarrollo como adultos responsables y conscientes.

Las investigaciones recientes han puesto de manifiesto que, a partir de la adolescencia, las personas que padecen el síndrome de Asperger enfrentan un riesgo significativamente mayor de experimentar alteraciones psicológicas, como la depresión, la ansiedad y las obsesiones. Para estos individuos, la adolescencia se torna una etapa particularmente ardua, ya que coincide con un marcado anhelo de interacción social y la necesidad imperiosa de pertenecer a un grupo, todo ello agravado por una aguda conciencia

de sus diferencias respecto a sus coetáneos. En numerosas ocasiones, el síndrome de Asperger no se diagnostica hasta la adolescencia o la adultez, a pesar de la presencia de algunos indicios en la infancia.

Los síntomas en adultos con síndrome de Asperger abarcan una gama variada, como la falta de contacto visual o miradas evasivas, modulación peculiar del habla, comportamientos idiosincráticos, una consciencia acentuada de su singularidad y un sentimiento de soledad persistente. Estos individuos también pueden experimentar dificultades en la expresión facial, lo que puede llevar a malentendidos y ser percibido como falta de empatía. Además, pueden presentar problemas para comprender el lenguaje no verbal y las señales emocionales de los demás, lo que puede desencadenar reacciones desproporcionadas ante situaciones emocionales.

Los adolescentes con síndrome de Asperger pueden manifestar una excesiva sensibilidad a las críticas y burlas de sus compañeros. Aunque experimentan los cambios físicos típicos de la adolescencia, su desarrollo emocional a menudo se retrasa, lo que resulta en una preferencia por la amistad sobre las relaciones románticas y un arraigo a fuertes valores morales.

A pesar de las dificultades, la adolescencia también conlleva un mayor entendimiento de las dinámicas sociales, la reflexión sobre cuestiones personales y un incremento en la motivación hacia el aprendizaje y el autodescubrimiento. Sin embargo, persisten desafíos en áreas como las relaciones sociales, la comunicación, la flexibilidad y la coordinación motora.

En el contexto de la educación secundaria y superior, es esencial adoptar estrategias que fomenten el éxito académico y la integración social de los adolescentes con síndrome de Asperger. Estas estrategias incluyen la educación de sus compañeros en el respeto, tolerancia

y comprensión hacia ellos, la promoción de sus habilidades académicas sobresalientes y la participación en actividades que fortalezcan su autoestima.

La adolescencia se constituye como un período crítico para las personas con síndrome de Asperger, ya que los cambios físicos y emocionales pueden desencadenar trastornos de ansiedad y depresión. La dificultad para empatizar y comprender las conductas ajenas complica su integración en grupos de pares, un aspecto vital en esta etapa de la vida. No obstante, es importante comprender que no son antipáticos ni malintencionados, simplemente perciben y experimentan el mundo de manera diferente.

La intervención temprana en habilidades sociales y la preparación adecuada para los cambios físicos y emocionales de la adolescencia pueden contribuir a mitigar algunos de los desafíos que esta etapa conlleva para las personas con síndrome de Asperger.

6.5 Grupos

Al considerar el origen etimológico del término "grupo", se puede observar que tiene procedencia relativamente reciente. Se deriva del italiano Groppo o Gruppo, que inicialmente connotaba "nudo" y posteriormente adquirió el significado de conjunto o reunión. Los lingüistas lo vinculan al antiguo provenzal "gropinudo", suponiendo que es un derivado del germánico occidental "Kruppo" que denota una masa redondeada, evolucionando hacia la noción de "círculo".

La elección de la imagen del nudo como significativo radica en su capacidad expresiva para el desarrollo epistemológico que podría propiciar avances en la teorización de lo grupal. También se presentan nudos teóricos: áreas problemáticas entrelazadas que requieren ser teorizadas en el centro de su complejidad. Distintos hilos de variados matices y colores se unen en un "nudo"; sin embargo, son sus interconexiones las que constituyen su "Realidad".

Los grupos, considerados como espacios de mediación, buscan abordar la tensión entre lo individual y lo colectivo mediante el concepto de intermediación. Esta caracterización de los grupos como mediadores, como espacios intermedios entre "individuos" y "sociedades", implica un concepto operativo que demanda identificar las relaciones y puentes articuladores entre dos conjuntos previamente delimitados.

Kurt Lewin, psicólogo de la Escuela de Berlín que emigró a Estados Unidos en 1930, aportó principios de la Teoría de la Gestalt al estudio de la personalidad y posteriormente al estudio de los grupos. Esta corriente demostró experimentalmente, refutando el asociacionismo, que en ciertas condiciones se puede afirmar que "el todo es más que la suma de las partes". Según esta perspectiva, la comprensión de los fenómenos perceptuales debe abordarse a través de una unidad de análisis, el campo perceptual, que difiere del nivel de las sensaciones propuesto hasta entonces. Lewin explicará la acción individual a partir de la estructura que se establece entre el sujeto y su entorno en un momento específico, entendiendo esta estructura como un campo dinámico, es decir, un sistema de fuerzas en equilibrio. Cuando este equilibrio se ve alterado, surge tensión en el individuo y su comportamiento busca restaurar dicho equilibrio.

El grupo se concibe como un campo de fuerzas en "equilibrio casi estacionario", un equilibrio dinámico resultado de fuerzas contrapuestas: por un lado, las fuerzas que conforman las partes en un todo, y por otro, las fuerzas que tienden a desintegrar el conjunto. El funcionamiento del grupo se explica a través del sistema de interdependencia que lo caracteriza en un momento dado, ya sea en su funcionamiento interno (subgrupos, afinidades, roles) o en su acción sobre la realidad externa. En esto radica la potencia del grupo, o más precisamente, en el sistema de fuerzas que lo impulsa, es decir, en su dinámica.

6.5.1 Dispositivos Grupales

Se considera que los primeros intentos de intervenciones colectivas con propósitos terapéuticos fueron iniciados por Pratt en 1905 al implementar el sistema de "clases colectivas" en una sala de pacientes con tuberculosis. El objetivo de esta terapia era acelerar la recuperación física de los enfermos mediante medidas sugestivas destinadas a facilitar el cumplimiento de su régimen en un ambiente de cooperación.

Cuando se disponen de un cierto tiempo, espacio, un grupo determinado de personas y un objetivo común, se establecen las condiciones para que un agrupamiento se transforme en un grupo. Estos elementos -tiempo, espacio, número de personas y objetivo- conforman lo que se conoce como dispositivo. Es decir, una potencialidad específica propia de ese grupo y no de otro. Aunque se pueden considerar tanto los aspectos evidentes como los latentes en la dinámica grupal, es importante destacar que esto no es estático, ya que cualquiera de los elementos del dispositivo puede desencadenar efectos y operar desde la latencia en un momento determinado.

Todo grupo alberga aspectos que se repiten y aspectos que generan transformaciones en una interacción constante. La inclinación de un grupo hacia uno u otro polo está influenciada por una variedad de factores, incluyendo las coordinaciones específicas que favorecen una dirección u otra. Esto está intrínsecamente vinculado a los objetivos explícitos e implícitos de la institución, real o imaginaria, a la que el grupo pertenece. También se relaciona con las ilusiones y mitos compartidos por el grupo, así como con las identificaciones que conectan a sus miembros y con los aspectos transferenciales que la coordinación y la institución establecen.

Siguiendo los aportes de Pichon Riviere, estos mecanismos hacen referencia a la posición que cada miembro del grupo ocupa en esta red de interacciones. Esta red está

estrechamente ligada a la historia individual de cada individuo, así como a su forma de integración en el grupo. La tarea que el grupo lleva a cabo define su propósito y se basa principalmente en dos aspectos:

a) Lo explícito: el objetivo que el grupo se propone (recreativo, terapéutico, educativo, etc.).

b) Lo implícito: la elaboración de dos ansiedades fundamentales: el miedo a la pérdida (ansiedad-depresiva) y el miedo al ataque (ansiedad paranoide). Estas ansiedades configuran la situación básica de resistencia al cambio.

Según Pichón Rivière, el rol del coordinador radica en esclarecer mediante indicaciones e interpretaciones las pautas de comportamiento estereotipadas que obstaculizan el aprendizaje y la comunicación. Es decir, cada interpretación debe contribuir al nivel de operatividad del grupo. Para lograrlo, es esencial considerar tanto los aspectos horizontales como los verticales de la dinámica grupal, lo cual favorece la ruptura de estereotipos.

6.5.2 Dinámicas Grupales

La propia dinámica del grupo es terapéutica, creando elementos necesarios para que cada adolescente en el proceso de aprendizaje-re aprendizaje, que le permitirá ensayar nuevos patrones de comportamiento con fuerza creando modificaciones en sí mismo dentro y fuera del grupo. Las dinámicas de grupos y formación de equipos se basan principalmente en la relación entre las personas participantes, siendo prioritario que se conozcan y sean presentados entre sí y se dé el espacio para que establezcan interacciones entre ellos en especial en los adolescentes, este tipo de interacción suele caracterizarse por su orientación social entre pares. Las personas muestran más de sí mismo cuando se encuentran con sus similares, demostrando más confianza, desenvolvimiento, cooperación, esfuerzo en las actividades.

6.5.3 Características de las Dinámicas Grupales

En el contexto de la dinámica grupal, se observa una serie de elementos y procesos que contribuyen a la cohesión y funcionamiento efectivo del grupo:

1. Satisfacción de Necesidades Individuales y Sociales: Cada miembro del grupo busca atender sus necesidades sociales, motivacionales y de unión, lo que impulsa su participación y contribución activa.

2. Desarrollo de Relaciones Interpersonales: Se establecen relaciones de proximidad y contacto directo entre los miembros, generando vínculos afectivos, cercanía emocional y confianza mutua. Estas conexiones se nutren de manera recíproca entre los participantes.

3. Comunicación Abundante y Fluida: La interacción entre los miembros se caracteriza por ser constante y sin obstáculos, lo que facilita el intercambio de opiniones, expresiones de sentimientos y la construcción de una identidad colectiva.

4. Fomento de la Solidaridad y Trabajo en Equipo: Surge un sentido de solidaridad entre los integrantes, propiciando la colaboración y la formación de un frente unido al trabajar en conjunto. Las metas individuales convergen hacia objetivos compartidos.

5. Establecimiento de Normas y Reglas: Se establecen pautas de conducta y procedimientos que guían la interacción y el funcionamiento del grupo, proporcionando un marco de referencia para las interacciones.

6. Asunción de Roles y Responsabilidades: Cada miembro asume un papel o rol específico dentro del grupo, lo que permite un desempeño fluido y carismático en sus funciones asignadas.

7. Existencia de una Estructura Interna Diferenciadora: El grupo posee una organización interna que lo distingue de otros, generando en sus miembros un sentimiento de pertenencia y cohesión grupal.

8. Diversificación de Funciones y Jerarquías: Los participantes adoptan funciones y estatus diversos en función de sus habilidades y roles asignados, lo que contribuye a la diversificación de habilidades y perspectivas, y establece una jerarquía funcional dentro del grupo.

En conjunto, estos elementos y procesos conforman la base fundamental para el desarrollo de una dinámica grupal cohesionada y efectiva, que propicia la consecución de objetivos comunes y el fortalecimiento de la identidad colectiva.

6.5.4 Necesidades del Grupo

Mediante el trabajo de grupo los integrantes satisfacen la necesidad de sus miembros como de amistad, relación personal, interacción social, amor y comprensión. También sirve para desarrollar su identidad y mantener la propia estimación, reforzando su autoconcepto y sentido de identidad personal. El grupo puede actuar como un medio para enfrentar un enemigo común y enfrentarlo con seguridad y sensación de poder.

6.5.5 Funciones del Grupo

Función Dinámica: comprende el crear un clima de acogida y confianza mutua, favoreciendo a la intervenculación entre los miembros y esto hace q se facilite la cohesión grupal. Fomenta las relaciones interpersonales abiertas por medio de participación y comunicación activa por medio de técnicas que motiven la participación espontanea de cada uno.

Función de educación: mediante el grupo los integrantes alcanzan a modificar pautas conductuales que ponen en práctica en su vida cotidiana.

6.5.6 La Integración

Por medio de la integración los integrantes olvidan diferencias culturales, aprenden a no juzgar, ni criticar, fomenta el trato directo entre todos con respeto, sin máscaras, miedos ni tabúes.

6.5.7 La Comunicación

Es la esencia del grupo permite transmitir y percibir actitudes, creencias e intenciones entre los seres humanos, exponiendo sentimientos conscientes e inconscientes por medio de:

La expresión verbal que utiliza un lenguaje hablado o escrito para sí opinar con sus compañeros sobre las actividades tratadas. La expresión no verbal se por medio gestos de su cara y cuerpo se pueden darse a notar de forma inconsciente sean de agrado o desagrado ante algo que se está tratando y mediante su actividad grupal aprenden a reconocer sus emociones y expresarlas de forma adecuada. La observación del terapeuta al grupo es un factor importante para saber el nivel de satisfacción de cada uno en el trabajo, lo cual se refleja en el grado de participación, expresividad e intervenciones orientadas a la resolución de temas tratados, manifestando sentido de pertenencia y corresponsabilidad, al tiempo que respetan las normas y los espacios asignados para la participación grupal.

6.6 Sociabilización

El momento de la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son épocas particularmente importantes para la conformación social de los individuos; unos períodos que son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duraderamente a los individuos.

Se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia —y

en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar. Por consiguiente, pensar sociológicamente a los niños y los adolescentes requiere el análisis de su posición dentro de las diversas configuraciones de relaciones interdependientes entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirles exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse de los adultos –padres y profesores especialmente–. En efecto, muchos investigadores contemporáneos tienen tendencia a abordar la especificidad cultural de los niños y adolescentes fijándose únicamente en las prácticas y la cultura llamada “joven” –cultura infantil, preadolescente y adolescente–. Es así como los niños y adolescentes se autodefinen espontáneamente en la mayoría de las ocasiones, de acuerdo con una lógica de identificación por oposición –ellos/nosotros, viejos/jóvenes, “anticuado”/ “en la onda”, etc.–. Pero borrar el rol –y el peso– de las “herencias” familiares y de las “transmisiones” escolares, supone negar unos aspectos importantes de la realidad social y hacer incomprensibles las diferenciaciones en el seno de estas clases de edad.

7. METODO

7.1 Proyecto de intervención psicopedagógica

La presente propuesta corresponde a un proyecto de intervención psicopedagógica diseñado para su implementación en el nivel secundario de la institución educativa UEGP N° 191 “Creando Espacios”, ubicada en la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco.

7.2 Duración

La intervención fue planificada para desarrollarse durante un período de ocho semanas. Las dos primeras semanas estarán destinadas a la observación sistemática y al registro de situaciones escolares y áulicas relevantes para el diseño de la propuesta. A partir de la tercera

semana, se iniciarán encuentros semanales con el equipo docente, con una duración estimada de una hora cada uno. Dicha duración podrá extenderse según la dinámica grupal o la complejidad de los temas abordados. Finalizado el ciclo de intervenciones, se procederá a la evaluación integral de la propuesta.

7.3 Responsables

Gabinete psicopedagógico escolar.

7.4 Destinatarios

Destinatarios Directos:

Docentes y profesores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) en la institución educativa.

Gabinete psicopedagógico escolar, en tanto agentes responsables de implementar la intervención.

Destinatarios Indirectos:

Estudiantes con Síndrome de Asperger, que se verán favorecidos por las adaptaciones, estrategias y nuevas comprensiones desarrolladas por los docentes capacitados.

Compañeros/as de clase de dichos estudiantes, al mejorar el clima áulico, la inclusión y la convivencia grupal.

Familias de los estudiantes con SA, quienes indirectamente recibirán el impacto positivo de un mejor acompañamiento escolar.

La comunidad educativa en general, por el fortalecimiento de prácticas inclusivas.

7.5 Locación física

El desarrollo de la propuesta de intervención se concretará en la UEGP N° 191

“Creando Espacios” de la ciudad de Resistencia – Chaco.

7.6 Recursos

- Proyector
- Computadora
- Internet
- Pizarra
- Fibrones
- Hojas A4
- Impresora

7.7 Programa de actividades

Encuentro 1: Comprendiendo el Síndrome de Asperger

Encuentro ideado para docentes, se debe solicitar con anterioridad que completen la encuesta (Anexo 1) y se debe notificar que dispongan de elementos para tomar nota o registro el día del encuentro

Introducción:

Breve presentación del programa y dinámica de inicio. Realizar una breve revisión de las características del síndrome de Asperger utilizando un power point como soporte (Anexo 2).

Desarrollo:

Presentación audiovisual: "Características del Síndrome de Asperger".

Para ello se utiliza el video “Crónicas de RTVE Asperger, hoy” , se solicita que durante el desarrollo del mismo tomen notas de aquellas cuestiones que le generan dudas, incertidumbre o consideran relevante para proponerlas o debatirlas en un segundo encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=Ex1tJz_XJf8&ab_channel=Confederaci%C3%B3nAspergerEspa%C3%B1aCONFAE

Cierre: Ronda reflexiva: acerca de los testimonios expuestos en el video.

Encuentro 2: Comprendiendo el Síndrome de Asperger – Parte 2

Introducción:

Comenzar el encuentro generando un espacio de intercambio en relación a la propuesta anterior, exponiendo las anotaciones, dudas y elementos relevantes que registraron, ejemplificando con sucesos áulicos observados las cuestiones mencionadas.

Desarrollo:

Durante este encuentro se realizara se presentará un power point (Anexo 3), el cual se utilizará como soporte para desarrollar conceptos como Teoría de la Mente y Funciones ejecutivas, se presentará como material complementario, un corto video de Facundo Manes y otro de Sheldon Cooper, como así también sucesos áulicos observados para poder contextualizar y ejemplificar los contenidos desarrollados. El objetivo es que durante la exposición de los mismos, se sostenga un intercambio permanente con los docentes, para ir desarrollando en conjunto los ejemplos o situaciones áulicas que coinciden con lo desarrollado.

Sheldon Cooper:

https://www.youtube.com/watch?v=h6Qe7TJNwLI&ab_channel=ClicInternauta

Cierre: luego de terminar la presentación de los contenidos, conversar e intercambiar opiniones acerca de lo desarrollado y la forma de vincularse del grupo clase en general y de los alumnos con SA en particular.

Encuentro 3: Herramientas pedagógicas inclusivas

Introducción:

Revisión de experiencias docentes con alumnos neurodivergentes.

Desarrollo:

Estrategias didácticas para favorecer la participación de estudiantes con S.A.: apoyos visuales, rutinas claras, consignas desglosadas. Utilizar como soporte power point (Anexo 4), con ejemplos.

Actividad práctica: rediseñar una actividad de aula con enfoque inclusivo.

Cierre: Registro de estrategias útiles para implementar en el corto plazo.

Encuentro 4: Acompañamiento emocional y habilidades sociales

Introducción:

Dinámica "El clima del aula": reflexión sobre vínculos interpersonales.

Desarrollo:

Técnicas para fomentar la empatía, la autorregulación emocional y la inclusión desde el grupo.

Actividad grupal: juego de roles sobre conflictos cotidianos en el aula. Utilizar situaciones observadas y ejemplificar como podrían trabajarse con el grupo clase.

Cierre: Compromisos individuales: ¿qué puedo hacer yo para mejorar el clima áulico?

Encuentro 5: Modelo de propuestas áulicas

Introducción: Mencionar que es el último encuentro y entregar las impresiones de los modelos de intervenciones áulicas.

Desarrollo:

Presentar a los docentes dos modelos de propuestas áulicas, (Anexo 5), que indirectamente favorecen a los estudiantes con SA., generar un espacio de reflexión a través de preguntas disparadoras, como ser:

- ¿Qué ajustes simples podría realizar para que mis consignas sean más accesibles y claras para todo el grupo?
- ¿Qué aspectos de estas intervenciones se vinculan con mi forma habitual de trabajar? ¿Cuáles me resultan más desafiantes o nuevos?
- ¿Cómo puedo adaptar estas estrategias a los contenidos y dinámicas propias de mi materia?
- ¿Qué estrategias podrían surgir desde el trabajo interdisciplinario para fortalecer estas propuestas en la práctica cotidiana?
- ¿Qué apoyos necesito (del equipo psicopedagógico, directivos, colegas) para sostener este tipo de dinámicas en el tiempo?

Se debe generar un espacio de intercambio, para expresar las ventajas y dificultades que consideran o encuentran en los modelos de trabajo presentados, ver variaciones o propuestas diferentes según el área de cada profesor y reflexionar acerca de pequeños cambios que se pueden realizar en el ejercicio diario para favorecer y potenciar la inclusión y desarrollo de alumnos con SA.

Cierre: Se entrega nuevamente la encuesta que se les realizó al inicio del programa (Anexo 1) en conjunto con la encuesta de evaluación del proyecto de intervención (Anexo 6).

7.8 Cronograma

1° SEM	2° SEM	3° SEM	4° SEM	5° SEM	6° SEM	7° SEM	8° SEM
Obs.	Obs.	Din.	Din.	Din.	Din.	Din.	Análisis
Grupo	Grupo	Prof.	Prof.	Prof.	Prof.	Prof.	Evaluac.

7.9 Evaluación propuesta

Durante la octava semana se llevará a cabo la etapa de evaluación integral de la intervención psicopedagógica. Para ello, se implementarán dos instrumentos complementarios que permitirán obtener información cuantitativa y cualitativa respecto al impacto del programa.

En primer lugar, se aplicará nuevamente la Encuesta de Autoevaluación Docente (Anexo 1), que ya fue administrada al inicio del programa. Esta herramienta permitirá identificar posibles cambios en los conocimientos, actitudes y percepciones del cuerpo docente respecto al Síndrome de Asperger y a la inclusión educativa. La comparación entre las respuestas iniciales y finales brindará indicios sobre los aprendizajes alcanzados y el nivel de apropiación de los contenidos abordados. Además, se incorporarán preguntas abiertas que inviten a la reflexión sobre los aportes del programa a la práctica docente y sugerencias para futuras intervenciones.

En segundo lugar, se utilizará una rúbrica de evaluación del producto final (Anexo 6), específicamente diseñada para valorar el rediseño de una actividad didáctica con enfoque inclusivo elaborado por los docentes. Esta rúbrica contempla criterios vinculados a la claridad del lenguaje, la adecuación a las necesidades del estudiantado con SA, la incorporación de apoyos visuales, la promoción de la participación y la viabilidad de implementación en el contexto escolar. A través de esta evaluación se busca recuperar la dimensión práctica del

aprendizaje, destacando la capacidad de transferencia de los contenidos trabajados al aula real.

La triangulación de estos instrumentos permitirá no solo valorar el proceso de formación, sino también identificar fortalezas y aspectos a revisar para el desarrollo de futuras propuestas de acompañamiento docente en el marco de la inclusión escolar

8. SINTESIS Y CONCLUSIONES

8.1 Síntesis

La presente propuesta de intervención psicopedagógica surge como respuesta a una necesidad concreta identificada en el aula de 3.º Año de la U.E.G.P. N.º 191, donde se evidencian desafíos en el acompañamiento de estudiantes con diagnóstico de Síndrome de Asperger (SA). Su diseño se estructura en función de los principios de inclusión educativa, enfoque situado y trabajo colaborativo, con el objetivo de fortalecer el rol docente y el clima áulico.

El proyecto prevé una duración de ocho semanas, organizadas en tres etapas: diagnóstico institucional (mediante observación directa y análisis de situaciones escolares) e implementación de encuentros formativos con docentes y su posterior evaluación. En estos encuentros se abordarán contenidos como las características del SA, funciones ejecutivas, teoría de la mente, estrategias pedagógicas inclusivas y dinámicas grupales, utilizando recursos audiovisuales, debates y propuestas prácticas.

Se prevé que dicha intervención favorezca una mayor comprensión del SA por parte del equipo docente, facilite la incorporación de herramientas didácticas adaptadas y promueva una cultura institucional más empática y receptiva. Asimismo, se proyecta un impacto positivo indirecto en la participación social del estudiante con SA y en el fortalecimiento de los vínculos con sus compañeros, fomentando un entorno de aprendizaje más equitativo.

Desde un enfoque tanto preventivo como formativo, el gabinete psicopedagógico cumple un rol central como mediador entre la teoría y la práctica, brindando acompañamiento constante, generando espacios de reflexión colectiva y promoviendo el diseño de propuestas sostenidas. La propuesta contempla también la posibilidad de ajustes durante su desarrollo, de acuerdo a las necesidades emergentes.

En síntesis, esta propuesta busca instalar condiciones para un abordaje integral de la inclusión escolar, priorizando la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas, afectivas y efectivas, en beneficio no solo del estudiante con SA, sino del grupo clase en su conjunto.

8.2 Conclusión

Dado que la intervención propuesta aún no ha sido implementada, la presente conclusión se construye de forma prospectiva, basada en los objetivos planteados, el marco teórico desarrollado y la planificación metodológica diseñada. A partir de estos elementos, se considera que el proyecto tiene un alto potencial para favorecer transformaciones significativas en las prácticas docentes y en la dinámica institucional en relación con la inclusión educativa.

Entre los aspectos que podrían verse fortalecidos, se destaca la sensibilización del cuerpo docente frente a la neurodiversidad, promoviendo una mirada más comprensiva y menos patologizante de los estudiantes con diagnóstico de SA. Asimismo, la incorporación de estrategias didácticas inclusivas —como apoyos visuales, consignas claras, rutinas estables y dinámicas de grupo— podría impactar positivamente en la participación de estos estudiantes y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo entre docentes y el gabinete psicopedagógico, favorecido por esta intervención, puede constituirse en una red de contención clave para acompañar situaciones escolares complejas. Además, el enfoque grupal previsto permite pensar en el aula

no solo como espacio académico, sino como un lugar de encuentro y construcción de vínculos, donde todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares, puedan sentirse parte.

No obstante, el éxito de esta propuesta dependerá en gran medida de factores institucionales como la disponibilidad de recursos, el compromiso sostenido del equipo docente, la apertura a procesos de cambio y la posibilidad de realizar un seguimiento posterior a la intervención inicial.

Finalmente, se considera que esta experiencia puede abrir líneas futuras de trabajo e investigación en torno a la inclusión escolar, especialmente en el nivel secundario, y constituirse en un modelo replicable en otras instituciones educativas con desafíos similares.

9. SOLUCIONES PROPUESTAS

A partir del relevamiento inicial y de las necesidades detectadas durante la etapa diagnóstica, se establece una serie de estrategias de intervención orientadas a abordar las problemáticas observadas. Las soluciones propuestas se organizan en los siguientes ejes:

a. Capacitación docente situada

Se desarrollaran encuentros formativos con una perspectiva accesible y contextualizada, en los cuales se abordaran contenidos relevantes tales como características del Síndrome de Asperger, Teoría de la Mente, funciones ejecutivas y estrategias inclusivas. La utilización de materiales audiovisuales, presentaciones digitales y actividades de reflexión facilitará la apropiación de los conceptos trabajados.

b. Incorporación de herramientas pedagógicas inclusivas

Se promueve la implementación de recursos didácticos adaptados a las necesidades del estudiantado con SA, tales como apoyos visuales, consignas claras y desglosadas, rutinas predecibles y adecuaciones metodológicas. Como producto de cierre, se propone a los

docentes rediseñar una actividad de aula con enfoque inclusivo, favoreciendo la aplicación concreta de lo aprendido.

c. Mejora del clima áulico y la inclusión social

Mediante dinámicas grupales, juegos de roles y análisis de situaciones cotidianas observadas, se abordan estrategias para fomentar la empatía, la autorregulación emocional y la construcción de vínculos positivos dentro del aula. Estas acciones estarán orientadas a generar un entorno que favorezca la participación plena de todos los estudiantes, con especial atención a quienes presentan perfiles neurodivergentes.

d. Acompañamiento psicopedagógico continuo

El gabinete psicopedagógico actúa como agente articulador entre docentes, estudiantes y equipo directivo, brindando seguimiento, asesoramiento y evaluación continua a lo largo de toda la intervención. A través de registros sistemáticos mediante cuadernos de campo y se promueve la retroalimentación constante para ajustar las estrategias según las necesidades emergentes.

Esta intervención permite no solo sensibilizar y capacitar al equipo docente, sino también instalar prácticas pedagógicas más inclusivas, fortalecer el rol del gabinete psicopedagógico como agente de acompañamiento y generar condiciones institucionales propicias para una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad.

9. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INTERVENCION

La implementación de esta propuesta de intervención psicopedagógica generará múltiples aportes tanto a nivel institucional como en el plano de las prácticas pedagógicas cotidianas. Su diseño situado, centrado en las necesidades concretas de los docentes y estudiantes del tercer año de la U.E.G.P. N. ° 191, permitirá una apropiación efectiva de los

contenidos y estrategias abordados, generando transformaciones significativas en la mirada y el accionar docente frente a la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger.

Entre los principales aportes se destacan:

a. Sensibilización y formación docente

La intervención promovió una mayor comprensión sobre las particularidades del SA y los desafíos que enfrentan los estudiantes neurodivergentes en el contexto escolar. A través de un enfoque accesible, contextualizado y respetuoso de los saberes previos, se logró fortalecer el conocimiento docente sobre neurodiversidad y prácticas inclusivas.

b. Incorporación de prácticas pedagógicas inclusivas

Se evidenció una progresiva incorporación de estrategias didácticas diferenciadas que favorecen la participación activa de los estudiantes con SA. Entre ellas, el uso de apoyos visuales, el diseño de consignas claras y secuenciadas, y la implementación de rutinas estructuradas resultaron herramientas valoradas y aplicables en el corto plazo.

c. Fortalecimiento del trabajo colaborativo

El trabajo grupal entre docentes, coordinado y acompañado por el gabinete psicopedagógico, consolidó una red de apoyo institucional que permitió socializar experiencias, reflexionar colectivamente y construir propuestas pedagógicas conjuntas, rompiendo con lógicas de aislamiento profesional.

d. Mejoramiento del clima áulico y de la inclusión social

A través de dinámicas centradas en la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, se promovieron vínculos más saludables dentro del aula, impactando positivamente en la convivencia escolar y en la integración del estudiante con SA al grupo de pares.

e. Revalorización del rol del gabinete psicopedagógico

La intervención puso en valor el rol activo del equipo psicopedagógico como agente mediador, formador y acompañante, capaz de intervenir desde una lógica preventiva, formativa y situada, generando puentes entre la teoría y la práctica en pos de una escuela más inclusiva.

10. LIMITACIONES.

Si bien la intervención psicopedagógica desarrollada aporta herramientas valiosas para el abordaje educativo de estudiantes con Síndrome de Asperger, es importante reconocer ciertos límites que condicionaron su alcance y profundidad. Identificar estas limitaciones permite no sólo evaluar de manera crítica la propuesta, sino también proyectar líneas de mejora para futuras implementaciones.

a. Duración acotada

El tiempo destinado a la intervención (seis semanas, con cuatro encuentros de trabajo directo con docentes) resulta insuficiente para consolidar de forma sostenida ciertos cambios en las prácticas pedagógicas. La construcción de una verdadera cultura inclusiva requiere procesos de formación y acompañamiento más prolongados y sistemáticos.

b. Participación parcial del cuerpo docente

La propuesta estuvo centrada en los docentes del curso en el que se detectó la necesidad específica, lo cual, si bien permite una intervención focalizada, limita su impacto a nivel institucional. La inclusión es un proceso que involucra a toda la comunidad educativa, por lo que una participación más amplia podría potenciar sus efectos.

c. Condiciones institucionales estructurales

Algunas estrategias propuestas, como el uso regular de apoyos visuales o adaptaciones curriculares, requieren de una disponibilidad de recursos y tiempos

institucionales que no siempre están garantizados. Esto puede generar una brecha entre la planificación ideal y su aplicación efectiva en el aula.

d. Falta de participación directa del estudiante con SA

La intervención se enfocó en el trabajo con docentes como agentes multiplicadores del cambio, pero no incluyó instancias directas con el estudiante con diagnóstico de SA ni con sus familias, lo que podría haber enriquecido la comprensión del caso y potenciado la adecuación de las estrategias implementadas.

11. LINEAS DE INVESTIGACION FUTURAS

La intervención psicopedagógica aquí presentada permitirá abrir interrogantes y generar aprendizajes significativos en torno a las prácticas docentes inclusivas y el abordaje educativo del Síndrome de Asperger. A partir de esta experiencia, se identifican diversas líneas de investigación que podrían enriquecer el campo psicopedagógico y profundizar el trabajo en contextos escolares diversos.

a. Impacto de las intervenciones psicopedagógicas en la trayectoria escolar de estudiantes con SA

Investigar cómo influyen las acciones de acompañamiento psicopedagógico en el rendimiento académico, la participación social y el bienestar emocional de los estudiantes con SA a mediano y largo plazo, permitiría fundamentar con mayor evidencia empírica la necesidad de este tipo de propuestas.

b. Evaluación longitudinal de las prácticas docentes inclusivas

Diseñar estudios que realicen un seguimiento de las modificaciones en las prácticas pedagógicas luego de instancias de formación e intervención, con el fin de identificar qué estrategias se sostienen en el tiempo y qué factores inciden en su permanencia o abandono.

c. Participación del estudiante con diagnóstico en las intervenciones

Explorar los efectos de incluir activamente a los estudiantes con SA en las propuestas de intervención, ya sea mediante entrevistas, talleres o dinámicas participativas, con el objetivo de construir una mirada más integral que contemple sus voces y experiencias subjetivas.

d. Rol de las familias en los procesos de inclusión

Profundizar el análisis sobre el vínculo entre escuela y familia en el acompañamiento de estudiantes con SA, abordando temáticas como la comunicación interinstitucional, las expectativas compartidas y la corresponsabilidad educativa.

e. Condiciones institucionales que favorecen la inclusión educativa

Investigar qué factores organizacionales, culturales y normativos facilitan o dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas, especialmente en escuelas de gestión privada o con estructuras organizativas particulares, como en el caso de la U.E.G.P. N.º 191.

12. BIBLIOGRAFIA

Attwood, T. (2002) El Síndrome de Asperger: una guía para la familia. España. Paidós.

Barragán de la Pared, M. B. (2011). La aplicación de dinámicas grupales en los cuadros depresivos que se presentan en adolescentes con antecedentes de conductas de consumo de alcohol y la desestructuración familiar.

Castro-Donado, S., Fernández-Gavira, J., & Muñoz-Llerena, A. (2020). Propuesta de programa de Terapia de Aventura para Adolescentes con Síndrome de Asperger. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (14), 105-127.

Cruzado Tafur, N. P. (2018). El desarrollo emocional en adolescentes con Síndrome de Asperger mediante la improvisación teatral.

Daniel Valdez y Víctor Ruggieri. Autismo. (2012). Del diagnóstico al tratamiento. Paidós. (Obra original publicada en 2011).

Del Cueto, A. M., & Fernández, A. M. (1985). El dispositivo grupal. *Lo grupal*, 2, 13-56.

Deletrea, E. (2007). Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica. Asociación Asperger Andalucía.

Fernández, A. M. (2002). El campo grupal. Notas para una genealogía. *Psicología Contemporánea*.

García Vargas, E. & Jorreto Lloves, R. (2005) Síndrome de asperger: Un enfoque multidisciplinar. Actas de la 1ª jornada Científico-sanitaria sobre Síndrome de Asperger. Asociación Asperger Andalucía.

González, A., & Centeno, Y. (2021). Interacción Social de Adolescentes con Síndrome De Asperger. *Psiquis UBA*.

González Rodríguez, I. (2019). Estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva.

Knobel, M., & Aberastury, A. (1981). Adolescencia normal. Porto Alegre: Artes

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37.

Lapaz, E. (2020). Dispositivo grupal para el abordaje de habilidades sociales y emocionales en niños, niñas y adolescentes con TEA.

María Isabel Domínguez García, Claudia Castilla García, Idania Rego Espinosa. (2016). Socialización de adolescentes y jóvenes. Editorial de ciencias sociales.

Martínez Bravo, L., Virgós Sánchez, M., & Burguera Condon, J. L. (2017). El alumnado con síndrome de Asperger: propuesta para la mejora de habilidades sociales mediante tutoría entre iguales. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo, 2017

Merino, M., Zamora, M., Arnat, C., Antunez, B., Arnáiz, J., & Belinchón, M. C. (2014). Todo sobre el Asperger: guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados.

Ortega-Viera, M. D. L. C. (2018). Intervención psicopedagógica para la mejora de las habilidades sociales en jóvenes con Síndrome de Asperger: comunicación social real y virtual (Master's thesis).

Paula Pérez, I., & Martos, J. M. P. (2009). Síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento: comorbilidad con trastornos de ansiedad y del estado de ánimo. *Revista de Neurología*.

Rodríguez, M. C., Olave, I., & Ballesteros, A. C. V. (2022). Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (36), 138-168.

Salirrosas Bernedo, M. L. (2021). Programa " Quiero ser tu amigo" Sobre habilidades sociales en niños con síndrome de Asperger, Lima-2021.

Telo, E. M. R. (2021). Empatía en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Española de Enfermería de Salud Mental*, (15).

Wing, L. (1998) El Autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. España. Paidós.

Matías Cadaveira. Claudio Waisburg (2016) Autismo: guía para padres y profesionales. Editorial Paidós.

13. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta de Autoevaluación Docente (inicio y cierre del programa)

Objetivo: Evaluar conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes respecto al Síndrome de Asperger y la inclusión educativa.

Instrucciones: Puntuar con la opción que se acerque a su opinión. Escala:

1 = Nada / 2 = Poco / 3 = Regular / 4 = Bastante / 5 = Mucho

Ítem	1	2	3	4	5
------	---	---	---	---	---

Conozco las características del Síndrome de Asperger

Me siento preparado/a para trabajar con estudiantes con SA

Aplico estrategias didácticas inclusivas en mis clases.

Sé cómo adaptar consignas o rutinas para estudiantes con dificultades en la comunicación. Dar ejemplos

Me interesa aprender más sobre la inclusión de estudiantes neurodivergentes

Fomento la empatía y el trabajo colaborativo en el aula

El clima del aula favorece la participación de todos los estudiantes

Considero que mi rol docente puede incidir positivamente en el bienestar emocional escolar

Preguntas abiertas al final del programa:

- ¿Qué aprendizajes considera que obtuvo a partir de los encuentros?
- ¿Qué aspectos le resultaron más útiles para su práctica diaria?
- ¿Qué sugerencias haría para futuras capacitaciones?

2. Rúbrica para Evaluar el Rediseño de Actividad con Enfoque Inclusivo

Objetivo: Valorar la calidad y pertinencia del producto práctico elaborado por los docentes (actividad adaptada).

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
-----------	---------------	-----------	-------------	------------------

La actividad contempla apoyos visuales o estructurales

Se adapta a los ritmos y necesidades de estudiantes con SA

El lenguaje utilizado es claro, directo y accesible

Fomenta la participación de todos los alumnos

Refleja comprensión de los contenidos trabajados

Es viable de implementar en el contexto escolar actual

Observaciones generales del evaluador:

.....

.....

ANEXO 2 – Diapositivas 1º Encuentro

El síndrome de Asperger

"Psicopatía autística"



- Apariencia física: "aristocrática"
- Características expresivas:
 - mirada peculiar, reducida expresión facial y gestual, lenguaje poco natural
- Inteligencia autística:
 - originalidad lingüística y experiencial, intereses particulares, apreciación artística, atención a sus funciones corporales, "claridad de visión psicopática", memoria superior, problemas en el aprendizaje, alteración de la atención activa

"Psicopatía autística"



- Conducta en el grupo social:
 - Limitación de sus relaciones sociales; desagradables o dañinos, aislamiento, atormentados y rechazados por sus compañeros
- Motivación y afecto:
 - Falta de armonía entre afecto e intelecto, hipo e hipersensibilidad, defecto emocional, egocentrismo, relaciones anormales con objetos; ausencia de sentido del humor.
- Factores genéticos y biológicos

Criterios de Gillberg

- Alteración severa de interacción social recíproca
 - Incapacidad de interactuar con pares de una manera normal y recíproca
 - Falta de deseo de interactuar con pares
 - Falta de registro de normas sociales
 - Conducta social y emocional inapropiada
- Interés restringido absorbente
 - Exclusión de otras actividades
 - Adherencia repetitiva
 - Más ítem que significado
- Imposición de rutinas e intereses
 - Imposición sobre sí mismo en aspectos de la vida
 - Imposición sobre otros

Criterios de Gillberg

- Problemas del habla y del lenguaje
 - Retraso en el desarrollo del lenguaje
 - Lenguaje expresivo superficialmente perfecto:
 - Lenguaje formal pedante
 - Prosodia ríea, características peculiares de la voz
 - Alteración de la comprensión incluyendo la malinterpretación de significados literales/implícitos
- Problemas de comunicación no verbal
 - Uso limitado de gestos
 - Lenguaje corporal torpe
 - Expresión facial limitada
 - Expresión inapropiada
 - Mirada peculiar y rígida
- Torpeza motora

Trastorno de Asperger

- Dificultad para concebir los estados mentales de otras personas
- Dificultades en las relaciones interpersonales, inadecuación social
- Habla peculiar
- Intereses inusuales circunscriptos, muy buena memoria
- Ansiedad
- Torpeza motora

Mujeres con Asperger

- Más difíciles de diagnosticar porque aprenden a actuar socialmente con mayor facilidad
- Estrategias de "camuflaje": los problemas de comprensión social son más sutiles y utilizan el intelecto para analizar las situaciones sociales
- Intereses especiales quizás no tan excéntricos

Aspectos neuropsicológicos y neurobiológicos

- Los pacientes con sme de Asperger muestran un perfil cognitivo caracterizado por:
 - Dificultades en ToM
 - Dificultades en funciones ejecutivas
 - Fortaleza en sistematización (teoría E-S)
 - Hiperatención al detalle (coherencia central débil)
 - Debilidad en empatía (teoría E-S)
 - Fortaleza en habilidades verbales (CIV>CIE)
 - Fortaleza en memoria semántica

Trast de Asperger / ToM

- **Teoría de la mente:** capacidad humana cognitiva y social, relacionada con el entendimiento interpersonal de estados mentales
- Implica 2 conceptos:
 - entender que otros tienen mentes diferentes y separadas, con creencias, deseos, estados mentales e intenciones
 - poder formular hipótesis operacionales (teorías), relativamente precisas, respecto de esas creencias, deseos, estados mentales e intenciones

Anexo 3 – Diapositivas 2º encuentro.



Las conductas de función ejecutivas incluyen:

- Planificación
- Control de impulsos.
- Inhibición de respuestas inadecuadas, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y acción.
- Toda conducta de función ejecutiva comparte la habilidad para "desprenderse" del entorno o contexto inmediato, o guiarse por modelos mentales o representaciones internas.(Dennis, 1991).



Cognición social

- Teoría de la mente tiene dos aspectos esenciales y uno de esos aspectos es predecir y anticipar
- Lo más importante es la capacidad que nosotros tenemos de atribuirle estados mentales a los otros y a nosotros mismos. Lo más importante es que no permite predecir y anticipar .
- Cómo comprendo yo qué alguien hace lo que hace; porque pueda atribuirle estados mentales

- Es el constructo cognitivo usado para describir las conductas de pensamiento mediadas por los lóbulos frontales (Luria, 1966).

Algunas de las características del SA son similares a los déficit de función ejecutiva.

- La conducta de la persona con SA es a menudo es rígida e inflexible.
- Muchos niños con SA llegan a mostrar ansiedad ante cambios triviales en el entorno e insisten en seguir con sus rutinas detalle a detalle.
- Se muestran perseverantes , centrándose en un interés ilimitado o realizando una repetitivamente una conducta estereotipada.
- Pueden mostrar para inhibir respuestas.
- Poseen un gran almacena de información pero tienen dificultades para ocupar o usar este conocimiento.
- Las personas con SA se centran a menudo en los detalles y se muestran incapaces de ver "la globalidad"

Recorte video – Teoría de la mente – TEST –Facundo Manes



¿Puedo predecir o anticipar lo que esta por hacer otra persona si no tengo estados mentales?

- Un niño con un trastorno de la capacidad comunicativa que hace uso de un tipo de comunicación instrumental; "toma a la mamá de la mano y la lleva hasta el objeto de deseo y apoya su mano en el objeto que quiere"; puede predecir que haciendo eso consigue "algo", pero no tiene la misma predicción que si pudiera atribuirle a su madre estados mentales.

- Ej .sed .
- Que deseo? Sensación fisiológica.
- Vi que guardaron una botella de agua en la heladera, cuando llegó de correr donde busco? Y la busco ahí porque percibi que estaba ahí, y creo que está ahí. Llego y ...
- Que emoción tengo?, pero puedo volver sobre eso sobre mi propia creencia y repara de otro modo , pero mi emoción será distinta a la primera.
- Cuando vemos las conductas de la gente sin darnos cuenta lo que leemos es una lectura o mirada mental, no miramos lo conductual.
- Es aplicar un esquema para comprender por qué la persona hace lo que hace.

- La teoría de la mente es el conjunto de estados mentales epistémicos (tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar) y relacionar todos los estados mentales perceptivos, volitivos, y epistémicos. Con las acciones para construir una teoría consistente y útil.
- 1- Detector de intencionalidad: es un dispositivo perceptual capaz de identificar algo o alguien y atribuirle metas o deseos.
 - 2- Detector de la dirección ocular: Detecta la presencia de ojos y hacia donde están dirigidos, interpreta los estímulos en términos de lo que un agente ve.
 - 3- mecanismo de atención compartida: La función principal es construir representaciones triádicas. Ósea entre un agente el self y un tercer que puede objeto u otro agente.

- Quedarse sentado, atender en silencio, cuando no me gusta la actividad , o estar frustrado fastidiado requiere de una autorregulación, que en parte proviene de nuestra habilidad de tomar en cuenta las expectativas de otras personas en el aula.
- Cómo definir "buenas habilidades sociales", para llegar al concepto ,se concluye que esta relacionada con la adaptación efectiva a aquellos que nos rodean en contextos determinados.
- No debe restringirse el uso de buenas habilidades sociales relacionándolas solo con habilidades de interacción.

Comportamiento para el aprendizaje

- Dependerá de cada alumno
- Quedarse sentado en la silla.
- Observar a profesores cuando hablan.
- Mantener bajo el volumen de la voz, excepto cuando lo solicitan.
- Esperar su turno para opinar, levantar la mano, aceptar posturas diferentes.

- Los estudiantes con TEA (S.A.) tienen dificultad para ver la Gestalt, en consecuencia, cualquier sistema de comportamiento elaborado para ellos debe aportar información adicional sobre lo que se le está tratando de enseñar en forma global.
- No se puede presuponer que el alumno entienda cómo su comportamiento esta relacionado con las consecuencias que le siguen, o cómo su comportamiento afecta el punto de vista de sus compañeros y educadores.

Estado mental como oposición de estado físico

- Es muy difícil poder comprender o visualizar el concepto de estado mental en oposición con el estado físico, este último tiene una entidad, es tangible, palpable, observable.
- El estado mental no.
- Una emoción es un estado mental?
- La emoción es el aspecto observable del estado mental.
- Cuando pienso , tengo conciencia de que estuve haciendo algo y eso lo percibi en mi cabeza, no afuera, no es tangible.

- El estado mental no es corpórea, no tiene sustancia, es inobservable , por ejemplo un número tiene entidad, y no es observable, porque no lo vemos caminando por la calle.
- Los estados mentales causan las conductas, cuando atribuimos estados mentales a alguien, para poder predecir lo que esa persona va hacer, la percepción genera "creencias".
- Las sensaciones y emociones fisiológicas generan deseos. Creencias y deseos orientan la acción, y si esta acción cumple la expectativa que tenemos por el deseo la creencia genera un tipo de emoción.

Habilidades Sociales

- La enseñanza tradicional del comportamiento presupone que el alumno comprende la relación emocional entre su conducta y las consecuencias que ésta acarrea.
- El aprendizaje de los comportamientos socialmente aceptados no dependen solo de la comunicación activa o interactiva, esto depende de la apreciación de las "reglas ocultas" y de las personas que nos rodean para poder decidir la acción o no acción, aun si no tenemos deseo de interactuar con esa persona.

- Si no podemos adaptarnos silenciosamente a las expectativas de otras personas y sus emociones percibidas y declaradas, será poca la gente que querrá acercarse a nosotros en busca de interacciones sociales positivas.

Los alumnos de desarrollo neurotípico pueden leer intuitivamente como su comportamiento afecta los sentimientos de un adulto o un par.

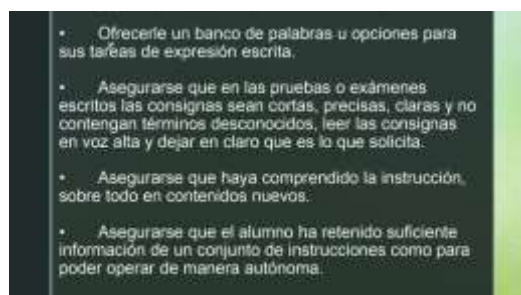
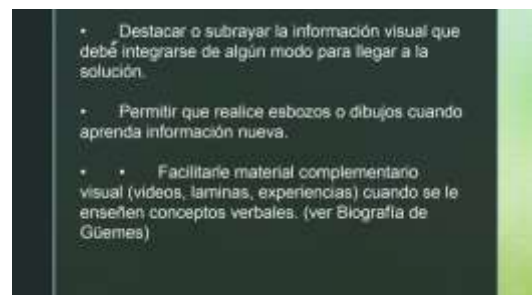
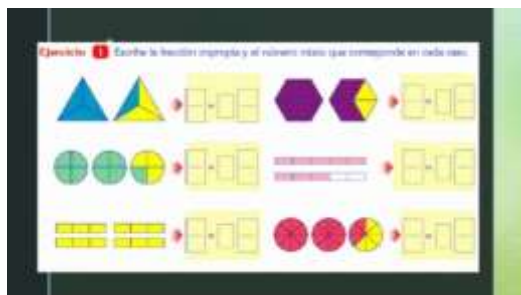
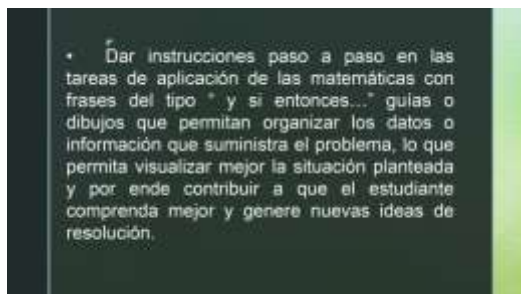
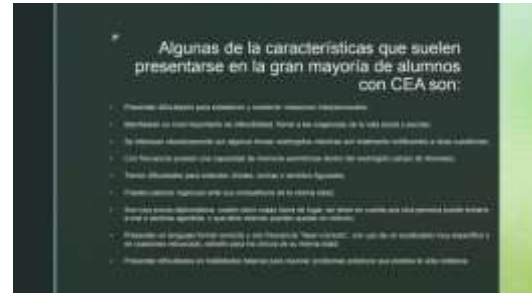
- Los alumnos con SA padecen verdaderos déficit cognitivos sociales que afectan su habilidad de "leer", cómo se relacionan los estados emocionales con las conductas.

Conductas "esperadas" vs "inesperadas"

- Es necesario enseñar sobre conjuntos de comportamientos más que señalar cada conducta específica que resulta apropiada /inapropiada,
- Los estudiantes que tienen dificultad para sostener una tarea y para el aprendizaje como parte de un grupo necesitan aprender activamente sobre "comportamientos para el aprendizaje".

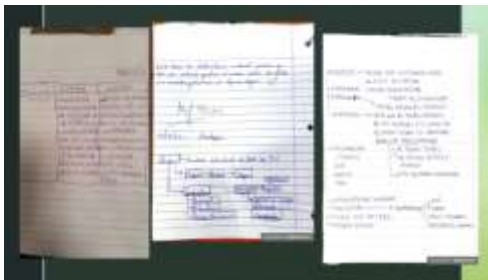
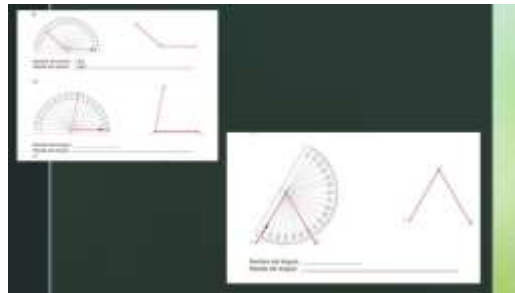
gracias por la atención !!

Anexo 4 – Diapositivas 3º encuentro.





- Subrayar o destacar en los textos palabras claves de modo que tenga una ayuda visual rápida cuando deba recaudar información, o para localizar la información de manera inmediata en caso de haberla olvidado. (MOBY DICK ACTIVIDAD)
- Si presentan dificultades en su motricidad fina por respetar sus tiempos de escritura.
- En ciertas actividades, sobre todo en casos que impliquen realizar gráficos precisos como en geometría necesitarán de guías, puntos o encuadres para poder ordenarse u organizarse visoespacialmente.

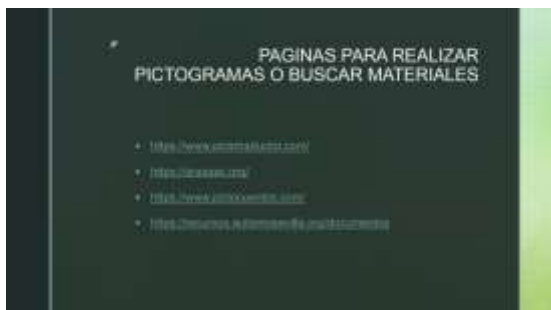


En conclusión...

En relación al desarrollo de las actividades, se venían desarrollando en un momento las mismas con soportes audiovisuales, multimediales, lecturas o dibujos gráficos, cuando se presentaban todas las veces donde tenían necesidad del material por el momento la utilización de la propia motricidad manual, escritura, escritura convencional, etc., por ser más flexibles y adaptándose al momento. Puede realizar experiencias donde pueden utilizarse de manera adecuada el contenido de los materiales. En cuanto a la forma de presentar las actividades, se observó que los niños se sienten más cómodos al momento de leer, cuando se les proporciona lecturas multimediales y que se les proporciona los contenidos con los gráficos, pero que ellos comprenden en mayor medida que se les auto-orientan, y en la práctica presentada, desde estos temas, los puntos fuertes de la actividad, de esa misma, cuando se les muestra todo lo que se les debe realizar. Si presentamos actividades multimediales por una que se adaptan mejor que en momentos de manera personal, no pueden realizar sus actividades de manera adecuada, en que presentan dificultades en sus funciones ejecutivas. Se ven a la hora de organizar, organizar y organizar sus actividades, por ser los momentos de cuando se les muestra todo lo que se les debe realizar, con el grupo, además, presentamos dificultades para trabajar adecuadamente al momento de organizar, en que se adaptan a sus necesidades de manera adecuada.

SOPORTES PARA LA ORGANIZACIÓN Y REFUERZO COMPORTAMENTAL DEL ALUMNO





Anexo 5 - Ejemplos de modelos de intervenciones áulicas:

Modelo 1: Intervención Áulica – Proyecto creativo grupal: “Construyamos juntos”

Objetivo:

Promover el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartidas y el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes, respetando los tiempos, intereses y capacidades individuales, en especial de los estudiantes neurodivergentes.

Destinatarios:

Alumnos de 3° año (grupo completo, incluyendo estudiantes con SA).

Duración estimada:

3 a 4 clases (una vez por semana).

Desarrollo:

Presentación de la propuesta: El docente introduce la actividad como un proyecto colectivo donde cada grupo creará una maqueta, cartel o collage sobre un tema de interés común (por ejemplo: “Nuestra escuela ideal”, “Nuestro lugar favorito”, “Un mundo inclusivo”).

Formación de grupos heterogéneos: Se sugiere que el docente conforme los equipos promoviendo diversidad de habilidades e intereses.

Asignación de roles flexibles: Dentro de cada grupo se pueden distribuir funciones como diseñador/a, escritor/a, decorador/a, moderador/a, fotógrafo/a, etc., permitiendo a los alumnos elegir según sus preferencias y fortalezas.

Producción creativa: Los estudiantes trabajan cooperativamente en la elaboración del proyecto, registrando los acuerdos y las ideas surgidas.

Presentación final: Cada grupo expone su producción al resto de la clase, explicando el proceso de trabajo y lo aprendido.

Recomendaciones para docentes:

Brindar apoyos visuales y guías paso a paso.

Validar todas las contribuciones, evitando juzgar la calidad estética del producto.

Observar los modos de participación de los estudiantes con SA para intervenir oportunamente si se aíslan o se frustran.

Modelo 2: Intervención Áulica – Asamblea de aula: “Tengo algo que decir”

Objetivo:

Favorecer la expresión de pensamientos, emociones y necesidades dentro del grupo aula, fortaleciendo la escucha activa, el respeto por el otro y la participación equitativa.

Destinatarios:

Todos los estudiantes del grupo (incluyendo alumnos con SA).

Frecuencia:

Una vez por semana (15 a 20 minutos al finalizar la jornada escolar).

Desarrollo:

Espacio físico: El aula se reorganiza en forma de círculo para favorecer la mirada horizontal entre los participantes.

Normas claras: Se acuerdan reglas básicas como: levantar la mano para hablar, no interrumpir, no burlarse, respetar todas las opiniones.

Moderación rotativa: El docente puede iniciar moderando la asamblea, pero luego proponer que cada semana uno o dos alumnos tomen ese rol, con apoyo si es necesario.

Temáticas abiertas: Los estudiantes pueden hablar sobre cómo se sintieron durante la semana, hacer propuestas, expresar inquietudes o conflictos que deseen resolver en grupo.

Cierre positivo: Se finaliza con una frase o reflexión colectiva (por ejemplo: "algo que me gustó de esta semana", "algo que quiero cambiar", etc.).

Recomendaciones para docentes:

Anticipar la actividad con apoyos visuales para los alumnos con SA.

Validar todas las intervenciones, aunque no sean extensas.

Permitir otras formas de participación (dibujar, escribir en papel, usar pictogramas).

Anexo 6 - Rúbrica de Autoevaluación Docente

Intervención Psicopedagógica para la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger (SA)

Criterio	Indicador	Me autoevalúo como...
Comprensión del SA	Comprendo las características del Síndrome de Asperger y cómo se manifiesta en el aula	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Adaptación de prácticas pedagógicas	Implemento estrategias inclusivas (apoyos visuales, rutinas claras, consignas desglosadas, etc.)	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Participación en la intervención	Me involucré activamente en los encuentros, compartí experiencias y realicé aportes significativos	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Clima áulico e inclusión	Promuevo un ambiente empático, respetuoso y participativo para todos mis estudiantes	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Trabajo colaborativo	Participo en el trabajo conjunto con colegas y el gabinete psicopedagógico para abordar la inclusión	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Compromiso sostenido	Me comprometo a sostener y mejorar las prácticas inclusivas más allá de esta intervención puntual	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo

¿Qué acciones concretas me propongo implementar en el corto plazo para seguir promoviendo la inclusión en mi aula?

- > _____
- > _____
- > _____