

# Competencias Personales en el Síndrome de Asperger. Primeras Aproximaciones

## *Personal Skills in Asperger Syndrome.*

### *First Approach*

Patricia Guerra Mora<sup>1</sup>, María Eugenia Martín Palacio<sup>2</sup> & Cristina Di Giusto Valle<sup>3</sup>

Disponer de un adecuado repertorio de competencias personales es fundamental para desenvolverse en el entorno de forma favorable. En este trabajo se toma como referencia el modelo formulado por Martín del Buey (2012) denominado *Personalidad Eficaz* para analizar de forma estructurada las competencias de la población con Síndrome de Asperger que la literatura científica ha ido describiendo de forma aislada.

Una revisión detallada de las publicaciones científicas realizadas en la última década en torno al desarrollo de competencias personales de las personas con Síndrome de Asperger llevada a término en este trabajo muestra que tienen ciertas características que implican vulnerabilidad en algunas de las dimensiones que se recogen en el constructo de la Personalidad Eficaz. De ello se derivan varias implicaciones, como la necesidad de realizar evaluaciones precisas y sistémicas de tales competencias en esta población así como la importancia de la intervención a través de talleres modulares.

Palabras clave: síndrome de asperger, trastorno del espectro autista, competencias, personalidad eficaz

*Having an adequate repertoire of personal skills is essential to manage favorably in the environment. This paper uses the Effective Personality model of Martín del Buey (2012) as a reference to analyze in a structured manner the skills of people with Asperger's Syndrome that the scientific literature has been describing separately.*

*The detailed review of scientific publications in the last decade about the development of personal skills in people with Asperger syndrome shows that they have certain characteristics that imply vulnerability in some of the dimensions that are reflected in the construct of Effective Personality. Therefore, there is a need for accurate and systematic assessment of such skills in this population, and for intervention through modular workshops.*

*Keywords: asperger syndrome, autism spectrum disorder, competencies, effective personality*

---

Recepción del artículo 24 de julio de 2013. Aprobación del artículo 23 de septiembre de 2013.

<sup>1</sup> Becaria predoctoral (Beca de Formación de Profesorado Universitario) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo, Asturias, España. (Ref. FPU 12/02242). Correo electrónico: patryguerra@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Psicología. Docente Universidad Complutense de Madrid, España.

<sup>3</sup> Doctora en Psicología por la Universidad de Oviedo, Asturias, España.

El desarrollo de competencias personales forma parte del menú ordinario de la actividad escolar, tanto dentro del propio contenido curricular como elemento añadido de la programación del aula. En el contexto de la educación actual, no sólo debemos formar al alumnado en información y conocimientos sino también en competencias. La evaluación de estas competencias básicas es una demanda que ya se ha instaurado.

Ante la dificultad de establecer un marco adecuado de referencia en torno a las competencias personales, Martín del Buey (2012) y su equipo de investigación formula una propuesta que se presenta estructurada, holística y avalada empíricamente, de competencias agrupadas en torno al desarrollo del Yo. Su propuesta gira en torno a diez dimensiones constitutivas de la persona competente. Bajo la denominación Personalidad Eficaz sintetiza y vincula de forma operativa y apropiada 10 dimensiones o competencias, que pueden ser objeto de evaluación y entrenamiento.

Una persona que manifieste seguridad en sí misma, metas perfectamente definidas, claras aspiraciones de conseguirlas, sabedora de las dificultades con las que se encuentra, que tenga capacidad resolutiva para superarlas, capacidad comunicativa, capacidad comprensiva o empática y que no se deje anular, podría ser definida como una persona eficaz o más recientemente, competente.

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la presencia de estas diez dimensiones de Personalidad Eficaz en la población con Síndrome de Asperger. Para ello se ha realizado una detallada y minuciosa revisión de las publicaciones científicas de los diez últimos años centradas en la descripción de las características de la personalidad de las personas con Síndrome de Asperger. Nos hemos detenido de forma específica en aquellas que caracterizan las competencias propias de una persona eficaz y competente. Este colectivo plantea una serie de características que pueden implicar cierta vulnerabilidad a nivel de competencias personales y socioemocionales. La creciente detección y prevalencia del alumnado con Síndrome de Asperger en el sistema educativo merece una respuesta acorde a sus necesidades.

### **Personalidad Eficaz o Competente**

La Personalidad Eficaz o Competente es una opción investigadora, un constructo sistémico iniciado para dar respuesta a preguntas existenciales de la vida. Martín del Buey (2012) junto con su equipo de investigación, viene desarrollando desde hace más de diez años el constructo sobre la Personalidad Eficaz, competente y madura. En torno al mismo se han desarrollado cinco tesis

doctorales, hay varias en curso, múltiples artículos y comunicaciones a congresos. En este trabajo únicamente hacemos referencia a una de sus últimas publicaciones, donde fija el concepto de Personalidad Eficaz:

Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad). (Martín del Buey, 2012, pp. 35).

Como el propio autor indica, se trata de una definición multidimensional. Las dimensiones se agrupan en cuatro factores en torno al Yo: “Fortalezas del Yo”, “Demandas del Yo”, “Retos del Yo” y “Relaciones del Yo”. El factor “Fortalezas del Yo” abarcaría las dimensiones de autoconcepto y autoestima; el factor “Demandas del Yo”, incluiría nuestras motivaciones, atribuciones y expectativas; el factor “Retos del Yo” estaría integrado por el afrontamiento de problemas y toma de decisiones y; finalmente, el factor “Relaciones del Yo” acogería la comunicación, empatía y asertividad.

### **El Síndrome de Asperger**

El Síndrome de Asperger o Trastorno de Asperger está recogido en las clasificaciones diagnósticas internacionales en vigor en el apartado general de *Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia* (DSM IV-TR) o en el apartado *Trastornos del desarrollo psicológico* (CIE-10), en la categoría de *Trastornos Generalizados del desarrollo*. Más recientemente, el Síndrome de Asperger se ha enmarcado dentro de la denominación *Trastornos del Espectro Autista*, que implica un acercamiento más dimensional.

En base a estas clasificaciones, el Síndrome de Asperger se caracteriza por un déficit cualitativo de la interacción social y por la presencia de un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses. A diferencia del autismo, no hay retraso significativo en el lenguaje ni en el desarrollo cognoscitivo.

Algunos autores puntualizan, a diferencia de los manuales internacionales, que en los niños y niñas con Síndrome de Asperger suele darse un retraso en la adquisición del lenguaje o al menos, una forma peculiar de adquirirlo que no se ajusta al desarrollo normal (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

### **Presencia teórica de las dimensiones de Personalidad Eficaz en el Síndrome de Asperger**

**Las fortalezas del Yo.** La mayoría de las investigaciones que aluden a las dimensiones que Martín del Buey (2012) incluye en Fortalezas del Yo, destacan las dificultades en un adecuado autoconcepto y la baja autoestima de las personas con Síndrome de Asperger. Cererols (2010) reflexiona sobre cómo puede influir en la autoestima simplemente el hecho de ser diagnosticado.

Diversos autores mencionan la baja autoestima como síntoma dentro de la depresión como patología comórbida al Síndrome de Asperger (Siboldi, 2011). Se considera que los trastornos afectivos en el Síndrome de Asperger son secundarios a sus dificultades sociales y la evolución de su baja autoestima, característica de algunos estos niños. Los déficits en la integración social también pueden repercutir en la misma (García y Jorreto, 2007). También se alude a la baja autoestima como característica sobresaliente en las entrevistas personales (Siboldi, 2011).

Otros autores manifiestan la necesidad de estar atentos a la autoestima del niño o adolescente con Síndrome de Asperger, dado que muchos sufren problemas de convivencia en el ámbito escolar (Smith et al., 2005). También se apunta que la baja autoestima no siempre es fácil de reconocer y puede ser bastante común dadas las características típicas que presentan, unido a la falta de comprensión (Boyd, 2009).

En una línea más interventora, un objetivo planteado en varias publicaciones consiste en fomentar la autoestima (Martín Borreguero, 2004). Se considera que la educación de los niños con Síndrome de Asperger debe intentar que desarrollen un autoconcepto positivo y realista y una buena autoestima, siempre a través de fórmulas positivas en lugar de destacar los errores (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009). Para ello consideran que se pueden tomar como referentes los programas para población normal. Otra forma de abordarla consideran que puede ser fomentando todos sus puntos fuertes (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, s.f.). Otros autores también consideran que la inserción en el mundo laboral o el paso a la universidad mejoran su autoestima. En algunos manuales se muestra como internet puede ser una herramienta para que

las personas con Síndrome de Asperger se sientan más comprendidas y ello repercute en su autoestima.

Un autoconcepto y autoestima ambiguos pueden ir acompañados de sentimientos de superioridad en algunos aspectos, o ideas excesivamente negativas centradas en el desconocimiento de sus aptitudes y competencias (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

**Las demandas del Yo.** En relación a la dimensión *Motivación* en la población con Síndrome de Asperger, el “qué quiero”, son diversos los autores que reflexionan sobre este tema. Diversos manuales aluden a la “motivación ausente” de los niños con Síndrome de Asperger para aceptar aquello que se quiere que haga, problema que puede ser bastante común. Es decir, pueden no estar interesados en complacer a los demás y el concepto de competición, que con muchos niños funciona, puede ser difícil para ellos. Pero los padres pueden encontrar formas positivas de influir en esta motivación, tales como asegurarse de que el niño sabe lo que se espera de él, estableciendo de forma explícita las normas, ofreciendo opciones, comunicando consecuencias, estableciendo pequeños desafíos o algún sistema con gráficos, fichas o caras sonrientes/tristes (Boyd, 2009).

Diversos autores presentan las motivaciones en cierta medida extrañas o raras en las personas con Síndrome de Asperger. Por ejemplo, pueden preferir temas técnicos que historias ficticias que impliquen personajes (Cererols, 2010). El alumnado con Síndrome de Asperger puede manifestar intereses limitados a temas específicos (Thomas et al., 2002) y poca motivación para tareas escolares (Martín Borreguero, 2004). Es decir, los intereses restringidos son uno de los síntomas nucleares (Ferre, Palanca y Crespo, 2008).

Algunos autores manifiestan que las fuentes de motivación “sociales” que funcionan con la mayoría de los jóvenes pueden no tener efecto en alumnos con Síndrome de Asperger, quienes pueden no estar interesados en agradar a los demás o en imitar a los adultos (Thomas et al., 2002). Algunos manuales también establecen que una falta de apoyo o más gravemente, el bullying, puede dar como consecuencia un descenso de la motivación (Boyd, 2009).

Como posibles estrategias, algunos manuales aluden a la economía de fichas como forma de conseguir que el niño tenga una motivación interna en lugar de externa. A menos que tengamos una forma de desarrollar la conducta deseada, el niño no tendrá oportunidad de experimentar el placer de realizar la conducta simplemente por la satisfacción interna de hacer algo bien (Boyd,

2009). Otros autores también indican la importancia que tienen los maestros en la motivación del alumnado con Síndrome de Asperger (Smith et al., 2005). Las nuevas tecnologías son una herramienta más a considerar (Tortosa, 2004).

Quizás el mito más común sobre los niños con Síndrome de Asperger con respecto a sus motivaciones, hace referencia a que no tienen motivación o deseo de establecer y mantener relaciones significativas como la amistad y el compañerismo. En muchos de los casos este aspecto es falso. Los niños con Síndrome de Asperger tienen dificultades para establecer amistades o sus comportamientos no se ajustan demasiado a las normas sociales pero con la ayuda adecuada pueden vincularse y establecer relaciones (Belinchón et al., 2009; Equipo Deletrea y Artigas, 2004; Smith et al., 2005).

Algunos autores manifiestan la importante relación entre el lenguaje, que será analizado de forma detallada en los siguientes párrafos, y la motivación. Es decir, el alumnado tiene que utilizar el lenguaje para aprender e interactuar socialmente, considerando las características, demandas y oportunidades del entorno. Esta perspectiva del lenguaje exige considerar la interdependencia entre lenguaje y motivación (Acosta, Moreno, Cámara, Coello y Mesa, 2007). Por ejemplo, el lenguaje puede usarse para expresar motivaciones, aquello que quiero o lo que me haría feliz.

Las *Expectativas* de las personas con Síndrome de Asperger también han sido objeto de investigación. Distintos estudios aluden a la importancia de la capacidad que permite identificar a los restantes miembros del grupo y deducir su actividad inmediata a partir de gestos y de sus comportamientos. Esta capacidad permite construir modelos mentales de los demás, de uno mismo y atribuir propósitos, objetivos e intenciones (Cererols, 2010) En el caso de los Síndrome de Asperger, debido a sus dificultades empáticas, pueden tener problemas al interpretar las expectativas y los motivos de los demás, y las situaciones sociales pueden ser especialmente difíciles (Thomas et al., 2002). Situaciones de naturaleza social como los recreos o los trabajos en equipo pueden plantear grandes desafíos para los niños con problemas conductuales, pues exigen un conocimiento de las reglas que regulan dichas situaciones interpersonales y la habilidad de mostrar comportamientos sociales básicos que satisfagan las expectativas de esas situaciones (García y Jorroto, 2007).

Las expectativas irreales en los niños con Síndrome de Asperger son una de las características citadas por las investigaciones. A menudo, los niños tienen expectativas poco realistas. Por ejemplo, esperan “hacerlo bien” todo y en todo momento y cuando esta predicción no es correcta, se sienten fracasados y desciende su confianza y motivación (Boyd, 2009).

Dentro de las características de los Síndrome de Asperger también se alude a las consecuencias negativas que derivan de los hechos impredecibles. En este sentido, es importante que en la medida de lo posible tengan claro que planes y expectativas están propuestos. Por ejemplo, una lista de las expectativas de los maestros o de las rutinas de clase ayuda al estudiante a entender su entorno y reduce su ansiedad (Smith et al., 2005). Pero ellos también necesitan aprender que en la vida no siempre se puede controlar o predecir todo, es decir, que a veces las cosas no salen como las habíamos planeado y eso también está bien (Boyd, 2009; Smith et al., 2005). Los estudiantes con Síndrome de Asperger pueden requerir tiempo adicional para ajustarse a los nuevos horarios o ambientes. En este sentido, cambios en las expectativas podrían estar relacionados con problemas o explosiones aparentemente irracionales en este colectivo (Smith et al., 2005). De nuevo, las nuevas tecnologías pueden ayudar a mejorar esta anticipación en los niños (Tortosa, 2004).

La carencia de imaginación para predecir hechos puede convertir en ineficaces los incentivos a largo plazo y las consideraciones sobre el futuro (Thomas et al., 2002).

Además, las expectativas que se esperan de ellos pueden no ser captadas, por lo que deben ser siempre explícitas y detalladas (Thomas et al., 2002).

Con respecto a las *Atribuciones o locus de control*, varias investigaciones han aludido han reflexionado sobre estos aspectos en población con Síndrome de Asperger. Muchos estudios enfatizan la importancia de que el niño adquiera autocontrol sobre sus actos y se sienta dueño de los mismos (Boyd, 2009). En algunos manuales se alude a que estos niños pueden tener un funcionamiento eficiente de los procesos de comparación y atribución social así como en la capacidad de monitorizar la propia acción (Belinchón et al., 2009). Sin embargo, otros aluden a una incompetencia social que se relaciona con una baja autoestima y con un locus de control externo (Siboldi, 2011).

**Retos del Yo.** Todas las dificultades planteadas anteriormente así como las que relativas a las relaciones con los demás que serán abordadas en el apartado siguiente, plantean complicaciones a

los chicos y chicas con Síndrome de Asperger. Debido a ello, el *afrontamiento de problemas* y la *toma de decisiones* son dos aspectos básicos en la evaluación (Ferre et al., 2008) y en las propuestas de áreas de intervención (Smith et al., 2005; Zardaín y Trelles, 2009).

En algunos casos, como respuestas a sus dificultades o a la frustración debido a no tener formas correctas de afrontamiento, pueden recurrir a comportamientos de tipo antisocial o a rabietas y golpes (Equipo Deletrea y Artigas, 2004; Thomas et al., 2002). Es decir, el disgusto o la frustración pueden ser formas de afrontar sus problemas o dificultades. En esta línea, una de las estrategias que se trabajan es evitar que utilicen la agresión como una manera de manejar los problemas (Boyd, 2009). Como se comentaba en apartados anteriores, la depresión y ansiedad también son derivadas muchas veces de la dificultad en el afrontamiento de todas sus dificultades (Cererols, 2010). Otros autores comentan que pueden intentar afrontar sus problemas de comprensión a través de la imitación de los compañeros (Thomas et al., 2002).

El posible déficit en la función ejecutiva asociado por varios autores a los trastornos del espectro autista, se relacionaría con problemas con tareas de organización, atención a aspectos irrelevantes de las tareas o problemas, dificultades en el pensamiento abstracto, problemas a la hora de secuenciar los pasos necesarios, literalidad en la comprensión de enunciados, dificultades en el cambio de entorno en las tareas, falta de iniciativa en la resolución de problemas y falta de transferencia en los conocimientos así como problemas en la toma de decisiones (Cererols, 2010; Equipo Deletrea y Artigas, 2004; Vázquez y Martínez, 2006a). Siguiendo a distintos autores (Aguirre et al., s.f.), la función ejecutiva puede estar relacionada con la autodeterminación y en algunos casos puede ser necesario trabajar con las personas con Síndrome de Asperger algunos componentes de la misma, entre los que se encuentran la toma de decisiones y la resolución de problemas. En este sentido, se recomienda incidir favoreciendo la autodirección o autonomía en la toma de decisiones (Belinchón et al., 2009).

En la misma línea, De la Iglesia y Olivar (2007) realizan una revisión de investigaciones tratando de recoger el perfil cognitivo de la población con Síndrome de Asperger. Señalan como problemas cognoscitivos frecuentes las dificultades en la función ejecutiva, las dificultades en la capacidad de teoría de la mente y la débil coherencia central. La función ejecutiva es fundamental para la ejecución de conductas complejas y abarca habilidades como la planificación, la flexibilidad mental y la inhibición de conductas. Esta capacidad de planificación y organización



disminuida puede suponer problemas para trabajar de forma independiente, para regular su conducta, para procesar la secuencia de pasos necesarios para resolver una tarea y por tanto, para terminarla. De la Iglesia y Olivar (2007) también apuntan a un razonamiento concreto, no abstracto, lo que se relaciona con una mayor disposición hacia la comprensión de conceptos físicos y mecánicos que hacia los psicológicos o las relaciones sociales.

En relación con el párrafo anterior, la característica de inflexibilidad mental y comportamental también puede dificultar el proceso de afrontamiento o resolución de problemas y la toma de decisiones (Equipo Deletrea y Artigas, 2004; García y Jorroto, 2007; Martín Borreguero, 2004). Diversos autores especifican que en las personas con Síndrome de Asperger, la dificultad no está en el aprendizaje o en la secuencia de pasos ante una tarea, sino en la aplicación flexible y creativa de estrategias de solución de problemas o en su generalización a situaciones nuevas (Belinchón et al., 2009). Siboldi (2011) expone que a estos aspectos se le suman las dificultades en Teoría de la Mente, al igual que ya planteaban De la Iglesia y Olivar (2007).

En relación a la *toma de decisiones*, Martín Borreguero (2004) establece que sus dificultades para evaluar críticamente la información se extienden más allá de tareas escolares y pueden afectarles a la toma de decisiones importantes, participación en discusiones o formación de sus propias ideas sobre temas de actualidad. Con frecuencia, este colectivo puede dudar y delegar en los demás. Generalmente, aunque demandan independencia, las decisiones básicas les pueden resultar difíciles y causarles ansiedad (Equipo Deletrea y Artigas, 2004).

Otros autores nos recuerdan cómo el lenguaje se utiliza como mediador en las tareas de resolución de problemas, ofreciendo aclaraciones o explicaciones que facilitan la comprensión. En algunos chicos y chicas los problemas pragmáticos del lenguaje pueden dificultar este proceso (Acosta et al., 2007).

En consecuencia, distintos manuales aluden a programas o intervenciones específicas destinadas a enseñanza de la resolución de problemas concretos y de problemas sociales así como del proceso de toma de decisiones (Aguirre et al., s.f.; Siboldi, 2011; Thomas et al., 2002; Tortosa, F. (2004).

**Relaciones del Yo.** Con respecto a la *comunicación*, las investigaciones muestran dificultades en las distintas vertientes del lenguaje verbal comprensivo y expresivo así como en el lenguaje no verbal (Acosta et al., 2007; Aguirre et al., s.f.; Cererols, 2010; Equipo Deletrea y Artigas, 2004;

Ferre et al., 2008; Smith et al. 2005; Thomas et al. 2002; Vázquez y Martínez, 2006b; Zardaín y Trelles, 2009).

Siguiendo a Acosta et al. (2007), a nivel fonológico destacan sus dificultades prosódicas, a nivel morfosintáctico pueden manifestar dificultades con los pronombres o utilizar frases poco complejas, a nivel semántico pueden tener dificultades de acceso al léxico y respuestas inapropiadas y a nivel comprensivo pueden manifestar problemas para seguir las conversaciones. Pero es a nivel pragmático donde se muestran la mayoría de sus dificultades. En esta última vertiente manifiestan: déficit en la atención conjunta, dificultades para mantener una conversación, rango limitado de funciones comunicativas, dificultad para adaptar la forma al contexto, introducción de tópicos inapropiados, ecolalias inmediatas y diferidas y preguntas frecuentes, monólogos. Finalmente, en su comunicación no verbal pueden utilizar pocos gestos, tener dificultades para comprenderlos, dificultades con el contacto ocular, el uso de la sonrisa o las posturas corporales (Acosta et al., 2007). Otros estudios aluden a un uso del lenguaje peculiar, con una entonación y gestos extraños o lo que se ha denominado habla pedante (Belinchón et al., 2009; Equipo Deletrea y Artigas, 2004). Ferre et al. (2008) se refieren a su voz cantarina o de robot. Martín Borreguero (2004) también menciona sus posibles dificultades en la comprensión de conceptos abstractos o no susceptibles de ser percibidos por los sentidos.

Diversas investigaciones también aluden a déficit en la comunicación e interacción social (García y Jorreto, 2007). En la comunicación social se emplean las bromas, las metáforas y otros actos de habla indirectos en los que pueden tener dificultades a la vez que se da una falta de ajuste a las necesidades y expectativas del interlocutor (Belinchón et al., 2009). Pueden parecer arrogantes, torpes, raros o con un comportamiento excéntrico y tener dificultades para comprender las reglas implícitas de la comunicación (Boyd, 2009).

Por otro lado, algunos manuales aluden a la mayor frecuencia de prosopagnosia o ceguera para las caras que parece ser más frecuente en personas con Trastorno del espectro autista que en personas neurotípicas, lo que podría dificultar aún más sus relaciones sociales (Cererols, 2010). Aunque es necesario aclarar esta afirmación, sus dificultades se encuentran a la hora de discriminar caras o expresiones presentadas visualmente. También exponen la relación entre el Síndrome de Asperger y la alexitimia, es decir, expresar los sentimientos y emociones a través del lenguaje. Como posible justificación se expone que el lenguaje usado internamente y

externamente por las personas con Síndrome de Asperger es principalmente operativo y no sirve para describir las emociones (Cererols, 2010).

En relación con estas dificultades, los profesionales recomiendan trabajar la comunicación así como crear sistemas alternativos de comunicación funcional y proponen diversas estrategias o programas para ello (Aguirre et al., s.f.; Belinchón et al., 2009; García y Jorreto, 2007; Tortosa, 2004).

En la misma línea, las investigaciones se refieren a necesidad de tener en cuenta la *empatía*, habilidad en la que también pueden tener dificultades (Belinchón et al., 2009; Boyd, 2009; Ferré et al., 2008; García y Jorreto, 2007; Siboldi, 2011; Thomas et al. 2002; Vázquez y Martínez, 2006b). Algunos autores añaden que los afectados por Síndrome de Asperger tienen empatía, sólo que su manera de expresarla es diferente: “no responde emocionalmente, pero no porque no le importen los otros, sino porque no es capaz de llegar a su interior, o si lo consigue, no sabe cómo expresarlo” (Cererols, 2010, p.42). Además, en algunas ocasiones las dificultades para comprender los estados internos de los demás puede dar a entender una sensación de falta de empatía (Equipo Deletrea y Artigas, 2004). Es decir, este colectivo puede tener empatía si les ofrecen de forma explícita la situación pero puede no mostrarla porque no ha percibido la gravedad o naturaleza de la misma.

Son menos numerosas las investigaciones que abordan directamente la *asertividad* en las personas con Síndrome de Asperger, en comparación con las otras dimensiones recogidas en *Relaciones del yo*. Sin embargo, podríamos relacionar algunos de los resultados mostrados con la asertividad, la competencia para expresar nuestra visión particular del mundo respetando a la vez los derechos de los demás. Partiendo de algunas de las características que se les asocian tales como inflexibilidad cognitiva, monólogos a nivel de comunicación, comportamientos no ajustados a las normas sociales o a las expectativas o intereses restringidos, se puede suponer que puedan tener dificultades en lo relativo a respetar los derechos o necesidades de los demás. Sin embargo, su sinceridad y transparencia les ayudaría en el momento de expresar sus propias necesidades o intereses.

## Conclusiones

El análisis de la literatura científica existente sobre las competencias personales en el Síndrome de Asperger ha puesto de manifiesto un funcionamiento deficitario en algunas de las dimensiones integradas en la Personalidad Eficaz.

En primer lugar, con respecto al factor “Fortalezas del Yo”, parece que los chicos y chicas con Síndrome de Asperger pueden tener dificultades para lograr un adecuado autoconcepto así como en la dimensión valorativa, para tener niveles adecuados de autoestima. En segundo lugar, con respecto al factor “Demandas del Yo”, la revisión realizada plantea posibles problemas derivados de tener motivaciones restringidas, realizar atribuciones inadecuadas así como poseer expectativas poco favorables. En tercer lugar, en relación con el factor “Retos del Yo”, los chicos y chicas con Síndrome de Asperger pueden tener ciertas dificultades en el proceso de afrontamiento de problemas así como en la toma de decisiones. En cuarto y último lugar, el análisis realizado en relación con el factor “Relaciones del Yo” muestra que también en estas dimensiones son frecuentes las dificultades. La población con Síndrome de Asperger suele tener problemas a nivel de comunicación verbal (a nivel pragmático sobre todo) y no verbal; y dificultades para mostrar empatía y asertividad en sus relaciones con los demás en cierta medida.

De estos resultados se derivan distintas implicaciones. En relación con el primer factor, es necesario atender a las posibles consecuencias que una baja autoestima puede tener, tanto a nivel personal o psicológico como a nivel social, en nuestros roles o relaciones con los demás. En lo que se refiere al segundo factor, la posible falta de motivación para ciertos temas puede ser un hándicap en distintos contextos, como la evaluación de su capacidad cognitiva (Ferre et al., 2008), afectar al esfuerzo normalmente requerido para escuchar atentamente y procesar las órdenes (Thomas et al., 2002) o hacia determinadas tareas escolares o asignaturas (Equipo Deletrea y Artigas, 2004). También dentro del segundo factor, las dificultades en las atribuciones así como las expectativas inadecuadas alteran la relación entre el individuo y sus metas, derivando de la misma forma en que se sienten sentimientos negativos. Los resultados en el tercer factor tienen implicaciones en la medida en que en la rutina cotidiana nos enfrentamos continuamente a conflictos y tenemos que tomar decisiones. No disponer de adecuadas competencias puede dar lugar a una ansiedad permanente y a un esfuerzo o implicación excesiva en las trivialidades cotidianas. Finalmente, los resultados del cuarto factor, relativos a la comunicación, empatía y

asertividad, tienen consecuencias a menudo muy visibles. Por ejemplo a nivel escolar, pueden manifestarse dificultades a la hora de trabajar en grupo, sintiéndose aislados o rechazados por sus compañeros. No manejar adecuadamente estas competencias supone una incertidumbre constante en la interacción con los demás, implica intentar comprender en cada momento lo que ocurre así como evaluar si se está actuando de forma acorde a la situación.

Como propuesta, dadas las dificultades existentes en algunos casos, se plantea la realización de talleres modulares para el entrenamiento en competencias personales y socioemocionales. Estos talleres se aplican en grupo de forma estructurada y privilegiando al factor o área que requiere más atención. En determinados alumnos sería conveniente realizar un entrenamiento en autoconcepto y autoestima, propiciando un conocimiento óptimo y una valoración adecuada de las capacidades y competencias. Probablemente en otros casos sea más necesario establecer pautas para la mejora de la motivación a distintos niveles, trabajando las expectativas y fomentando un locus de control interno y procesos atribucionales adecuados (Aguirre et al., s.f.). La inconsistencia de motivación, la incomprensión de las contingencias y de reglas sociales y los problemas atribucionales inciden directamente en la conducta del alumnado (Vázquez y Martínez, 2006a; 2006b). En lo relativo a las dificultades en resolución de problemas y toma de decisiones, en algunos alumnos sería oportuna la realización de talleres que incidan en todas las fases del proceso, detectando las dificultades y favoreciendo la generalización, intentando que sean cada vez más autónomos en todas las áreas de su vida. Finalmente, el entrenamiento tanto en comprensión como expresión a distintos niveles de lenguaje repercutiría en una mejora de sus relaciones con los demás.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones. Se ha realizado una reflexión partiendo de literatura científica actualizada pero debemos de tener en cuenta la individualidad de los chicos y chicas, por encima del diagnóstico. Asimismo, la detección cada vez se realiza de forma más temprana y paralelamente, se comienza de forma precoz con la intervención, por lo que muchos de estos niños y niñas probablemente no manifestarán algunas de las dificultades a las que se ha aludido. Una última limitación que queremos mencionar está relacionada con la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para la evaluación de estas competencias. Aunque confiamos en que las pruebas utilizadas por los profesionales gozan de unas propiedades psicométricas adecuadas, no debemos olvidar las dificultades mencionadas anteriormente, que pueden estar sesgando la evaluación e invalidando los resultados.

## Referencias

- Acosta, V., Moreno, A. M., Cámara, M., Coello, A. R., & Mesa, J. L. (Coords.) (2007). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Canarias: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canaria. Disponible en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>
- Aguirre, P.; Álvarez, R.; Angulo, M. y Prieto, I. (s.f). *Trastornos Generales del desarrollo 5. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en <http://www.autismoandalucia.org/index.php/remository/EDUCACI%C3%93N/MANUAL-DE-ATENCI%C3%93N-AL-ALUMNADO-CON-NECESIDADES-ESPEC%C3%8DFICAS-DE-APOYO-EDUCATIVO-5.-TGD/>
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Belinchón, M.; Hernández, J., & Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA-UAM, CAE, FESPAU y Fundación ONCE. Disponible en <http://www.aetapi.org/biblioteca/documentos2010/sindromeasperger.pdf>
- Boyd, B. (2009). *Educando a niños con síndrome de Asperger. 200 consejos y estrategias* (Trad. C. Amat). Recuperado de <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/educando-a-ninos-con-sindrome-de-asperger.pdf>
- Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger* (2ª ed). Disponible en <http://www.pairal.net/asperger/livre-es.php>
- De la Iglesia, M. & Olivar, J. S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.
- Equipo Deletrea & Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Madrid: Asociación Asperger España. Disponible en <http://www.deletrea.es/descargas/libro3.pdf>
- Ferre, F.; Palanca, I. y Crespo, M. (2008). *Guía de diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista. La atención en la Red de Salud Mental*. Madrid: COGESIN. Disponible en [http://www.cogesin.es/data/archivo/GUIA\\_TEA.pdf](http://www.cogesin.es/data/archivo/GUIA_TEA.pdf)

- García, E. & Jorreto, R. (2007). *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre Síndrome de Asperger*. Sevilla: Asociación Asperger Andalucía.
- Martín Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza editorial.
- Martín del Buey, F. (2012). El constructo Personalidad Eficaz: marco conceptual, dimensiones, programas y evaluación. Edición no venal en formato CD. Facultad de psicología.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación internacional de enfermedades, décima versión, CIE-10*. Ginebra: OMS.
- Siboldi, J. E., (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/sindrome-asperger-habilidades-sociales-abordaje.pdf>
- Smith, B.; Hagen, K.; Holverstott, J.; Hubbard, A.; Adreon, D., & Trautman, M. (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del síndrome de Asperger para los educadores*. Arlington, VA: Organización para la Investigación del Autismo Disponible en [http://www.researchautism.org/resources/reading/images/SAsperger%20Educators%20Guide\\_FINAL.pdf](http://www.researchautism.org/resources/reading/images/SAsperger%20Educators%20Guide_FINAL.pdf)
- Thomas, G.; Barrat, P.; Clewley, H.; Joy, H.; Potter, M. y Whitaker, P. (2002). *El Síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado* (Trad. E. Campo). Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en <http://www.asperga.org/docs/tipo2/m3.pdf>
- Tortosa, F. (2004). *Tecnologías de Ayuda en Personas con Espectro Autista: Guía para docentes*. Murcia, España: CPR Murcia I. Recuperado de: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/tecnologias-de-ayuda-en-personas-con-TEA.pdf>
- Vázquez, C. y Martínez, M. (Coord) (2006a). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 1. Los trastornos del espectro autista*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Disponible [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165319832199\\_volumen\\_01.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165319832199_volumen_01.pdf)

- Vázquez, C. y Martínez, M. (Coord) (2006b). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 2. El síndrome de Asperger: respuesta educativa*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317889214\\_volumen\\_02.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317889214_volumen_02.pdf)
- Zardaín, P. y Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger*. Asturias: Asociación Asperger de Asturias. Disponible en <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/sindromedeaspergerguiaeducativa.pdf>