



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA  
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**



**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO  
ESCOLAR EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO  
AUTISTA**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en  
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:  
Rivero Castillo, AnaramyYackelyn, CI. 20391349**

**Asesorado por:**

Alberto de D'Lima, Elke Carolina  
Cerde Aquino, Claudia V

**Caracas, julio 2023**



Universidad  
Monteávila  
RIF: J-30847247-9

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO



**HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO  
ESCOLAR UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en  
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:**

Rivero Castillo, AnaramyYackelyn, CI. 20391349

**Asesorado por:**

Alberto de D'Lima, Elke Carolina

Cerda Aquino, Claudia V

**Caracas, julio 2023**

## ACTA DE APROBACIÓN DE TEG



### Comité de Estudios de Postgrado Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

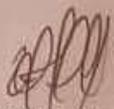
Quienes suscriben, profesoras evaluadoras nombradas por la Coordinación de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, para evaluar el Trabajo Especial de Grado titulado: "HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UN ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.", presentado por la ciudadana: **Rivero Castillo Anaramy Yackelyn**, cédula de identidad N° V- 20.391.349, para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo, dejan constancia de lo siguiente:

1. Su presentación se realizó, previa convocatoria, en los lapsos establecidos por el Comité de Estudios de Postgrado, el día 15 de julio de 2023, de forma presencial en la sede de la Universidad.
2. La presentación consistió en un resumen oral del Trabajo Especial de Grado por parte de su autora, en los lapsos señalados al efecto por el Comité de Estudios de Postgrado; seguido de una discusión de su contenido, a partir de las preguntas y observaciones formuladas por las profesoras evaluadoras, una vez finalizada la exposición.
3. Concluida la presentación del citado trabajo, las profesoras evaluadoras decidieron reconocer el aporte que representa este trabajo en el diseño y aplicación de su propuesta, y otorgan la calificación de Aprobado "A" por considerar que reúne todos los requisitos formales y de fondo exigidos para un Trabajo Especial de Grado, sin que ello signifique solidaridad con las ideas y conclusiones expuestas.

Acta que se expide en Caracas, el día 15 del mes de julio de 2023.

  
Dra. Elke C. Alberto  
C.I. 10.181.638



  
MSc. María Isabel Pereira  
C.I. 10.542.092

  
Esp. Claudia Cerda  
C.I. 19.505.757

## **CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR**

Quien suscribe, **Claudia Cerda**, C.I. N° **25.257.958**, CONFIRMO QUE EL TRABAJO **ESPECIAL DE GRADO** presentado por el estudiante **Anaramy Yackelyn Rivero Castillo**, C.I. 20391349, cursante de la **Especialización Atención Psicoeducativa del Autismo**, titulado **HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**, al cual me comprometí a orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los siete días del mes julio de 2023.



The image shows a handwritten signature in cursive script that reads "Claudia Cerda". The signature is written in black ink on a white background and is positioned above a solid horizontal line. The entire signature and line are enclosed within a light gray dashed rectangular border.

Firma del Tutor

### **DATOS DEL TUTOR:**

Nombre y Apellido: Claudia Cerda

Cédula: V- 25.257.958

## CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN



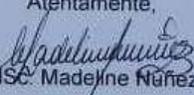
Acarigua, 20 de abril de 2023.

Sres. **UNIVERSIDAD MONTEÁVILA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**  
Presente. -

Por medio de la presente, yo, Madeline del Valle Núñez Febles, C.I. V-12.858.937, en mi carácter de Directora del Centro de Estudios Los Caminos, ubicado en Araure, estado Portuguesa, autorizo a la estudiante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo, Anaramy Yackelyn Rivero Castillo, C.I. V-20.391.349, a realizar un Estudio de Grado con fines estrictamente académicos, denominado: **HABILIDADES SOCIALES PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ACOSO ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON TEA DEL CENTRO DE ESTUDIOS LOS CAMINOS ARAURE ESTADO PORTUGUESA.**

Es importante destacar que los resultados derivados de esta investigación, deben cumplir con las condiciones de resguardo y confidencialidad sobre la información obtenida, siendo una condición indispensable la discusión de la misma con la Dirección antes de ser remitida a otra instancia administrativa o pedagógica.

Agradeciendo el fiel cumplimiento a lo antes dispuesto, me despido.

Atentamente,  
  
MSc. Madeline Núñez  
Directora



Carretera vía a Camburito Km. 7, Araure Estado Portuguesa.

Rif. J-30447329-0 Teléfonos: 0255-4148486-9889077 / 0414 5542417 / [loscaminosdireccion@gmail.com](mailto:loscaminosdireccion@gmail.com)

## **DEDICATORIA**

*Para todas las familias y personas que transitan en el Autismo*

## **AGRADECIMIENTO**

A mi Familia por su apoyo incondicional, mi principal empuje... de aquí al cielo, gracias Papá.

A mis Profesoras de la EAPA – UMA, en especial a Sylvia Silva por su sabiduría, empatía y apoyo.

A mis Asesoras Elke Alberto y Claudia Cerda por su conocimiento, paciencia y orientación.

A mis Compañeras de estudio Maria Laura, Mayra, Maleyva, Rosalba y Marifree por los ánimos, en especial a María Gabriela por acompañarme y no dejarme rendir en esta travesía.

Al Colegio por abrirme sus puertas y confiar en mi proyecto.

Al Departamento de Desarrollo Estudiantil por su confianza y apoyo, en especial a Raymond Parra.

A los niños de segundo grado, por ser mis mejores maestros y hacer realidad esta meta.

A mí, por el ímpetu, temple, esfuerzo, llantos y no desfallecer.

## ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

### HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

**Autor/a:** Rivero Castillo, Anaramy Yackelyn

**Asesores:** Alberto de D'Lima, Elke Carolina  
Cerdeja Aquino, Claudia V

**Año:** 2023

#### RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo fomentar las habilidades sociales de una niña con Trastorno del Espectro Autista, a través del desarrollo de un programa de intervención en habilidades sociales enfocado en la prevención del acoso escolar. Para este fin se generaron dos cuestionarios exploratorios respondidos por la docente, consiguiendo con ello obtener un panorama más amplio sobre el problema. Se seleccionaron 9 dimensiones o habilidades sociales a desarrollar, entre las cuales se encuentran: habilidades conversacionales; expresión de emociones; hacer y rechazar peticiones; defensa de los derechos; afrontar conflictos; expresión de opinión personal; habilidades sociales no verbales; interacción con figuras de autoridad e interacción en grupo. En los resultados se refleja que el plan de intervención incluyó la aplicación de las siguientes técnicas: instrucción verbal, moldeamiento y reforzamiento. Al contrastar los resultados del post test con los del cuestionario exploratorio, se encontró que no se reportaron mejoras significativas en las habilidades sociales de la alumna, esto podría atribuirse a posibles sesgos, por lo que se sugiere replicar el estudio con una muestra más grande.

Línea de trabajo: Destrezas Sociales y Trastorno Del Espectro Autista. Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, Habilidades Sociales, Prevención, Acoso Escolar, Programa de Intervención.

## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTO	VII
RESUMEN	VIII
ÍNDICE GENERAL	IX
ÍNDICE DE TABLAS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
Planteamiento del Problema	3
<i>Objetivo General</i>	6
<i>Objetivos Específicos</i>	6
Justificación e Importancia	7
Alcance y Delimitación	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
Antecedentes	9
Bases Teóricas	13
Bases Legales	30
CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL	33
Historia de la Institución	33
Marco Filosófico	34
Organigrama	36
Población que atiende	36
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	37
Línea de Trabajo	37
Tipo de investigación	37
Diseño de investigación	38
Población y muestra	38
Cuadro de Variables por Objetivo	40
Técnicas e instrumentos de recolección de información	42

Presentación y Análisis de los Resultados del Diagnóstico	43
<b>CAPÍTULO V. PROPUESTA</b>	<b>57</b>
Introducción	57
Propósito	59
Plan De Ejecución Del Proyecto	59
Cuadro De Planificación Del Proyecto	60
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>63</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>68</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma De Elaboración De Teg	8
Tabla 2. Niveles de gravedad de los TEA en el DSM-5.	16
Tabla 3. Cuadro de Variables por Objetivo	40
Tabla 4. Ítems de la Dimensión Habilidades Conversacionales	43
Tabla 5. Ítems de la Dimensión Expresión de Emociones	45
Tabla 6. Ítems de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones	46
Tabla 7. Ítems de la Dimensión Defensa de Derechos	47
Tabla 8. Ítems de la Dimensión Afrontar Conflictos	49
Tabla 9. Ítems de la Dimensión Expresión de Opiniones Personales	50
Tabla 10. Ítems de la Dimensión Habilidades No Verbales	51
Tabla 11. Ítems de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad	52
Tabla 12. Ítems de la Dimensión Interacción en Grupo	53
Tabla 13. Ítems del Acoso Escolar	54
Tabla. 14. Plan de Ejecución del Proyecto	59
Tabla 15. Cuadro de Planificación del Proyecto	60
Tabla 16. Ítems de la Dimensión Habilidades Conversacionales	62
Tabla 17. Ítems de la Dimensión Expresión de Emociones	63
Tabla 18. Ítems de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones	65
Tabla 19. Ítems de la Dimensión Defensa de Derechos	66
Tabla 20. Ítems de la Dimensión Afrontar Conflictos	67
Tabla 21. Ítems de la Dimensión Expresión de Opiniones Personales	69
Tabla 22. Ítems de la Dimensión Habilidades No Verbales	69
Tabla 23. Ítems de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad	70
Tabla 24. Ítems de la Dimensión Interacción en Grupo	71
Tabla 25. Ítems del Acoso Escolar	73
Tabla 26. Comparación de resultados Pretest y Postest Habilidades Sociales	74
Tabla 27. Comparación de resultados Pretest y Postest Habilidades Sociales	77

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades Conversacionales.	44
Figura 2. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Emociones.	45
Figura 3. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones.	46
Figura 4. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Defensa de Derechos.	48
Figura 5. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Afrontar Conflictos.	49
Figura 6. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Opiniones personales.	50
Figura 7. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades No Verbales.	51
Figura 8. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad.	52
Figura 9. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción en Grupo.	53
Figura 10. Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes del Acoso Escolar.	55
Figura 11. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades Conversacionales.	63
Figura 12. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Emociones.	64
Figura 13. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones.	65
Figura 14. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Defensa de Derechos.	66

Figura 15. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Afrontar Conflictos.	68
Figura 16. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Opiniones personales.	69
Figura 17. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades No Verbales.	70
Figura 18. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad.	71
Figura 19. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción en Grupo.	72
Figura 20. Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes del Acoso Escolar.	73
Figura 21. Comparación de Resultados de Pretest y Postest de Habilidades Sociales	75
Figura 22. Comparación de Resultados de Pretest y Postest de Acoso Escolar	77

## INTRODUCCIÓN

Venezuela, además de que no cuenta con estadísticas oficiales sobre la población de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tampoco cuenta con cifras sobre el acoso escolar en niños niñas y adolescentes con autismo. Sin embargo, Zych, Farrington y Ttofi, (2018) señalan que ha surgido un importante desarrollo de programas de prevención e intervención sobre acoso escolar, centrándose de manera especial en la búsqueda de factores protectores ante este tipo de violencia, como se ha descubierto que lo son las habilidades sociales.

Para Castillo (2011), el acoso escolar se puede definir como un comportamiento agresivo o daño intencionado que se lleva a cabo de forma repetida en el tiempo, en una relación interpersonal que se caracteriza por asimetría de poder. Los alumnos con TEA debido a sus dificultades en habilidades sociales y de comunicación son más vulnerables a sufrir acoso escolar, siendo en la mayoría de los casos, víctimas. El riesgo de sufrir acoso disminuye en los alumnos que prefieren jugar solos o que juegan con otros que se les acercan, y aumenta en los que quieren relacionarse, pero tienen dificultades para hacerlo.

Esto puede deberse a las diferencias en su comportamiento y forma de interactuar con otros, las cuales pueden ser malinterpretadas y suelen provocar burlas y agresiones como respuesta. Ante esto, es importante que los educadores y padres se involucren activamente en la prevención y el manejo del acoso escolar, ya que puede tener serias consecuencias en la salud mental y bienestar de la víctima a largo plazo.

Por lo tanto, los beneficios de enseñar a estudiantes a pedir ayuda, a ser tratados con respeto y a defender sus derechos hace que sea importante seguir investigando y desarrollando programas educativos que fomenten el desarrollo de habilidades sociales para prevenir el acoso escolar y crear un ambiente escolar seguro y respetuoso.

Para cumplir con los objetivos planteados, la presente investigación está conformada de acuerdo a las normas para presentación de trabajo de grado de la Universidad Monteávila en seis capítulos, estructurados de la siguiente manera: Capítulo I, Planteamiento del Problema, el cual plantea la realidad que se investiga, la

relación entre el desarrollo de Habilidades Sociales y la prevención del Acoso Escolar en una estudiante de segundo grado con TEA del Centro de Estudios Los Caminos.

El planteamiento es el siguiente: ¿Cómo fomentar las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa?

Siendo el objetivo general Fomentar habilidades sociales para la prevención del acoso escolar una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa. Por su parte, las implicaciones prácticas del estudio se justifican, debido a que enriquecerá el conocimiento en el tema de acoso escolar y habilidades sociales en TEA. Al mismo tiempo que servirá de motivación para que otros investigadores realicen estudios relacionados a la problemática planteada. Igualmente, se justifica por cuanto la investigación estará sujeta a la línea de habilidades sociales, ya que, tratándose de TEA y el acoso escolar, ambos son relevantes para la misma.

El Capítulo II, comprende los antecedentes de la investigación, entre ellos investigaciones a nivel internacional y nacional, cuyos aportes sustentan el presente estudio. Así como, las bases teóricas, las cuales incluyen: la definición de TEA y los criterios clínicos según el DSM-V; el acoso escolar y las características que lo distinguen; los tipos de acoso escolar; la relación entre acoso escolar y autismo; la definición de habilidades sociales; entrenamiento en habilidades sociales; y la relación entre habilidades sociales y el acoso escolar.

Este capítulo incluye también las bases legales como fundamento bibliográfico y documental que respalda legalmente el estudio, como lo es la Constitución Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Protección del niño, niña y adolescente (2015), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley para las Personas con Discapacidad (2007) y la Ley del Ejercicio de la psicología (1978).

En el capítulo III se describe la historia de la institución donde se realizó la investigación, así como su visión, misión y valores institucionales, y por último el organigrama de la institución liderado por la Fundación, Rectora, Directora del colegio y Gerente de la fundación.

El Capítulo IV hace mención a la metodología empleada para llevar a cabo el estudio, cuya línea de investigación es Destrezas Sociales y Autismo. El tipo de investigación es de tipo aplicada, de desarrollo, explicativo; el diseño de la investigación es no experimental, transeccional. La población y muestra corresponde a una niña de 8 años de segundo grado de primaria el cuadro de las variables sobre las habilidades sociales y el acoso escolar. Como instrumentos de recolección de se generaron dos cuestionarios sobre habilidades sociales y otro sobre acoso escolar para ser aplicado a docentes de primaria, para el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

El Capítulo V, es el Proyecto, que responde l diagnóstico de la investigación. Este incluye el propósito del estudio que fue Capacitar en habilidades sociales para la prevención del acoso escolar a una alumna con TEA del Centro de Estudio en Los Caminos de Araure estado Portuguesa, a través de estrategias como el instrucción verbal, el modelamiento, la práctica y el reforzamiento. En este apartado se anexael Plan de Ejecución del Proyecto y se exponen los resultados y análisis de los resultados del post test, donde fueron leves las diferencias entre las puntuaciones.

Finalmente, en el Capítulo VI, se desarrollan las Conclusiones y Recomendaciones, en donde se plantean las conclusiones de los resultados del estudio realizado y las recomendaciones correspondientes como alternativas de respuesta para la búsqueda de soluciones a la problemática expuesta. Finalmente, se detallan las referencias bibliográficas que sustentan los aspectos teóricos de la investigación, así como los anexos que complementan el estudio.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Planteamiento del Problema**

Las interacciones sociales son fundamentales en la vida de las personas, y las primeras de ellas ocurren en la escuela, donde las oportunidades para una convivencia sana, armoniosa, genuina y respetuosa son significativas. No obstante, cuando estas interacciones se tornan negativas a través del lenguaje ofensivo y discriminatorio se puede desencadenar el acoso escolar, que se ha convertido en uno de los temas más preocupantes a nivel mundial, considerándose un problema de salud pública (Barcaccia Schneider, Pallini y Baiocco, 2017).

Sobre este particular, la UNESCO (2018) señaló que principalmente en 42 países de Europa y América del Norte, el 65% de las niñas y el 62% de los niños informaron de casos de acoso escolar, por eso es importante definir que:

El acoso escolar, también conocido como “bullying” es cualquier tipo de violencia, hostigamiento o intimidación de manera reiterada e injustificada, caracterizado por un “abuso de poder” entre el agresor y la víctima. Consiste en acciones de violencia verbal, física o psicológica, tales como burlas, amenazas, insultos, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento, entre otros (Díaz, Martínez y Barbarro 2013, p. 45).

Un estudio mundial llevado a cabo por Bullying Sin Fronteras (2021) para América, Europa, África, Oceanía, Asia expuso que: el 90% de los actos de acoso escolar no son reportados a los maestros; 3 millones de niños se ausentan de la escuela cada mes a causa del acoso; 82% de los niños con discapacidad son acosados en la escuela; y 200.000 niños y adolescentes pierden la vida cada año a consecuencia del acoso escolar en todo el mundo.

Desde este contexto, la UNESCO (2021) señaló que los niños y niñas con discapacidad tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de ser víctimas de

cualquier tipo de violencia en todos los entornos en los que se desenvuelven; puesto que podrían no reconocer la violencia y el acoso como maltrato, lo que podría provocar que los datos actuales sobre la prevalencia de este problema se subestimen. Además, asocian este grave problema con la falta de amigos/as y el aislamiento social que puede derivar en elevadas tasas de depresión, ansiedad, ira y pensamientos suicidas.

En consideración a lo antes argumentado, las personas con autismo a menudo experimentan dificultades significativas a nivel social, lo que los hace particularmente vulnerables al acoso escolar, por ello se resalta la definición del Trastorno del Espectro Autista (TEA) como:

un conjunto de afecciones relacionado con el neurodesarrollo del individuo, muestra síntomas desde la infancia, aproximadamente a los 18 meses, y permanece de modo permanente. Implica alteraciones en la interacción social, déficits en la comunicación, patrones de conducta repetitivos e intereses restringidos (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 98).

De acuerdo con lo antes mencionado, Wing (2009) señala que los déficits en habilidades sociales en individuos con trastorno del espectro autista se atribuyen a la falta de componentes cognitivos, incluida la teoría de la mente y la competencia pragmática; la velocidad de procesamiento cognitivo y procesos de planificación. Por ello, algunos de los posibles déficits en habilidades sociales en estos niños con mayor frecuencia son: falta de atención hacia el estímulo social, contacto ocular inadecuado, dificultad a la hora de comenzar la interacción social, problemas para reconocer señales verbales y no verbales sociales, falta de empatía ante los sentimientos de los demás y respuestas emocionales que no son adecuadas al contexto.

Este déficit explicado anteriormente, según Pereira, Wagner y Oliveira (2014) puede provocarles ansiedad y problemas en el colegio, ya que cuando se da un problema con alguien, tienen dificultades para solucionarlo o actuar ante ello. Este déficit en habilidades sociales también puede dar lugar a que conforme el niño crezca, sienta más presión, sobre todo cuando se va acercando la adolescencia, que es cuando empieza a darse mayor desarrollo de sus relaciones sociales (p.121).

Partiendo de lo anterior, las características inherentes al desarrollo de las personas con TEA, las convierte en alumnado vulnerable al acoso escolar, debido a sus habilidades sociales limitadas y a su dificultad para entender las experiencias sociales cotidianas, según Caballo (1993) las habilidades sociales:

son ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.22).

Las personas con autismo a menudo presentan dificultades para establecer relaciones sociales, reconocer emociones de los demás y comunicar sus propios pensamiento y sentimientos. Este déficit en las habilidades sociales pueden dificultar su adaptación al entorno escolar, lo que a su vez puede exponerlos a un mayor riesgo de acoso y victimización. En consecuencia, Puerto (2021), manifestó que el autismo es la discapacidad con mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar; hasta un 50% del alumnado sufre acoso, y si se habla del alumnado con autismo sin discapacidad intelectual la cifra se dispara hasta el 80%. Además, están las elevadas tasas de abandono de los estudios.

En este punto de reflexión, con base a esa aproximación de la realidad mostrada de la cual Venezuela no escapa, Sarli (2021) psicóloga de Centros Comunitario de Aprendizaje (CECODAP) señaló que 25% de los motivos de las consultas se debe a acoso escolar, específicamente aseguró que, de 20 pacientes, 17 han sufrido de acoso escolar.

Resulta preocupante que en Venezuela no se cuente con estadísticas oficiales sobre el colectivo de personas con TEA, también la ausencia de cifras denota el rezago sobre el acoso escolar en niños niñas y adolescentes con autismo. Sin embargo, como en los últimos años ha habido cambios relevantes con la nueva conceptualización del autismo, en la que se ha eliminado la categoría de síndrome de Asperger (American Psychiatric Association, 2013) ha surgido un importante desarrollo de programas de prevención e intervención sobre bullying y cyberbullying,

centrándose de manera especial en la búsqueda de factores protectores ante este tipo de violencia (Zych, Farrington y Ttofi, 2018). Sin embargo, en las revisiones no se encontraron estudios en Venezuela dirigidos a este colectivo en concreto.

Para finalizar los argumentos expuestos por los diferentes teóricos y el estudio precedente, resulta importante indagar con mayor profundidad la realidad encontrada en el Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa, específicamente en el segundo grado, considerando que reciben en su matrícula estudiantes con diagnóstico de TEA. Entendiendo que, uno de los síntomas centrales del TEA es el déficit en la interacción social recíproca, y cómo esto les hace más vulnerables a ser víctimas de acoso escolar, surge la iniciativa de desarrollar un programa en habilidades sociales para una niña con TEA, que se ajuste a las características y necesidades de esta área, su etapa evolutiva y contexto cultural; para de este modo contribuir a la adquisición de habilidades sociales en déficit con el objetivo de prevenir el acoso escolar. En atención a estos planteamientos, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo fomentar las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa?

¿Cómo son las habilidades sociales de la alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa?

¿Cómo sería el plan de habilidades sociales para la alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa?

¿Cómo se ejecutará el plan para el desarrollo de las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar hacia la alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios “Los Caminos” de Araure estado Portuguesa?

## **Objetivos del Trabajo Especial de Grado**

### ***Objetivo General***

Fomentar habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa

### ***Objetivos Específicos***

1. Identificar las habilidades sociales en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.
2. Diseñar un plan las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.
3. Ejecutar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.
4. Evaluar el plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

### **Justificación e Importancia**

Los niños con autismo tienen dificultades para comprender ciertos aspectos de la comunicación no verbal y las normas sociales, lo que puede dificultar su capacidad para relacionarse con sus compañeros de clases. Por esta razón, el presente estudio es de importancia, ya que se pretende mostrar las habilidades sociales como factor protector para prevenir el acoso escolar en niños y niñas con TEA. Algunas de estas habilidades incluyen el reconocimiento de gestos y emociones, así como habilidades de negociación y resolución de conflictos, por ello, servirá para contribuir al esclarecimiento de una de las posibles causas de una problemática social de gran relevancia para la sociedad.

Asimismo, el estudio se justifica desde diversas dimensiones; en primer lugar, desde el punto de vista psicológico, ya que la problemática antes descrita lleva consigo repercusiones que interfieren y dificultan el desarrollo adecuado de niños y niñas con TEA; y desde una perspectiva social, porque el acoso escolar, es un tema de gran relevancia en la actualidad.

Por otra parte, se justifica su valor teórico, ya que el estudio resulta de la necesidad de abordar este tema, puesto que son pocos los estudios que señalan la incidencia del TEA como víctimas de acoso escolar, aun y cuando dicha situación representa una realidad que se incrementa actualmente a nivel mundial, y que preocupa profundamente a la sociedad.

Ahora bien, el presente estudio, tiene relevancia y significación dentro del campo científico, dado que, su contenido representa un soporte para apoyar la Psicología y con ello, incentivar a la reflexión sobre las habilidades sociales como elemento promotor de la inclusión escolar y protector contra el acoso escolar en niños y niñas con TEA. Desde el punto de vista metodológico, permitirá realizar un análisis objetivo de la situación planteada, la cual servirá de basamento a las recomendaciones que se realicen posteriormente. En suma, la investigación servirá de fundamento o antecedente a otras investigaciones y aportará información sobre las habilidades sociales, el acoso escolar y el TEA.

Finalmente, las implicaciones prácticas del estudio se justifican, debido a que aportará beneficios que permitirán enriquecer conocimientos relacionados con la temática, así como la contribución con aportes cognitivos para motivar a otros investigadores a realizar estudios relacionados con la problemática planteada. Igualmente, se justifica por cuanto la investigación estará sujeta a la línea de habilidades sociales, ya que, el TEA y el acoso escolar, se relaciona directamente con la misma.

### **Alcance y Delimitación**

El alcance de la investigación abarca el Centro de Estudio Los Caminos, ubicado geográficamente en la ciudad de Araure, estado Portuguesa. Para su

desarrollo, se enmarcará en un estudio de proyecto científico dirigido a una niña con TEA de 8 años, cursante del 2do grado de educación primaria de la institución antes mencionada. La misma se ejecutará durante el segundo trimestre del año 2023.

**Tabla 1. Cronograma De Elaboración De TEG**

Actividades	Fechas 2022-2023									
	Marzo - Julio 2022	Octubre - Diciembre 2022	Enero- Marzo 2023	Abril 2023	Abril 2023	Abril 2023	Mayo 2023	Junio 2023	Junio 2023	Julio 2023
Fase 1. Realización de Anteproyecto										
Fase 2. Realización de Capítulo II y III										
Fase 3. Realización del Capítulo IV, y de los Instrumentos de recolección de información para su validación.										
Fase 4. Solicitar autorización en el Centro de Estudio “Los Caminos” para la aplicación de los cuestionarios y ejecución del proyecto.										
Fase 5. Análisis del pretest.										
Fase 6. Construcción del Capítulo 5. El Proyecto de investigación.										
Fase 7. Ejecución del Proyecto de Investigación.										
Fase 8. Análisis del postest										
Fase 9. Realización del Capítulo VI.										
Fase 10. Presentación del Trabajo Especial de Grado										

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico según Arias (2012) es “el resultado de la selección de aquellos aspectos más relacionados del cuerpo teórico epistemológico que se asume, referidos al tema específico elegido para su estudio” (p.91). De allí parte su racionalidad, estructura lógica y consistencia interna, la cual va a permitir el análisis de los hechos conocidos, así como orientar la búsqueda de otros datos relevantes para la misma.

### **Antecedentes**

En este capítulo se presentan las indagaciones y antecedentes que reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones. Según Arias (2004), los antecedentes se refieren a todos los trabajos de investigación que anteceden al que está en curso, es decir, aquellos trabajos donde se hayan manejado variables similares; que además sirven de guía al investigador (p. 67).

Por lo tanto, se presentan a continuación los estudios a nivel internacional. En Perú, en la Universidad César Vallejo, la autora Puentes (2021) desarrolló un estudio titulado “*Revisión sistemática sobre estrategias para desarrollar las habilidades sociales dentro del aula en infantes con autismo en Latinoamérica 2010-2021*” cuyo objetivo fue sistematizar las estrategias para desarrollar las habilidades sociales dentro del aula en infantes con autismo en Latinoamérica del 2010 al 2021.

Bajo una metodología de investigación documental, la autora realizó la revisión de 1.742.200 documentos entre artículos, tesis y otros estudios realizados. Mediante una serie de filtros de exclusión, 31 de ellos fueron excluidos, quedando 15

para el desarrollo del estudio. Durante la revisión de artículos se incluyeron países de Latinoamérica, determinando que existen estrategias que son aplicadas por los maestros en países como Argentina, España, Ecuador, entre otros, impulsando resultados positivos en la enseñanza para desarrollar las habilidades sociales en niños con autismo.

No obstante, dichas estrategias dependen de una serie de condiciones pedagógicas brindadas por los gobiernos para la educación de niños con TEA. Por un lado, las estrategias, técnicas, herramientas, desafíos o dificultades tienen un efecto en niños con autismo, propiciando que el infante no solo desarrolle sus habilidades sociales, sino también en lo conductual y comunicacional. Agregan que desde el 2010 en Latinoamérica ponen en marcha la musicoterapia y equinoterapia que ejercen un impacto positivo para la enseñanza de niños con TEA.

Al examinar el trabajo anterior, se observó que el tema presenta similitudes con la investigación en curso, puesto que aborda el desarrollo de habilidades sociales de niños con autismo en el contexto escolar, aunque su metodología y objetivos fueron distintos. Los resultados obtenidos, se tomarán en cuenta para las conclusiones del estudio presente y así aportar nuevos conocimientos.

Por otra parte, en España de la Universidad de Málaga los autores González, Cortez, Mañas (2019) en su estudio titulado *“Acoso Escolar En Personas Con Trastorno Del Espectro Autista En La Provincia De Málaga”* cuyo objetivo fue explorar, entre otras variables, la prevalencia del acoso escolar en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la provincia de Málaga, así como conocer la edad de comienzo, la duración y los apoyos socioeducativos con los que han contado los sujetos.

Bajo una metodología de investigación exploratoria, crearon una encuesta ad hoc que ha sido validada por cinco profesionales del ámbito educativo y de la atención y diagnóstico a personas con TEA. En el estudio han participado un total de 50 sujetos con edades comprendidas entre los 5 y los 34 años, y se ha contado con un total de 28 personas diagnosticadas con TEA y 22 familias de personas

diagnosticadas con TEA, con el objeto de ampliar el espectro de participantes en el estudio.

Sus resultados, constataron un alto grado de acoso escolar en población diagnosticada de TEA, principalmente en varones con síndrome de Asperger. También resulta significativo cómo aparece la familia como el principal apoyo al que han acudido los participantes que han sufrido acoso escolar. La información obtenida corrobora algunos de los resultados a los que se ha llegado en otros estudios similares dónde aparece una alta prevalencia de acoso escolar en varones con diagnóstico de TEA nivel 1.

El estudio de González, Cortez, Mañas (2019), comparte la temática con respecto al acoso escolar hacia personas con autismo, aunque difieren en su metodología, sin embargo, al revisar los resultados de sus conclusiones, es oportuna para afianzar los resultados que se lleguen a obtener en la presente investigación.

Por otro lado, en Argentina, en la Universidad Abierta Interamericana la autora Pérez (2019) en su investigación titulada *“Trabajar la convivencia: importancia de las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar”* se propuso indagar si existen situaciones de acoso escolar y explorar el nivel de habilidades sociales que poseen los alumnos de primer año de la escuela secundaria técnica ubicada en la ciudad de la Emilia, provincia de Buenos Aires.

Bajo una metodología descriptiva, la autora aplicó los instrumentos a los alumnos y realizó una entrevista informal con el director. A partir de ello, pudo constatar que solo la minoría de alumnos encuestados reconocieron vivenciar situaciones de acoso con una frecuencia media, y la mayoría de los alumnos restantes registraron situaciones de acoso con una frecuencia baja, pero se ha identificado que los alumnos no son capaces de reconocer o admitir los actos que realizan, solo unos pocos se identificaron como agresores.

Además, sólo seis alumnos obtuvieron un alto nivel de habilidades sociales, la mayoría tiene nivel medio y los restantes tienen bajo nivel, pero en la propuesta se reforzaron todas las áreas. Finalmente, en la propuesta de intervención contaron con nueve encuentros mensuales, con una duración de ochenta minutos cada uno, en

donde se promovió el desarrollo de habilidades sociales y se realizaron actividades referidas al acoso escolar y su concienciación.

El estudio anterior de Pérez (2019) sirve como antecedente ya que comparte la temática de las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar, aunque la metodología sea diferente ya que no fue realizado en población diagnosticada con autismo ni desarrollan una intervención, no obstante, sus resultados son de provecho para resaltar los de la presente investigación.

A nivel nacional, en la Universidad Monteávila la autora López (2018) en su trabajo para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo denominado *“Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para Un Niño Con Trastorno Del Espectro Autista”* cuyo objetivo fue fomentar las habilidades sociales de un niño con Trastorno del Espectro Autista Grado 1 sin déficit intelectual ni deterioro del lenguaje acompañante, a través del desarrollo de un programa de intervención en habilidades sociales ajustado a las características del caso y al contexto sociocultural, generó dos cuestionarios uno de autoinforme y otro dirigido a los padres y docentes, consiguiendo con ello obtener un panorama más amplio sobre el problema.

Bajo una metodología de estudio de caso, la autora trabajó sobre la base de 11 dimensiones o habilidades sociales entre las cuales se encuentran: las habilidades conversacionales; expresar y recibir amor, agrado y afecto; expresión de desagrado o disgusto; hacer y rechazar peticiones; defensa de los derechos; solución de conflictos; afrontar las críticas; expresión de opinión personal; habilidades sociales no verbales; interacción con figuras de autoridad e interacción en grupo.

Los resultados que obtuvo al contrastar los datos del pretest y postest demuestran que si bien hubo mejoría, esta fue mínima como para demostrar la efectividad del programa, ya que por contratiempos, la fase de ejecución no se desarrolló como se esperaba, aunque un análisis más detallado revela resultados prometedores a nivel teórico por lo que ciertos ajustes y correcciones al programa especialmente al momento de su ejecución, específicamente en lo tocante a la

distribución del tiempo para las actividades de generalización puede conllevar a mejores resultados.

La investigación previa de López (2018) proporcionó las bases para este estudio ya que comparte la temática de las habilidades sociales en un estudiante con autismo, aunque ambas difieren en su metodología y no comparten los mismos objetivos, puesto que se añade la prevención del acoso escolar, sin embargo, al revisar los resultados de sus conclusiones, es oportuna para afianzar los resultados que se obtengan en la presente investigación.

Por último, en la Universidad Monteávila la autora Vegas (2017) en su trabajo para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo denominado *“La Experiencia Del Acoso Escolar O Bullying En Adolescentes Con Autismo De Alto Nivel De Funcionamiento Integrados Al Nivel De Educación Media General En Unidades Educativas Privadas Ubicadas En El Municipio Baruta”* se propuso comprender las vivencias de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA- AF) en relación al acoso escolar o bullying que se da en centros educativos de Educación Media General donde han sido integrados. La metodología utilizada en este estudio fue de tipo cualitativa.

El instrumento utilizado para recoger los datos fue la entrevista a profundidad. Se efectuaron seis entrevistas a adolescentes con TEA-AF que están integrados en centros educativos de Educación Media General, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Para este estudio se construyeron varias categorías y subcategorías y se procedió a analizarlas.

Los resultados indican que el acoso escolar o bullying no es una temática desconocida para los adolescentes entrevistados, ya que se observa que la construcción del significado de acoso escolar o bullying que los participantes hicieron estuvo acorde a la de especialistas como Olweus, Garaigordobil y Oñadera y Oñate. La mayoría de los entrevistados reconoció haber sido víctima de acoso escolar, aunque en los primeros grados no eran conscientes de ello. El acoso escolar o bullying ha tenido consecuencias para ellos en el rendimiento escolar, autoestima y estados de ánimo. Finalmente, los adolescentes con TEA-AF reconocen que la

problemática del acoso escolar afecta a todos en el colegio y proponen cambios en los reglamentos escolares.

El estudio precedente de Vegas (2017), la problemática del acoso escolar en adolescentes con autismo comparte la misma temática con esta investigación, aunque son diferentes en su metodología porque ésta trabajará con una niña, no obstante, al revisar los resultados de sus conclusiones, es oportuna para afianzar los resultados que se lleguen a obtener en la presente investigación.

### **Bases Teóricas**

Las bases teóricas tienen que ver con las teorías que brindan al investigador el apoyo inicial dentro del conocimiento del objeto de estudio (Arias, 2012), esto quiere decir que, toda problemática posee referentes teóricos, lo que advierte, que el investigador no puede hacer abstracción por el desconocimiento, a menos que sus estudios se sustentan en investigaciones puras o bien exploratorias (p. 66).

### **Trastorno del Espectro Autista**

Para Wing y Gould (1979) se puede definir el TEA como un trastorno del desarrollo con graves alteraciones neurobiológicas que afectaría principalmente tres áreas: interacción social, comunicación y creatividad e imaginación. Normalmente se refieren a estas tres áreas como la —triada del autismo, de la que hablaron por primera vez Wing y Gould en 1979 (p. 14).

Estos autores conciben el autismo como una condición multidimensional en la que cada individuo posee un perfil propio, que se definiría gracias a las características individuales en cada dimensión de esta triada: interacción social, comunicación y creatividad e imaginación. De esta manera, el autismo pasaría a tener un carácter continuo, por la multitud de perfiles que se dan dentro del mismo, y se empieza a denominar Trastorno del Espectro Autista (TEA); término que se utiliza en el último manual diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría, sustituyendo a los Trastornos Generalizados del Desarrollo (DSM-5; APA, 2013).

Actualmente hay dos manuales como referencia a la hora de definir el Autismo y los criterios diagnósticos que lo caracterizan. Uno de los manuales es el CIE-11 y pertenece a la Organización Mundial de la Salud. El segundo es el DSM-5, desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría, este trabajo se enfocará en el DSM-V.

### ***Criterios diagnósticos DSM –V.***

En el DSM-5 los criterios pasan de ser la clásica —triada del autismo (Wing y Gould, 1979), a ser una diada, donde las alteraciones sociales y en la comunicación se combinan porque no es posible comunicar sin ser social ni ser social sin comunicar. Los dos dominios sintomáticos que se reflejan en el DSM-5 son: comportamientos/intereses/actividades repetitivos y restringidos, y alteraciones sociales y en la comunicación.

Por otro lado, se incluyen las alteraciones sensoriales en el diagnóstico, dentro de los comportamientos repetitivos y restringidos, y se elimina el retraso en la adquisición del lenguaje por considerarlo poco específico. Se establecen características conductuales asociadas a cada criterio (ejemplos de síntomas) y trayectorias de desarrollo (ejemplos sobre cursos de desarrollo).

Para que se cumpla un diagnóstico de TEA, el DSM-5 dice que se deben cumplir los criterios A, B, C, D y E:

A. Dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos, que no se explica por retrasos evolutivos de carácter general, y que se manifiesta en todos los síntomas siguientes (presentes o pasados) (p.57):

1. Dificultades en reciprocidad socio-emocional (Acercamientos sociales inusuales Dificultad en conversación ida-vuelta Reducido interés en compartir intereses, emociones y afecto y en responder a ellos Falta total de iniciativa en la interacción social).

2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.

3. Dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales apropiadas para el nivel de desarrollo (más allá de aquellas desarrolladas con los cuidadores).

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes síntomas (presentes o pasados) (p.57):

1. Conductas estereotipadas, motoras o verbales, o uso de objetos estereotipado o repetitivo (Movimientos corporales estereotipados Uso repetitivo de objetos simples: alinear, voltear Habla repetitiva: ecolalias Habla estereotipada: uso idiosincrásico de frases)

2. Adherencia excesiva a rutinas, resistencia al cambio y patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado.

3. Intereses restringidos anormales, por intensidad o foco.

4. Hiper/hipo-reactividad sensorial o intereses inusuales en aspectos sensoriales del entorno.

C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas sociales del entorno excedan sus capacidades) (p.58).

D. Limitación e impedimento en el funcionamiento diario (p.58).

E. Las alteraciones descritas no se explican mejor por la discapacidad intelectual o el retraso global en el desarrollo (con frecuencia los TEA y la discapacidad intelectual coexisten; para hacer el diagnóstico comórbido la comunicación social debe ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general) (p.58).

Por otro lado, el DSM-5, expone que las personas que cumplan con los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR de Trastorno Autista, Síndrome de Asperger o Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, deberían recibir un diagnóstico de TEA. Se introduce un nuevo trastorno llamado Trastorno de la Comunicación social, que tendrán aquellos individuos con déficits importantes en la comunicación social y que no cumplan el resto de criterios de TEA (p.59).

Por último, el DSM-5 habla de los especificadores de los TEA, que han de definirse en cada sujeto con el objetivo de determinar el nivel de gravedad del trastorno (Tabla 1). Estos especificadores son:

- Discapacidad Intelectual: estimaciones separadas de capacidad verbal y no verbal.

- Alteraciones del lenguaje: no verbal, palabras sueltas, frases, lenguaje fluido. Considerar por separado lenguaje expresivo y comprensivo.

- Enfermedades médicas (epilepsia), genéticas (Rett, Down, X frágil) o factores ambientales asociados (valproato, síndrome antifosfolípido, muy bajo peso)

- Asociación con otros trastornos del neurodesarrollo, trastornos mentales o del comportamiento: TDAH, TOD, ansiedad, depresión, trastorno bipolar, tics, autoagresiones, alteraciones en la alimentación o el sueño.

**Tabla 2.***Niveles de gravedad de los TEA en el DSM-5.*

<b>Nivel de Gravedad del TEA</b>	<b>Comunicación Social</b>	<b>Intereses restringidos y comportamientos repetitivos</b>
Nivel 3 Necesidad de apoyo muy sustancial	Graves déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan dificultades en el funcionamiento de la persona; iniciación de interacciones sociales muy limitada y respuesta mínima ante las demandas sociales de los demás	Inflexibilidad de comportamientos, extrema dificultad para aceptar los cambios, u otros comportamientos restringidos/repetitivos que interfieren en todas las esferas de comportamiento. Gran angustia o dificultad a la hora de cambiar el foco de atención
Nivel 2 Necesidad de apoyo sustancial	Marcado déficit en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Dificultades sociales incluso con apoyo; limitaciones en la iniciación de interacciones sociales y respuesta social reducida o anormal ante la demanda de los demás	Inflexibilidad de comportamientos, dificultad para aceptar cambios, u otros comportamientos restringidos/repetitivos que aparecen frecuentemente e interfieren en varios contextos. Angustia o dificultad a la hora de cambiar el foco de atención.
Nivel 1 Necesidad de apoyo	Sin apoyo, los déficits en la comunicación social causan algunos impedimentos. Dificultad para iniciar interacciones sociales y se dan ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas ante las demandas sociales de los demás. Parece que se da un bajo interés por las interacciones sociales	La inflexibilidad en el comportamiento causa interferencias significativas en el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultades en los cambios de actividad. Los problemas en la planificación y organización dificultan su independencia

**Fuente:** American Psychiatric Association (2014)

Tanto la Asociación Americana de Psiquiatría como la Organización Mundial de la Salud coinciden en que ha de darse un deterioro de la interacción social recíproca, de la comunicación y que exista un repertorio restringido de actividades y conductas, para poder hablar de la existencia de un Trastorno del Espectro Autista.

### **Habilidades sociales (HHSS)**

Las Habilidades sociales (HHSS), no tienen una definición consensuada. A veces se las denomina competencias sociales. No existe un consenso entre la comunidad científico-social por lo que se crea una confusión conceptual. Las HHSS están muy relacionadas con las habilidades blandas (softskills) y al igual que ellas, son fundamentales para entablar relaciones de calidad y generar vínculos con diferentes tipos de personas.

Se pueden definir las HHSS por sus características: Se trata de una serie de conductas adquiridas de manera natural. Esto significa, por tanto, que pueden ser aprendidas. Estas conductas se manifiestan cuando se tienen situaciones con otras personas, es decir, interpersonales. Tener buenas HHSS implica que tus conductas interpersonales son socialmente aceptadas y, por tanto, significa tener en cuenta las normas sociales, normas legales, criterios morales e incluso el contexto sociocultural.

Para Monjas (2007), las HHSS son “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz”. El autor señala que las HHSS son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje; teniendo componentes motores, emocionales y cognitivos. Estas se basan en respuestas específicas a situaciones específicas y se ponen en juego en contextos interpersonales. Además, tienen como ventaja la maximización del refuerzo. Por su parte, una de sus características es la presencia de comportamientos adaptativos más que ausencia de conductas antisociales (p.96).

Las habilidades sociales HHSS son muy importantes en la vida adulta. Además, ocupan un alto porcentaje de la vida cotidiana, puesto que permanecen toda la vida. Si ya son importantes en la vida adulta, imagínense en la vida infantil y adolescente donde los amigos y las relaciones sociales son lo más importante en ese momento.

Siguiendo con lo anterior Goldstein (1989), definió las HHSS como un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas), para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socioemocional.

Estas habilidades y capacidades se aplican en actividades desde básicas hasta avanzadas e instrumentales. Además, Goldstein organiza las HHSS en seis amplios grupos que incluyen aquellas capacidades y comportamientos que hacen que una persona actúe de manera inteligente en el ámbito social (p. 31).

Para Goldstein (1989) las primeras habilidades sociales, que también se denominan habilidades sociales básicas, se refieren a aquellas destrezas que permiten al sujeto un manejo social elemental; se refieren a los mínimos que la sociedad considera como cortesía. En ellas se encuentran aspectos básicos de establecimientos de los primeros vínculos interpersonales, de comunicación, de expresión de los propios intereses, de identificación o de formas de mostrar agradecimiento (p.31).

Luego, señala Goldstein (1989) que las habilidades sociales avanzadas implican una interacción más confeccionada a la par de una combinación de normas de comportamiento social. Incluyen la capacidad para pedir ayuda, para disculparse, para persuadir, para integrarse en un grupo, para ofrecer explicaciones sobre tareas específicas y para seguir instrucciones (p.32).

Seguidamente, Goldstein (1989) describe que las habilidades relacionadas con los sentimientos son habilidades relativas a una gestión adecuada de las propias emociones y a la expresión socialmente aceptada de las mismas. Aúnan las capacidades para comprender, reconocer y expresar las emociones propias y ajenas; mostrar interés, preocuparse por otros y recompensarse por una buena acción. También, las habilidades sociales alternativas son aquellas destrezas que llevan consigo una búsqueda de varias vías de abordaje para conseguir el efecto que se desea. Se refieren a defender los propios derechos, compartir, ayudar, autocontrolarse, resolver conflictos conciliar y pedir autorizaciones (p.34).

Además, para Goldstein (1989) las habilidades para hacer frente al estrés se refieren al modo en que una persona enfrenta con sensatez y equilibrio momentos de discrepancia, tensión, contrariedad como pueden ser sentirse rechazado, enfrentarse a una injusticia o a los propios errores, recibir una crítica o reconocer el mérito de otros. Por último, las habilidades de planificación llevan consigo la previsión para

optimizar el tiempo, para evitar problemas y/o solucionarlos y para tomar decisiones (p.35).

### ***Neuropsicología y habilidades sociales.***

Harris (2003), menciona que los factores que desencadenan importantes problemas sociales son las alteraciones en el área cognitiva o conductual, medio ambiente desfavorable, el peligro de la integridad del cerebro y una personalidad o temperamento desorganizado (p.82). Según Rosema et al., (2012) en neurociencia social se dice que estas habilidades están mediadas por una red neuronal integrada del cerebro y no solamente por una región específica (p.19).

Para Adolphs (2001) las regiones cerebrales incluidas en esta red social son los surcos temporales superiores, el giro fusiforme, el polo temporal, la corteza prefrontal medial y polo frontal, así como la corteza del cíngulo, corteza orbitofrontal, amígdala, unión temporoparietal, corteza parietal inferior, corteza frontal inferior y la ínsula (p. 67). Se ha reportado que, si un niño tiene una lesión en dichas zonas, tendrá déficits sociales (Yeates, Douglas, Taylor, y Pennington, 2010) como problemas de socialización, impulsividad, intolerancia a la frustración, agresividad, entre otros.

Para Coie y Dodge (1988), los niños que carecen de importantes habilidades sociales son rechazados a menudo por sus compañeros, tienen problemas para interactuar con sus profesores y familias, y tienen dificultades emocionales (p. 32). Se sabe que la manifestación de los déficits tiene una doble direccionalidad. Por un lado, se encuentra el retraimiento social y por el otro la agresión.

Los investigadores Michelson et al., (1987) han descrito al niño no asertivo, socialmente retraído, como un niño aislado, tímido, pasivo y letárgico, que mantiene sus déficits de habilidades sociales en la vida adulta. En el otro extremo de los déficits sociales se encuentran los niños con excesos conductuales. De ellos se ha dicho que son típicamente agresivos, no cooperativos y que fracasan al intentar demostrar las habilidades necesarias para llevar a cabo interacciones efectivas y apropiadas que serán aceptadas o rechazadas por los demás individuos de su medio

social. Las pobres habilidades sociales se asocian con los trastornos conductuales, el autismo y la esquizofrenia de inicio temprano (p.88).

### **Habilidades Sociales y Autismo**

Los síntomas nucleares del autismo terminan convergiendo en la disfuncionalidad social. Si la persona no se comunica adecuadamente tendrá problemas al interactuar con su entorno y si presenta cierta inflexibilidad a nivel de intereses, acompañado con patrones extraños en el comportamiento, el atractivo social se verá reducido, pues estas conductas asumen justamente el calificativo de extrañas porque no se ajustan a lo que otros consideran adecuado. Para Atwood (2002) “la sociedad, valora a una persona por su apariencia, por cómo se habla y se comporta” (p.14). De este modo, según Peñafiel y Serrano (2010) las personas que no tienen comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento, rechazo, y, en conjunto, menos felicidad e insatisfacción personas, perjuicios que suelen ser mayores y con peor pronóstico si se presentan desde la infancia (p.65).

Es importante destacar, según Aguilera (2005) que los déficit sociales en las personas con autismo son independientes del coeficiencia intelectual y del nivel de funcionamiento, el perfil social de algunas personas con TEA suele indicar: relaciones mejores con los adultos que con los niños de la misma edad, no disfrutar normalmente el contacto social, tener problemas al jugar con otros niños, querer imponer sus propias reglas al jugar con sus pares, no entender las reglas implícitas del juego, querer ganar siempre cuando juega y preferir jugar solo (p.3).

Además, Aguilera (2005) agrega que el colegio puede ser una fuente de conflictos con los compañeros o no le gusta ir al colegio, no se interesan por practicar deportes en equipo, suelen ser fácil objeto de burlas y/o abusos por parte de sus compañeros que suelen negar a incluirlos en los equipos, tienen dificultad para participar en deportes competitivos, cuando quieren algo lo quieren inmediatamente lo que acarrea conflictos con los demás (p.3).

Aunado a esto, Aguilera (2005) señala que no se interesan por la última moda de juguetes, series o ropa, tienen poca tolerancia a la frustración, les cuesta identificar

sus sentimientos y tienen reacciones emocionales desproporcionadas, les cuesta identificar los sentimientos de los demás, se le dificulta ponerse en el lugar del otro, llora fácilmente por pequeños motivos, cuando disfruta suele excitarse saltar gritar aletear hacer palmas y tienen rabietas más de lo normal para su edad cuando no consigue algo (p.3).

Por último, Aguilera (2005) describe que les falta entender intuitivamente los sentimientos del otro, pueden realizar comentarios ofensivos para otras personas sin darse cuenta por ejemplo que gordo, no entiende los niveles apropiados de expresión emocional según las diferentes personas y situaciones es decir puede besar a desconocidos o saltar en una iglesia, no tienen malicia y son sinceros es decir dicen lo que piensan sin medirse, son inocentes socialmente, a veces sus conductas son inapropiadas y pueden parecer desafiantes (p.3).

### ***Investigaciones de programas de entrenamiento en habilidades sociales.***

Existe una gran diversidad en el entrenamiento de habilidades sociales ya que cada uno de los investigadores interesados en el tema ha considerado diversas habilidades para sus programas. Aunque estos entrenamientos difieren en sus habilidades todos tienen un fin en particular que es el de mejorar las relaciones interpersonales en alumnos de edad escolar. Para efectos de la presente investigación, el enfoque empleado será el propuesto por Goldstein en 1989, el cual es una recopilación general de todas las habilidades sociales distribuidas en 6 categorías desde las más sencillas a las avanzadas así se distinguen los siguientes grupos:

De acuerdo con Goldstein (1989) el Grupo I o las primeras habilidades sociales son: Escuchar, Iniciar una conversación, Mantener una conversación, Formular una pregunta, Dar las «gracias», Presentarse, Presentar a otras personas y Hacer un cumplido. Dentro del primer grupo de habilidades sociales, se hallan aquellas que permiten el primer contacto con el otro, el saber ganarse un voto de confianza, así como también establecer una conversación como parte del saber interactuar, hacerse conocer, escuchar y mostrar respeto mutuo. Así, por ejemplo, en los niños y adolescentes el hecho de presentarse el primer día de clase para muchos

de ellos es una actividad que les genera nervios. Se puede asociar por el hecho de que creen fallar en su proceso de comunicación lo que provoca inseguridad al hablar. Por tanto, es relevante reconocer ese aspecto al inicio para que el docente realice un correcto proceso de integración grupal y motivación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte más amigable con cada estudiante (p. 342).

De acuerdo con Goldstein (1989) el Grupo II, llamado Habilidades sociales avanzadas, incluye las siguientes: Pedir ayuda, Participar, Dar instrucciones, Seguir instrucciones, Disculparse y Convencer a los demás. Una vez que se hayan cumplido acciones del primer subgrupo, el individuo tendrá la capacidad de realizar un trabajo colaborativo, sea entre pares y aparte de saber escuchar cómo ser escuchado, podrá seguir indicaciones y ser parte del trabajo de los demás. Además, mediante su participación sabrá acatar sugerencias para ponerlas en práctica como parte de aprender del otro y aceptar errores en caso de tenerlos. También, le permitirá establecer relaciones saludables con las personas de su entorno. Por ende, podrá satisfacer necesidades que tenga durante la interacción (p. 342).

Al grupo III lo comprenden las Habilidades relacionadas con los sentimientos mencionados por Goldstein (1989), estas son: Conocer los propios sentimientos, Expresar los sentimientos, Comprender los sentimientos de los demás, Enfrentarse con el enfado de otro, Expresar afecto, Resolver el miedo y Auto-recompensarse. Como parte de saber interactuar con el otro, el uso de sentimientos va ligada a diferentes situaciones, pues ellas permiten hacer sentir e interiorizar emociones (p. 343).

De este modo, reconocer si se tiene la aprobación del otro y establecer empatía, permitirá la comprensión de cada individuo generando entendimiento mutuo. Al igual que mostrar interés, así como entender las diferentes necesidades de cada uno. El desarrollo de estas habilidades también proporcionan herramientas para enfrentar miedos y demostrar que puede hacer uso de su raciocinio ante las distintas dificultades.

El cuarto grupo nominado “Habilidades alternativas a la agresión” por Goldstein (1989) incluye: Pedir permiso, Compartir algo, Ayudar a los demás,

Negociar, Empezar el autocontrol, Defender los propios derechos, Responder a las bromas, Evitar los problemas con los demás y No entrar en peleas. Las destrezas para hacerle frente a la agresión se demuestran mediante el autocontrol. En algunas ocasiones buscar tener la razón, y la falta de tolerancia hacia opiniones contrarias a las suyas, pueden provocar un estado de irritabilidad en la que la mínima broma, comentario o acción y generar incidentes que afecten su integridad o la del otro. No obstante, implica otro estado en el que no se emite comentario alguno ante injusticias o simplemente no se defiende la postura propia, que, si bien es cierto que evita los problemas, tampoco es adaptativo porque no se defienden los derechos ni puntos de vista (p.347).

Por tanto, el evitar problemas no sugiere que tiene desarrollado el cuarto grupo de las habilidades sociales. En esta perspectiva se debe mantener un equilibrio en cada una de las habilidades mencionadas en este grupo. Otro proceso que favorece a la práctica de las habilidades podría relacionarse con un proceso de mediación. Que bien, puede ser orientado por algún profesional si están dentro de una institución o un adulto de confianza que pretenda negociar entre ambas partes y tomar decisiones.

El quinto grupo nominado “Habilidades para hacer frente al estrés” por Goldstein (1989) son: Formular una queja, Responder a una queja, Demostrar deportividad después de un juego, Resolver la vergüenza, Arreglárselas cuando le dejan de lado, Defender a un amigo, Responder a la persuasión, Responder al fracaso, Enfrentarse a los mensajes contradictorios, Responder a una acusación, Prepararse para una conversación difícil y Hacer frente a las presiones del grupo. Parte de la vida adolescente, requiere experimentar solo o en grupo diferentes situaciones, entre ellas saber que no siempre se cumplen sus caprichos si es que los tiene (p.432).

El sexto grupo llamado “Habilidades de planificación” propuesto por Goldstein (1989) lo conforman las siguientes habilidades: Tomar decisiones, Discernir sobre la causa de un problema, Establecer un objetivo, Determinar las propias habilidades, Recoger información, Resolver los problemas según su importancia, Tomar una decisión y Concentrarse en una tarea. Mientras se avanza y se aprenden destrezas, es capaz de reconocer habilidades como buscar alternativas

frente a una dificultad y sobre todo iniciar con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Comenzar con una planificación que muestre cómo alcanzar cada propósito, además, de los relacionados al ámbito académico, pues los niños y adolescentes son un ser social que interactúa en diferentes ambientes. El buscar ayuda cuando lo necesite y aprender de cada experiencia diaria. Le permite reconocer sus debilidades para trabajar en ellas (p.65).

Cada una de estas habilidades, permiten explorar al individuo desde sus competencias más básicas hacia las que requieren mayor destreza en situaciones más difíciles. Hay que tomar en cuenta que cada individuo es libre de tomar decisiones y son los adultos quienes forman el apoyo para que dichas determinaciones no afecten su vida a futuro.

Para Goldstein (1989) el área de Habilidades Sociales se estructura de la siguiente manera: Comunicación verbal y no verbal, Interacción social. Habilidades sociales instrumentales. Participación en actos sociales y recreativos. Utilización de servicios de la comunidad. Desarrollo del sentido cívico. Como se puede ver existen diversos programas de entrenamiento en habilidades sociales que constatan su efectividad ya que todos ellos apuntan a que son programas fáciles, de corta duración y además económicos pero la mejor de las ventajas es que este tipo de programas ha mejorado las relaciones interpersonales en alumnos de diferentes centros escolares. Por tal motivo a continuación se presentan algunas de las técnicas utilizadas para la enseñanza de estas habilidades sociales.

### ***Técnicas y métodos en el entrenamiento de habilidades sociales.***

Aquí se mencionan las técnicas y métodos que Monjas (2002) propone como procedimiento de enseñanza en el entrenamiento de habilidades sociales de forma detallada cada paso del procedimiento para el entrenamiento de las habilidades.

1. Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión: Monjas (2002) describe que tiene como objetivo el que se logre un concepto de la habilidad que se va a enseñar a partir de su delimitación y especificación, la importancia y relevancia que tiene para los niños y la aplicación de esa habilidad a su propia vida, actividades, personas y

situaciones. Además, se trata también de identificar los componentes conductuales específicos de la habilidad. Esto supone dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué hacer?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿Con quién? y todo ello referido a cada una de las habilidades trabajadas (p.56).

2. Modelado: Monjas (2002) señala que el instructor y los alumnos socialmente competentes modelan ejemplos de las distintas habilidades que se van a aprender, mientras el resto de los alumnos observan la ejecución. Siempre que sea posible, se modelan ejemplos reales de contactos interpersonales que los alumnos y alumnas hayan tenido o tengan en sus relaciones con iguales y con las personas adultas (p.56).

3. Práctica: Monjas (2002) menciona que después de que se ha dialogado en torno a la habilidad-objetivo a aprender y se ha observado a varios modelos que muestran las conductas necesarias para conseguirlo, se han de ensayar y practicar esas conductas para incorporarlas al repertorio conductual. Esta práctica, para ser efectiva ha de realizarse en dos formas diferentes: en situaciones simuladas y creadas específicamente para ensayar y practicar (Role-Playing o Dramatización) y en situaciones naturales, espontáneas y cotidianas que se aprovechan oportunamente (Práctica Oportuna) (p.57).

4. Feedback y reforzamiento: Monjas (2002) señala que nada más que los niños terminan de ensayar y practicar las conductas en el role-playing, el instructor y/o los compañeros le aportan información de cómo lo ha hecho y le proporcionan reforzamiento (p.58).

5. Tareas: según Monjas (2002) consiste en encargar al alumnado que ponga en juego, fuera del contexto de aula y del contexto escolar, las habilidades sociales que se están trabajando, con las indicaciones y la posterior supervisión del instructor. Estas técnicas se han puesto en marcha en el programa de entrenamiento de Monjas, por lo que la autora manifiesta que son fáciles y confiables en su aplicación en cualquier edad del nivel educativo, además de que son efectivas para modificar el comportamiento social de los alumnos ante sus compañeros de clase y por ende mejorar las relaciones interpersonales en la etapa infantil (p.58).

### **Acoso escolar**

El acoso para Baquero y Avendaño (2015), se produce en una situación de desigualdad entre quien acosa y la persona acosada. Hay una relación de desequilibrio de poder debido generalmente a que la persona que acosa es más fuerte en lo físico, en lo verbal o en lo social y suele estar apoyada en un grupo que la sigue en su conducta agresiva. Por su parte, la principal característica de la persona acosada es que está indefensa, se siente arrollada y no puede salir por sí misma de la situación de acoso.

Por lo tanto, lo que realmente caracteriza el acoso es el desequilibrio de poder, puesto que es la consecuencia de una situación de desequilibrio entre dos partes: la parte débil (hostigado) y la parte dominadora (hostigador), la cual abusa de ese desequilibrio para maltratar intencionadamente al hostigado de manera violenta y agresiva.

#### **Criterios que distinguen y caracterizan al acoso escolar**

Para Díaz (2014), el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas porque generalmente el acoso parece ocurrir sin provocación por parte de la víctima, se produce en una situación de desigualdad entre la víctima y el victimario, debido a que posiblemente el agresor suele estar apoyado en un grupo que refuerza conductas violentas o la existencia de un desequilibrio de fuerzas físicas o psicológicas (p. 31).

Además, el autor anterior también señala que se mantiene debido a la pasividad o indiferencia de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente, denominándose testigos. La existencia de una o más conductas de hostigamiento para causar un daño intencionado, iniciándose generalmente con agresiones de tipo verbal y social e incluyendo después también agresiones físicas y coacciones.

Asimismo, según Musri (2012), no es un acontecimiento aislado, puesto que, se repite y prolonga por un cierto tiempo y tiene el riesgo de incrementar su gravedad.

La expectativa de que se puedan repetir los actos intimidatorios tiene consecuencias desfavorables para la víctima. Y las acciones intimidantes permanecen escondidas, ocultas y secretas principalmente para los adultos, y pueden no ser conocidas para el personal docente o la familia y pasar desapercibidas. Los profesores no priorizan estas conductas violentas y tienden a subestimar la frecuencia del acoso en su aula.

### **Tipos de acoso escolar**

El acoso escolar para Castillo (2011) puede producirse por conductas diferentes, por tal motivo, son analizadas de manera específica, porque, a pesar de compartir los rasgos comunes como son la intencionalidad, desequilibrio de poder y reincidencia, muestran también una especificidad que debe ser tomada en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias (p.416). Para clasificarlas se centrarán en diferentes criterios:

#### *Atendiendo a la forma*

Violencia física: según Enríquez y Garzón (2015), alude a toda agresión a la integridad física de otra persona y suele presentarse directa o indirectamente, la primera, es muy visible dado que suelen quedar marcas aparentes en forma de rasguños, hematomas, moretones, puñetazos y/o patadas. A su vez, la utilización de objetos como: armas blancas, navajas o cuchillos, e incluso material escolar tal como: compás, tijeras, lápices, etc (p.220).

Violencia verbal: según Enríquez y Garzón (2015), es considerado el tipo de maltrato más habitual, puede ser en lenguaje hablado o escrito y suele manifestarse como insultos, burlas, expresiones irónicas, llamadas intimidatorias apodos, injuria de palabra, que exponen públicamente a la víctima, generando en el agredido baja autoestima, sentimientos de vergüenza, inseguridad, entre otros (p.220).

Violencia psicológica: según Enríquez y Garzón (2015), en muchos casos es difícil de detectar a simple vista, no obstante, deja graves secuelas en quien los sufre, al afectar su yo más íntimo. El agresor crea en la persona víctima estados mentales de temor, ansiedad, paranoia, inseguridad, comportamientos autodestructivos o bajo rendimiento académico. Dentro de esta categoría podemos incluir la extorsión, ya que

mediante una presión psicológica se intenta obtener algún provecho o ganancia secundaria (p.221).

Violencia social: según Enríquez y Garzón (2015), se refiere a acciones destinadas a aislar, marginar o ignorar sistémicamente a la persona del grupo. “Este tipo de violencia se produce cuando el agresor lo que pretende es desestabilizar al sujeto en el contexto social en el que se mueve, empleando para ello acciones tales como: la propagación de rumores, descalificaciones, manipulación y humillaciones” (p.221)

#### *Atendiendo al modo de concretarse*

Directa: según Rodicio y Iglesias (2011) es un tipo de acoso en el cual, sobresalen provocaciones como, burlas, amenazas, miradas amenazantes, golpes, usos de objetos como amenaza, robar o esconder las pertenencias de otra persona. Suele generarse cuando no existe la supervisión de un adulto y los niños suelen ser más propensos a ser víctimas de acoso directo con intervención de violencia física (p.23).

Indirecta: según Rodicio y Iglesias (2011) las niñas suelen ser más víctimas de acoso indirecto, por comportamientos como, apodos, extender rumores, postear información en redes sociales que es falsa, exclusión o ignorar a los otros intencionalmente (p.23).

#### *Atendiendo a los actores*

Violencia horizontal: según Rodicio y Iglesias (2011) alude a la relación de similar estatus o jerarquía entre acosador y acosado, en el contexto escolar es el cualquier tipo de agresión que se establece entre iguales (p.24).

Violencia vertical: según Rodicio y Iglesias (2011) se refiere a, aquella violencia ejercida entre profesores y estudiantes. Este tipo de acoso puede adoptar, a su vez, dos formas: la primera es la que ejerce un profesor sobre uno o varios estudiantes, que puede concretarse mediante: ignorar al alumnado, autoritarismo, maltrato físico, insultos, acoso sexual o una enseñanza magistral conscientemente aburrida y desmotivadora, la segunda, tiene que ver con la violencia que ejerce un estudiante sobre su profesor. Se puede concretar por medio de, agresión moral,

agresión física, rumores, amenazas, interrupciones en clase, atentar contra sus pertenencias, entre otras (p.24).

#### *Atendiendo al medio de propagación*

Ciberacoso o cyberbullying: según Rodicio e Iglesias (2011) se refiere al uso de medios telemáticos para acosar, amenazar, intimidar o perseguir a los niños o jóvenes. Generalmente es más común que se produzca con estos últimos pues son quienes están más en contacto con los medios tecnológicos. Suele ser complementario al acoso dentro del aula (p.25).

Grooming: según Rodicio e Iglesias (2011) alude específicamente al acoso sexual sufrido por menores de edad a través de la red. Se trata de una situación de acoso que, a diferencia del cyberbullying, es ejercido por un adulto sobre un menor, utilizando Internet, con intención de ejercer un control emocional sobre el mismo y tendente a satisfacer deseos sexuales (p.25).

### **Trastorno Del Espectro Autista y Acoso Escolar**

El estudio longitudinal realizado por Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters (2012), arroja datos alarmantes al respecto, pues muestra una prevalencia de sufrir acoso escolar que es siete veces mayor en el alumnado con TEA en comparación con el resto del alumnado. Los retos ante esta realidad son variados, pero se ha de tener en cuenta que las dificultades en la comprensión de las claves sociales que presentan las personas con TEA (DSM-5, 2013), los sitúa de facto en una situación de vulnerabilidad social, manifestando por tanto mayor riesgo de victimización (p.87).

Esto último se constata en las investigaciones realizadas por Carter (2009), las cuales muestran las dificultades que presentan estas personas en aspectos relacionados con las habilidades sociales, lo que conlleva que estén socialmente excluidos debido a un desarrollo de las competencias sociales distinto, y en muchos casos deficitario. Esto provoca dificultades sociales que se perciben tanto en el inicio como en el mantenimiento de redes de relación, lo que conlleva que en la mayoría de

casos el alumnado con TEA no cuente con un grupo de iguales que actúe como soporte frente al acoso escolar.

No obstante, según Carter (2009) las dificultades en la comprensión de las claves sociales, y de las emociones propias y ajenas que muestran muchas personas con TEA, son compensadas por las capacidades cognitivas que demuestran. Este hecho les permite ser conscientes de su aislamiento social y compensar en parte este déficit social, pues muestran intención de relacionarse con los demás.

### **Habilidades Sociales y Acoso Escolar**

Dueñas y Senra (2009), destacan la alta relación de dos factores de las Habilidades Sociales como lo son la Autoexpresión en situaciones sociales y Defensa de los propios derechos con casi todos los aspectos del acoso escolar, incluido el índice global de acoso y la intensidad del mismo. Es decir, que los sujetos que habían sido víctimas de agresiones, amenazas, hostigamiento, manipulación social y bloqueo social, presentaban una capacidad más baja para expresarse de forma espontánea en distintos tipos de situaciones sociales y para la expresión de conductas asertivas en defensa de los propios derechos. Dicho de otro modo, la carencia o baja capacidad de ambos factores de las HHSS convierte a los sujetos en víctimas de agresiones, amenazas, hostigamiento, manipulación social, bloqueo social, entre otros (p.98).

Además, Dueñas y Senra (2009), señalan que las mujeres tienen más capacidad de expresar disconformidad, de manifestar desacuerdo con otras personas o sentimientos negativos justificados y, a su vez, sufren en mayor medida bloqueo social con el fin de excluirlas y aislarlas impidiendo su participación y segregándolas socialmente. Los sujetos con baja capacidad de decir no y cortar interacciones, son víctimas con mayor frecuencia e intensidad de agresiones, amenazas, intimidación, entre otros (p.98).

Es decir que según Dueñas y Senra (2009), la capacidad de decir no y cortar interacciones con personas que no se desea seguir manteniendo relación, negarse a prestar o recibir algo, en general decir no a otras personas, parece ser un factor protector contra diversos aspectos de acoso escolar. La mayor o menor capacidad

para hacer peticiones a otras personas de algo que se desea no parece tener ninguna relación significativa con el hecho de sufrir acoso escolar en cualquiera de sus aspectos (p.99).

Pero, para Dueñas y Senra (2009), al menos en la etapa cronológica y escolar de la muestra que estudiaron, los sujetos con baja capacidad (o falta de la misma) para iniciar interacciones con el sexo opuesto, una conversación, hablar con alguien que resulta atractivo, etc. muestran un mayor índice global de acoso y, concretamente, son con más frecuencia víctimas de agresiones (p.99).

Por su parte, Mendoza y Maldonado (2017), hallaron que alumnos que no se involucran en episodios de acoso escolar demostraron que su percepción y expectativas de las relaciones sociales que establecen con sus pares son positivas: expresan asertivamente sentimientos positivos y negativos, defienden derechos y formas de pensar, hacen peticiones y los rechazan de manera asertiva (p.12).

También, Mendoza y Maldonado (2017) reconocieron que poseer la habilidad de observar y retener información relevante de situaciones sociales, permite responder y participar constantemente con sus pares, presentando mayores habilidades para encontrar soluciones alternativas en problemas sociales reflexionando y analizando antes de actuar. Son alumnos que ayudan, cooperan con sus pares y se confirma lo observado en estudiantes de otros niveles educativos como bachiller: el alumnado que no se involucra en episodios de acoso escolar responde de manera asertiva ante las agresiones de sus compañeros. El alumnado ayuda a través de redes sociales, coopera con iguales y recibe también ayuda de sus amigos, lo que se denomina reciprocidad (p.14).

Cabe concluir que las Habilidades Sociales actúan como factores protectores en el acoso escolar en general y en la intensidad del mismo, por lo tanto, para efecto del presente estudio se trabajarán las habilidades conversacionales, de expresión de emociones, para hacer y rechazar peticiones; afrontar conflictos; expresión de opiniones personales; interacción con figuras de autoridad e interacción en grupo.

## **Bases Legales**

Para Pérez (2009) las bases legales son el conjunto de leyes, reglamentos, normas y decretos que establecen el basamento jurídico sobre el cual se sustenta la investigación. Cabe resaltar, que la presente investigación se rige bajo algunas normas y fundamentos jurídicos que ayuden a reforzar los contenidos de la misma, debido a que toda investigación debe estar resguardada en fundamentos legales que ayuden a entender y los contenidos de la misma (p.67).

### **Constitución Bolivariana de Venezuela (1999)**

En sus artículos: 3, 20, 21, 46, 58, 78, 79, 81, 83, 102, 103, 109, 110, 132 donde estipula los derechos de todo venezolano especialmente en materia de educación, de trabajo, de salud, de inclusión e integración, así como resalta sus deberes como ciudadanos a formar parte activa en la construcción social. Además, sustenta la necesidad de generar estudios científicos que contribuyan al cumplimiento de cada una de estas estipulaciones

### **Ley Orgánica de Protección del niño, niña y adolescente (2015)**

En sus artículos: 29, 41, 43 y 61 puesto que la población de estudio se trata de niños esta ley no puede dejar de formar parte de los antecedentes legales, pues rescata una vez más los derechos y deberes del ciudadano venezolano, pero esta vez exclusivamente centrados en esta etapa evolutiva, con miras a garantizar su bienestar tengan alguna discapacidad o no, contra cualquier forma de maltrato.

### **Ley Orgánica de Educación (2009)**

En sus artículos 3 y 15 los cuales plantean la importancia de la formación y capacitación integral para todos sin excepción, siguiendo unos objetivos que entre ellos destaca la felicidad y responsabilidad social. Si las personas no logran establecer relaciones exitosas cómo podrían alcanzar esos objetivos. Este estudio busca justamente capacitar a los niños de herramientas que le permitan ser exitosos socialmente y prevenir la posibilidad de ser víctima de acoso escolar.

### **Ley para las Personas con Discapacidad (2007)**

En sus artículos 8, 10, 11, 12, 16, 17 que sustentan y complementan los derechos y deberes dictados en la carta magna, también hacen alusión específica a la atención integral que se merecen las personas con alguna discapacidad, incluyéndose aquí el TEA. Por tal motivo la creación de un programa que intervenga en las habilidades sociales que presenta esta población forma parte de ese tratamiento integral. También rescatan la idea de prevención y a la formación como parte de esta acción, ya que permite el empoderamiento de los sujetos al dotarlos de habilidades que favorecen la adaptación y el cumplimiento de las exigencias sociales y culturales.

### **Ley del Ejercicio de la psicología (1978)**

Por su artículo 2 donde se ve reflejada la labor del psicólogo y entre ellas esta no solo la intervención para procurar la salud mental sino también la función de investigador de la conducta humana. Donde este tipo de trabajos responde a ese llamado de ley al fortalecimiento de esta ciencia.

## **CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL**

Para Nosnik (2005), la filosofía corporativa de la organización es una construcción ideada de dentro hacia fuera de la organización, independiente del entorno externo, y está compuesta por sus principios y valores organizacionales y por los objetivos de su misión. “Ideología” (del griego idea, idea + logos, tratado) significa la “forma de pensar” que caracteriza a un individuo, grupo de personas u organización. La ideología constituye un sistema de ideas generales que es la base del comportamiento individual o colectivo. La filosofía corporativa de una organización incluye sus principios y valores.

### **Historia de la Institución**

El Centro De Estudios Los Caminos, es un proyecto educativo, ético y de disciplina, que ve la escuela, como un lugar de encuentro creativo entre la familia y la comunidad; que concibe la educación como un proceso de formación integral, en el cual el conocimiento, las habilidades y valores, tienen como meta el crecimiento humano y la búsqueda permanente de un alto nivel educativo y cultural.

Con esta afirmación son conscientes de la responsabilidad que se tiene en la formación de nuestros estudiantes y por esto concedemos importancia, tanto a los programas académicos, como a todos los aspectos que influyen en el niño para el desarrollo de su personalidad, lo que lleva a presentarles un ambiente cálido, pero de exigencia, de libertad, alegría y disciplina, donde los valores de respeto, justicia, honestidad y responsabilidad son fundamentales.

El nacimiento del Colegio Privado Centros de Estudio Los Caminos, estuvo basado en la filosofía del ser integral, que sigue fortaleciéndose mientras se continúe formando ciudadanos que trabajen por la sociedad, bajo preceptos culturales y humanos, propiciadores de una vida digna, sustentada en la excelencia.

### **Marco Filosófico**

**Visión:** Lograr la mejor calidad de vida a través de la Excelencia Educativa, fomentando un aprendizaje con comprensión, dinámico, participativo y creativo, en el cual el niño trabaje conducido y motivado por el maestro que lo acompaña, siendo éste el guía y orientador vivencial en cada materia, donde el alumno aprenda tanto contenidos académicos como valores personales teniendo la oportunidad de participar atendiendo a las diferencias individuales.

**Misión:** La misión es de una profunda identidad nacional, expresada en: amor a la patria, a las personas y respeto a la tierra que es nuestro sustento. El Centro de Estudios Los Caminos cree que la educación como proceso y como resultado, debe cosechar frutos de felicidad de vida en todos los que participen de ella como verdad. Así, se ve la escuela como un lugar de encuentro creativo entre la familia y la comunidad. Concibe la educación como un proceso de formación integral en el cual conocimientos, habilidades y valores tienen como meta el crecimiento humano y la búsqueda permanente de un alto nivel educativo y cultural. Considera que la amplitud de espacios arquitectónicos, la naturaleza como recurso instruccional de primer orden y la energía de la luz de Portuguesa, son parte del ambiente educativo y fuente constante de inspiración pedagógica.

**Valores institucionales:** La propuesta educativa del Colegio, está orientada a la formación ética y moral de los estudiantes, donde la reflexión y el diálogo permanente, sitúan la intencionalidad educativa hacia la formación de personas autónomas, íntegras, coherentes, racionales, tolerantes y justas; capaces de comprender su entorno y su propia individualidad. Atendiendo a este propósito se definen los cinco valores institucionales que le dan un sello distintivo a la población caminante, estos son:

**Amor:** Educar desde el amor, tiene como propósito promover un clima armonioso y enriquecedor de aprendizajes para los estudiantes, aceptando las individualidades, características, habilidades, destrezas y limitaciones de los alumnos; en el marco de la construcción del conocimiento colectivo, la aceptación mutua, docentes y estudiantes, en un solo acto de aprendizaje y enseñanza común.

**Respeto:** Permite una educación donde se reconozca, acepte, aprecie y valore las cualidades del otro y sus derechos, donde se acepten y se cumplan las reglas y las normas que se han acordado; donde se enseñe a cuidar y a cumplir las normas. Esta formación se sustenta en una actitud de atención y consideración de todas las personas, reconociendo su singularidad y originalidad.

**Justicia:** Enseñar a los alumnos a establecer relaciones justas con sus compañeros, trabajando la honradez, igualdad y equidad en la distribución y estableciendo la proporción con que deben distribuirse las recompensas y los castigos. Es el sentimiento de rectitud que gobierna la conducta y hace acatar debidamente todos los derechos de los demás.

**Honestidad:** Educar promoviendo este valor, implica desarrollar relaciones personales en las que la proyección hacia el otro involucra un afecto personal desinteresado, y un respeto que se fortalece a través de las mismas interrelaciones, derivando un comportamiento enmarcado en los valores de la justicia y la verdad.

**Responsabilidad:** Formar este valor en el aula, garantiza el cumplimiento de los compromisos adquiridos y genera confianza y tranquilidad entre las personas, permite tomar una serie de decisiones de manera libre y consciente, de asumir las consecuencias que tengan las citadas decisiones y de responder de la misma manera, ante quien corresponda.

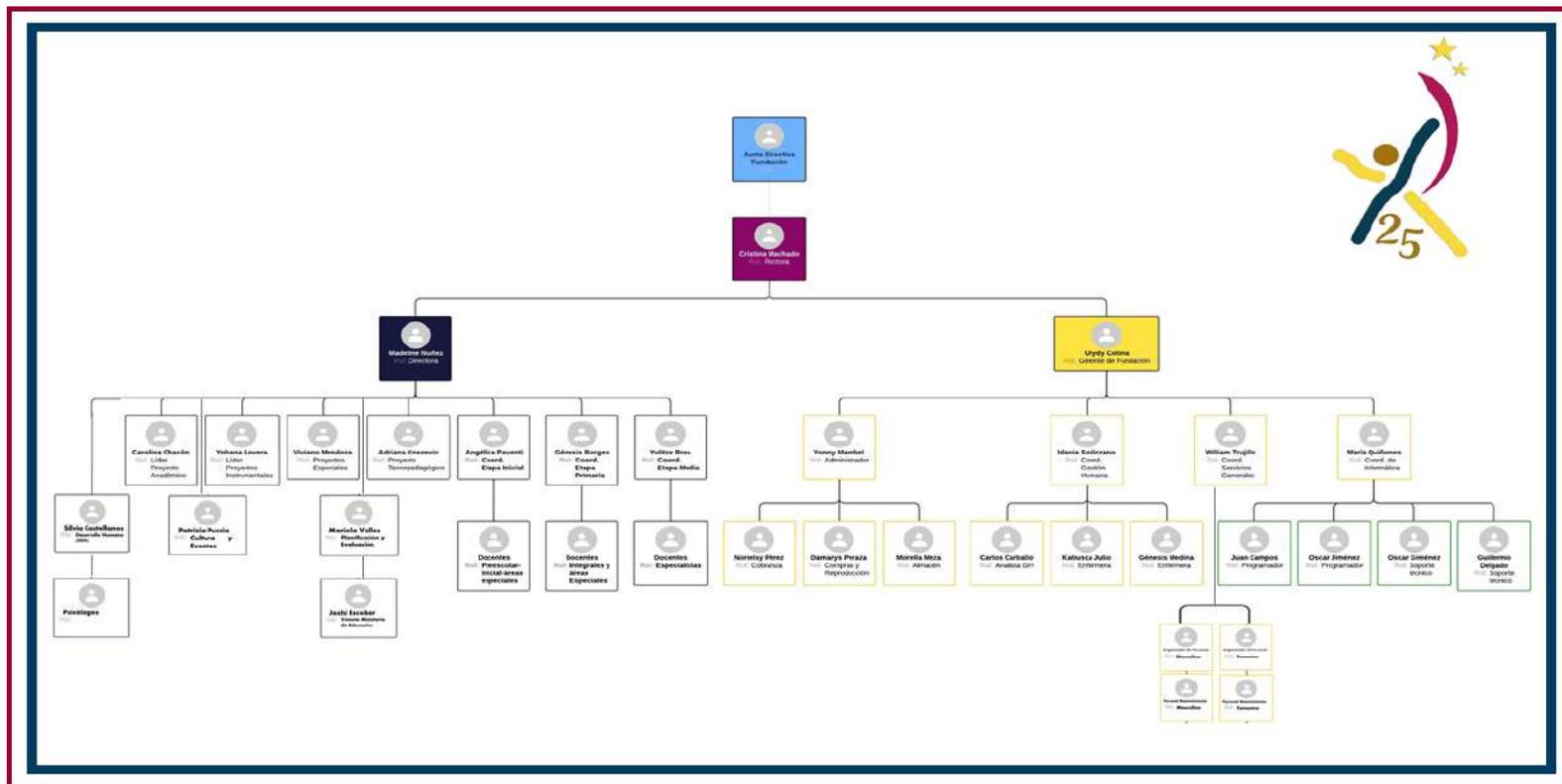
### **Contacto**

Ubicación: Araure. Dirección: Km. 7, Carretera vía Camburito, Teléfono: 0255 - 6146362, 7110078 Correo Electrónico: [colegio@loscaminosce.org](mailto:colegio@loscaminosce.org) Pagina Web: <http://loscaminosce.org/> Intagram: @loscaminosce

# Organigrama

**Cuadro 1.**

*Organigrama de la institución*



Fuente: UECP Los Caminos (2022)

### **Población que atiende**

El Centro de Estudios Los Caminos, en la etapa de Educación Inicial, atiende la formación desde maternal hasta preescolar; brindando una verdadera aventura educativa para los más pequeños, caracterizada por la inmersión al inglés, el desarrollo de los procesos cognitivos, la creatividad, la inteligencia emocional y la estimulación musical.

Para el Centro de Estudios Los Caminos, la educación primaria engloba procesos enfocados a consolidar hábitos y valores, fomentar el interés y gusto por aprender. Además, brindar herramientas enriquecedoras del caudal académico que le permitan a los niños formarse como un ser integral y competente.

Para el Centro de Estudios Los Caminos, La Etapa de Educación Media, tiene como visión dotar a los adolescentes de 12 a 17 años de conocimientos y aprendizajes que le permitan identificar su vocación y tomar la mejor decisión para ingresar en la etapa de educación superior

## **CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO**

El marco metodológico es un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003), dicho conocimiento se adquiere para relacionarlo con las hipótesis presentadas ante los problemas planteados (p.45).

### **Línea de Trabajo**

Destrezas Sociales y Autismo

### **Tipo de investigación**

Para Valarino, Yáber y Cemborain, (2010) el objetivo por el que se lleva a cabo este estudio científico no es más que solucionar un problema práctico y su posibilidad de aplicación. Se trata entonces de una investigación de tipo aplicada, puesto que está orientada a recolectar información que servirá de insumo para dar lugar a la acción, acción que irá en beneficio del desarrollo integral del país especialmente en materia científica y social (p.89).

En este sentido se caracteriza a su vez por ser una investigación aplicada de desarrollo ya que pretende diseñar y generar soluciones a partir de una indagación de necesidades. De igual modo considerando el estado del conocimiento alrededor del problema científico en cuestión y por tanto el alcance de los resultados que se obtendrán responde a un nivel de investigación explicativo puesto que como señala Jiménez (1998)

parten de problemas bien identificados en los cuales es necesario el conocimiento de relaciones causa- efecto... En el área de la investigación clínica los estudios explicativos, experimentales por excelencia, son los llamados ensayos clínicos; estudios especialmente concebidos para la evaluación comparativa de procedimientos terapéuticos (p.13).

Aunado a esto, es un tipo de investigación de campo, que según Arias (2006) “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna (p.31).

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación es la estrategia adoptada por el investigador para responder al problema planteado, es decir, el procedimiento concebido para obtener la información deseada. La presente investigación, posee los rasgos propios de un estudio con diseño no experimental, ya que como indica Wainer (2012) “es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos” (p.21). Es decir, tiene como objetivo, además de la evaluación de un fenómeno (en este caso un constructo psicológico denominado Habilidades Sociales), su intervención, para posteriormente analizar los resultados generados, sobre una población que tiene la particularidad de que puede estar constituida por uno o más sujetos que representan el caso en sí mismo, por ejemplo, un paciente o una familia.

Cabe destacar que estos estudios también se caracterizan por el registro sucesivo, ya sean sesiones, días o semanas, de la conducta de un individuo o grupo pequeño, antes, durante, y en algunos casos, después de un tratamiento. Este tipo de investigaciones implementarán el registro antes y después del programa de intervención para permitir la aparición y validación de teorías e hipótesis.

Como bien señala Wainer (2012), este tipo de estudios “permite realizar predicciones acerca del comportamiento, realizar réplicas y establecer relaciones de orden causal” (p.218). Es por esto que el campo que se ha visto más favorecido, y que implementa con mayor frecuencia este tipo de investigación, es la psicología clínica, y dentro de esta el área de especialmente la evaluación de procesos y resultados de

tratamientos, que es justamente lo que pretende el presente trabajo de investigación: desarrollar un tratamiento para un niño y comprobar su efectividad.

### **Población y muestra**

Para Véliz (2010) se entiende por población “cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar, alguna o algunas de sus características” (p. 122). Considerando lo anterior, en esta investigación la población de estudio está constituida por una (1) niña con TEA de 8 años cursante del 2do grado de educación primaria, quien fue previamente diagnosticada con TEA y asiste al Colegio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

**Tabla 3. Cuadro de Variables por Objetivo**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Definición</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Indicador</b>	<b>Fuente</b>	<b>Instrumento</b>
Identificar las habilidades sociales en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Habilidades sociales</b>	Goldstein (1989) definió las HHSS como un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas) para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socioemocional. Estas habilidades y capacidades se aplican en actividades desde básicas hasta avanzadas e instrumentales.	Habilidades conversacionales Expresión de emociones Hacer y rechazar peticiones Defensa de derechos Afrontar conflictos Expresión de opiniones personales Interacción con figuras de autoridad Interacción en grupo	Docente de grado	Pre –test
Diseñar un plan sobre habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Acoso escolar</b>	El acoso para Baquero y Avendaño, (2015) se produce en una situación de desigualdad entre quien acosa y la persona acosada. Hay una relación de desequilibrio de poder debido generalmente a que la persona que acosa es más fuerte en lo físico, en lo verbal o en lo social y suele estar apoyada en un grupo que la sigue en su conducta agresiva.	Violencia física Violencia verbal Violencia social	Docente de grado	Pre –test

<b>Objetivo específico</b>	<b>Definición</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Indicador</b>	<b>Fuente</b>	<b>Instrumento</b>
Ejecutar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Aplicación del Programa de Intervención en Habilidades Sociales para prevenir el acoso escolar</b>	Se basa en el entrenamiento de habilidades sociales con el fin de mejorar las habilidades sociales en una alumna de edad escolar y prevenir el acoso escolar.	Habilidades conversacionales Expresión de emociones Hacer y rechazar peticiones Defensa de derechos Afrontar conflictos Expresión de opiniones personales Interacción con figuras de autoridad Interacción en grupo Violencia física Violencia verbal Violencia social	Investigadora	
Evaluar el plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Validación del Programa de Habilidades Sociales</b>	Re- valoración de la estudiante a la que le fue aplicado el programa de intervención a través de la aplicación de los cuestionarios tomados previamente.	Análisis estadístico pre y post intervención.	Investigadora	Post- Test

**Fuente:** Goldstein (1989) y Avendaño, (2015).

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para Arias (2006) “las técnicas de recolección de datos, son las distintas formas de obtener una información, que se quiere hallar para estudiar las causas de un fenómeno” (p.43). Considerando lo anterior, para este TEG se implementó como técnica la observación y como instrumento, el cuestionario. Lacasella (2000), expone que “el instrumento científico por excelencia es la observación y puede tener varios significados, según se le defina y según el empleo que se haga de la misma” (p. 31).

Por otro lado, Kerlinger (2002) señala que “el método de observación y recolección de datos más utilizado en las ciencias del comportamiento es el de las pruebas y escalas” (p.645). Kerlinger (2002) define las pruebas como un procedimiento sistemático en el que se presenta a los individuos un conjunto de estímulos contruidos a los cuales responden. Las respuestas permiten que quien realiza la prueba asigne a los examinados valores numéricos o conjuntos de valores numéricos, a partir de los cuales se pueden realizar inferencias sobre si el examinado posee aquello que se supone que la prueba está midiendo (p.633).

El primer cuestionario que es el de HHSS tiene por objetivo recolectar información sobre las habilidades sociales del niño, tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención, de modo que se pueda ponderar la influencia del programa sobre dichas habilidades. El cuestionario es una adaptación basada en la teoría de Goldstein (1989) que está detallado en las bases teóricas de este trabajo.

El mismo se compone de 9 dimensiones o destrezas, las cuales fueron seleccionadas considerando los fines de la presente investigación, quedando consideradas en el programa, estas son: 1) habilidad conversacional, 2) expresión de emociones, 3) hacer y rechazar peticiones 4) defensa de derechos, 5) afrontar conflictos, 6) expresión de opiniones personales, 7) habilidades no verbales, 8) interacción con figuras de autoridad, 9) interacciones con figuras de autoridad. Se responde bajo una escala tipo Likert cuyas opciones de respuestas son (5) Siempre, (4) A menudo, (3) De vez en cuando, (2) Raramente y (1) Nunca.

El segundo cuestionario que fue el de situaciones de acoso escolar tiene por objetivo recolectar información sobre situaciones de acoso escolar y será respondido por la docente de la institución, tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención para ponderar la influencia del programa sobre dichas habilidades. El mismo se basó en el contenido de Baquero y Avendaño, (2015) que está detallado en las bases teóricas de este trabajo, y se responde bajo una escala tipo Likert cuyas opciones de respuestas son (5) Siempre, (4) A menudo, (3) De vez en cuando, (2) Raramente y (1) Nunca.

### **Confiabilidad**

Según Hernández y otros (2003) “la confiabilidad de un instrumento de medición se denomina mediante diversas técnicas, y se refieren al grado en la cual su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados” (p.76). Adicionalmente que “existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición” (p.76). Es importante destacar que, debido a lo pequeño de la muestra no se pudo aplicar el instrumento como prueba piloto en otros individuos porque no había otros sujetos con la característica de autismo, edad, género, y grado académico en la institución. Es por esto que, se utilizó la confiabilidad en el curso del tiempo, la cual se aplica el instrumento dos veces a un mismo grupo (pretest- postest) y posteriormente correlacionar los resultados.

### **Validez**

La validez es la cualidad de un instrumento que permite afirmar que éste cumple al menos tres condiciones: que mide realmente el evento que pretende medir, que mide todos los aspectos que conforman el evento que se pretende medir, y que mide exclusivamente el evento que se desea medir, sin que se filtren características de otros eventos (Thorndike, 1980).

Para esta investigación se realizó la validación por juicio de expertos, que es una técnica basada en la correspondencia teórica entre los ítems del instrumento y el concepto del evento, y busca corroborar si existe consenso, o por lo menos un

porcentaje aceptable de acuerdo, entre el investigador y los expertos, con respecto a la pertinencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento; por eso no requiere de aplicación a una muestra piloto.

El jurado experto fueron las Especialistas Wendy Estrella y Mariana Sánchez, ambas psicóloga y especialistas en autismo, quienes recomendaron la reducción de la cantidad de ítems del instrumento de habilidades sociales ya que varios se repetían en diferentes palabras y la cantidad de ítems era extensa, pasó de 53 ítems a 28 ítems.

### **Presentación y Análisis de los Resultados del Diagnóstico**

A continuación, en primera instancia se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados en la investigación antes y posterior al plan de ejecución. El primer cuestionario fue aplicado a la maestra de segundo grado sección B del Centro de Estudio Los Caminos, ya que integra a una alumna con Trastorno del Espectro Autista. El segundo cuestionario, por su parte, permitió indagar sobre situaciones de acoso escolar, a través de la investigación sobre Habilidades Sociales para la Prevención del Acoso Escolar en Estudiantes con TEA.

Para el registro de los resultados y el análisis cuantitativo se establecieron la frecuencia y el porcentaje de las respuestas dadas como parámetros a considerar en los cuestionarios. Seguidamente, se presentarán en detalle los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos. Estos resultados se expondrán en dos partes o secciones: Primero, los resultados de la aplicación del instrumento de Habilidades Sociales en la alumna con TEA; segundo, los resultados de la aplicación del instrumento de Situaciones de acoso escolar contra la alumna con TEA.

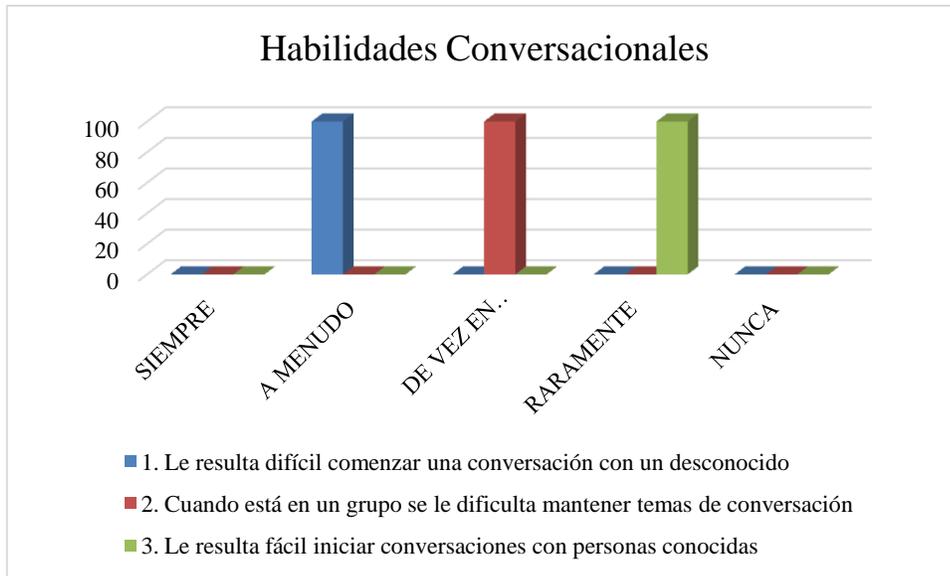
## Instrumento Habilidades Sociales en el alumnado con TEA

**Tabla 4.**  
*Ítems de la Dimensión Habilidades Conversacionales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
3	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 1.**  
*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades Conversacionales.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 4 y Figura 1 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a los ítems correspondientes a la dimensión de Habilidades Conversacionales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem uno, se observa como respuesta “a menudo” *le resulta difícil comenzar una conversación con un desconocido*. Para el ítem dos, la respuesta fue “de vez en

cuando” *cuando está en un grupo se le dificulta mantener temas de conversación*, y para el ítem tres, respondió “raramente” *le resulta fácil iniciar conversaciones con personas desconocidas*.

Partiendo de lo anterior, las habilidades conversacionales presentes en la alumna corresponden con las características propias del autismo, Artigas (1999) señala que es evidente que, para introducir un tópico en la conversación, se requieren habilidades lingüísticas; es preciso saber qué se quiere decir y cómo se puede decir. Cuando falla este mecanismo, el sujeto tiende a adoptar una actitud pasiva, que le exime de esta dificultad. La capacidad de iniciar una conversación, o cambiar de tema, también depende de habilidades cognitivo-sociales, que se encuentra afectado en personas con TEA (p. 122).

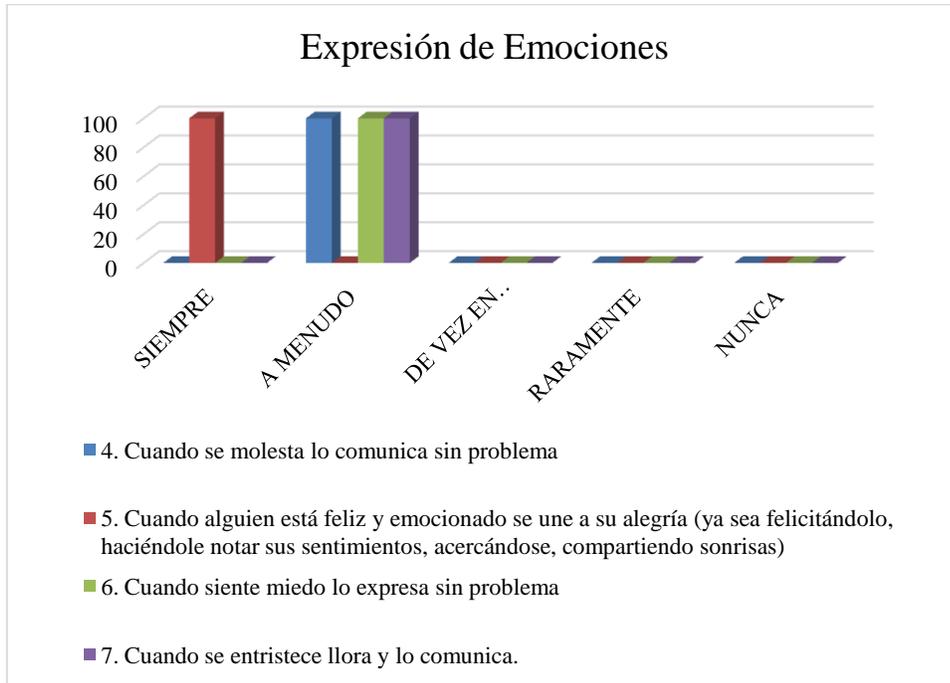
**Tabla 5.**  
*Ítems de la Dimensión Expresión de Emociones*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>4</b>	<b>0</b>	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>5</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>6</b>	<b>0</b>	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>7</b>	<b>0</b>	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 2.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Emociones.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 5 y Figura 2 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a los ítems correspondientes a la dimensión de Expresión de Emociones del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem cuatro, se observa que “a menudo” *cuando se molesta lo comunica sin problema*. Para el ítem cinco, respondió “siempre” *cuando alguien está feliz y emocionado se une a la alegría*, para el ítem seis, respondió “a menudo” *cuando siente miedo lo expresa sin problemas*, y para el ítem siete, respondió “a menudo” *cuando se entristece llora y lo comunica*.

Partiendo de lo anterior, se observa que la alumna presenta una adecuada expresión de emociones, Hobson, Weeks y Jennings (1995) señalan que los sujetos con TEA son capaces de clasificar las caras de diferentes personas, en las que se encuentran presentes las mismas emociones, y al mismo tiempo son capaces de identificar a las mismas personas, aunque con diferentes expresiones emocionales.

Sin embargo, Grandin (1997) describe que pueden entender emociones “sencillas”, fuertes y universales”, pero no son capaces de imaginarse lo que representaría amar a otra persona y que los sentimientos sutiles incluso pueden pasar desapercibidos (p.65).

**Tabla 6.**  
*Ítems de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>8</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>9</b>	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
<b>10</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>11</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 3.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 6 y Figura 3 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Hacer y Rechazar Peticiones del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem ocho, se observa como respuesta “a menudo” *cuando las personas lo presionan para que haga algo, le resulta difícil rechazarlo*. Para el ítem nueve, respondió “de vez en cuando” *cuando un amigo lo interrumpe en una conversación pide que espere su turno*, para el ítem diez, respondió “siempre” *le resulta fácil pedir ayuda a otras personas cuando lo necesita*, y para el ítem once, respondió “raramente” *puede hacer favores a personas en distintos contextos*.

De lo anterior se desprende que, la alumna muestra déficit en la habilidad de hacer y rechazar peticiones, según Caballo (2009) esta habilidad termina siendo importante porque previene al sujeto de inmiscuirse en situaciones desagradables para

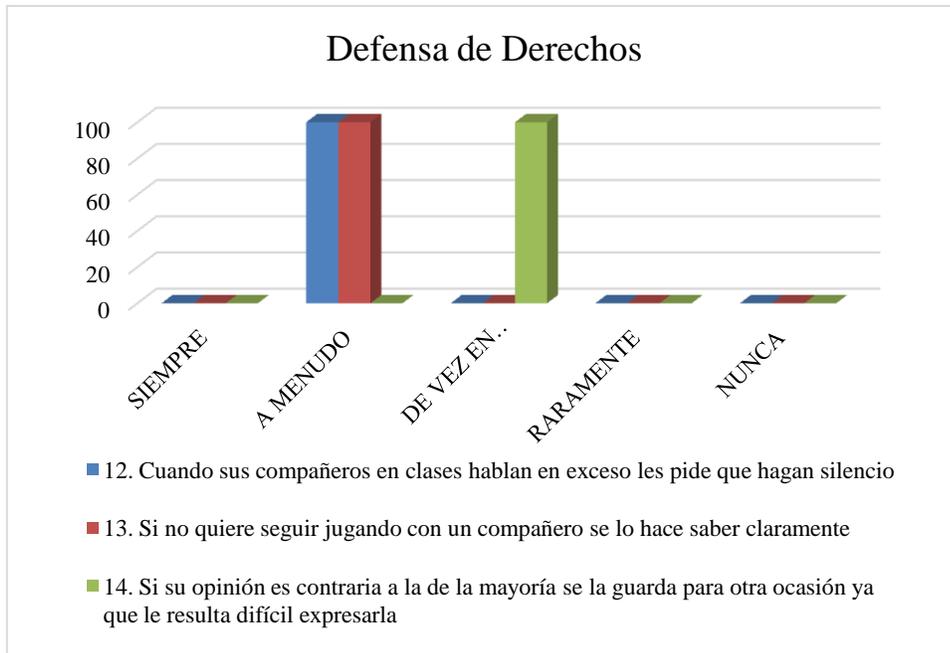
él y porque lo defiende y aleja de personas manipuladoras que utilizan a los demás para sus propios objetivos sin tener en cuenta los sentimientos, deseos y derechos de los otros.

**Tabla 7.**  
*Ítems de la Dimensión Defensa de Derechos*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
13	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
14	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 4.**  
*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Defensa de Derechos.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 7 y Figura 4 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Defensa de Derechos del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem doce, se observa que respondió “a menudo” *cuando sus compañeros en clases hablan en exceso les pide que hagan silencio*. Para el ítem trece, respondió “a menudo” *si no quiere seguir jugando con un compañero se lo hace saber claramente*, para el ítem catorce, respondió “de vez en cuando” *si su opinión es contraria a la de la mayoría se lo guarda para otra ocasión ya que le resulta difícil expresarla*.

De lo anterior se observa que, la alumna expresa la defensa de derechos, y una de las características suele ser la honestidad y franqueza para hacer comentarios, pero que en ocasiones es percibido de manera errónea por el receptor, pues reaccionar a la más mínima transgresión puede generar problemas sociales al convertir a la persona en alguien poco tolerante, ya que la mayor parte del tiempo las causas de las transgresiones no responden a una maldad sino a descuidos o afectaciones en el otro. Ante ello plantea Caballo (2009) “la defensa a ultranza de la más mínima transgresión puede convertir a nuestra conducta correctora en agresiva, molesta y totalmente desproporcionada a la situación” (p.273)

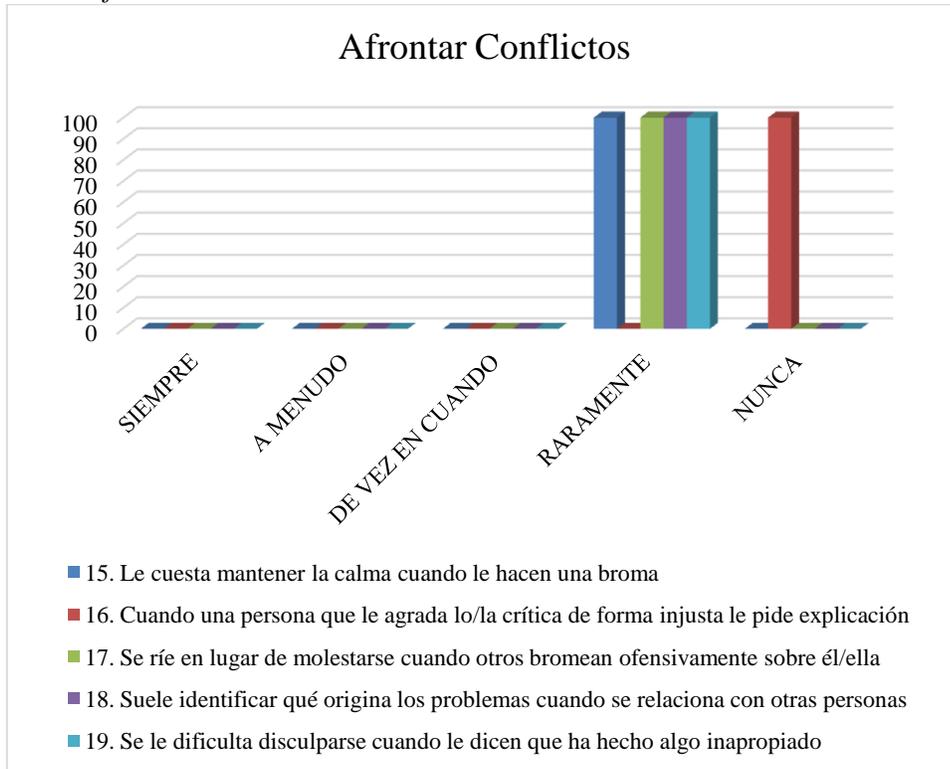
**Tabla 8.**  
*Ítems de la Dimensión Afrontar Conflictos*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>15</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>16</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>17</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>18</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>19</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 5.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Afrontar Conflictos.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 8 y Figura 5 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Afrontar Conflictos del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem quince, se observa que respondió “raramente” *le cuesta mantener la calma cuando le hacen una broma*. Para el ítem dieciséis, respondió “nunca” sobre *cuando una persona que le agrada lo/la crítica de forma injusta le pide explicación*, para el ítem diecisiete, respondió “raramente” *se ríe en lugar de molestarse cuando otros bromean ofensivamente sobre él/ella*. Para el ítem dieciocho, respondió “raramente” *suele identificar qué origina los problemas cuando se relaciona con otros*, y para el ítem diecinueve, respondió “raramente” *se le dificulta disculparse cuando le dicen que ha hecho algo inapropiado*.

Partiendo de lo anterior, se observa déficit en la habilidad para afrontar conflictos en la alumna, lo que se explica según Aguaded y Almeida (2016) donde la disfunción ejecutiva, sumada a las características de comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos propios de las personas con TEA, hace que haya dificultad en todas o algunas de las siguientes capacidades: identificar un problema, formular un objetivo, identificar posibles soluciones valorando la dificultad de las mismas, identificar la más correcta, organizar los recursos necesarios, planificar los pasos a seguir, ejecutar el plan y finalmente valorar si lo hemos resuelto de la manera más adecuada y, en caso contrario, poner en marcha una solución alternativa. (p.48).

**Tabla 9.**

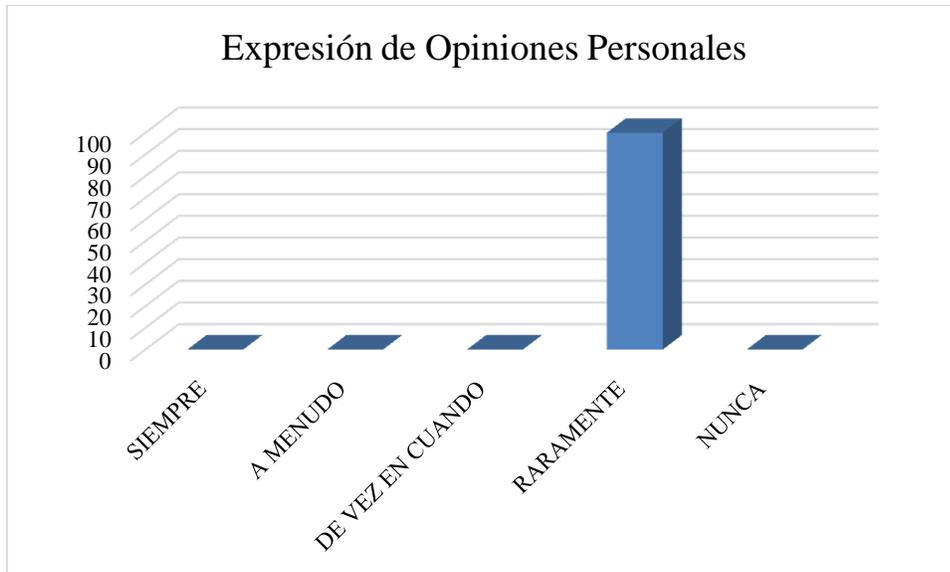
*Ítems de la Dimensión Expresión de Opiniones Personales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
<b>20</b>	<b>0</b>	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 6.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Opiniones personales.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 9 y Figura 6 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Expresión de Opiniones Personales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem quince, se observa que respondió “raramente” para *Expresa y defiende sus opiniones*.

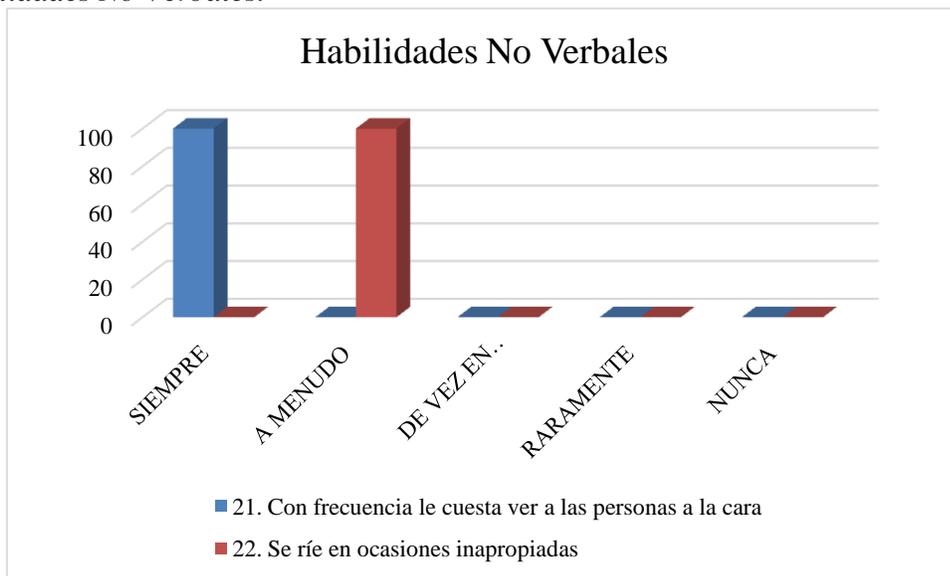
De lo anterior se observa que, la alumna presenta puntajes bajos en la habilidad para expresión de opiniones personales, de acuerdo con Caballo (2009) puede ocurrir que al expresar la opinión el otro o los otros se enojen y/o castiguen al sujeto porque no piensa igual a ellos. Esto es algo que se debe tener en cuenta a la hora de decidir si expresar o no lo que se piensa, pues aunque se tenga total derecho a expresarse en ocasiones resulta contraproducente, por lo que decidir reservarse la opinión puede ser una buena estrategia. Es importante sopesar las consecuencias de hacerlo o no.

**Tabla 10.**  
*Ítems de la Dimensión Habilidades No Verbales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
21	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
22	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 7.**  
*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades No Verbales.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 10 y Figura 7 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Habilidades No Verbales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veintiuno, se observa que respondió “siempre” sobre *con frecuencia le cuesta ver a las personas a la cara*, y para el ítem veintidós respondió “a menudo *se ríe en ocasiones inapropiadas*”.

Partiendo de lo anterior, se observa déficit en las habilidades no verbales, de acuerdo con Nih (2020) es común que los niños con TEA no pueden hacer gestos para dar significado a lo que dicen, también que eviten el contacto visual, lo que los hace parecer maleducados, desinteresados o distraídos. Sin la posibilidad de hacer gestos o usar habilidades no verbales para mejorar sus habilidades de lenguaje oral, los niños con TEA se frustran al no poder expresar emociones, pensamientos y necesidades. Entonces se hace evidente la tendencia a evitar interacciones sociales espontáneas, problemas para mantener conversaciones simples, respuestas verbales raras o fuera de contexto.

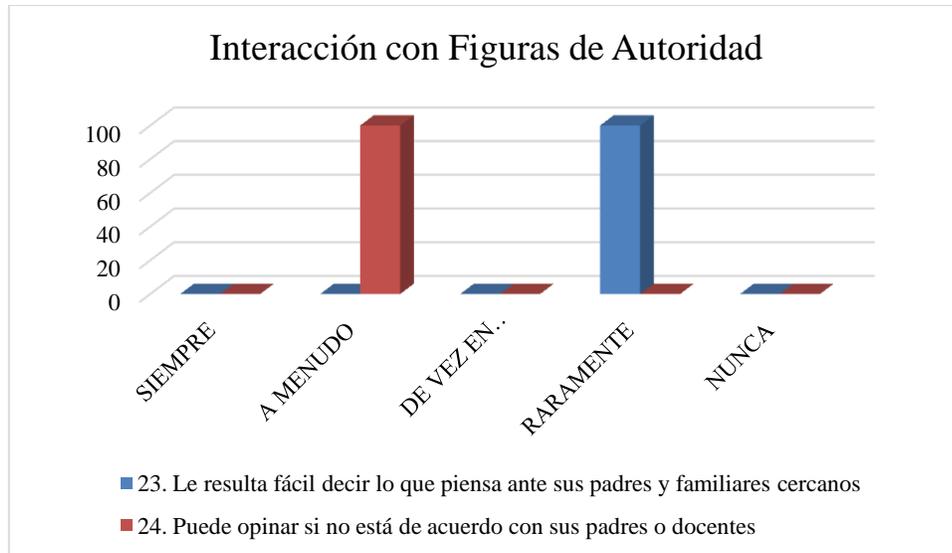
**Tabla 11.**  
*Ítems de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
<b>23</b>	<b>0</b>	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>24</b>	<b>0</b>	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 8.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 11 y Figura 8 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Interacción con Figuras de Autoridad del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veintitrés, se observa que respondió “raramente” *le resulta fácil decir lo que piensa antes sus padres y familiares cercanos*, y para el ítem veinticuatro “a menudo” *puede opinar si no está de acuerdo con sus padres o docentes*.

Partiendo de lo anterior, se observa un déficit en las habilidad de interacción con figuras de autoridad puesto que la alumna expresa el sí o el no, pero le resulta difícil expresar lo que piensa a sus padres o familiares o docentes, por lo tanto según Caballo (2009) el saber relacionarse con figuras de autoridad resulta ventajoso pues favorece a que estos simpaticen con la persona y por ende estén más dispuestos a protegerla y hacerle favores, le tengan respeto a su vez y confianza. La idea no es que la persona muestre una actitud sumisa y no se exprese, al contrario que lo haga pero sin irrespetar a la figura de autoridad al abstenerse de seguir los parámetros culturales esperados en este tipo de interacciones.

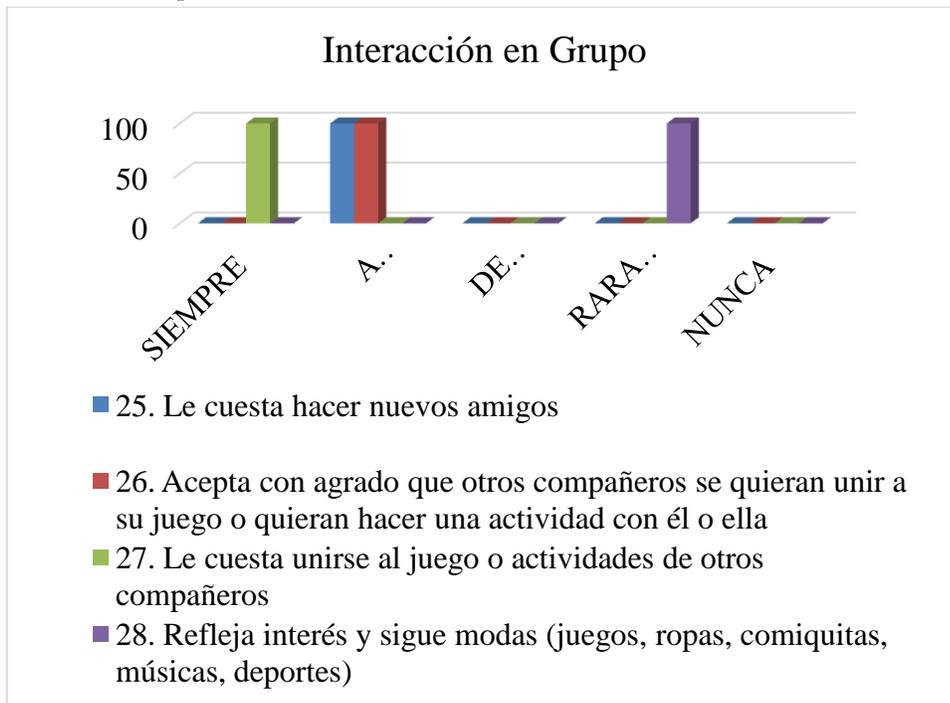
**Tabla 12.**  
*Ítems de la Dimensión Interacción en Grupo*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
25	0	0%	1	100%	0	0%	1	50%	0	0%
26	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
27	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
28	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 9.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción en Grupo.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 12 y Figura 9 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Interacción en Grupo

del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veinticinco, se observa que respondió “a menudo” *le cuesta hacer nuevos amigos*, para el ítem veintiséis, respondieron “a menudo” *acepto con agrado que otros compañeros se quieran unir a su juego o quieran hacer una actividad con él/ella*. Para el ítem veintisiete, respondió “siempre” *le cuesta unirse al juego o actividades de otros compañeros*. Para el ítem veintiocho, “raramente” *refleja interés y sigue modas*.

De lo observado, la alumna presenta déficit en la habilidad de interacción en grupo, puesto que le gusta interactuar pero le cuesta relacionarse, por tanto se desprende que, según Frith (1991) el déficit social se caracteriza por una limitada interacción social, por lo que las personas con TEA son descritas como solitarias, lo que se evidencia en la escasa capacidad de entablar amistades con sus compañeros y participar en actividades grupales. Es frecuente que, cuando se quedan solos los niños(as) con autismo más pequeños parecen completamente felices, absortos en sus actividades solitarias, si fuera por ellos no buscarían espontáneamente el contacto social.

### **Instrumento Acoso Escolar contra el alumnado con TEA**

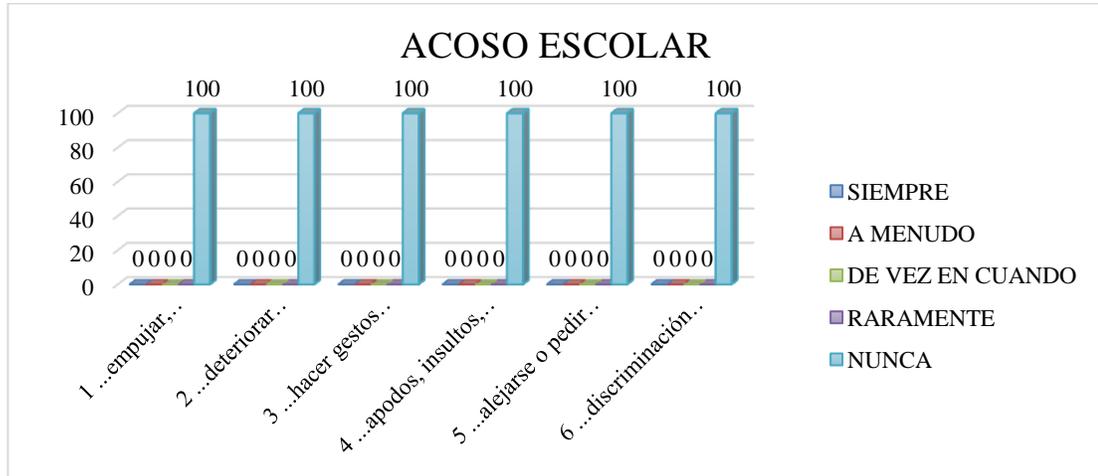
**Tabla 13.**  
*Ítems del Acoso Escolar*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
<b>1</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>2</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>3</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>4</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>5</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>6</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 10.**

*Porcentaje de Respuestas Pretest a los Ítems correspondientes del Acoso Escolar.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 13 y Figura 9 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes del instrumento de Acoso Escolar contra el Alumnado con TEA. En el ítem uno, se observa que el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió físicamente a algún alumno con autismo (como empujar, escupir, patear, puñetazos)*. En el ítem dos, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes dañó las pertenencias del algún alumno con autismo (como deteriorar objetos personales)*. En el ítem tres, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió/ofendió a algún alumno con autismo (como hacer gestos groseros con la mano)*.

En el ítem cuatro, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió verbalmente a algún alumno con autismo (como apodos, insultos, burlas, rumores)*, en el ítem cinco, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo*

*(como alejarse o pedir que otros se alejen) y en el ítem seis, el 100% respondió nunca a En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo (como discriminación por situación económica, emocional, intelectual y/o racial).*

Partiendo de los resultados anteriores, se observa la ausencia de situaciones de acoso escolar en el Centro de Estudio “Los Caminos”, donde constantemente hacen actividades dedicadas a valores para fomentar el compañerismo así como también abordan temas sobre agresiones escolares, por tanto es importante señalar que en Venezuela el tema del acoso escolar tomó gran relevancia, especialmente luego de que el Ministerio Público anunciara que envió a la Asamblea Nacional un proyecto de ley llamado Ley para Prevenir, Sancionar y Atender el Acoso Escolar hacia Niños, Niñas y Adolescentes. Por ello, Martínez (2021) destacó que todos incluidos los padres, docentes y colegio, deben mejorar para prevenir el acoso, que es inaceptable, y que los maestros deben aprender que no es una banalidad o algo superficial. Las escuelas tienen que darles la justa importancia a estos casos, hacer hincapié en el modelaje que tienen los adultos en la escuela y en la familia a la hora de manejar el respeto con el otro, porque el acoso es una consecuencia del irrespeto.

## **CAPÍTULO V. PROPUESTA**

### **Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para la Prevención del Acoso Escolar en Estudiantes de Segundo Grado con Trastorno Del Espectro Autista**

#### **Introducción**

El desarrollo de habilidades sociales es fundamental para la integración escolar, ya que estas habilidades suelen verse limitadas en niños con autismo. Por lo tanto, la implementación de un programa específico de habilidades sociales para prevenir el acoso escolar en la estudiante de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa, debido a que el acoso escolar es un problema que afecta a los niños de todas las edades y condiciones, y en las niñas con déficit en habilidades sociales son especialmente vulnerables.

Fomentar las habilidades sociales para prevenir el acoso escolar a través de un programa específicamente diseñado para la estudiante implica proporcionarle un espacio seguro y estructurado donde aprender de manera gradual y adaptada a sus necesidades, que puede favorecer la inclusión promoviendo un ambiente escolar más amable y respetuoso para los estudiantes.

#### **Propósito**

Capacitar en habilidades sociales para la prevención del acoso escolar a una alumna con TEA del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa

El propósito de capacitar a una alumna con autismo en habilidades sociales para la prevención del acoso escolar es brindarle las herramientas para desenvolverse

de manera más autónoma en el entorno escolar. A través de este entrenamiento se busca fortalecer las habilidades conversacionales, de expresión de emociones, para hacer y rechazar peticiones, defensa de derechos, afrontar conflictos, interactuar con grupos, entre otras.

### **Plan De Trabajo Desarrollado**

A continuación, se expondrán los procedimientos que se llevaron a cabo en el desarrollo del Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para la Prevención del Acoso Escolar en Estudiantes de Segundo Grado con Trastorno Del Espectro Autista, especificando los pasos previos al diseño, así como los seguidos en su aplicación.

- Revisión Bibliográfica: se recolectaron y revisaron distintas fuentes, tesis de pre y postgrado, artículos de investigación y libros relacionados con el abordaje de habilidades sociales, específicamente aquellas relacionadas con la población en estudio. Esto con el propósito de constituir el marco referencial para el diseño y aplicación del programa de intervención, así como de los instrumentos de evaluación.

- Solicitud de autorización al colegio: se realizó una reunión con la Directora de la institución y se le explicó el objetivo del trabajo de grado con fines académicos, la cual aceptó bajo la condición del resguardo de la confidencialidad de los datos sobre la institución.

- Elaboración de cuestionarios: se elaboraron dos cuestionarios para ser respondidos por el docente. El primero tiene por objetivo recolectar información sobre las habilidades sociales del niño tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención para de esta manera ponderar la influencia del programa sobre dichas habilidades, se basó en instrumentos como el CHASO de Caballo y cols (2016).

Se compone de 9 dimensiones o destrezas las cuales fueron consideradas en el programa, estas son: 1) habilidad conversacional, 2) expresión de emociones, 3) hacer y rechazar peticiones 4) defensa de derechos, 5) afrontar conflictos, 6) expresión de

opiniones personales, 7) habilidades no verbales, 8) interacción con figuras de autoridad, 9) interacciones en grupo.

El otro instrumento tiene por objetivo recolectar información sobre situaciones de acoso escolar para ser respondidos por docentes tanto antes como después de la aplicación del programa de intervención para de esta manera ponderar la influencia del programa sobre dichas habilidades, se basó en Baquero y Avendaño, (2015).

- Elaboración del programa de intervención: Conforme a la bibliografía consultada, a los resultados de los cuestionarios y a las observaciones, disposiciones y limitaciones del caso (niña, representante y colegio) se diseñó un programa de intervención en las habilidades sociales, generando para ello una lista de actividades y materiales que doten al niño de experiencias prácticas que refuercen ese conocimiento teórico, todo esto dirigido al especialista que desee implementar el programa. A continuación, se reflejan en tablas los objetivos establecidos; las técnicas y estrategias implementadas; los recursos materiales y humanos utilizados; el tiempo requerido y las tareas solicitadas para su generalización y práctica:

## PLAN DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Tabla. 14. Plan de Ejecución del Proyecto

<b>Febrero 2023</b>	<b>Marzo 2023</b>	<b>Abril 2023</b>	<b>Mayo 2023</b>	<b>Junio 2023</b>	<b>Julio 2023</b>
Asesoría metodológica y teórica del Trabajo Especial de Grado	Contacto con los directivos del Centro de Estudios “Los Caminos”	Aplicación de la primera encuesta (diagnóstico pre-test), análisis de resultados y ajustes al diseño de intervención.	Capacitación en habilidades Sociales para la Prevención del Acoso Escolar en Estudiantes con TEA	Aplicación de la segunda encuesta (diagnóstico post-test), análisis de resultados y asesoría metodológica y teórica del Trabajo Especial de Grado	Presentación del Trabajo Especial de Grado

**Tabla 15. Cuadro de Planificación del Proyecto**

CUADRO DE PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO					
TEMA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	EVALUACIÓN	FECHA Y DURACIÓN
<u>Tema 1</u> Entregar los trípticos sobre el acoso escolar y autismo	Triada de Wing, Grados de Autismo, Teoría de la mente, coherencia central, funciones ejecutivas. Acoso escolar, sus características y participantes.	<b>Inicio:</b> Entregar los trípticos. <b>Desarrollo:</b> Intercambiar opiniones y experiencia sobre la información dada en los trípticos. <b>Cierre:</b> Preguntar qué les pareció la información y que aprendieron.	Humanos: Facilitador y maestras. Materiales: Laptop, tríptico, papel e impresora.	Asistencia y Participación en la actividad.	11 de abril 1 hora
<u>Tema 2</u> Pegar una infografía sobre la cultura de paz como acción para prevenir el Acoso Escolar.	Cultura de Paz, cinco acciones para construirla.	<b>Inicio:</b> Pegar en espacios visibles la infografía. <b>Desarrollo:</b> Intercambiar opiniones y experiencia sobre la información dada en la infografía <b>Cierre:</b> Preguntar qué les pareció la información y que aprendieron.	Humanos: Facilitador y participantes. Materiales: Laptop, infografía, papel y colores.	Asistencia y Participación en la actividad.	12 de abril 1 hora
<u>Tema 3</u> Mostrar imágenes sobre habilidades conversacionales, expresión de emociones y hacer y rechazar peticiones a estudiantes con TEA.	Habilidades conversacionales, Expresión de emociones y Hacer y rechazar peticiones.	<b>Inicio:</b> Con las técnicas de <i>instrucción verbal y modelamiento</i> se explicará a los estudiantes las imágenes de la caja de diálogo, emociones paso a paso, hoy en el colegio y comunicar visualmente el no. <b>Desarrollo:</b> Luego con la <i>técnica de práctica</i> se le pedirá al estudiante que identifique las imágenes anteriormente explicadas. <b>Cierre:</b> Realizar una actividad escribiendo, coloreando y/o agrupando sobre las imágenes antes explicadas y se le entregará <i>un reforzador</i> (letra A+).	Humanos: Facilitador y estudiantes. Materiales: Imágenes impresas sobre las habilidades sociales. Lápiz, Colores, Pegamento	Asistencia y Participación en las actividades. Actividad de escritura y coloreo del estudiante con TEA	17 de abril 2 horas en una o dos sesiones

TEMA	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	EVALUACIÓN	FECHA Y DURACIÓN
<u>Tema 4</u> Mostrar imágenes sobre habilidades de defensa de derechos, afrontar conflictos y expresión de opiniones personales	Defensa de derechos, Afrontar conflictos y Expresión de opiniones personales	<b>Inicio:</b> Con las técnicas de <i>instrucción verbal y modelamiento</i> se le explicará las imágenes de la caja de diálogo, guiones sociales y qué hacer sí. <b>Desarrollo:</b> Luego con la <i>técnica de práctica</i> se le pedirá al estudiante que identifique las imágenes anteriormente explicadas. <b>Cierre:</b> Realizar una actividad escribiendo, coloreando y/o agrupando sobre las imágenes antes explicadas y se le entregará <i>un reforzador</i> (letra A+).	Humanos: Facilitador y estudiantes. Materiales: Imágenes impresas sobre las habilidades sociales. Lápiz, Colores, Pegamento	Asistencia y Participación en las actividades. Actividad de escritura y coloreo del estudiante con TEA	25 de abril 2 horas en una o dos sesiones
<u>Tema 5</u> Mostrar imágenes sobre habilidades sociales no verbales, interacción con figuras de autoridad, interacción en grupo.	Habilidades sociales no verbales, Interacción con figuras de autoridad, Interacción en grupo.	<b>Inicio:</b> Con las técnicas de <i>instrucción verbal y modelamiento</i> se le explicará el juego de mesa que será un rompecabezas. <b>Desarrollo:</b> Luego con la <i>técnica de práctica</i> se realizará el juego de mesa. <b>Dinámica de cierre:</b> Realizar la actividad hoy en el colegio sobre lo aprendido en las últimas sesiones y se le entregará <i>un reforzador</i> (letra A+).	Humanos: Facilitador y estudiantes. Materiales: Rompecabezas, lápiz, pegamento.	Asistencia y Participación en las actividades. Reflexión individual.	2 de mayo 2 horas En una o dos sesiones.

## **Aplicación**

La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo tomando en cuenta características que se especifican a continuación:

**1. Participante:** una niña que al momento de la aplicación del programa contaba con 8 años y 6 meses de edad cronológica y se encontraba cursando el 2do grado de educación primaria. Posee un diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista, estudiante del Centro de Estudio Los Caminos. Aplicación de los instrumentos a la maestra de aula de la niña.

**2. Horario:** De 10:45 AM a 11.30 pm en el Colegio

**3. Tiempo:** 1 sesión para el pretest a la maestra, 6 sesiones para trabajar las habilidades sociales seleccionadas; 1 sesión para el postest a la maestra.

**4. Procedimiento:** el entrenamiento constó de 8 sesiones, la primera consistió en la aplicación del pre-test, donde se recolectó información sobre la niña por la información aportada por su madre. Posteriormente se requirió de 6 sesiones en las cuales se aplicó el programa de intervención, es decir en las cuales se trabajaron las 9 habilidades sociales seleccionadas en el programa. Cabe destacar que estas sesiones, por infortunios tales como inasistencia a clases de la estudiante y limitaciones de tiempo, se programaron para ser ejecutadas en dos semanas consecutivas, de tal manera que se trataron de sesiones continuas y se aplicaron en su casa.

**5. Incidencias:** se aplicaron los cuestionarios a la docente, se mostraron los recursos materiales al Departamento de Desarrollo Estudiantil. El plan que se tenía planificado una vez por semana, se cambió a dos veces por semana para culminar en el periodo académico de la universidad. Durante la ejecución ocurrieron factores externos no controlables como problemas familiares que interfieren en el progreso del trabajo de grado, debido a su impacto en la asistencia a clases de la alumna. También la estudiante se enfermó, esto llevó a una interrupción inmediata en la participación, lo que requirió un ajuste en los plazos y actividades planificadas y del horario y lugar planificado, lo que llevó a trasladarse a su casa. Por el cambio de lugar la estudiante tenía dificultades para mantenerse enfocada en las tareas relacionadas con el proyecto, lo que podría afectar el ritmo de finalización. Además, surgieron cambios

inesperados en los eventos del colegio como por ejemplo ensayos de Ciencias lo que requirió ajustes de los horarios.

### Evaluación y Análisis de Resultados Post test

#### Instrumento Habilidades Sociales en el alumnado con TEA

**Tabla 16.**

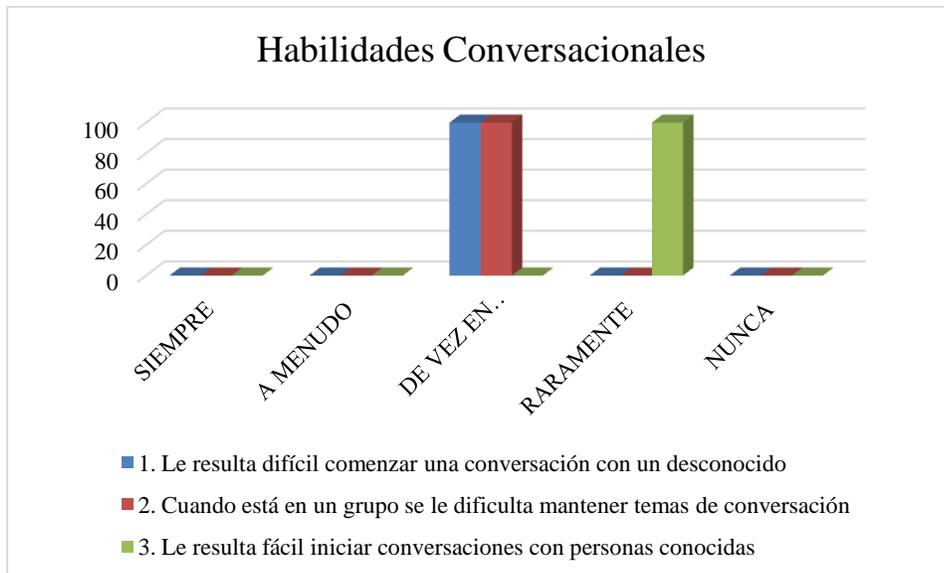
*Ítems de la Dimensión Habilidades Conversacionales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
3	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 11.**

*Porcentaje de Respuestas Posttest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades Conversacionales.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 16 y Figura 11 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Habilidades Conversacionales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem uno, se observa como respuesta “de vez en cuando” *le resulta difícil comenzar una conversación con un desconocido*. Para el ítem dos, la respuesta fue “de vez en cuando” *cuando está en un grupo se le dificulta mantener temas de conversación*, y para el ítem tres, respondió “raramente” *le resulta fácil iniciar conversaciones con personas desconocidas*.

De lo anterior, se observa que hay una ligera mejoría en las habilidades conversacionales después de la intervención, donde se puede atribuir a las técnicas de reforzamiento, modelamiento, instrucción verbal y práctica las cuales permiten desarrollar habilidades de conversación en el contexto del entrenamiento de HHSS de este trabajo, de acuerdo con Bandura (1969) esto pudiera explicarse partiendo del hecho de que la práctica y perfeccionamiento de las habilidades de interacción conllevan al aumento de las conductas más aceptadas o deseables y a la reducción de aquellas menos reforzadas.

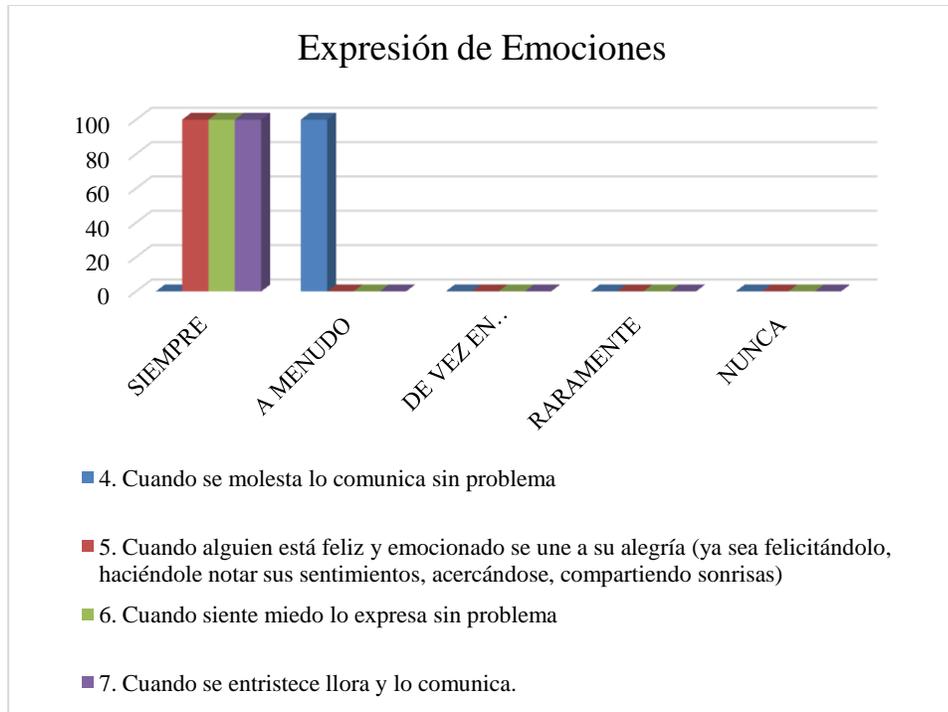
**Tabla 17.**  
*Ítems de la Dimensión Expresión de Emociones*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>4</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>5</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>6</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>7</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 12.**

*Porcentaje de Respuestas Posttest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Emociones.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 17 y Figura 12 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Expresión de Emociones del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem cuatro, se observa que “a menudo” *cuando se molesta lo comunica sin problema*. Para el ítem cinco, respondió “siempre” *cuando alguien está feliz y emocionado se une a la alegría*, para el ítem seis, respondió “siempre” *cuando siente miedo lo expresa sin problemas*, y para el ítem siete, respondió “siempre” *cuando se entristece llora y lo comunica*.

Los resultados anteriores muestran una leve mejoría en la expresión de emociones, donde la intervención incluyó instrucción verbal, el modelamiento de conducta, seguido del reforzamiento y la práctica como técnicas de entrenamiento en HHSS para prevenir el acoso escolar, de acuerdo con Frith (1994) esto refleja que la

actuación en tareas que impliquen la comprensión de emociones, creencias e intenciones de los demás, se encuentra estrechamente relacionada con el nivel que se presente de competencia social, con lo cual aquellos niños que presenten con éxito estas tareas, lograrán mayores niveles de adaptación social.

**Tabla 18.**

*Ítems de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>8</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>9</b>	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
<b>10</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>11</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 13.**

*Porcentaje de Respuestas Posttest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Hacer y Rechazar Peticiones.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 18 y Figura 13 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Hacer y Rechazar Peticiones del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem ocho, se observa como respuesta “a menudo” *cuando las personas lo presionan para que haga algo, le resulta difícil rechazarlo*. Para el ítem nueve, respondió “de vez en cuando” *cuando un amigo lo interrumpe en una conversación pide que espere su turno*, para el ítem diez, respondió “siempre” *le resulta fácil pedir ayuda a otras personas cuando lo necesita*, y para el ítem once, respondió “de vez en cuando” *puede hacer favores a personas en distintos contextos*.

De lo anterior se observa que, se presentó ligero aumento en los puntajes con respecto al pretest en la habilidad para hacer y rechazar peticiones en una alumna con autismo que se puede atribuir a las técnicas de modelamiento, instrucción verbal,

reforzamiento y practica para prevenir el acoso escolar, de acuerdo con Caballo (2009) entrenar esta habilidad permite alejarse y defender de personas manipuladoras.

**Tabla 19.**  
*Ítems de la Dimensión Defensa de Derechos*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>12</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>13</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>14</b>	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 4.**  
*Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Defensa de Derechos.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 19 y Figura 14 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Defensa de Derechos del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem doce, se observa que respondió “siempre” *cuando sus compañeros en clases hablan en exceso les pide que hagan silencio*. Para el ítem trece, respondió “a menudo” *si no quiere seguir jugando con un compañero se lo hace saber claramente*, para el ítem catorce, respondió “de vez en cuando” *si su opinión es contraria a la de la mayoría se lo guarda para otra ocasión ya que le resulta difícil expresarla*.

Partiendo de los resultados anteriores, se observa que hay un ligero aumento del puntaje con respecto al pretest en la habilidad para defensa de derechos en la alumna con autismo, intervenido con las técnicas de modelamiento, instrucción y reforzamiento para prevenir el acoso escolar, lo que sugiere que aunque el cambio no es significativo, demuestra que con entrenamiento disminuye la dificultad para expresar y defender sus derechos de manera efectiva.

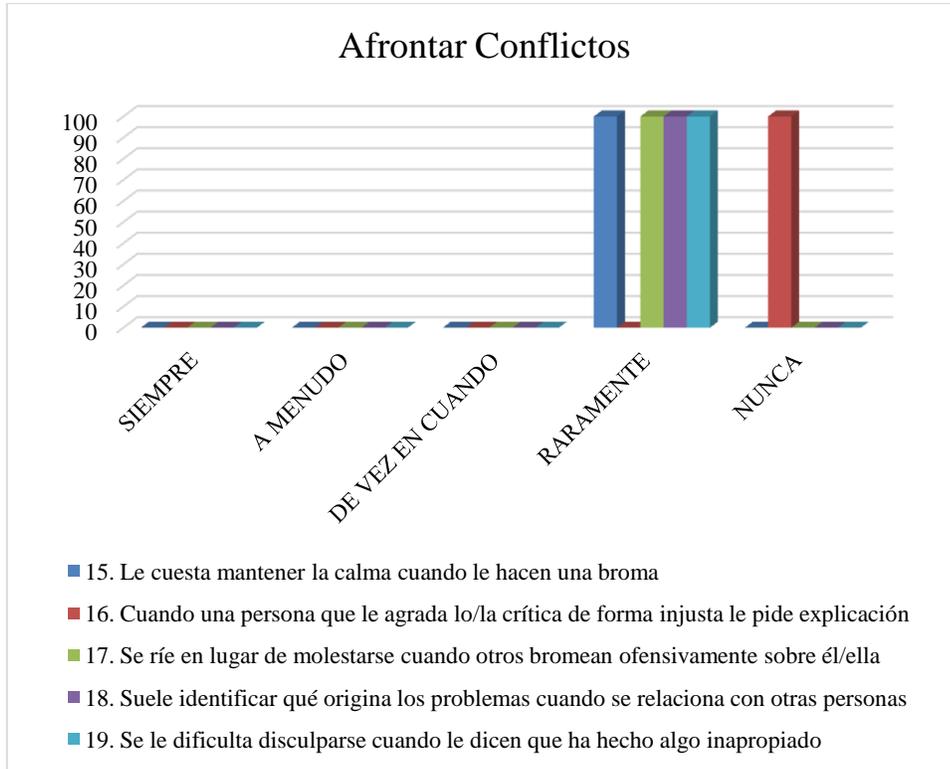
**Tabla 20.**  
*Ítems de la Dimensión Afrontar Conflictos*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>15</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>16</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>17</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>18</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
<b>19</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 15.**

*Porcentaje de Respuestas Posttest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Afrontar Conflictos.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 20 y Figura 15 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Afrontar Conflictos del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem quince, se observa que respondió “raramente” *le cuesta mantener la calma cuando le hacen una broma*. Para el ítem dieciséis, respondió “nunca” *sobre cuando una persona que le agrada lo/la crítica de forma injusta le pide explicación*, para el ítem diecisiete, respondió “raramente” *se ríe en lugar de molestarse cuando otros bromean ofensivamente sobre él/ella*. Para el ítem dieciocho, respondió “raramente” *suele identificar qué origina los problemas cuando se relaciona con otros*, y para el ítem diecinueve, respondió “raramente” *se le dificulta disculparse cuando le dicen que ha hecho algo inapropiado*.

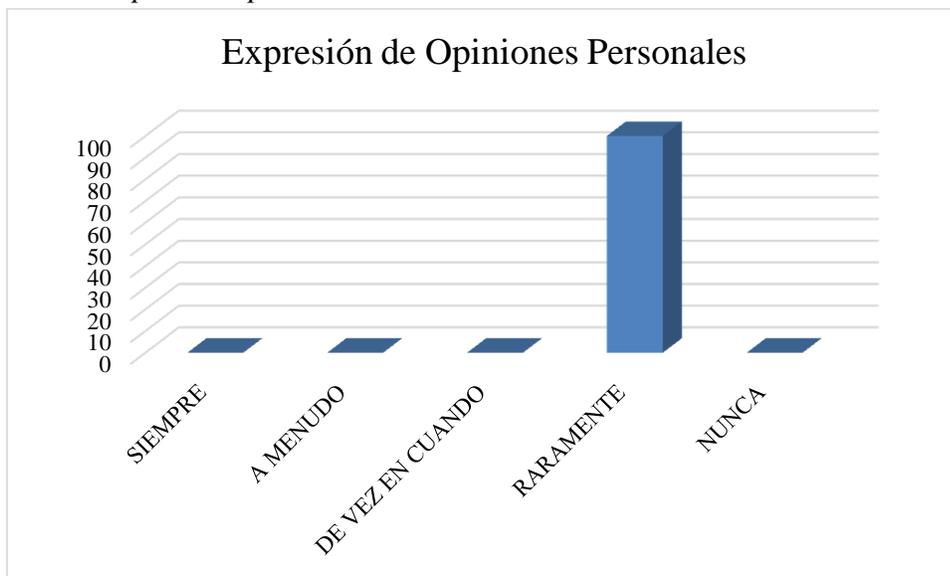
De lo anterior se observa que, hubo ligero aumento en el puntaje con respecto al pretest en la habilidad para afrontar conflictos en una alumna con autismo con las técnicas de modelamiento, instrucción verbal, reforzamiento y practica, para prevenir el acoso escolar, aunque el cambio es poco significado, Paz y Carrasco (2006) señalan que estas estrategias suelen ser eficaces en diferentes contextos incluyendo los de violencia, mostrando mejoría en las habilidades entrenadas, así como en la conducta social general.

**Tabla 21.**  
*Ítems de la Dimensión Expresión de Opiniones Personales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>20</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 16.**  
*Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Expresión de Opiniones personales.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 21 y Figura 16 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Expresión de Opiniones Personales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem quince, se observa que respondió “raramente” para *Expresa y defiende sus opiniones*.

Partiendo de lo observado, el puntaje se mantuvo con respecto al pretest en la habilidad para la expresión de opiniones personales en una alumna con autismo para prevenir el acoso escolar, esto puede deberse a que solo es un ítem el que intenta describir esta habilidad o capacidad de expresar las ideas, gustos y posturas cuando así lo desee la persona.

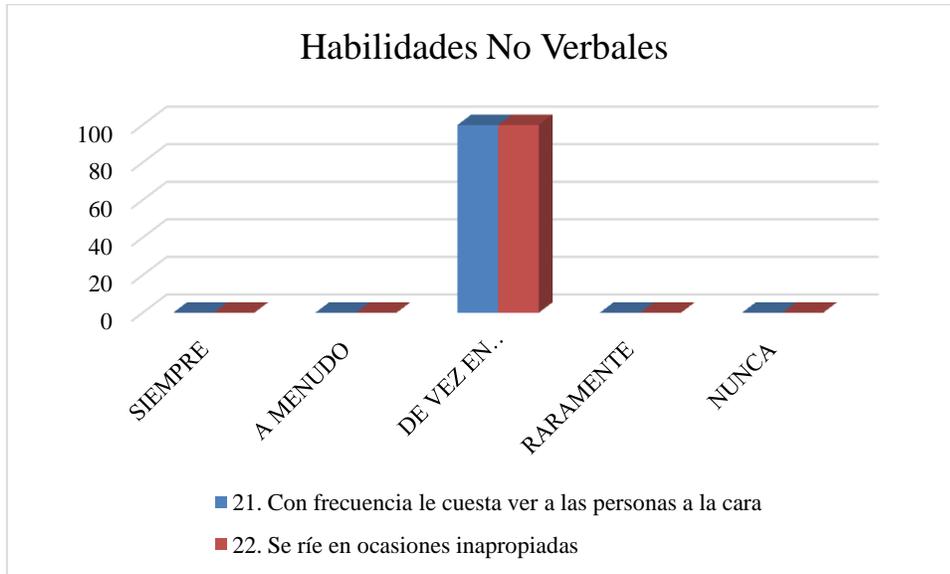
**Tabla 22.**  
*Ítems de la Dimensión Habilidades No Verbales*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
22	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 17.**

*Porcentaje de Respuestas Posttest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Habilidades No Verbales.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 22 y Figura 17 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Habilidades No Verbales del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veintiuno, se observa que respondió “de vez en cuando” sobre *Con frecuencia le cuesta ver a las personas a la cara*, y para el ítem veintidós respondió “de vez en cuando” *se ríe en ocasiones inapropiadas*.

De acuerdo con lo observado en los resultados, se prestó una disminución en el puntaje de los resultados con respecto al pretest en las habilidades no verbales en una alumna con autismo, en el que se presume que sea por una inexactitud de su docente al responder al instrumento, sin embargo es importante considerar lo planteado por el Nih (2020), que para los niños con TEA una meta realista es mejorar las habilidades del habla y del lenguaje. Los padres y otras personas encargadas del cuidado del niño pueden aumentar su posibilidad de alcanzar esta meta si ponen atención al desarrollo del lenguaje desde un comienzo. Así como los niños aprenden a gatear antes de caminar, también desarrollan habilidades previas antes de comenzar a

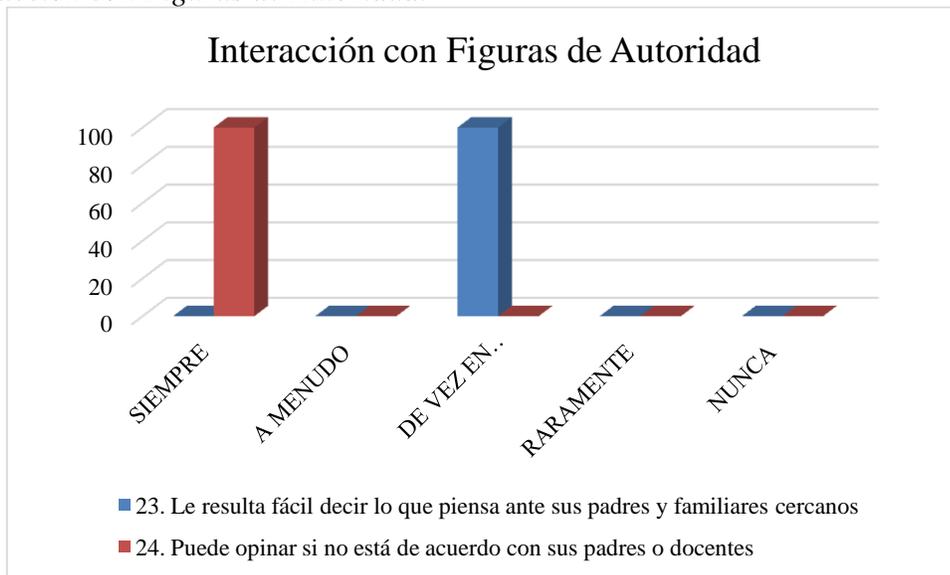
usar palabras, estas habilidades incluyen el contacto visual, gestos, movimientos del cuerpo, imitación de otras personas.

**Tabla 23.**  
*Ítems de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>23</b>	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
<b>24</b>	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: Rivero (2023)

**Figura 18.**  
*Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción con Figuras de Autoridad.*



Fuente: Rivero (2023)

En la Tabla 23 y Figura 18 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Interacción con Figuras de Autoridad del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veintitrés, se observa que respondió “siempre” *le resulta fácil decir lo que*

*piensa antes sus padres y familiares cercanos, y para el ítem veinticuatro “de vez en cuando” puede opinar si no está de acuerdo con sus padres o docentes.*

De los resultados anteriores se observa que, hubo un ligero aumento en el puntaje con respecto al pretest en la habilidad para la interacción con figuras de autoridad en una alumna con autismo, intervenida para prevenir el acoso escolar. En el contexto de la interacción con figuras de autoridad, según Caballo (2009) esto es ventajoso porque favorece la expresión de inquietudes, dificultades, incomodidades en los que llegue a sentir la alumna y pueda acudir a las figuras que estén dispuestos a protegerla.

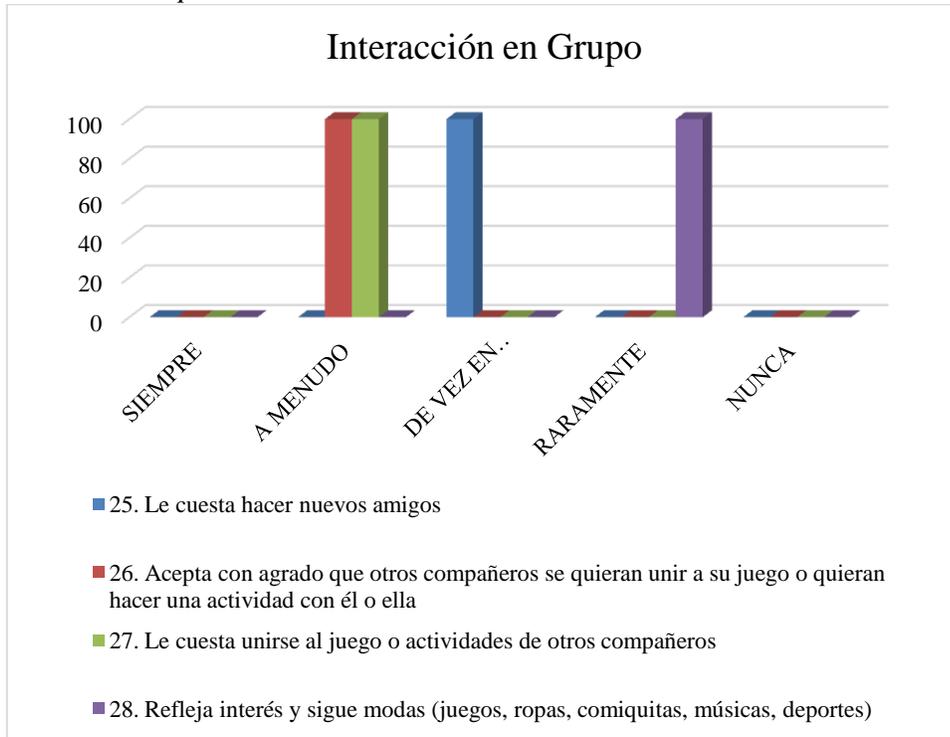
**Tabla 24.**  
*Ítems de la Dimensión Interacción en Grupo*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>25</b>	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%
<b>26</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>27</b>	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>28</b>	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 19.**

*Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes de la Dimensión Interacción en Grupo.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 24 y Figura 19 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes a la dimensión de Interacción en Grupo del instrumento de Habilidades Sociales en el Alumnado con TEA. En el ítem veinticinco, se observa que respondió “a menudo” *le cuesta hacer nuevos amigos*, para el ítem veintiséis, respondieron “a menudo” *acepto con agrado que otros compañeros se quieran unir a su juego o quieran hacer una actividad con él/ella*. Para el ítem veintisiete, respondió “de vez en cuando” *le cuesta unirse al juego o actividades de otros compañeros*. Para el ítem veintiocho, “raramente” *refleja interés y sigue modas*.

Partiendo de los resultados anteriores, se observa una ligera disminución con respecto a los puntajes del pretest en la habilidad para la interacción en grupo, donde se presume sea una sea por una inexactitud de su docente al responder al instrumento,

sin embargo, es importante resaltar a Campuzano y Montoya (2009) quienes señalan que la socialización de las personas con autismo mejora con el transcurso de su desarrollo, esto puede deberse a que la imitación y el aprendizaje por observación estarían más y mejor asimilados por la persona en esa relación de consecuencias con su entorno, además probablemente el aprendizaje de pautas de conducta haya sido más reforzado por su contexto inmediato, sin embargo, les resulta más difícil que a los otros niños(as), aprender a comportarse adecuadamente con los demás. Si se parte de la concepción que la socialización es un proceso que se aprende y que se adquiere a través de la experiencia con otros, entonces se debe agotar todos los esfuerzos porque las personas con autismo aprendan ciertos modelos de socialización básicos (saludar, pedir el favor, decir gracias, despedirse) que le permitan la inclusión al mundo de los demás sin violentarlo.

### **Instrumento Acoso Escolar contra el alumnado con TEA**

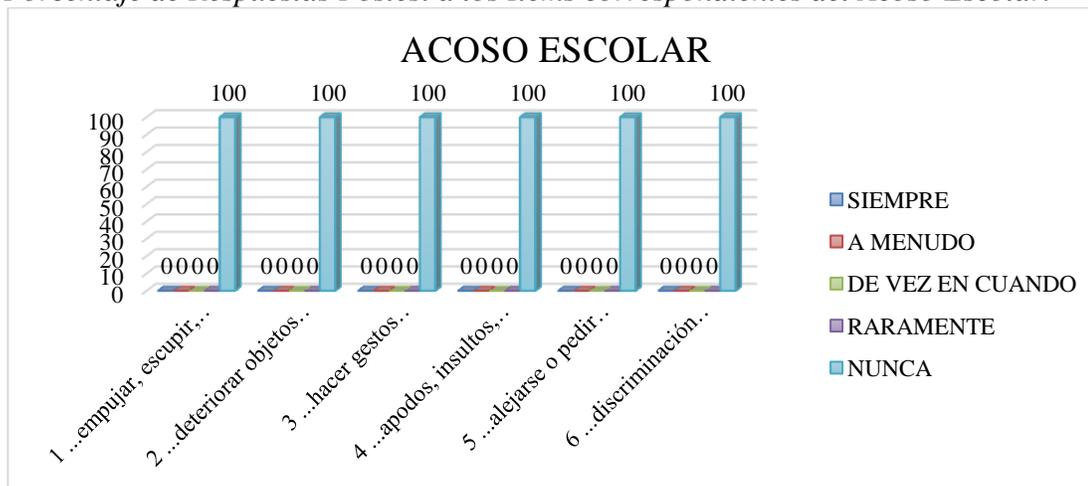
**Tabla 25.**  
*Ítems del Acoso Escolar*

Ítems	Siempre		A menudo		De vez en cuando		Raramente		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>2</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>3</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>4</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>5</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
<b>6</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 20.**

*Porcentaje de Respuestas Postest a los Ítems correspondientes del Acoso Escolar.*



**Fuente:** Rivero (2023)

En la Tabla 25 y Figura 20 se observa la frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas los ítems correspondientes del instrumento de Acoso Escolar contra el Alumnado con TEA. En el ítem uno, se observa que el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió físicamente a algún alumno con autismo (como empujar, escupir, patear, puñetazos)*. En el ítem dos, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes dañó las pertenencias del algún alumno con autismo (como deteriorar objetos personales)*. En el ítem tres, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió/ofendió a algún alumno con autismo (como hacer gestos groseros con la mano)*.

En el ítem cuatro, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió verbalmente a algún alumno con autismo (como apodos, insultos, burlas, rumores)*, en el ítem cinco, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo (como alejarse o pedir que otros se alejen)* y en el ítem seis, el 100% respondió nunca a *En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los*

*estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo (como discriminación por situación económica, emocional, intelectual y/o racial).*

De los resultados anteriores, es importante señalar que muchos colegios se abocaron a la prevención del acoso escolar, ya que el Fiscal de la República Bolivariana de Venezuela William Saab mencionó que “si sancionas, previenes. cuando tú sancionas, tú previenes un delito. Cuando no hay impunidad, tú previenes. El hecho de que usted sea menor de edad no le da inmunidad”, esto lo dijo en una entrevista con la AFP. Por ello, Saab propuso al Parlamento el Proyecto de Ley de Convivencia Pacífica Escolar, que plantea desarrollar “programas de protección”. De esto, Oscar Misle, director de CECODAP, ONG destacó a la AFP que “una cosa es enfocar todo en estrategias punitivas y otra cosa es la impunidad, por lo que debe haber políticas socioeducativas”.

**Tabla 26.**

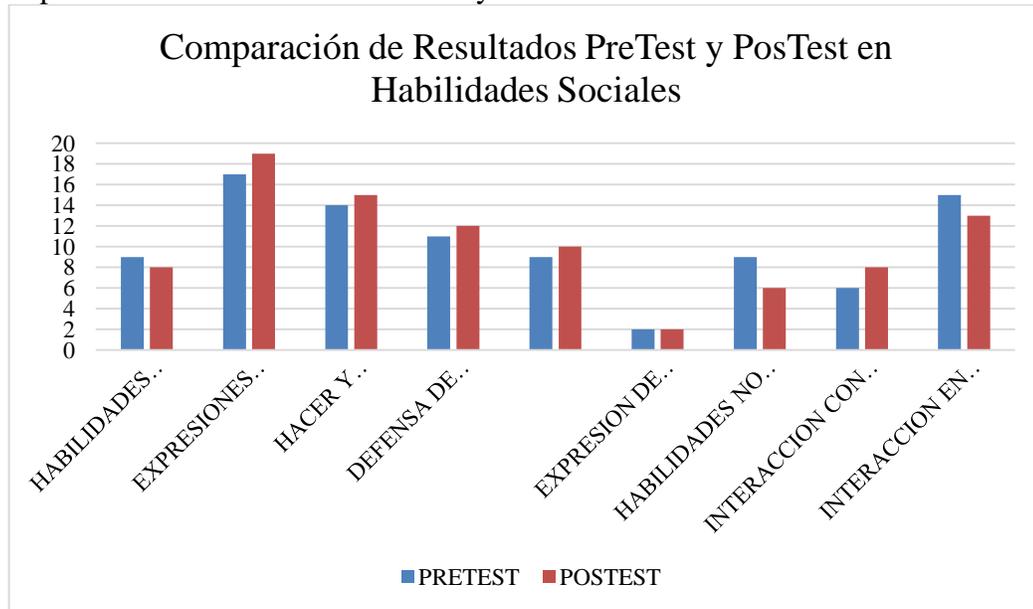
*Comparación de resultados Pretest y Postest Habilidades Sociales*

	PUNTAJE TOTAL DE	
	DIMENSIONES POR ÍTEMS	
	PRETEST	POSTEST
Habilidades Conversacionales	9	8
Expresiones Emociones	17	19
Hacer Y Rechazar Peticiones	14	15
Defensa De Derechos	11	12
Afrontar Conflictos	9	10
Expresión De Opiniones Personales	2	2
Habilidades No Verbales	9	6
Interacción Con Figuras De Autoridad	6	8
Interacción En Grupo	15	13

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 21.**

Comparación de Resultados de Pretest y Postest de Habilidades Sociales



**Fuente:** Rivero (2023)

Partiendo de los resultados anteriores, con referencia a la tabla 26 y a la Figura 21 para la docente de la niña que representa el caso de estudio, al realizar la comparación de su opinión previo y posterior a la intervención se observan ligeros cambios, ya que si bien es cierto, de 9 dimensiones abordadas en el programa, la niña logró tener una ligera mejoría del puntaje en 5 habilidades (Expresión de emociones, Hacer y rechazar peticiones, Defensa de derechos, Afrontar conflictos, Interacción con figuras de autoridad) y estas fueron ligeramente significativas. Por otro lado, 3 dimensiones u habilidades (habilidades conversacionales, habilidades no verbales, interacción en grupo) mostraron una ligera desmejora del puntaje, mientras que en 1 dimensión u habilidad (expresión de opiniones personales) el puntaje se mantuvo igual.

Continuando lo plasmado con anterioridad, los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario construido para evaluar las habilidades sociales del caso, revelan que el programa de intervención de las habilidades sociales en una niña con TEA tuvo cambios mínimos según el puntaje en sus dimensiones.

Primeramente, factores externos, ya que durante la intervención surgieron eventos inesperados como irregularidad de asistencia al colegio de la niña por lo que el programa tuvo que ser implementado algunos días en su casa para completar las sesiones, lo que genera un cambio en el ambiente controlado que pudo afectar el resultado de la investigación.

Aunado a esto, el factor por sesgo del evaluador, en este caso la maestra de la niña quien responde al pretest y postest pudo tener sesgos debido a factores personales o profesionales, por ejemplo, las expectativas sobre los efectos de la intervención, comprensión de la condición pudo afectar los resultados de la investigación. De acuerdo con Merino y García (2009), una mayor comprensión del TEA implica una práctica más específica y ajustada a las necesidades reales de las personas con este diagnóstico.

Además, otro factor pudo ser la duración de la intervención, puesto que se llevó a cabo en 8 sesiones consecutivas por lo que al no haber suficiente espacio entre sesiones las tareas asignadas, que conducían a la puesta en práctica de lo aprendido para su generalización. De acuerdo con Labrador, Vallejo, Matellanes, Echeburúa, Bados y Fernández (2002), “en general, los tratamientos psicológicos más efectivos tienen objetivos claros, están centrados en la solución de problemas inmediatos, son más bien de corta duración (de 2 a 6 meses, aunque es mayor en problemas graves o cuando hay muchos problemas), y producen mejoría tras la 8-10 primeras sesiones” (p.8). Lo que sugiere que a pesar de ser pocas las sesiones dispuestas para la intervención el espacio de tiempo entre ellas es corto para abarcar más de dos meses; espacio temporal que no se ocupó en el presente estudio.

También, la falta de seguimiento pudo ser un factor interviniente en los resultados de la investigación, para evaluar la efectividad a largo plazo y dar tiempo para que las habilidades sociales se consoliden, puesto que según Morales, García, Álvarez, Gervás, Pardo, Pérez, De La Torre y Santacreu (2015), al hablar sobre los aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la intervención de las habilidades sociales los nuevos patrones de conducta necesitan ser practicados de forma repetida y en diferentes situaciones para favorecer su generalización. Para aumentar la

probabilidad de generalización han de entrenarse las conductas en múltiples situaciones, con diferentes personas y que el niño reciba refuerzo en el contexto natural (p.88).

**Tabla 27.**

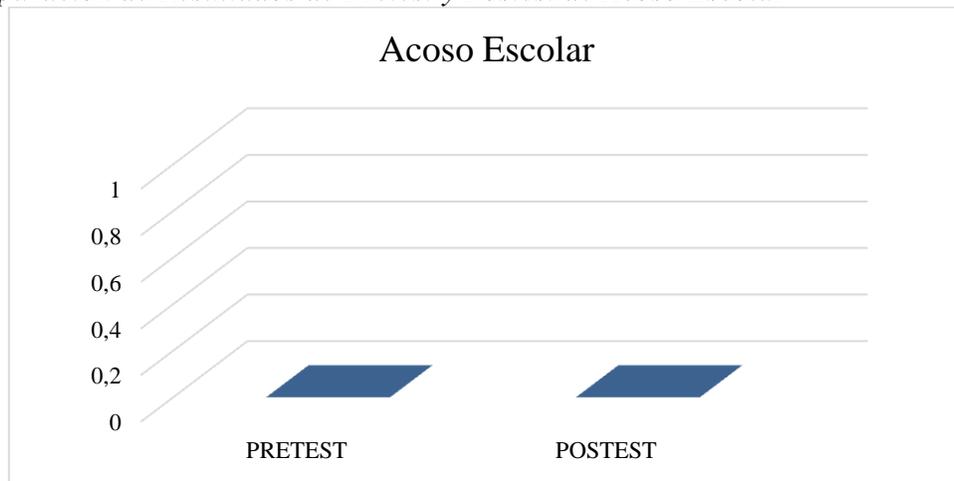
*Comparación de resultados Pretest y Postest Habilidades Sociales*

	PUNTAJE TOTAL DE DIMENSIONES POR ITEMS	
	PRETEST	POSTEST
Acoso Escolar	0	0

**Fuente:** Rivero (2023)

**Figura 22.**

*Comparación de Resultados de Pretest y Postest de Acoso Escolar*



**Fuente:** Rivero (2023)

Partiendo de los resultados anteriores, con referencia a la tabla 27 y a la Figura 22 para la docente de la niña que representa el caso de estudio, al realizar la comparación de su opinión previo y posterior a la intervención se observan no hubo cambios en los resultados, por lo tanto, se debe considerar las circunstancias particulares en las cuales se aplicó el programa, entre ellos, el factor de la selección de la muestra el cual se produce cuando el proceso de toma de muestras inserta un

sesgo inherente en el estudio. En este caso se seleccionó únicamente a la maestra de la alumna y se omitieron las maestras y maestros de las materias especiales como música, arte, deporte, biblioteca, equitación, por lo que la información recabada es muy poca para generalizar.

Esto lleva al sesgo de respuesta, donde el sujeto, en este caso la maestra, consciente o inconscientemente, da una respuesta que piensa que el entrevistador quiere oír. El sujeto también puede creer que entiende el experimento y que conoce los resultados esperados, por eso adapta sus respuestas. Una vez más, este tipo de sesgo debe ser tenido en cuenta en el experimento o se debe restringir la cantidad de información dada al sujeto para que no esté al tanto de la magnitud total del problema de la investigación.

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Para las conclusiones y recomendaciones se tomarán en consideración los objetivos de la investigación, respondiendo a Identificar las habilidades sociales en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa, se concluye que, la alumna con autismo presentó adecuadas habilidades sociales para la expresión de emociones y para la defensa de derechos, sin embargo, también se halló según las respuestas dadas por su docente de aula presentó déficit en las habilidades conversacionales, de hacer y rechazar peticiones, afrontar conflictos, expresión de opiniones personales, habilidades no verbales, para la interacción con figuras de autoridad y para la interacción en grupo.

Partiendo de lo anterior, las dificultades en la teoría de la mente pueden influir en la forma en que afrontan los conflictos ya que pueden tener dificultades para entender las perspectivas e intenciones de los demás. Aunado a esto, las dificultades en la comunicación social pueden afectar su capacidad para participar en interacciones grupales y relacionarse adecuadamente con figuras de autoridad, ya que estas habilidades no verbales son clave para el establecimiento de vínculos y la comprensión mutua. Además, dificultades en el procesamiento de la información social, puede afectar su habilidad para reconocer y responder adecuadamente a las señales sociales y las normas de interacción, lo que puede influir en sus habilidades para afrontar conflictos y participar en interacciones sociales grupales o con figuras de autoridad.

Sin embargo, se podría inferir que esta alumna ha desarrollado estrategias compensatorias para superar los déficits relacionados con la expresión de emociones y la defensa de derecho puesto que a través de intervenciones tempranas, programas educativos y apoyo en el entorno escolar y familiar, es posible que esta alumna haya

desarrollado estrategias adaptativas para alcanzar un nivel similar de habilidades sociales.

Por su parte, para responder a Diseñar un plan las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa, puesto que el acoso escolar es un problema grave que puede afectar negativamente la autoestima, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, en especial aquellos con autismo que pueden enfrentar desafíos adicionales en la interacción social. En consecuencia a los hallazgos en los resultados del pretest se concluye la necesidad de diseñar un plan para intervenir las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con autismo. Para esto, se incluyó la enseñanza explícita de las habilidades necesarias para reconocer y responder al acoso escolar, donde se utilizó material visual, apoyos visuales y actividades prácticas para ayudar a la alumna a comprender y retener esta información.

El proyecto se centró en las habilidades que se hallaron en el primer objetivo. Sin embargo, se presentaron limitaciones que impidieron el seguimiento continuo a la alumna para asegurarse de que esté implementando las habilidades aprendidas de manera efectiva y para abordar cualquier dificultad que pueda surgir, ya que no se pudo hacer reuniones regulares con la alumna, su familia y el personal docente, así como la implementación de estrategias de apoyo individualizado, a través de instrucción verbal, modelamiento, reforzamiento así como el uso de carteles visuales, recordatorios y recompensas.

Con respecto al objetivo Ejecutar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa se consideró el uso de varias técnicas, como la instrucción verbal, el modelamiento y el reforzamiento que están respaldadas por la teoría del aprendizaje social de Bandura y la teoría del condicionamiento operante de Skinner, y efectividad en el entrenamiento de habilidades sociales.

Es por esto que, la instrucción verbal se utilizó para proporcionar información clara y explícita sobre las habilidades sociales, explicando qué son, cómo se ejecutan y cuándo es apropiado utilizarlas. Asimismo, el modelamiento se usó para mostrar ejemplos concretos de cómo se llevan a cabo las habilidades sociales, lo cual puede facilitar su comprensión y replicación. Y el reforzamiento positivo se aplicó para fortalecer y mantener las habilidades sociales adquiridas, proporcionando consecuencias agradables, como el elogio, la aprobación o pequeñas recompensas, cada vez que la alumna demostraba correctamente una habilidad social. También es importante utilizar el refuerzo diferencial, proporcionando un mayor refuerzo por comportamientos más complejos o difíciles, para fomentar su desarrollo.

Por último, el objetivo sobre Evaluar el plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa, donde se consideró los posibles sesgos de investigación que podrían haber afectado los resultados y la falta de mejoría en las habilidades sociales de la alumna para prevenir el acoso escolar.

Es posible que la selección de una muestra no representativa de maestros de segundo grado que trabajan con la alumna afectara la generalización de los resultados y por eso se perciba baja mejoría en las habilidades sociales para prevenir el acoso escolar. Es posible que el instrumento de medición utilizado no haya sido lo suficientemente sensible o específico para capturar las situaciones de acoso escolar del centro educativo. Aunado a esto, el programa tuvo que ser implementado algunos días en casa de la estudiante para completar las sesiones, lo que genera un cambio en el ambiente controlado que pudo afectar el resultado de la investigación.

También, las expectativas sobre los efectos de la intervención, comprensión de la condición pudo afectar los resultados de la investigación. Además, la duración de la intervención, puesto que se llevó a cabo en 8 sesiones consecutivas por lo que al no haber suficiente espacio entre sesiones las tareas asignadas, que conducían a la puesta en práctica de lo aprendido para su generalización. Asimismo, la falta de seguimiento pudo ser un factor interviniente en los resultados de la investigación,

para evaluar la efectividad a largo plazo y dar tiempo para que las habilidades sociales se consoliden.

### **Recomendaciones**

Sobre la base de los resultados de la investigación, se pueden proponer las siguientes recomendaciones:

*Desde el punto de vista metodológico para futuras investigaciones se sugiere:*

1. Reevaluar la selección de la muestra para asegurar que sea representativa de la población objetivo, incluyendo a un número suficiente de alumnos con autismo de segundo grado de primaria.

2. Utilizar instrumentos y medidas de evaluación de habilidades sociales estandarizadas y específicas para la población con autismo, garantizando que capturen de manera precisa la gama completa de habilidades sociales que se pretenden evaluar.

3. El diseño sea caracterizado por un mayor tiempo de entre la implementación y evaluación de resultados para poder evidenciar la mayor cantidad de progresos.

4. Implementar un proceso de evaluación más exhaustivo, considerando la observación directa en diferentes contextos, la recopilación de datos de múltiples fuentes (maestros, padres, compañeros).

*Desde el punto de vista práctico se sugiere a futuros investigadores:*

5. Se invita a la comunidad del centro de estudio a continuar con la investigación de las habilidades sociales como mecanismos de prevención para el acoso escolar, por su relevancia e impacto en la vida académica y emocional de los niños con autismo que estudian en la institución, en búsqueda de mejoras académicas necesarias de implementar

6. Considerar la participación y colaboración activa de profesionales especializados en autismo y habilidades sociales en el diseño, ejecución y evaluación del plan.

6. Evaluar la adecuación de las estrategias de instrucción verbal, modelamiento y reforzamiento utilizadas en el plan, adaptándolas si es necesario para responder a las necesidades específicas de la alumna con autismo.

7. Revisar la consistencia y coherencia del plan de habilidades sociales en relación con la legislación y políticas educativas vigentes para la inclusión de alumnos con autismo.

8. Proporcionar formación y apoyo adicional a los maestros y profesionales que implementan el plan, para asegurar una correcta implementación de las estrategias y técnicas.

*Desde el punto de vista institucional se sugiere a futuros investigadores*

9. Considerar la participación activa de los padres y la familia en el plan de habilidades sociales, brindándoles orientación y herramientas para apoyar el desarrollo de habilidades sociales de la alumna en casa.

10. Realizar ajustes y adaptaciones en el entorno escolar para favorecer la participación e inclusión de la alumna con autismo, creando un ambiente seguro y de apoyo para el desarrollo de las habilidades sociales.

11. Fomentar la sensibilización y conciencia sobre el autismo y las habilidades sociales en todos los compañeros de clase, a través de actividades de educación y sensibilización.

12. Establecer un programa de seguimiento y monitoreo a largo plazo para evaluar los resultados del plan de habilidades sociales en la prevención del acoso escolar en alumnos con autismo.

13. Evaluar la efectividad de otras estrategias y enfoques de intervención en habilidades sociales específicamente diseñados para alumnos con autismo, para explorar alternativas que puedan ser más efectivas para la alumna en cuestión.

14. Continuar investigando en el área de habilidades sociales en alumnos con autismo, con el objetivo de mejorar la comprensión y el desarrollo de intervenciones efectivas.

15. Realizar estudios comparativos con otras poblaciones o grupos de alumnos con autismo para identificar posibles diferencias en las necesidades y respuestas a las intervenciones en habilidades sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11(2), 231–239
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) APA
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Investigación Científica. Editorial Episteme, 6ta Ed. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Rev Neurol* 1999; 28 (Supl 2): 118-S 123. <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>
- Baquero, A., y Avendaño, B. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de ciberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education* 2015, 7, 213-226.
- Barcaccia, B. Schneider, B., Pallini, S. y Baiocco, R. (2017). Acoso escolar y el papel perjudicial del no-perdón en el bienestar de los adolescentes. *Psicothema*, 29(2), 217-222. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.251>
- Bonilla, M. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid, España: Siglo XXI.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 32(3), 145-154. Doi: <https://doi.org/10.1080/01460860903062782>.
- Coie, J., y Dodge, K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829

- Díaz, O (2021). *Violencia y acoso en entornos educativos. La experiencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.*
- Díaz, M. (2014). *Violencia entre iguales en Educación Primaria* (Universidad Complutense de Madrid).
- Díaz, M., Martínez, R., y Barbarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8211d2f-d225-d225-4e8d-88af-3f28534e36eb/re36213-pdf.pdf>
- Dueñas, M.; Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, pp. 39-49 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España
- Goldstain, A. (1978). [www.academia.edu](https://www.academia.edu/37172809/escala_de_evaluacion_de_habilidadessociales_biblioteca_de_psicometria). Obtenido de [https://www.academia.edu/37172809/escala\\_de\\_evaluacion\\_de\\_habilidadessociales\\_biblioteca\\_de\\_psicometria](https://www.academia.edu/37172809/escala_de_evaluacion_de_habilidadessociales_biblioteca_de_psicometria)
- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 55-69. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838gonzalez4>
- Harris, J. (2003). Social neuroscience, empathy, brain integration, and neurodevelopmental disorder *Physiology and Behavior*, 79 (3), 525-531.
- Kerlinger, F. (2002) *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en ciencias sociales*, México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kelly, J (1992). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Lacasella, R. (2000). *Metodología para el estudio del desarrollo infantil desde la perspectiva conductual*.
- López, A. *Programa De Intervención En Habilidades Sociales Para Un Niño Con Trastorno Del Espectro Autista*. Universidad Monteavila.

- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 24, núm. 2, pp. 109-116. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. España: Ediciones Martínez Roca
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca, España: Trilce.
- Monjas I. (2007). *Cómo promover la convivencia*. Madrid: CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
- Musri, S. (2012). *Acoso Escolar Y Estrategias De Prevención En Educación Escolar Básica Y Nivel Medio*. Universidad Tecnológica Intercontinental.
- Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D., y Walters, S. J. (2012). *Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files*. ESRC End of Award Report, RES-000-22-3801. Swindon: ESRC.
- Noski, A. (2005). *Culturas Organizacionales: Origen, Consolidación y Desarrollo*.
- ONG Bullying Sin Fronteras (2021). *Estadísticas mundiales de bullying 2020/2021*. [https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying\\_29.html?m=1#:~:text=El%20podio%20mundial%20de%20bullying,cada%2010%20sufren%20el%20flagelo](https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html?m=1#:~:text=El%20podio%20mundial%20de%20bullying,cada%2010%20sufren%20el%20flagelo).
- Pérez, A. (2009). *Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación*. Fedupel. 3era Ed. <https://luiscastellanos.files.wordpress.com/2014/02/guia-metodologica-alexis-perez.pdf>
- Pérez, G. (2019). *Trabajar la convivencia: importancia de las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar*. Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC132019.pdf>
- Puente, E. (2021). *Revisión sistemática sobre estrategias para desarrollar las habilidades sociales dentro del aula en infantes con autismo en Latinoamérica 2010-2021*. Universidad Cesar Vallejo.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70614/Puente\\_CEM-SD.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70614/Puente_CEM-SD.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Puerto, L. (2021). El autismo es el único colectivo que no tiene datos oficiales de incidencia. <https://capital.es/2021/12/19/autismo-leon-ac/>
- Rodicio, M. L., y Iglesias, M. J. (2011). El acoso escolar Diagnóstico y prevención (Editorial). Madrid.
- Rosema, S., Crowe, L., y Anderson V. (2012). Social function in children and adolescents after traumatic brain injury: A systematic review 1989- 2011. *Journal of Neurotrauma*, 29, 1277-1291.
- Schulz, S., y Koller, M. (1989). Schizophrenia and schizophreniform disorder. En L. George, M. Hersen (Eds.), *Recent developments in adolescent psychiatry*. (pp. 289–308). New York: John Wiley y Sons.
- Tamayo y Tamayo. (2012) *The Process of Scientific Research*. Limusa Noriega Editors. 4th Edition Mexico.
- UNESCO. (2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>
- Urribarrí, M. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista. *Educación en Contexto*, 2(0), 296-312. [http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n2/01\\_editorial.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n2/01_editorial.pdf)
- Veliz, C. (2004). *Cómo hacer y defender una Tesis*. (1ª Ed.). Editorial Texto. Caracas, Venezuela.
- Valarino, E., Yáber, G. y Cemborain, M. (2010). *Metodología de la investigación paso a paso*. Trillas.
- Vegas, A. *La Experiencia Del Acoso Escolar O Bullying En Adolescentes Con Autismo De Alto Nivel De Funcionamiento Integrados Al Nivel De Educación Media General En Unidades Educativas Privadas Ubicadas En El Municipio Baruta*. Universidad Monteavila.

- Valdez, G y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1). <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Wainer, A. (2012). Estudios de caso único en el campo de la investigación actual en psicología clínica.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord* 1979; 9:11-29.
- Wing, L. (2009). *El autismo en niños y adultos - Guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Yeates, K. O., Douglas, M., Taylor, H., y Pennington, B. (2010). *Pediatric Neuropsychology. Research, Theory, and Practice*. USA: The Guilford Press
- Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: how definition and format affect study outcome. *Journal of Agression, conflict and PeaceReseach*, 11(2). <https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2019-0347>
- Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: how definition and format affect study outcome. *Journal of Agression, conflict and PeaceReseach*, 11(2). <https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2019-0347>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**INSTRUMENTOS**

**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**  
**UNIVERSIDAD MONTEAVILA**  
**COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**PRESENTACIÓN**

Respetado profesional

Dada la valiosa experiencia que usted posee, su formación profesional y conocimiento del área en cuestión para este Trabajo Especial de Grado, le solicito por favor realice la validación del presente instrumento siguiendo las instrucciones que se indican y para lo que se le hace llegar:

- 1 – El título del trabajo
- 2 – El objetivo general y objetivos específicos
- 3 – La tabla de operacionalización de variables
- 4 – El instrumento de recolección de la información para ser evaluado por usted
- 5 – El instrumento para determinar la validez del cuestionario

Quedo de usted muy agradecida por su valiosa colaboración para la realización de este trabajo

Atentamente,

AnaramyYackelyn Rivero Castillo

**TÍTULO DEL TEG: HABILIDADES SOCIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:**

Fomentar habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

**Objetivos Específicos:**

Identificar las habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

Diseñar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

Ejecutar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

Evaluar el plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudios Los Caminos de Araure estado Portuguesa.

## Cuadro de operacionalización

Objetivo específico	Definición	Conceptualización	Indicador	Fuente	Instrumento
Identificar las habilidades sociales en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Habilidades sociales</b>	Goldstein (1989) definió las HHSS como un conjunto de habilidades y capacidades (variadas y específicas) para el contacto interpersonal y la solución de problemas de índole interpersonal y/o socioemocional. Estas habilidades y capacidades se aplican en actividades desde básicas hasta avanzadas e instrumentales.	Habilidades conversacionales Expresión de emociones Hacer y rechazar peticiones Defensa de derechos Afrontar conflictos Expresión de opiniones personales Interacción con figuras de autoridad Interacción en grupo	Docente de grado	Pre –test
Diseñar un plan sobre habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Acoso escolar</b>	El acoso para Baquero y Avendaño, (2015) se produce en una situación de desigualdad entre quien acosa y la persona acosada. Hay una relación de desequilibrio de poder debido generalmente a que la persona que acosa es más fuerte en lo físico, en lo verbal o en lo social y suele estar apoyada en un grupo que la sigue en su conducta agresiva.	Violencia física Violencia verbal Violencia social	Docente de grado	Pre –test

<b>Objetivo específico</b>	<b>Definición</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Indicador</b>	<b>Fuente</b>	<b>Instrumento</b>
Ejecutar un plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Aplicación del Programa de Intervención en Habilidades Sociales para prevenir el acoso escolar</b>	Se basa en el entrenamiento de habilidades sociales con el fin de mejorar las habilidades sociales en una alumna de edad escolar y prevenir el acoso escolar.	Habilidades conversacionales Expresión de emociones Hacer y rechazar peticiones Defensa de derechos Afrontar conflictos Expresión de opiniones personales Interacción con figuras de autoridad Interacción en grupo Violencia física Violencia verbal Violencia social	Investigadora	
Evaluar el plan de habilidades sociales para la prevención del acoso escolar en una alumna con TEA de segundo grado del Centro de Estudio Los Caminos de Araure estado Portuguesa.	<b>Validación del Programa de Habilidades Sociales</b>	Re-valoración de la estudiante a la que le fue aplicado el programa de intervención a través de la aplicación de los cuestionarios tomados previamente.	Análisis estadístico pre y post intervención.	Investigadora	Post- Test

## Cuestionario de Habilidades Sociales en Niños para Docentes y Padres

Noombre y Apellido \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones sobre habilidades sociales de su estudiante con autismo, por favor trate de ser lo más honesto posible y de contestar cada una de las afirmaciones de acuerdo a la opción que se ajuste más a las características del alumno.

Siempre (5) A menudo (4) De vez en cuando (3) Raramente (2) Nunca (1)

HABILIDADES CONVERSACIONALES							
1.	Le resulta difícil comenzar una conversación con un desconocido						
2.	Cuando está en un grupo se le dificulta mantener temas de conversación						
3.	Le resulta fácil iniciar conversaciones con personas conocidas						
EXPRESIÓN DE EMOCIONES							
4.	Cuando se molesta lo comunica sin problema						
5.	Cuando alguien está feliz y emocionado se une a su alegría (ya sea felicitándolo, haciéndole notar sus sentimientos, acercándose, compartiendo sonrisas)						
6.	Cuando siente miedo lo expresa sin problema						
7.	Cuando se entristece llora y lo comunica.						
HACER Y RECHAZAR PETICIONES							
8.	Cuando las personas lo presionan para que haga algo, le resulta difícil rechazarlo o decir que no						
9.	Cuando un amigo lo interrumpe en una conversación le pide que espere su turno						
10.	Le resulta fácil pedir ayuda a otras personas cuando lo necesita						
11.	Puede hacer favores a personas en distintos contextos						
DEFENSA DE DERECHOS							
12.	Cuando sus compañeros en clases hablan en exceso les pide que hagan silencio						
13.	Si no quiere seguir jugando con un compañero se lo hace saber claramente						
14.	Si su opinión es contraria a la de la mayoría se la guarda para otra ocasión ya que le resulta difícil expresarla						
AFRONTAR CONFLICTOS							
15.	Le cuesta mantener la calma cuando le hacen una broma						
16.	Cuando una persona que le agrada lo/la crítica de forma injusta le pide explicación						
17.	Se ríe en lugar de molestarse cuando otros bromean ofensivamente sobre él/ella						
18.	Suele identificar qué origina los problemas cuando se relaciona con otras personas						
19.	Se le dificulta disculparse cuando le dicen que ha hecho algo inapropiado						
EXPRESIÓN DE OPINIONES PERSONALES							
20.	Expresa y defiende sus opiniones						
HABILIDADES NO VERBALES							
21.	Con frecuencia le cuesta ver a las personas a la cara						
22.	Se ríe en ocasiones inapropiadas						
INTERACCIÓN CON FIGURAS DE AUTORIDAD							

23.	Le resulta fácil decir lo que piensa ante sus padres y familiares cercanos						
24.	Puede opinar si no está de acuerdo con sus padres o docentes						
INTERACCIÓN EN GRUPO							
25.	Le cuesta hacer nuevos amigos						
26.	Acepta con agrado que otros compañeros se quieran unir a su juego o quieran hacer una actividad con él o ella						
27.	Le cuesta unirse al juego o actividades de otros compañeros						
28.	Refleja interés y sigue modas (juegos, ropas, comiquitas, músicas, deportes)						

### Cuestionario sobre acoso escolar contra estudiante con autismo para docentes

Noombre y Apellido \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones que tienen el objetivo de evaluar la calidad de las interacciones de los estudiantes sin diagnóstico y alumnos con autismo que asisten al centro educativo. Por favor trate de ser lo más honesto posible y de contestar según la frecuencia en la que han ocurrido los eventos que se enuncian a continuación.

Siempre (5) A menudo (4) De vez en cuando (3) Raramente (2) Nunca (1)

ACOSO ESCOLAR					
1. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió físicamente a algún alumno con autismo (como empujar, escupir, patear, puñetazos).					
2. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes dañó las pertenencias del algún alumno con autismo (como deteriorar objetos personales)					
3. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió/ofendió a algún alumno con autismo (como hacer gestos groseros con la mano)					
4. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió verbalmente a algún alumno con autismo (como apodos, insultos, burlas, rumores)					
5. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo (como alejarse o pedir que otros se alejen)					
6. En el último año se han presentado situaciones en las que alguno de los estudiantes agredió socialmente a algún alumno con autismo (como discriminación por situación económica, emocional, intelectual y/o racial)					

**ANEXO B**  
**VALIDACIÓN DE EXPERTOS**

**Habilidades Sociales y Acoso Escolar**  
**Experto 1**

ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a- Contiene instrucciones	x		
b- Adecuada cantidad de ítems	x		
c- Permite el logro de los objetivos	x		
d- Presenta forma lógica y secuencial	x		
e- Suficiente para recolectar información	x		

**Datos de Identificación del Experto evaluador:**  
 Nombre \_\_\_\_\_ y Apellido: \_\_\_\_\_ Wendy Estrella  
 C.I. N°: \_\_\_\_\_ 12961820  
 Profesión: \_\_\_\_\_ Psicóloga \_\_\_\_\_

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma

ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a- Contiene instrucciones	x		
b- Adecuada cantidad de ítems	x		
c- Permite el logro de los objetivos	x		

**Datos de Identificación del Experto evaluador:**  
 Nombre y Apellido: Wendy Estrella  
 C.I. N°: \_\_\_\_\_ 12961820  
 Profesión: Psicóloga

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma

**ANEXO B**  
**VALIDACIÓN DE EXPERTOS**

**Habilidades Sociales y Acoso Escolar**  
**Experto 2**

ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a- Contiene instrucciones	X		
b- Adecuada cantidad de ítems		X	Considero son muchos ítems, podría intentarse simplificar el instrumento. Hay algunos ítems que quizás podrían unificarse.
c- Permite el logro de los objetivos	X		
d- Presenta forma lógica y secuencial	X		Revisar los ítems que se parecen.
e- Suficiente para recolectar información	X		Chequear si se puede reducir el instrumento.

**Datos de Identificación del Experto evaluador:**  
Nombre y Apellido: Mariana Sánchez  
C.I. N°: 19.505.757  
Profesión: Psicólogo

*Mariana Sánchez*  
\_\_\_\_\_  
Firma

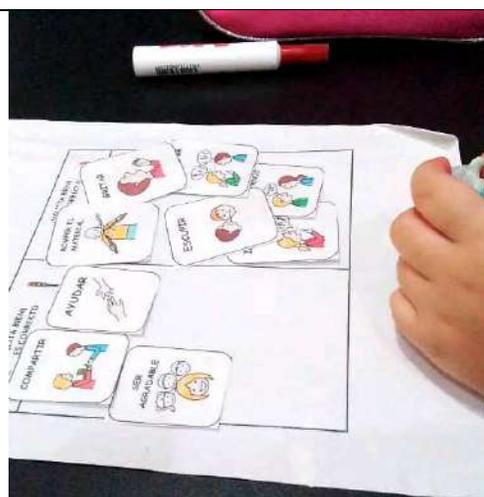
ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a- Contiene instrucciones	X		Chequear redacción de instrucciones. Se hizo una propuesta en un comentario.
b- Adecuada cantidad de ítems	X		
c- Permite el logro de los objetivos	X		
d- Presenta forma lógica y secuencial	X		
e- Suficiente para recolectar información	X		

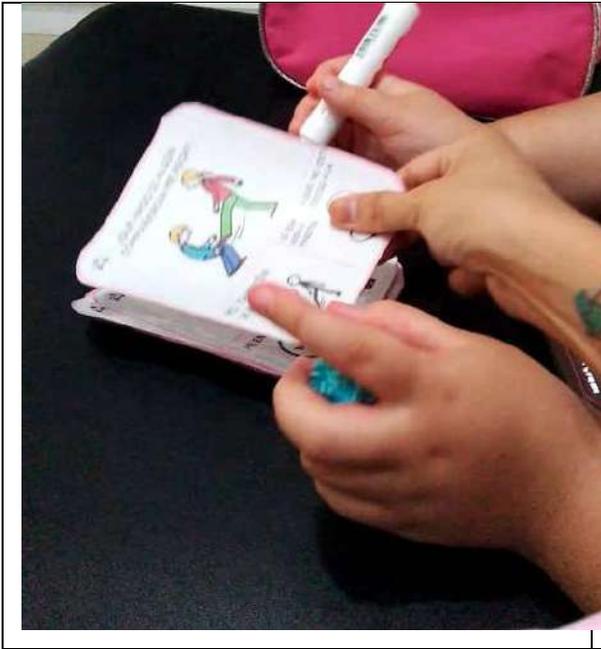
  

**Datos de Identificación del Experto evaluador:**  
Nombre y Apellido: Mariana Sánchez  
C.I. N°: 19.505.757  
Profesión: Psicólogo

*Mariana Sánchez*  
\_\_\_\_\_  
Firma

**ANEXO C**  
**APÉNDICES**  
**Soportes de la investigación**





**SOPORTE**  
**MATERIAL CONCRETO PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO**



## AUTISMO Y ACOSO ESCOLAR

El 2 de abril se celebra el Día de la Concienciación sobre el Autismo y el 2 de mayo el Día Contra el Acoso Escolar, por ello este dato es importante:

Los niños con TEA son acosados por sus compañeros a un ritmo tres o cuatro veces mayor que los de sus compañeros sin discapacidad, con impacto negativo en el funcionamiento académico y en los síntomas de salud mental, incluido un mayor riesgo de suicidio (Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Suicide Risk in Children with Autism Spectrum Disorder).

No hay una razón que defina por qué alguien es acosado, pero muchas personas con autismo a menudo luchan con los acosadores y la exclusión de sus compañeros. Algunas de las características del autismo o del comportamiento relacionadas con estos signos son usadas para comenzar a iniciar el acoso.

**EVITAR EL ACOSO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON TEA ES CUESTIÓN DE CONCIENCIACIÓN, PREVENCIÓN Y RESPUESTA ACTIVA DE TODOS.**



No es el acoso escolar de los alumnos con TEA. Es el acoso en responsabilidad de TODOS.

Elaborado por  
MSE Anarany Rivera

0426 552 78 19  
@autobienestar

## HABLEMOS DE AUTISMO Y ACOSO ESCOLAR

Información para docentes de primaria

Menos prejuicios, más amor, más empatía, más inclusión

## TRIADA DE WING

Desde 1998, se usó en el año 1979 el concepto Triada de Wing para definir las tres principales áreas del desarrollo que se encuentran afectadas tanto en el Autismo como en la Síndrome de Asperger. Con este concepto también propuso unificar los dos diagnósticos en uno de solo el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

### Comunicación

- Se observan alteraciones en el lenguaje, así como en la comunicación tanto verbal como gestual.

### Interacción Social

- Presentan dificultades para mantener relaciones sociales normales y afines con otras personas.

### Inflexibilidad cognitiva y conductual

- Comienza falta de conducta imaginativa y simbólica y la presencia de conductas rituales y/o estereotipadas.

## ENTONCES ¿QUÉ ES EL AUTISMO?

La definición de autismo según la OMS en marzo de 2022: "El autismo denominado trastorno del espectro autista se agrupa un conjunto de afecciones diversas relacionadas con el desarrollo del cerebro. Aunque las características pueden detectarse en la primera infancia, a menudo el autismo no se diagnostica hasta mucho más tarde, a partir de los 24 meses de edad."

Se utiliza el término "espectro" para describir el autismo porque existe una amplia variación en el tipo y la gravedad de los síntomas que tienen las personas con este diagnóstico. Por eso no hay dos niños con TEA iguales.

No obstante, en función de las dificultades en la comunicación e interacción social, y en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta, los manuales de diagnóstico DSM-V e ICD-11 incluyen la adición de 3 grados de severidades.

- Grado 1: Necesita ayuda notable.
- Grado 2: Necesita ayuda muy notable.
- Grado 3: Necesita ayuda muy notable.

## NEUROCOGNICIÓN

La investigación del TEA ha pretendido buscar y explicar las potenciales causas de las alteraciones cognitivas que presenta. Entre las más recientes, está un déficit de la Teoría de la Mente, un déficit de la Coherencia Central, y, un déficit en las funciones ejecutivas.

### Coherencia central

- La coherencia central es la capacidad de integrar la información para proporcionar una visión general y poner en contexto la realidad.
- Las personas con autismo a menudo tienen un estilo de procesamiento de información que favorece el procesamiento de los detalles más que el significado global.

### Función ejecutiva

- Las funciones ejecutivas, necesarias para un flujo ordenado de un comportamiento flexible, también incluyen habilidades tales como la inhibición, memoria de trabajo y planificación.
- La mayoría de las personas con TEA tienen deficiencias en las funciones ejecutivas.

### Teoría de la mente

- Es la capacidad de atribuir estados mentales a los demás, por ejemplo, pensar en los pensamientos y sentimientos de otras personas y hacer uso de estos atributos en la comprensión y predicción del comportamiento.
- Es considerado un déficit central del TEA.

# 5 ACCIONES PARA CONSTRUIR LA PAZ



1. Respetar la vida y la dignidad de cada persona

Sin discriminaciones ni prejuicios

Practicar la No Violencia activa



Rechazando la violencia en todas sus formas: física, psicológica, económica y social, en particular hacia los más vulnerables, como los niños y los adolescentes

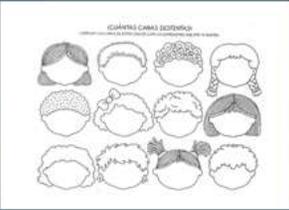


3. Compartir el tiempo y los recursos materiales

Cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión

Defender la libertad de

4





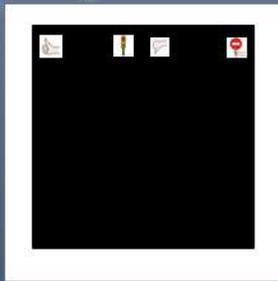
**¿QUÉ ES?**

INTELIGENCIA EMOCIONAL

CONCIENCIA SOCIAL

REGULACIÓN EMOCIONAL

RELACIONES SOCIALES



**¿QUÉ ES?**

CONCIENCIA SOCIAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULACIÓN EMOCIONAL

RELACIONES SOCIALES

**¿QUÉ ES?**

CONCIENCIA SOCIAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULACIÓN EMOCIONAL

RELACIONES SOCIALES

**¿QUÉ HE HECHO?**

He jugado.

He estado o gritado.

He empujado.

He roto cosas.

He estado con cosas que no me gustan.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ TENDRÁ QUE HACER LA PRÓXIMA VEZ?**

Pedir que juegue porque me gusta.

Pedir que me lo vuelva a explicar.

Hacer con mi maestro o la maestra.

Hacer para jugar a un juego.

Tener una palabra más amable.

Hacer la tarea.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.

**¿QUÉ PUEDO HACER PARA ARRIBLARLO?**

Pedir perdón.

Abrir el corazón que he roto.

Hacer.

Esperar a mi turno.

Dir algo que me gusta.

Escribir una carta o mensaje.



