



XIII  
**Congreso Nacional**  
**AETAPI**  
**16, 17 Y 18 DE NOVIEMBRE**  
**SEVILLA 2006**

## Presentación comunicación

Fecha 30/05/06

Título completo de la Comunicación/panel/vídeo:	TRABAJANDO LAS HABILIDADES SOCIALES EN GRUPO. Descripción de un programa para adolescentes con dificultades sociales.
Tema	Intervención en habilidades sociales en adolescentes con dificultades sociales.
Resumen del contenido	En la comunicación se describe la experiencia de un programa para trabajar las habilidades sociales en un grupo de chicos y chicas con diagnóstico de síndrome de Asperger de entre 12 y 15 años. Se presentan algunos resultados que parecen apuntar en la dirección esperada aumentando las puntuaciones de algunos cuestionarios e instrumentos de evaluación de habilidades sociales. Se concluye apuntando mejoras para próximos programas.
Autores de la Comunicación/panel/vídeo	Ruth Vidriales Fernández y Mar Merinero Santos

### Información de contacto

Nombre	Mar Merinero Santos	Provincia	Madrid
Centro trabajo	Centro Cavendish y Colegio Aleph	Código postal	28045
Dirección	Ps. Santa María de la Cabeza 25 4izq	Teléfono	646197890
Ciudad	Madrid	Correo electrónico	mar.merinero@gmail.com

### Tipo de comunicación

Comunicación	<input checked="" type="checkbox"/>	Vídeo	<input type="checkbox"/>	Poster /panel	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>
						Señalar cual	

Equipo necesario para la presentación (diapositivas, vídeo, dvd, etc...)	Presentación en Power Point
--	-----------------------------

**TRABAJANDO LAS HABILIDADES SOCIALES EN GRUPO. Descripción de un programa para adolescentes con dificultades sociales.**  
**Mar Merinero Santos y Ruth Vidriales Fernández. Centro de Psicología Clínica Cavendish. Madrid**

**DE DÓNDE SURGE LA IDEA**

La idea de iniciar un grupo de trabajo de habilidades sociales para adolescentes con dificultades en este área surge de la necesidad percibida por distintas familias que acuden al Centro de Psicología Clínica Cavendish demandando un diagnóstico más preciso y orientaciones sobre cómo enfocar la intervención con sus hijos e hijas, que presentan en general, dificultades en el establecimiento de relaciones sociales, así como en aspectos pragmáticos de la comunicación, y patrones restringidos y repetitivos de comportamiento e intereses. Tras la evaluación de cada caso se observa que las familias informan, en todos los casos, de que sus hijos/ as tiene serias dificultades a la hora de formar amistades en el colegio y relacionarse apropiadamente con otras personas, especialmente de su edad, prefiriendo la compañía de los adultos y muestran unos intereses bastante restringidos a un ámbito de interés personal, lo que les obstaculiza más la interacción con sus compañeros. Además comparten la dificultad para comprender las claves y reglas sociales necesarias para desenvolverse adecuadamente en su entorno social. Las familias informan de una necesidad de intervención específica en habilidades sociales, que no saben cómo conseguir, ya que no se suele cubrir desde los centros escolares.

Es esta necesidad la que hace que surja la idea de agrupar a estos chicos y chicas en grupos de edad similar con el fin de incidir en la adquisición y aplicación práctica de estas habilidades. En la comunicación se presenta la experiencia de uno de estos grupos, formado por seis chicos y una chica de entre 12 y 15 años de edad.

La intervención parte del propio conjunto de rasgos que configuran los trastornos del espectro del autismo. Éstos implican: trastornos cualitativos de la interacción social, trastornos cualitativos de la comunicación y patrones restrictivos de comportamientos, intereses y actividades repetitivas y estereotipadas. Los trastornos de la relación social se manifiestan en diferentes alteraciones en el uso y la comprensión de los comportamientos y claves no verbales típicos de las relaciones sociales, en dificultades para establecer relaciones con iguales apropiadas al nivel de desarrollo general y en problemas para compartir intereses y mostrar un comportamiento social recíproco.

Según los estudios que intentan describir los principales déficits del autismo y el síndrome de Asperger, existe una alteración en la comprensión de las emociones, presente incluso en las personas con capacidades intelectuales dentro del promedio (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Yirmiya, Sigman, Kasari y Mundy 1992; Capps, Yirmiya y Sigman, 1992). Las personas con autismo de alto funcionamiento o con síndrome de Asperger a menudo resuelven correctamente las tareas de teoría de la mente, es decir, las relacionadas con la capacidad de ponerse en el lugar de los otros y darse cuenta de que ellos también tienen estados mentales, como pensamientos y creencias, que pueden diferir de los propios (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Bowler, 1992), pero, sin embargo, tienen problemas en la vida diaria con el uso de ese conocimiento sobre los estados mentales. Además, presentan alteraciones en las funciones ejecutivas, también muy estudiadas en las personas con autismo (Russell, 2000), lo que implica una dificultad importante en la resolución de problemas, con una tendencia a perseverar en estrategias que no funcionan, sin cambiar a otras que puedan ser más adecuadas y efectivas.

El conjunto de estas alteraciones es lo que nos ha llevado a plantear la idea de crear un programa de intervención que intente contemplar dichas dificultades, sin pretender ni mucho menos solucionarlas todas, pero creando un espacio en el que se

podiese trabajar su desarrollo, haciendo especial énfasis en fomentar el contacto con iguales, y favoreciendo así la puesta en práctica de estas habilidades en un contexto más aproximado a la realidad que la intervención individual.

## **ANTECEDENTES**

En el momento en el que surgió la idea de formar el grupo y diseñar el programa, teníamos conocimiento de otras experiencias similares para chicos/as con autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger, pero pocas de ellas cuentan con estudios rigurosos sobre la efectividad de los programas de intervención en grupo, dirigidos a la enseñanza de habilidades sociales a esta población. Ozonoff y Miller (1995) llevaron a cabo un estudio sobre entrenamiento de habilidades de teoría de la mente en grupo. Al cabo de 18 semanas, período que duró la intervención, encontraron mejoras en las tareas de laboratorio sobre las habilidades mentalistas, pero no así en el día a día de los participantes, según informaron los padres y profesores de los mismos. En otro estudio, sobre un grupo de chicos/as de entre 8 y 12 años de edad y diagnósticos de Autismo de alto funcionamiento, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado, que acudieron a un grupo para trabajar las habilidades sociales durante 20 semanas, Solomon, Goodlin-Jones y Anders (2004) encontraron progresos en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales y resolución de problemas, comparados con un grupo de control. Además, las puntuaciones en un cuestionario de depresión disminuyeron en los chicos más mayores, así como en las madres de los mismos, y se redujeron los problemas de comportamiento según la información presentada por las familias.

Partiendo del conocimiento de estas experiencias, y de otras no directamente relacionadas con las alteraciones del desarrollo, diseñamos el programa de habilidades sociales que describimos a continuación.

## **EL PROGRAMA**

### **Estructura, metodología de trabajo e hipótesis**

El programa que describimos se ha desarrollado a lo largo de 8 meses (29 semanas descontando las vacaciones escolares), con sesiones semanales de dos horas de duración, así como reuniones también semanales entre los profesionales responsables del mismo, para revisar las actividades realizadas y programar las nuevas. A esto hay que añadirle dos salidas de día completo fuera de las horas establecidas en las sesiones. Además, se han mantenido contactos frecuentes con las familias de los participantes, estableciéndose una reunión trimestral para revisar el programa. La primera de ellas tuvo lugar al inicio del mismo y se celebró de manera grupal con todas las familias. EL objetivo fue introducir la metodología y estructura del grupo a los participantes y a sus familias. La segunda se realizó individualmente con cada familia con el fin de conocer las opiniones de las familias en relación a las necesidades más importantes de los integrantes del grupo, y sobre los objetivos prioritarios de intervención en cada caso. Al final del programa no hubo tiempo de llevar a cabo una reunión final, pero sí se elaboraron unos cuestionarios que rellenaron tanto los participantes como sus familias evaluando la satisfacción que sentían en relación al programa.

En el programa han participado siete adolescentes, seis chicos y una chica, con diagnóstico de síndrome de Asperger, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. Todos cumplen los criterios de diagnóstico del DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), habiéndose utilizado la entrevista estandarizada DISCO (Diagnostic Interview of Social and Communication Disorders, Leekman *et al.* 2000) en los diagnósticos de tres de los participantes. . Pese a que ha coincidido el diagnóstico de todos los integrantes del grupo, el programa ha estado abierto a la participación de

cualquier chico o chica con dificultades sociales graves independientemente del juicio clínico que presentara. De hecho, a finales de abril entró a formar parte del grupo otro chico sin diagnóstico dentro del espectro del autismo, al que no hemos incluido en el análisis de los resultados por el momento de su incorporación.

Las sesiones han sido llevadas a cabo por dos profesionales de manera conjunta, lo que ha permitido desarrollar una atención más adaptada a las necesidades individuales, afrontar situaciones donde estas necesidades tenían que ser atendidas de manera específica, y favorecer una metodología dinámica y participativa, con distintos formatos de actividades (trabajo en pequeños grupos, role-playing, actuaciones en la vida cotidiana y en entornos de la comunidad). Las referencias de algunos materiales utilizados para la programación de las actividades aparecen en el apartado de bibliografía.

Los principales contenidos que se han pretendido cubrir a lo largo de las sesiones se han estructurado alrededor de distintas áreas: *habilidades y competencias conversacionales* (comunicación verbal y no verbal...), *percepción social y emocional* (reconocimiento y expresión de emociones, vinculación de emociones con el contexto en el que se producen, empatía...), *resolución de problemas* (escolares, familiares, detección y actuación en posibles situaciones de abuso y maltrato), *relaciones con iguales* (habilidades para hacer y mantener amistades...), *autorregulación y autocontrol*, *habilidades adaptativas* (realizar recados y compras autónomamente, conocimiento y utilización del dinero, conducta vial adecuada como peatón y como usuario del transporte público y respetar las normas y costumbres sociales en espacios comunitarios) y *promoción de la salud y conductas saludables* (sexualidad). Como se ha comentado anteriormente, las actividades se han desarrollado buscando la participación activa de los integrantes del grupo, y la aplicación práctica de los contenidos a la vida cotidiana. Para favorecer la generalización de los aprendizajes se han elaborado tareas para casa, con el objetivo de que los participantes tuvieran ocasión de practicar las habilidades comentadas en las sesiones en su entorno habitual a lo largo de la semana.

Llevamos a cabo una evaluación inicial de las habilidades sociales de los chicos con el fin de programar tanto los objetivos grupales como los individuales, así como para llevar a cabo una revisión al finalizar el curso y poder observar los posibles cambios y repercusión del programa. Se realizó una valoración general sobre la percepción que tanto los participantes como sus familias tenían sobre sus propias dificultades sociales y sobre las preocupaciones de naturaleza social que pudiesen experimentar. Para ello los chicos y sus familias rellenaron tres cuestionarios: evaluación de la *Competencia Social, Habilidades Sociales y Preocupación de Naturaleza Social* (Spence, 1995). Para explorar las habilidades de conversación se elaboró el *Perfil de Habilidades Sociales Básicas* (Spence, 1995), que implica la valoración de distintas áreas: habilidades y respuestas no verbales, habilidades de escucha, cualidad de la voz y cualidad y contenido del discurso. Con el objetivo de conocer el grado de comprensión de las expresiones emocionales se realizó la *Evaluación de la percepción de emociones en expresiones y posturas emocionales* (Spence, 1995). Para evaluar la competencia socio-emocional, se utilizó la entrevista sobre *Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes (CEICA)* de María José Díaz- Aguado y Pilar Royo García (1995). Esta prueba trata de evaluar la forma de definir las situaciones sociales de cierta ambigüedad, el control de los procesos emocionales negativos que se suscitan en esas situaciones, las estrategias que se generan para solucionarlas, la anticipación de las consecuencias y las expectativas de autoeficacia. Para valorar el uso social que hacemos del lenguaje, por ser el aspecto más relevante en relación a las habilidades sociales, se utilizó la prueba de pragmática del *Bloc- S* (Puyuelo Sanclemente, 1998).

Por último, se administraron las *Historias Extrañas* de Happé (1994), para comprobar si los participantes resolvían o no esta prueba de teoría de la mente.

Nuestra hipótesis de partida es que no encontraríamos diferencias antes y después del programa en las *Historias Extrañas*, en el *reconocimiento de expresiones y posturas emocionales* ni en el *Bloc-s*, ya que esperábamos una ejecución dentro de la media en las tres pruebas. Sin embargo, sí esperábamos encontrar puntuaciones más altas en los cuestionarios de competencias, habilidades y preocupaciones sociales, en el perfil de habilidades sociales básicas y en el CEICA.

### **Características**

Creemos que el programa que desarrollamos tiene una serie de peculiaridades que pueden influir en los resultados de la intervención y que es necesario comentar.

En primer lugar, la duración de la intervención ha sido más larga que la de otros programas (como los mencionados anteriormente), ya que nuestras reuniones se extendieron durante todo un curso escolar, lo que nos parecía adecuado de cara a que los chicos y chicas se conociesen bien, diese tiempo a abarcar todos los contenidos de manera apropiada, se crease un ambiente de seguridad y comodidad entre ellos y la asistencia se integrase dentro de la rutina de todo el curso. Las sesiones semanales también eran un poco más extensas, de forma que diera tiempo a tener un espacio en el que los participantes pudiesen interactuar libremente sin un guión establecido, creándose situaciones naturales de conversación y de relación. Por último, los contenidos que se han impartido no han respondido únicamente a un programa establecido de antemano en base a las dificultades conocidas en las personas con AAF y SA, sino que se han incluido las necesidades peculiares de cada chico y chica en una programación individual que se realizó reuniendo la información de la evaluación de cada uno de ellos con la que nos proporcionó la familia en las reuniones que mantuvimos individualmente con ellos a lo largo del curso. Pensamos que era de gran importancia hacer a la familia parte activa de la programación de los contenidos, ya que son ellos los que tienen conocimientos únicos y muy importantes sobre sus hijos y también porque era importante conocer cuáles eran las necesidades, a nivel de habilidades y relación social, que los padres percibían como más urgentes. Todos los chicos y chicas tenían conocimiento de la temática y razón del programa, siendo uno de los primeros temas a tratar en las sesiones, sin embargo, la decisión de mostrar las evaluaciones y programaciones individuales a los participantes dependió en todo momento de las familias.

### **RESULTADOS**

El análisis de los resultados pone de manifiesto que, como esperábamos, aumentan las puntuaciones en los cuestionarios completados por los participantes sobre sus habilidades y competencias sociales. De manera mucho menos destacable, son también mayores las puntuaciones de las familias en estos cuestionarios. También aumentan las puntuaciones de los perfiles de habilidades sociales y del CEICA.

Cabe destacar el dato de que, contrariamente a lo que esperábamos, y pese a no variar sustancialmente entre la primera y la segunda evaluación, las puntuaciones en las tareas de reconocimiento de expresiones emocionales, el BLOC-S (pragmática) y las *Historias Extrañas*, tampoco alcanzan la media esperada para la edad de los participantes.

A continuación se resumen con mayor detalle los resultados de algunas de las pruebas.

#### **Competencia Social, Habilidades Sociales y Preocupación de Naturaleza Social**

Cuestionarios de auto percepción de los participantes: las puntuaciones de más del 50% de los participantes aumentan en las tres áreas evaluadas. En general los chicos y chicas se perciben más competentes socialmente. También incrementa la

preocupación relacionada con las situaciones sociales, de manera especialmente llamativa en algunos casos. Esto podría indicar que el aumento de la competencia quizás conllevaría una mayor conciencia de las implicaciones sociales que tienen algunas situaciones de la vida cotidiana (por ejemplo: acudir a una fiesta, introducirse en la actividad de un grupo...). No obstante, pensamos que este es un resultado preliminar que merece la pena ser explorado en mayor profundidad.

Questionarios realizados por la familia: las puntuaciones, en general, aumentan en la evaluación final en comparación a los resultados obtenidos a principio de curso en las áreas de competencias y habilidades sociales, mientras que disminuyen en el área de preocupaciones de naturaleza social. Este dato contrasta con el encontrado en los cuestionarios que rellenan los propios participantes, cuyas puntuaciones en este área aumentan. Parece que las familias no son conscientes de la ansiedad que les provocan este tipo de situaciones en las que la interacción social es lo principal.

### **Perfil de Habilidades Sociales Básicas**

De estos datos cabe destacar especialmente el aumento de las puntuaciones de aquellos participantes que obtuvieron resultados más bajos en la evaluación inicial. Este incremento se ha producido en mayor medida en las habilidades no verbales básicas, en las habilidades de conversación y en aquellos aspectos relacionados con el contenido del discurso. Los participantes que mostraron menos dificultades en la primera valoración, sin embargo, han mantenido unas puntuaciones similares en esta evaluación final. No obstante estos resultados pueden haberse visto afectados por el hecho de que la persona que realizó la última recogida de datos no fue la misma que los recopiló la primera vez. La razón principal para hacerlo de esta forma fue procurar la objetividad de la evaluación, evitando que fueran las profesionales que llevan a cabo las sesiones quienes realizaran esta tarea. En futuras ocasiones se intentará que sea la misma persona, ajena al programa, la que efectúe ambas valoraciones. Además se incorporará un registro en video que facilite el análisis posterior de los datos.

### **Entrevista de Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes**

Al menos el 50% de los participantes obtuvieron puntuaciones más altas en todas las dimensiones que evalúa la entrevista: definición del problema social, orientación práctica (soluciones propuestas), anticipación de las consecuencias y valoración del impacto social de las soluciones. Este resultado parece indicar que, en general, ha mejorado la comprensión de los problemas sociales, lo que implica una propuesta de soluciones más adecuadas y adaptadas al problema, así como una valoración más realista de las consecuencias de las mismas.

### **Questionarios de satisfacción**

En los cuestionarios cumplimentados por los participantes encontramos las siguientes respuestas: en cuanto a la motivación por acudir a las sesiones, la mayor parte contesta que le resultaba fácil o muy fácil asistir los viernes y que se sentía bien integrado dentro del grupo. Sólo uno de los participantes contestó que no se sentía del todo integrado. La mayor parte de ellos, excepto dos, contestó que percibían cambios en sus competencias sociales al finalizar el programa, relacionados con un mayor interés por relacionarse con otras personas.

En el caso de las familias, todas informan que percibían una gran motivación en sus hijos /as por acudir a las sesiones, aspecto que valoran como el más positivo de la experiencia. Todas perciben que sus hijos /as han experimentado cambios en sus competencias sociales al finalizar el programa, relacionados con un mayor deseo por relacionarse, mayor flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones, mayor comunicación o mayor "picardía". Si bien dos de familias también informan de que los cambios han sido muy leves o, en uno de los casos, que es más consciente de sus

diferencias respecto a los otros chicos /as de su edad y eso le ha llevado a ser más reticente a relacionarse con ellos.

## **CONCLUSIONES**

Los datos procedentes de la evaluación muestran que se ha producido una evolución positiva de las competencias sociales de los participantes a lo largo de la marcha del programa. También se han encontrado diferencias en las estrategias de resolución de problemas de naturaleza social con iguales, siendo más adecuadas y efectivas en la actualidad. Parece que las familias también corroboran esta evolución y perciben a sus hijos, al menos, como más dispuestos a relacionarse socialmente y, en algunos casos, también como más competentes.

Por supuesto, no sabemos hasta qué punto el trabajo realizado durante las sesiones ha contribuido a esta evolución o, hasta qué punto, han estado implicadas otras variables como el propio desarrollo de los participantes o el aumento de su experiencia. De cualquier manera, lo que parece indudable es que el grupo ha resultado ser un espacio en el que los participantes han acudido muy motivados a relacionarse con otros chicos /as de su edad, hecho que en sí mismo es positivo y apoya la realización de futuras ediciones del programa. A continuación se describen posibles mejoras que podrían realizarse en cuanto a estructura y contenidos del programa para esas futuras ediciones.

### **Mejoras para el futuro**

Cabe destacar que, en función a los resultados obtenidos, los participantes que más se han beneficiado de las actividades realizadas han sido los que obtuvieron resultados más bajos en la evaluación inicial, y por lo tanto mostraban más dificultades en el establecimiento y mantenimiento de comportamientos sociales apropiados para su edad. Esto influye en el planteamiento de futuras experiencias, poniendo de manifiesto que resulta imprescindible maximizar la homogeneidad de los participantes, a pesar de las aparentes semejanzas en capacidad intelectual, habilidades adaptativas y competencias sociales que puedan aparecer en las pruebas estandarizadas. También es imprescindible favorecer la planificación de actividades más adaptadas a las necesidades reales de cada uno lo que ayudará a optimizar los beneficios individuales de las intervenciones.

Esta es una de las razones que llevan a plantear algunas modificaciones para futuras actuaciones. En primer lugar, y en relación a lo que se refiere a la estructura y organización del grupo, se plantea mantener el formato grupal, pero reduciendo el número de asistentes, no sobrepasando un máximo de cuatro. Además, se fragmentará el programa en módulos temáticos específicos (resolución de problemas, relaciones interpersonales, habilidades mentalistas...), lo que ayudará a profundizar en cada uno de ellos, y permitirá una mayor flexibilidad a los participantes (ya que serán independientes, y se podrá asistir a aquellos que a cada uno resulten más interesantes o necesarios). Por otra parte, se procurará hacer grupos más homogéneos para cada uno de los módulos, en función de las competencias y necesidades individuales.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos más ambiciosos de la intervención en habilidades y competencias sociales es la generalización de las mismas a los entornos cotidianos, se procurará la participación en la programación de los objetivos y en el desarrollo de las actividades, de otras personas implicadas en la vida de los participantes, como profesores, hermanos, compañeros, intentando así acceder a los apoyos naturales que les puedan proporcionar. Además, se intentará involucrar a los propios participantes en el diseño de los objetivos a conseguir en cada caso, aumentando así su motivación por el programa.

En relación a los procedimientos de evaluación y recogida de datos, se introducirán otros instrumentos que permitan disponer de una valoración exhaustiva y más ajustada a sus competencias. También se contará con grabaciones en vídeo para el seguimiento de la evolución de las habilidades individuales y grupales. Por otro lado, se realizará un registro periódico para revisar y ajustar los objetivos de acuerdo a la consecución de los mismos.

#### **BIBLIGRAFÍA**

- American Psychiatric Association (2000) *DSM-IV-TR manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Madrid: Masson.
- Bowler, D.M. (1992). 'Theory of Mind' in Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 33, 5, 877-893.
- Capps, L.; Yirmiya, N. y Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, vol 33, 7, 1169- 1182.
- Díaz- Aguado, M. J. y Royo García, P. (1995). La evaluación de la competencia socioemocional a través de una entrevista semiestructurada. En *Programa de mejora del sistema de atención social en la infancia*.
- Happé, F. G. E. (1994). An advance test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of autism development and disorder*, 24, 129- 153.
- Leekman, S.; Libby, S.; Wing, L.; Gould, J. y Gillberg, C. (2000). Comparison of ICD- 10 and Gillberg's criteria for Asperger syndrome. *Autism: International Journal of Research and Practice*, 4, 11-28.
- Ozonoff, S. y Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 4, 415 – 433.
- Ozonoff, S.; Pennington, B.F. y Rogers, S.J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 32, 7, 1081-1105.
- Poyuelo Sanclemente, M. (1998). Bateria de lenguaje objetiva y criterial. Masson.
- Russell, J. (2000). Autismo como trastorno de la función ejecutiva. Panamericana.
- Solomon M., Goodlin- Jones B. L. y Anders T.F. (2004). A social adjustment enhancement intervention for high functioning autism, Asperger's Syndrome, and Pervasive developmental Disorder NOS. *Journal of autism and developmental disorders*, vol 34, 6.
- Yirmiya, N.; Sigman, M.; Kasari, C. y Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child development*, 63, 150- 160.

#### **BIBLIOGRAFÍA SOBRE MATERIALES**

- Baker, ER. (2003). *Social Skills Training. For children and adolescents with Asperger Syndrome and social- communication problems*. Jed.APC. Autism Asperger Publishing Company.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. EDICIONES PIRÁMIDE. Colección Ojos Solares. Programa Juego.
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos. Jugar para que todos ganen*. OCÉANO ÁMBAR.
- Spence, S. H. (1995). *Enhancing social competence with children and adolescents*. NFER-NELSON.
- Verdugo, M. A. (1997). P.H.S. Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos.). AMARÚ EDICIONES. Salamanca.