

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)

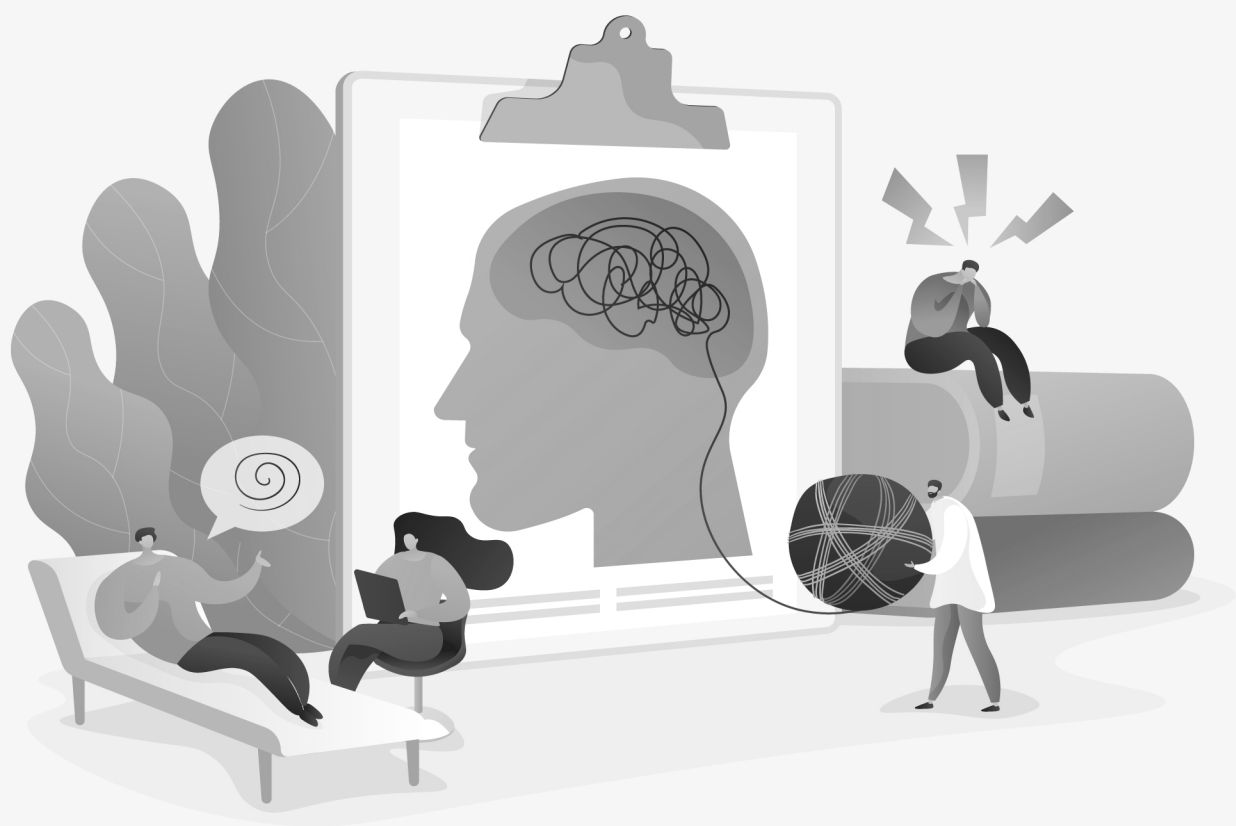


A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições

Atena
Editora
Ano 2020

× × × × × ×
× × × × × ×
× × × × × ×
× × × × × ×

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



*A Psicologia em
Diferentes Contextos e
Condições*

Atena
Editora
Ano 2020

x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x
x x x x x x

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

Edição de Arte

Luiza Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Dr^a Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

A psicologia em diferentes contextos e condições

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Tallys Newton Fernandes de Matos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P974 A psicologia em diferentes contextos e condições 1 [recurso eletrônico] / Organizador Tallys Newton Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-187-9

DOI 10.22533/at.ed.879202007

1. Psicologia. I. Matos, Tallys Newton Fernandes de.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A importância dos estudos e investigações no segmento do desenvolvimento humano referem-se as diferentes formas de atuação e intervenção que possibilitam a potencialização da evolução humanidade através de elementos norteadores na busca por uma qualidade e excelência de vida dos seres humanos.

Neste aspecto, ao tratar de estudos direcionados ao desenvolvimento humano, destacamos elementos comuns, como o desenvolvimento físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, que vão desde o nascimento até a idade adulta. Estes elementos, que são estruturados e organizados através da atividade mental, vão se aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todos eles, plenamente desenvolvidos, busquem um estado de equilíbrio.

É importante, neste cenário, destacar que os fatores que influenciam o desenvolvimento humano são a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, o meio ambiente, e os aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional, e social. Ressalta-se que todos estes aspectos relacionam-se permanentemente de modo dinâmico.

As teorias do desenvolvimento humano tem um foco específico para cada área e segmento de atuação, seguindo o seu momento histórico e objeto de estudo, assim como o seu sentido ideológico e objetivo. Tais estudos, no segmento do desenvolvimento humano, tiveram também grandes influências de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que contribuíram significativamente para a transformação do conhecimento, assim também como abordagens específicas como Psicanálise, Gestalt e Behaviorismo.

Todavia, a obra “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1” aborda questões inerentes à “gravidez”, ao “nascimento”, à “infância” e “adolescência”. Tais artigos foram selecionados e escolhidos tendo em mente o eixo do desenvolvimento humano. Já o volume 2, também organizado pelo mesmo autor, aborda outros contextos da psicologia. Fica, aqui, um convite à leitura e apreciação.

A gravidez é um evento que é resultante da fecundação do óvulo pelo espermatozoide. Ocorre dentro do útero e é responsável pela geração de um novo ser. É um momento de grandes transformações para a mulher, física e psicologicamente, tendo em vista que, durante o percurso da gestação, o corpo sofre modificações e se preparando para o parto e para a maternidade. Mas não somente a gestante para por transformações, seu (sua) parceiro (a) e para toda família também, pois existem diferentes demandas e expectativas que possibilitaram novas mudanças na dinâmica familiar.

Após o nascimento vem a infância, que tem períodos e etapas diferentes, de acordo com o autor que esteja sendo estudado. Porém, aqui apresentaremos algumas características que alicerçam, de modo geral, a construção da personalidade do sujeito, que formarão bases no estabelecimento de condutas e valores na transposição para a adolescência e vida adulta. Dessas, destacamos as coordenações sensoriais e motoras,

configurações de percepções e hábitos, a função simbólica, a linguagem, a construção do pensamento e raciocínio, a construção da lógica e da noção de realidade, noção de moral e ética (direcionado ao respeito e obediência), pensamento dedutivo, autonomia, socialização, elaboração de significados, dedução e abstração.

Posterior a infância temos a adolescência, que é um período marcado por transformações biopsicossociais. A primeira mudança é a física, através do crescimento da estatura. Há, na adolescência, características comuns como: a busca de si mesmo e sua identidade, tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, deslocamento temporal, atitude sexual, atitude social reivindicatória, contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, separação progressiva dos pais e constantes flutuações do humor.

Neste âmbito, é importante que estudos possibilitem a investigação sistematizada da dinâmica cultural que está em constante transformação, possibilitando novas formas de atuação na diversidade. Vale ressaltar que a obra “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1”, abordando “gravidez”, “nascimento”, “infância” e “adolescência”, traz questões inerentes à gestação de alto risco, ser mãe, ao luto do filho ideal, à violência sexual, à saúde mental, ao autismo, à relação cuidador-criança, à síndrome de Asperger, aos desafios na adolescência, à escola, à mutilação, as habilidades interpessoais, à depressão e pacientes terminais.

Ademais, a coletânea “A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições 1” explora a diversidade e construção teórica na psicologia através de estudos realizados em diferentes instituições e organizações de ensino superior, nacionais e internacionais. Como pesquisador, saliento, nesse âmbito, que é relevante a divulgação e construção contínua do conhecimento científico em benefício do desenvolvimento da sociedade. Portanto, destaco a Atena Editora como uma plataforma consolidada e confiável, em âmbito nacional e internacional, para que estes pesquisadores explorem e divulguem suas pesquisas.

Tallys Newton Fernandes de Matos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRÉ-NATAL PSICOLÓGICO NA GESTAÇÃO DE ALTO RISCO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM GRUPOS	
Carine Tabaczinski	
Kélin Aparecida da Silva	
Denice Bortolin	
DOI 10.22533/at.ed.8792020071	
CAPÍTULO 2	9
ESTAR GRÁVIDA É SER MÃE? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS MULHERES GRÁVIDAS SOBRE O PROCESSO GESTACIONAL	
Flora Andrade Neves Evangelista	
Leslie Maria Finger Roman	
Marília dos Santos Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.8792020072	
CAPÍTULO 3	25
LUTO PELO FILHO IDEAL: EXPERIÊNCIAS DE MÃES DE BEBÊS COM DEFICIÊNCIA	
Julia Bastos de Souza	
Amanda Ribeiro Alves Barbosa	
Miria Benincasa Gomes	
Hilda Rosa Capelão Avoglia	
DOI 10.22533/at.ed.8792020073	
CAPÍTULO 4	38
CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA INSTITUCIONAL DE ACOLHIMENTO	
Mônica Petralanda de Hollanda	
Natália de Cássia da Silva Ribeiro	
Tayana Lopes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.8792020074	
CAPÍTULO 5	44
DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO ESCOLAR EM SAÚDE MENTAL INFANTIL: UM ESTUDO OBSERVACIONAL	
Marília Ignácio de Espíndola	
Daniela Ribeiro Schneider	
Leandro Castro Oltramari	
Paulo Otávio Andrade Oliveira D' Tolis	
Douglas Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.8792020075	
CAPÍTULO 6	63
ANTES DE AUTISTA, CRIANÇA: O TRABALHO DO PSICÓLOGO COM CRIANÇAS AUTISTAS	
Isabelle Cerqueira Sousa	
Raíssa Cerqueira Sousa Ferreira	
Milla Vallim	
DOI 10.22533/at.ed.8792020076	
CAPÍTULO 7	72
IMPLANTAÇÃO DE SALA DE ESPERA INFANTIL E A RELAÇÃO ENTRE CUIDADOR-CRIANÇA	
Silvia Helena de Amorim Martins	

Luiza Valeska de Mesquita Martins
Isabelle Cerqueira Sousa
Janara Pinheiro Lopes
Francisca Bertilia Chaves Costa
Leônia Cavalcante Teixeira
Ana Maria Fontenelle Catrib

DOI 10.22533/at.ed.8792020077

CAPÍTULO 8 82

TREINAMENTO EM HABILIDADES INTERPESSOAIS EM CRIANÇAS COLOMBIANAS COM SÍNDROME DE ASPERGER

María Belén García-Martín
Diana Ximena Ibáñez Vinchery

DOI 10.22533/at.ed.8792020078

CAPÍTULO 9 101

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leidiane Fortuna Inada
Josiane Lopes

DOI 10.22533/at.ed.8792020079

CAPÍTULO 10 112

ADOLESCÊNCIA: OS DESAFIOS DE UMA FASE

Marília Gabriela Costa Rezende
Wilmar Ferreira Neves Neto

DOI 10.22533/at.ed.87920200710

CAPÍTULO 11 120

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Marina Kretzer Mello
Ariela Baumgarten Rezende
Isabela Potrich de Carvalho
Marília dos Santos Amaral

DOI 10.22533/at.ed.87920200711

CAPÍTULO 12 132

A IMAGEM CORPORAL DA ADOLESCENTE AUTOMUTILADA

Amanda Ribeiro Alves Barbosa
Julia Bastos de Souza
Miria Benincasa Gomes
Hilda Rosa Capelão Avoglia

DOI 10.22533/at.ed.87920200712

CAPÍTULO 13 143

RESILIÊNCIA COMO PREDITOR DE HABILIDADES INTERPESSOAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM ADOLESCENTES COLOMBIANOS VULNERÁVEIS

María Belén García-Martín
Claudia Patricia Guarnizo-Guzmán

DOI 10.22533/at.ed.87920200713

CAPÍTULO 14 161

TRANSTORNO DEPRESSIVO MAIOR EM PUÉRPERAS ADOLESCENTES: ANÁLISE SITUACIONAL DA LITERATURA

Wellington Manoel da Silva
Maria Eduarda da Silva
Danielly Alves Mendes Barbosa
Maria Andreelly Matos de Lima
Evylyene Adlla Cavalcanti Lima
Gabriela Maria da Silva
Gabriela Ferraz dos Santos
Juliana Andrade dos Santos
Fábia Maria da Silva
Élida dos Santos de Oliveira
Ísis Catharine Rodrigues Nascimento
Tayná Maria Lima Silva

DOI 10.22533/at.ed.87920200714

CAPÍTULO 15 168

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EVOLUÇÃO DOS PACIENTES TERMINAIS ATRAVÉS DA ATENÇÃO PRIMÁRIA A SAÚDE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Danielly de Aguiar Souza
Aidecivaldo Fernandes de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.87920200715

SOBRE O ORGANIZADOR..... 178

ÍNDICE REMISSIVO 179

TREINAMENTO EM HABILIDADES INTERPESSOAIS EM CRIANÇAS COLOMBIANAS COM SÍNDROME DE ASPERGER

Data de aceite: 05/07/2020

María Belén García-Martín

Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Bogotá- Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8951-250>

Diana Ximena Ibáñez Vinchery

Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Bogotá- Colombia

RESUMEN: Diversas investigaciones señalan que un buen nivel en Habilidades Interpersonales en general y en niños con Asperger en particular, contribuye a desarrollar mejores interacciones sociales y a su vez, disminuye la probabilidad de dificultades emocionales y alteraciones conductuales como la auto o hetero-agresión, asociadas al déficit de interacciones o el fracaso en las mismas. Por otro lado, se encuentra que en el país, los estudios interventivos que soportan el impacto de dicho entrenamiento sobre las interacciones sociales son muy pocos, limitándose a metodologías descriptivas, correlacionales y revisiones teóricas. El presente estudio tiene como objetivo determinar el efecto del entrenamiento en Habilidades Interpersonales en niños con Asperger colombianos. Este proyecto se desarrolló con

24 niños con Síndrome de Asperger (entre 7 a 15 años). De diseño cuasi-experimental con medidas pretest-postest y grupo control en lista de espera. Tras la intervención en Habilidades Interpersonales, los niños con SA del grupo experimental evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Habilidades de Solución de Conflictos Interpersonales y Adaptación.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Interpersonales, Autismo, Síndrome de Asperger, Adaptación, ESCI.

INTERPERSONAL SKILLS TRAINING IN COLOMBIAN CHILDREN WITH ASPERGER SYNDROME

ABSTRACT: Several studies indicate that training in interpersonal skills, develop better social interactions and in turn, decreases the likelihood of emotional difficulties and behavioral alterations such as self or hetero-aggression, associated with the deficit of interactions or failure in them. On the other hand, it is found that in the country, the interventional studies that support the impact of such training on social interactions are very few, limited to descriptive methodologies, correlations and theoretical revisions. The objective of this study

is to determine the effect of Interpersonal Skills training on children with Colombian Asperger syndrome. This project refers to 24 children with Asperger syndrome (between 7 and 15 years old). Quasi-experimental design with pre-posttest measures and control group on the waiting list. After the intervention in interpersonal skills, children with SA (Asperger syndrome) of the experimental group showed statistically significant differences in the levels of Interpersonal Conflict Resolution and Adaptation Skills.

KEYWORDS: Interpersonal Skills, Social, Level, Adaptation, ESCI.

1 | INTRODUCCIÓN

Hasta la publicación del DSM-5 (APA, 2013), el Síndrome de Asperger (SA) ha sido un trastorno del desarrollo que afecta las relaciones sociales por la presencia de intereses restrictivos y comportamientos estereotipados (Inglés, Rico-Moreno, Vicent, González, Díaz-Herrero, & García-Fernández, 2015; South, Ozonoff, & McMahon, 2005). Se diferencia del autismo porque en el Síndrome de Asperger el nivel de inteligencia es considerado normal y no existe retraso en el lenguaje (Kashima; Koyama, Tachimori, Osada, Takeda, & Kurita, 2008), aunque no hay que olvidar que los individuos con SA muestran serias dificultades en algunos aspectos más complejos del lenguaje como pueden ser los “giros verbales”, las ironías, las frases hechas o metáforas, chistes, e incluso la intencionalidad de otras personas (Saulnier & Klin, 2007).

Con la llegada del DSM-V (APA, 2013), el autismo se define por un conjunto de comportamientos representados en una única categoría diagnóstica y por tanto los individuos pasan a estar dentro de un continuo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). A menudo se considera que el SA está en el extremo más alto de funcionamiento del espectro autista (Barnhill, 2016).

Los síntomas del SA comprenden el área social, la afectiva y la motriz.

En el **área social y afectiva**, los síntomas consisten en dificultad para entender gestos faciales, expresar afecto y emoción, así como apreciar los sentimientos de otros (APA, 2000). A los niños con SA les es difícil interactuar con sus pares y jugar de manera coordinada y cooperativa. Esto genera dificultades para fingir juegos cuando están acompañados y suelen preferir comunicarse e interactuar con adultos (Martín, 2004). Los niños con SA, tienen habilidades para realizar actividades por sí solos siempre y cuando no se altere constantemente su rutina (Hall, 2003) y presentan intereses obsesivos por temas poco comunes en comparación con los pares de su edad como la textura de los alimentos, partes de objetos (por ejemplo las alas de un avión), y preocupaciones excesivas por una actividad u objeto concreto (Martín, 2004; Szatmari et al., 2000). Attwood (2002), Bennett et al. (2007), Dworzynski et al. (2008) y Saalasti et al. (2008) sostienen que durante las edades tempranas se manifiesta un retraso en el lenguaje, y que es en el transcurso de la edad preescolar cuando el niño adquiere mayor habilidad. Su problema principal sería la

forma de comunicarse al interactuar, al intentar adecuar el lenguaje al contexto. También tienen dificultades tanto para hacer preguntas extensas y en explicar sus respuestas. Además, hacen comentarios ambiguos e imprecisos (Attwood, 2002; Geurts & Embrechts, 2008; Loucas et al., 2008; Loukusa et al., 2006; Martín, 2004).

En el **área motriz**, los niños manifiestan torpeza en sus movimientos, comportamientos repetitivos, restrictivos y estereotipados (APA, 2000). Estos son algunos de los síntomas más comunes por los que se acude a atención profesional desde los 2 ó 3 años de edad. Otras revisiones (Canitano & Vivante, 2007; Ringman & Jankovic, 2000) hacen referencia a la asociación con tics motores y vocales.

Cabe destacar, como una de las principales áreas afectadas, el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que las personas con SA tienen dificultades para entender y emplear las reglas de conducta social y relacionarse con otras personas e intuir en qué momento utilizar estas habilidades (Bonete, Vives, Fernández-Parra, Calero, & García-Martín, 2010; Koning & Magill-Evans, 2001). Este déficit en las habilidades sociales tiene una fuerte repercusión en la relación con los familiares, compañeros y otros adultos, lo cual interfiere de manera negativa en su desarrollo académico, emocional y social (Vives & Ascanio, 2012). Los niños con síndrome de Asperger tienen habilidades sociales inapropiadas y no comprenden las reglas no escritas de la comunicación y el comportamiento social, que los niños de su edad aprenden de manera natural.

La intervención es algo crucial para la mejora de las habilidades deficitarias en los niños con asperger y, si se hace de forma precoz más aún, el pronóstico es más favorable. En la actualidad, no existe un programa de intervención estándar para todos los tipos de personas que presentan TEA, lo que sí hay es un gran abanico de propuestas de diferentes metodologías de intervención con las que se han obtenido resultados positivos. Los diversos tipos de intervenciones para trabajar con pacientes autistas van desde intervenciones con tratamiento farmacológico, intervenciones desde el análisis aplicado de la conducta, o intervenciones para entrenar Habilidades Interpersonales. De forma general, tres enfoques principales se identifican en las intervenciones dirigidas a promover las habilidades sociales: 1) el aumento de los comportamientos positivos en situaciones sociales o entrenar habilidades discretas (como el saludo, el mantenimiento de la conversación, etc.), 2) la reestructuración cognitiva para las habilidades sociales o enfoque cognitivo-conductual, 3) la mejora de la resolución de problemas interpersonales para hacer frente a la competencia social ((Bonete, Calero, & Fernandez-Parra, 2014).

La mayoría de las intervenciones dirigidas a los niños con SA en estudios empíricos se conceptualizan en los dos primeros enfoques. Sin embargo, escasos son los estudios que examinan los programas que intervienen específicamente en las habilidades interpersonales. Cuando hablamos de habilidades interpersonales, nos referimos a aquellas habilidades que se ponen en juego en la relación con los demás. Éstas se caracterizan por la capacidad para comprender las ideas y sentimientos en uno mismo

y en los demás, por tomar la perspectiva de la otra persona con el fin de entender sus problemas y poder ofrecer ayuda generando diferentes soluciones y teniendo en cuenta las consecuencias de éstas (Calero & García-Martín, 2005, Pelechano, 1996). Por lo tanto, las habilidades interpersonales son destrezas que llevan al análisis, comprensión y solución de problemas interpersonales propios y ajenos. Además, las habilidades interpersonales se encuentran en un proceso de constante cambio y se van formando en base a las relaciones interpersonales previas que tiene un sujeto (Marrero & Gámez, 2004), siendo el periodo entre los 7 y 13 años crucial para la consecución de estas destrezas, dada la plasticidad de la infancia y los retos sociales que plantea la pubertad.

Diversos estudios han demostrado cómo los niños con TEA tienen dificultades en estos dominios (Montgomery, Stoesz, & McCrimmon, 2012). En las intervenciones para niños con TEA, hay estudios que evalúan la eficacia de programas de intervención que incluyen algunos aspectos del proceso de resolución de problemas. En estos se encuentran efectos positivos del entrenamiento, con mejoras pre-post en los sujetos que reciben tratamiento. Los estudios más recientes se han centrado en el entrenamiento de habilidades de resolución de problemas sociales para adolescentes y estudiantes universitarios (Antshel et al., 2011).

En un estudio de Bonete, Calero y Fernández-Parra, (2015), se pone en práctica una intervención que promueve el desarrollo de las habilidades interpersonales mediante un entrenamiento en etapas que enseña la identificación y comprensión de los problemas interpersonales, la atribución de las causas, la creación de alternativas de solución viables, la elección de la solución más adecuada, la implementación y la evaluación del resultado final. Los resultados muestran que el programa de habilidades de solución de problemas interpersonales para niños tiene un efecto positivo en el grupo de niños con SA. Estos cambios positivos se observan tanto en las medidas que muestran las percepciones de los padres como en la medida directa aplicada a los niños.

El objetivo del presente documento es analizar la eficacia de este programa de intervención en niños con Síndrome de Asperger colombianos, ya que, en el panorama de investigación de Colombia no hay demasiada evidencia científica sobre la eficacia de programas de habilidades interpersonales en este tipo de población.

2 | MÉTODO

2.1 Participantes

Para el desarrollo de la presente investigación se contó con una muestra inicial de 28 niños, niñas y adolescentes escolarizados, con edades entre los 7 y 15 años ($M= 10,78$; $d.t.=2,79$), seleccionados a través de un muestreo no probabilístico en cadena.

Posteriormente, a partir del instrumento CARS se identificaron 24 niños, niñas y

adolescentes que se encontraban en un nivel leve de rasgos autistas correspondiente para Asperger y pasaron a conformar la muestra final del estudio (19 niños y 5 niñas). Finalmente, los 24 niños seleccionados fueron asignados aleatoriamente a los grupos experimental (9 niños, 3 niñas) y control (10 niños, 2 niñas).

Para la elección de los participantes se tuvieron en cuenta tres criterios de inclusión: Tener una edad entre los 7 y 15 años, encontrarse escolarizados y tener diagnóstico o sospecha de Síndrome de Asperger. Asimismo, se establecieron dos criterios de exclusión: Presentar algún tipo de discapacidad cognitiva y presentar un compromiso mayor de rasgos autistas, como la presentación de conductas auto y hetero agresivas.

2.2 Procedimiento

1. *Fase de contacto, presentación y autorización del proyecto.* Se inició esta fase haciendo una convocatoria por redes sociales e instituciones dedicadas a la intervención de terapia integral con niños con autismo solicitando su participación dentro del estudio, se realizó una explicación de los objetivos, ventajas y demás características del mismo a los padres que decidieron participar de forma voluntaria e independiente. Una vez realizado el contacto se citó a los padres y niños para explicar el objetivo del estudio y firmar los consentimientos por parte de los padres.

2. *Fase de Muestreo y Pretest.* Durante esta fase se citaron a los participantes, por grupos de 6 niños autorizados por sus padres para participar en el estudio, teniendo en cuenta que fueran de edades establecidas en rangos dos grupos de 7 a 10 años y dos grupos de 11 a 15 años y se les llevó a una sala dispuesta con sillas, mesas, un computador y un proyector de video beam. Una vez allí, se proporcionaron a los niños el documento de Asentimiento Informado y los instrumentos ESCI y TAMAI, se explicó nuevamente el objetivo del estudio y se proporcionaron las indicaciones para el diligenciamiento de cada elemento; de forma paralela se entregó a los padres el instrumento CARS para ser diligenciada y entregada al final. En una segunda sesión se evaluaron los niños de forma individual aplicando las sub-pruebas del WISC IV (Matrices y Figuras incompletas). Posteriormente, a partir del instrumento ESCI Y CARS se seleccionaron los individuos cuyas puntuaciones indicaban el riesgo de presentar dificultades interpersonales y puntuación leve para rasgos autistas correspondiente con el Síndrome de Asperger para pasar a la siguiente fase del estudio, siendo asignados aleatoriamente a dos grupos experimental y dos grupos control de acuerdo a los rangos de edad descritos anteriormente.

3. *Fase de intervención.* Durante esta fase se realizó la aplicación del Programa de entrenamiento en Habilidades Interpersonales a los niños del grupo experimental, desarrollando dos sesiones semanales, mientras que los niños pertenecientes al grupo control permanecieron sin ningún tipo de intervención.

4. *Fase Postest.* Inmediatamente después de la aplicación del entrenamiento se

realizó una nueva aplicación de los instrumentos ESCI y TAMAI y en una segunda sesión individual la aplicación de las sub-pruebas del WISC VI (Matrices y Figuras incompletas), midiendo los niveles de Habilidades de Solución de Conflictos Interpersonales y problemas de adaptación con los niños de ambos grupos (experimental y control, manteniéndose estos últimos sin intervención).

2.3 Instrumentos

1. *Consentimiento informado*. Documento con el cual se solicitó a los padres la autorización para que sus hijos participaran en el estudio, explicando el propósito, la descripción de todo el procedimiento, riesgos y beneficios, los parámetros de confidencialidad para el manejo de los datos y la naturaleza voluntaria de la participación de sus hijos.

2. *Asentimiento informado*. Documento a partir del cual se solicitó a los niños, niñas y adolescentes dar cuenta de su aceptación para participar en el estudio, reconociendo su propósito, procedimiento, parámetros de confidencialidad para el manejo de los datos y la naturaleza voluntaria de su participación. Este documento fue presentado a los niños y niñas antes del pretest y de la intervención (Véase Apéndice B).

3. *Instrumento de Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI)*: Instrumento que mide la habilidad de resolución de conflictos interpersonales, mediante la presentación de 17 láminas en donde se muestran diferentes problemas; en las primeras 4 láminas sólo aparece un personaje, y en las siguientes 13, el conflicto involucra a dos personas o más. Ante la presentación de cada uno de los conflictos se realizan las siguientes preguntas: “¿Cómo se siente el personaje principal del dibujo?”; “¿Por qué se siente así?”, y “¿Qué podría hacer para solucionar esa situación?” Las puntuaciones obtenidas están distribuidas de la siguiente forma: un máximo de 17 puntos para el área de emociones, 51 punto para el área de causas, y un máximo de 13 puntos para el área de soluciones, esto con una puntuación total de 81 puntos que resulta de la suma de las anteriores puntuaciones (Gómez, Mata, García, Calero, Molinero, Bonete, 2014).

4. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*: Prueba auto-evaluativa que consta de 175 ítems de respuesta dicotómica (afirmativa o negativa), aplicada desde los 8 años hasta la adultez. El test auto-evalúa la Inadaptación personal, referida como el grado de incapacidad o problemas en las relaciones sociales; la Inadaptación Escolar, referida como la insatisfacción y comportamiento inadecuado en la realidad escolar; la Insatisfacción con la Familia, que evalúa la insatisfacción en el contexto familiar y la relación de padres entre sí; la Insatisfacción con los hermanos, que recoge los conflictos y relación entre hermanos y finalmente; las Actitudes Educadoras de los Padres, en donde se evalúa el estilo de educación de los padres por los hijos. Estas áreas engloban tanto el desajuste de la persona consigo misma, como con la realidad. Su fiabilidad está referida en un índice de 0.87 para el test en general, según el procedimiento

de corrección de las dos mitades de la fórmula de Spearman-Brown (Hernández, 2007).

5. *Childhood Autism Rating Scale (CARS – Escala de Calificación del Autismo Infantil)*: Instrumento de evaluación para el diagnóstico del TEA que consta de una entrevista estructurada más un instrumento de observación y se puede realizar a partir de los 24 meses, permitiendo además, cuantificar la severidad del trastorno (Javaloyes, 2004). Esta escala fue desarrollada hacia la década de los 70' por Reichler y Schopler y es una de las escalas de comportamiento más confiables para la valoración de niños con TEA. Longitudinalmente, tiene una sensibilidad de 0,83 y una especificidad de 0,82, las cuales parecen estar reducidas en caso de un mayor rendimiento cognitivo (Dalmaschio, et al., 2016).

6. *Matrices del WISC-IV*: Se trata de una sub-prueba del WISC-IV, que evalúa razonamiento fluido y su importancia radica en la poca dependencia a factores culturales o educativos. En esta sub-prueba se pide al examinado que complete la parte faltante de una matriz de dibujos seleccionando una de cinco opciones de respuesta. Compuesta de 35 reactivos que definen una puntuación natural máxima de 35 puntos y 3 nominados como A, B y C que son de muestra para el examinado. En esta sub-prueba como en varias del WISC-IV se inicia desde el reactivo indicado en el formato de acuerdo a la edad del evaluado. (Wechsler, 2007).

7. *Figuras incompletas del WISC-IV*: Se trata de una sub-prueba complementaria del WISC IV, que evalúa razonamiento fluido y su importancia radica en la poca dependencia a factores culturales o educativos. En esta sub-prueba complementaria se le pide al examinado que vea un dibujo y nombre la parte esencial que falta en el dibujo dentro de un límite de tiempo. Compuesta de 38 reactivos que definen una puntuación natural máxima de 38 y 1 reactivo nominados como M, el cual es la muestra para el examinado. En esta subprueba como en la mayoría del WISC-IV se inicia desde el reactivo indicado en el formato de acuerdo a la edad del evaluado (Wechsler, 2007).

8. *Programa de entrenamiento en Habilidades Interpersonales (ESCI-Program)*: Este programa tiene como fin entrenar a los niños en habilidades de resolución de problemas interpersonales, por medio del cual el terapeuta lleva al participante a descubrir y adquirir destrezas, junto con la reflexión sobre el proceso de solución de problemas. Como objetivos principales se plantea; identificar situaciones interpersonales problemáticas, percepción de sentimientos propios, al igual que el de otros y el entrenamiento en habilidades comunicativas. Este programa se desarrolla en 10 sesiones divididas de la siguiente manera: una de Presentación, ocho de entrenamiento y una final que se utiliza para hacer el cierre; cada sesión se realiza en aproximadamente una hora con grupos de 5 a 10 niños dependiendo la población seleccionada (García-Martín & Calero, 2019).

3 | ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del software estadístico SPSS (23.0). Inicialmente se calcularon los estadísticos descriptivos media y desviación estándar para cada variable. Luego, se realizó un análisis ANOVA de medidas repetidas, con el fin de identificar la existencia de diferencias significativas entre las medias de cada una de las variables dependientes del estudio, en función de su condición experimental (experimental o control) y las mediciones realizadas (pretest y postest).

4 | RESULTADOS

En primer lugar, se realizó el cálculo de los estadísticos descriptivos de cada una de las variables de Solución de Conflictos Interpersonales, las variables que miden el nivel de adaptación personal, social y escolar, evaluados con el instrumento TAMAI y las dos variables de inteligencia (razonamiento abstracto y comprensión social, medidas con dos subpruebas del WISC-IV) (Véase Tabla 1).

Variable	Fase	Grupo	n	Media	D.T
Inteligencia Razonamiento	Pretestt	Experimental	12	18,83	6,45
		Control	12	17,67	5,84
	Postest	Experimental	12	24,25	6,27
		Control	12	18,75	5,82
Inteligencia Comprensión	Pretestt	Experimental	12	17,50	5,23
		Control	12	18,25	6,03
	Postest	Experimental	12	24,25	5,26
		Control	12	18,25	5,61

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de Inteligencia, Razonamiento Abstracto y Comprensión Social de los grupos Experimental y Control en lista de espera.

El siguiente análisis fue una prueba t para muestras independientes para comparar las puntuaciones medias entre grupo experimental y control en lista de espera en las mediciones pretest. Los resultados no arrojaron ninguna diferencia significativa entre grupos en ninguna de las variables del estudio (Habilidades Interpersonales, Adaptación e Inteligencia), lo que garantizó la equivalencia de los grupos en el estudio ($p > 0,05$). Posteriormente se realizó el análisis ANOVA de medidas repetidas con el fin de identificar si se presentaron diferencias entre grupos de la fase/medición pretest a la postest.

Iniciando con variable Emociones (ver tabla 2), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control en lista de espera ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 1. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es

moderado con un valor de 0,350.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
Emociones* GRUPO	1	33,333	11,844	0,002	0,350

Tabla 2. ANOVA de medidas repetidas para variable ESCI Emociones

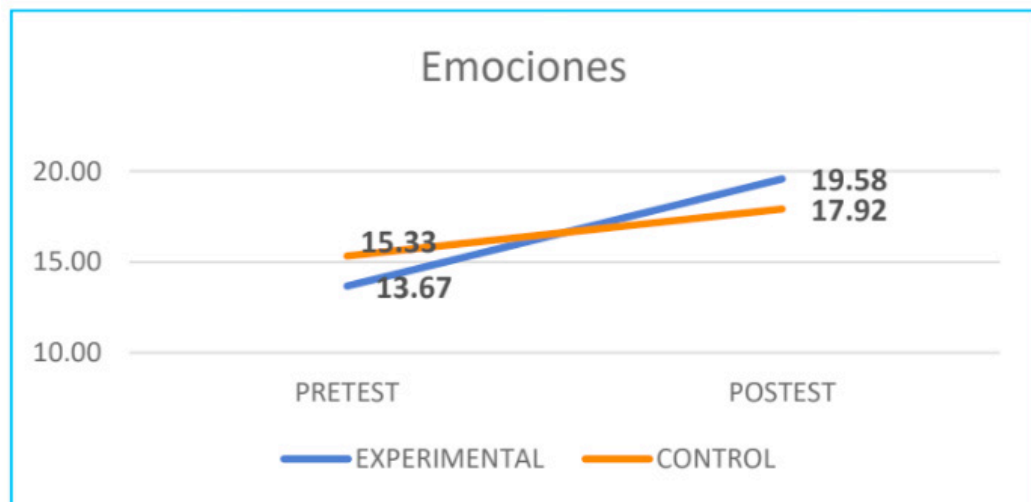


Figura 1: ANOVA medidas repetidas variable Emociones.

Para la variable Causas (ver tabla 3), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 2. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es alto con un valor de 0,747.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
Causas* GRUPO	1	221,021	64,869	0,000	0,747

Tabla 3. ANOVA de medidas repetidas para variable ESCI Causas

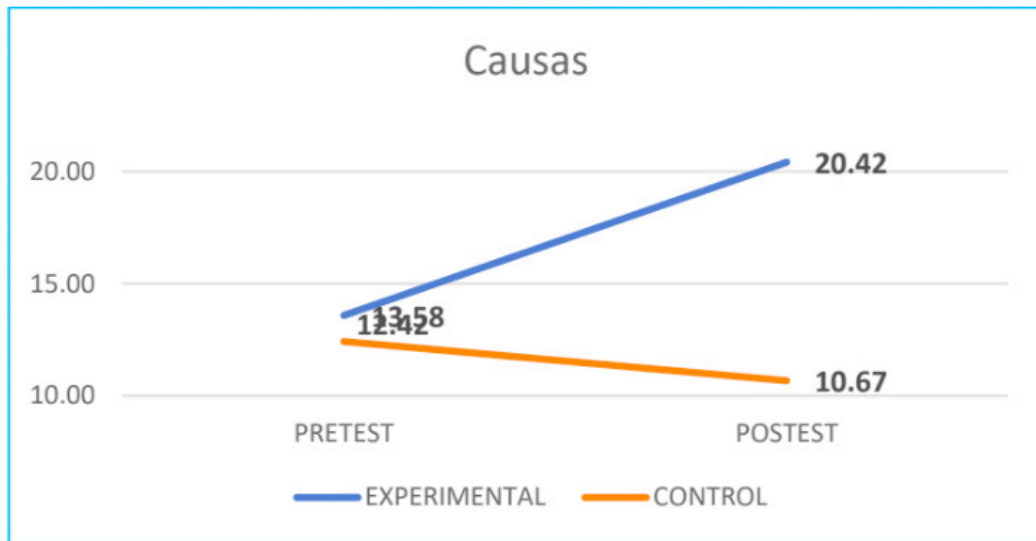


Figura 2: ANOVA medidas repetidas variable Causas

Para la variable Soluciones (ver tabla 4), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 3. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es alto con un valor de 0,781.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
Soluciones* GRUPO	1	247,521	78,399	0,000	0,781

Tabla 4. ANOVA de medidas repetidas para variable ESCI Soluciones



Figura 3: ANOVA medidas repetidas variable Soluciones.

Para la variable ESCI Total (ver tabla 5), los resultados muestran que existen

diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances muy significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 4. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es Alto con un valor de 0.792.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
ESCITotal* GRUPO	1	1323,000	83,879	0,000	0,792

Tabla 5. ANOVA de medidas repetidas para variable ESCI Total.

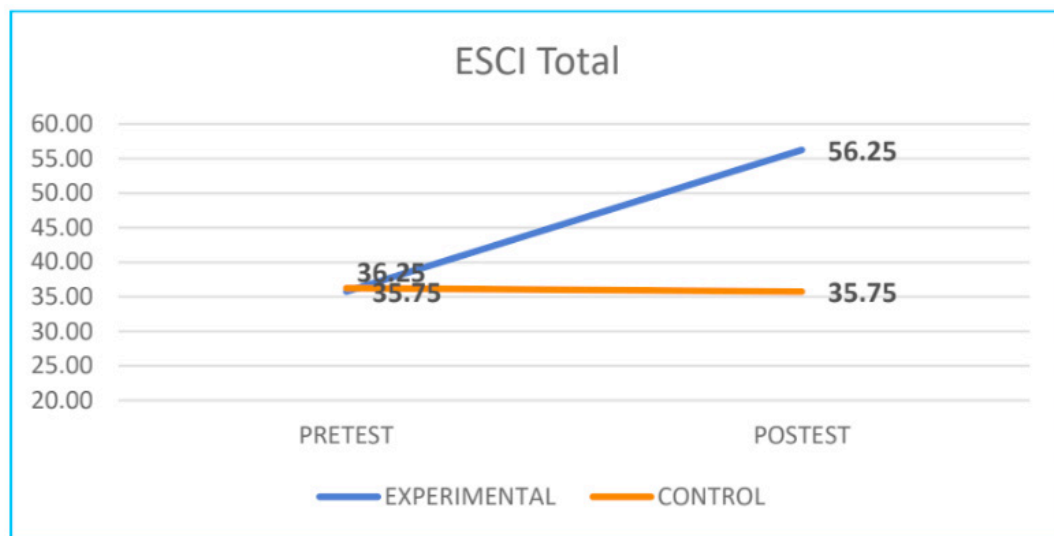


Figura 4: ANOVA medidas repetidas variable ESCI Total

Para la variable ESCI Total (ver tabla 6), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances muy significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 4. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es Alto con un valor de 0.792.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
TAMAI PERSONAL* GRUPO	1	114,083	10,056	0,004	0,314

Tabla 6. ANOVA de medidas repetidas para variable TAMAI Personal

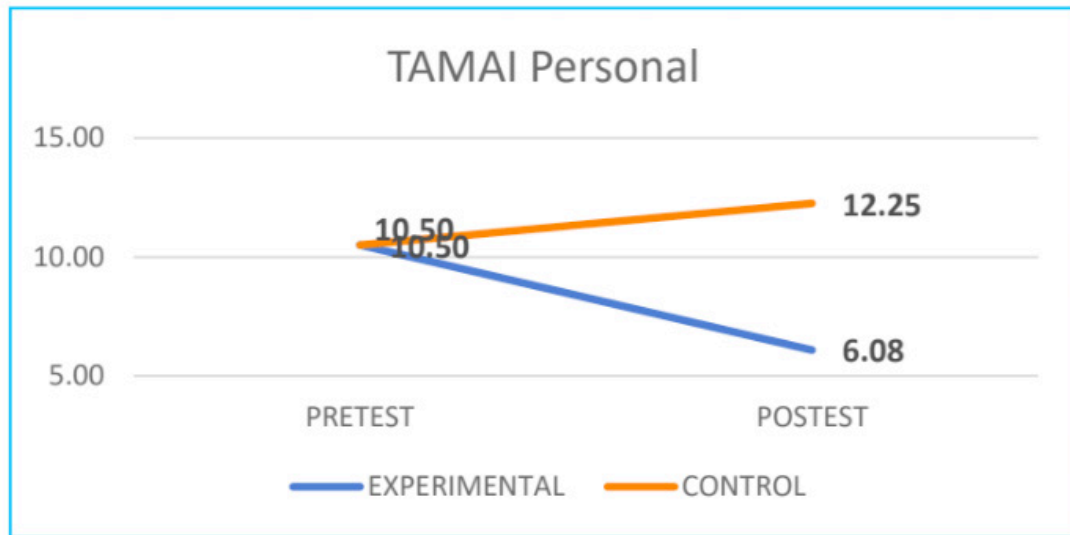


Figura 5: ANOVA medidas repetidas variable TAMAI Personal.

Para la variable *TAMAI Social* (ver tabla 7), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al posttest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 6. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es moderado-grande con un valor de 0,252.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
TAMAI SOCIAL* GRUPO	1	31,688	7,406	0,012	0,252

Tabla 7. ANOVA de medidas repetidas para variable TAMAI Social

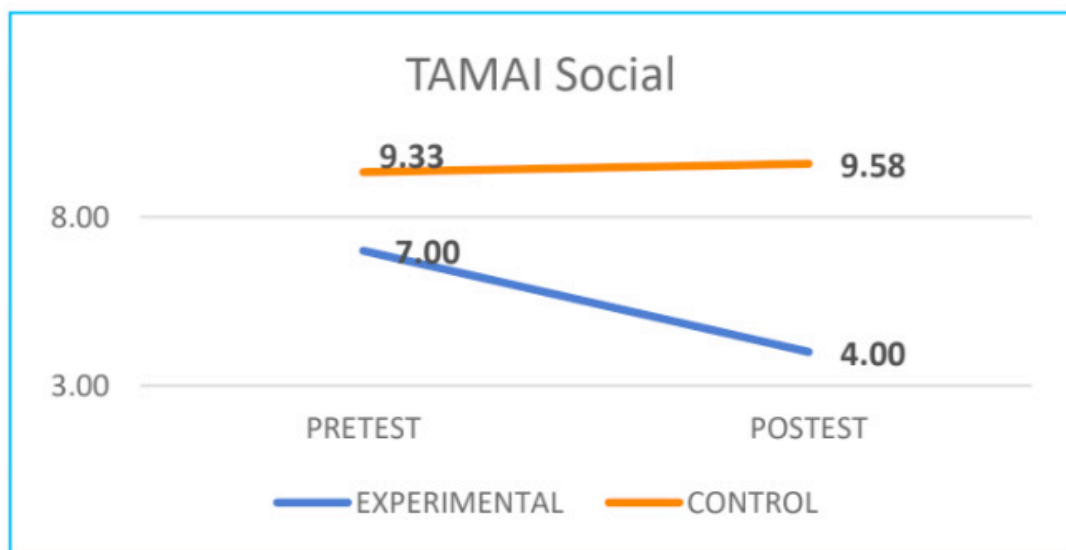


Figura 6: ANOVA medidas repetidas variable TAMAI Social.

Para la variable *TAMAI Escolar* (ver tabla 8), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 7. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es moderado-grande con un valor de 0,349.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
TAMAI Escolar * GRUPO	1	188,021	11,769	0,002*	0,349

Tabla 8. ANOVA de medidas repetidas para variable TAMAI Escolar

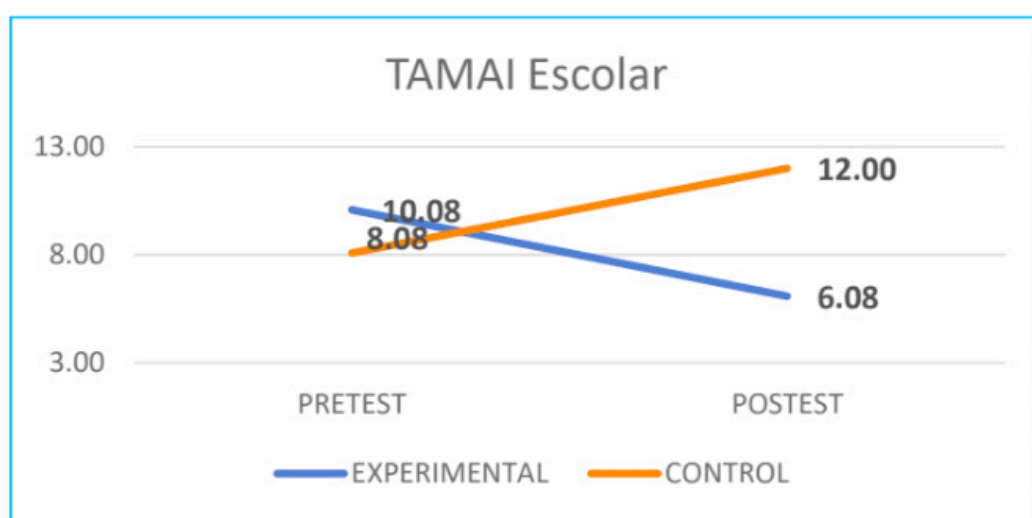


Figura 7: ANOVA medidas repetidas variable TAMAI Escolar.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
Inteligencia Razonamiento* GRUPO	1	56,333	47,820	0,000	0,685

Tabla 9. ANOVA de medidas repetidas para variable Inteligencia Razonamiento

Para la variable *Inteligencia Razonamiento* (ver tabla 9), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al postest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 8. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es grande con un valor de 0,685.

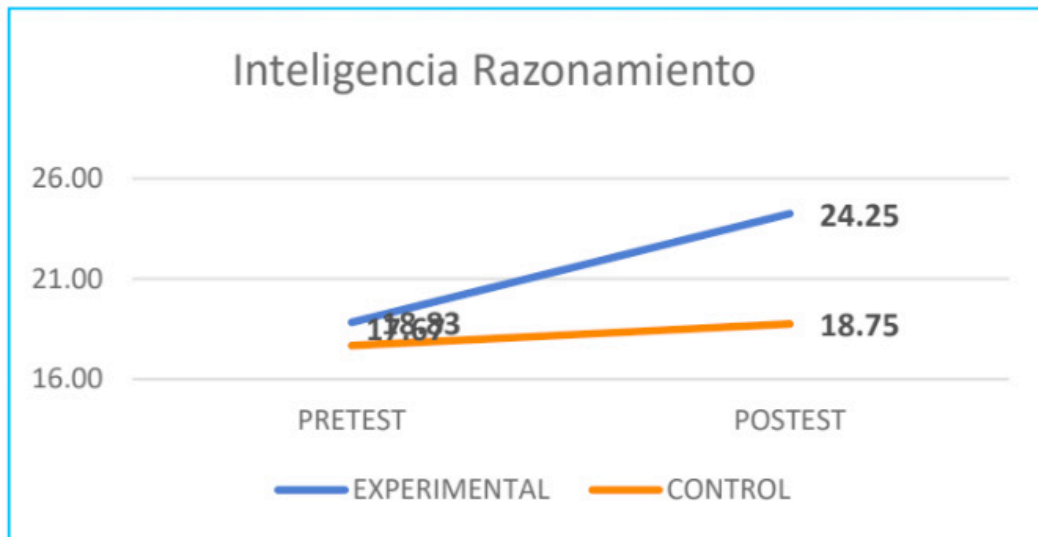


Figura 8: ANOVA medidas repetidas variable Inteligencia Razonamiento.

Para la variable *Inteligencia Comprensión* (ver tabla 10), los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest al posttest entre el grupo experimental y el control ($p < 0,05$), observándose que el grupo experimental obtiene avances significativos con respecto al grupo control, tal como lo muestra la figura 9. En cuanto al tamaño del efecto de la intervención en esta variable es grande con un valor de 0,800.

Origen	gl	Media cuadrática	F	p	Eta al cuadrado parcial
Inteligencia Comprensión*	1	136,687	88,121	0,000	0,800
GRUPO					

Tabla 10. ANOVA de medidas repetidas para variable Inteligencia Comprensión

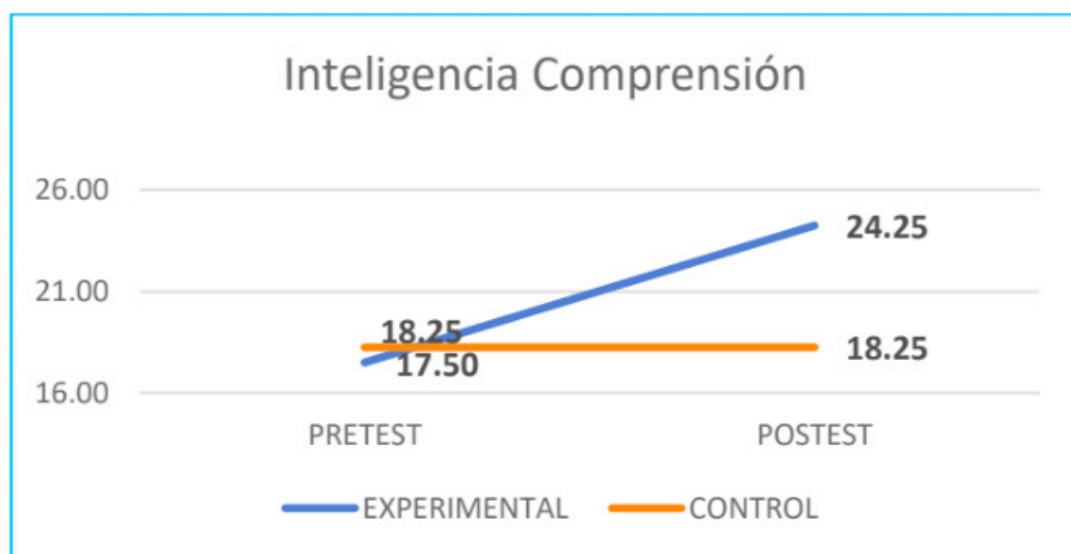


Figura 9: ANOVA medidas repetidas variable Inteligencia Comprensión.

5 | DISCUSIÓN

La presente investigación buscaba determinar el efecto del Programa de Entrenamiento en Habilidades Interpersonales de García-Martín y Calero (2019) sobre el nivel de Habilidades de Solución de Conflictos Interpersonales, el nivel de adaptación personal, social y escolar y el nivel en dos variables de inteligencia (razonamiento abstracto y comprensión social) en niños identificados con autismo de alto funcionamiento (llamado anteriormente Síndrome de Asperger).

En la evaluación pretest no se evidenciaron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los instrumentos (ESCI, TAMAI, WISC-IV) entre grupo experimental y control en lista de espera, por lo que la distribución de los datos fueron inicialmente homogéneos en ambos grupos, lo que garantizó control de amenazas hacia la validez interna (Kazdin, 2001). De igual manera en la evaluación pretest las puntuaciones mostraron que los participantes presentaban problemas en las habilidades interpersonales (puntuación en ESCI total inferior a 57), así como desadaptación en las áreas personal, social y escolar y un nivel bajo de razonamiento y comprensión social. Esto es congruente con las características esperadas de acuerdo a su diagnóstico de Síndrome de Asperger, relacionado con el rechazo de sus pares en las relaciones sociales debido a su falta de habilidades (son vistas como inmaduras y rígidas), conduciendo a la frustración (Calle & Utria, 2004), y dificultades en el procesamiento de la información que implican amplios obstáculos en la reciprocidad social, reconocimiento y expresión emocional que provocan las dificultades de comprensión de las claves sociales (Bonete et al, 2010).

En cuanto a la efectividad de la intervención, se encontraron diferencias significativas entre los datos posttest del grupo experimental y del grupo control en lista de espera, evidenciándose avances en todas las áreas (habilidades interpersonales, disminución del nivel de desadaptación en las áreas personal, social y escolar y el nivel de razonamiento y comprensión) en los participantes del grupo experimental.

Inicialmente se observa que en las variables relacionadas con habilidades de solución de conflictos interpersonales, los cambios son muy significativos entre las puntuaciones del pretest al posttest, logrando en los participantes del grupo experimental mejorar sus habilidades para identificar y nombrar emociones, inferir causas y plantear soluciones, mientras que los participantes del grupo control se mantuvieron en puntuaciones similares en el pretest y posttest, incluso en algunas de ellas, las puntuaciones tienden a empeorar en el posttest. Esto permite situar a los niños del grupo experimental fuera de la categoría de riesgo de presentar problemas interpersonales, pues obtuvieron puntuaciones superiores a 50 en el instrumento ESCI y llevarlos a un nivel considerado normal dentro del desarrollo de estas habilidades (puntuaciones de 57 o superiores). Estos resultados fueron coherentes con los hallazgos de otros estudios donde se ha aplicado el mismo programa de entrenamiento en HHII y que han reflejado su efectividad en población de

niños con Asperger en España, (Calero, et al., 2012; Gómez-Pérez et al., 2014).

Con respecto a las variables relacionadas con el nivel de adaptación (personal, social y escolar) mostraron un cambio estadísticamente significativo las puntuaciones posttest del grupo experimental en comparación con el grupo control en lista de espera. Esto señala que, los niños disminuyeron el puntaje que reflejaba mayor desadaptación en estas áreas, logrando un ajuste en el área personal, equilibrando sus pensamientos, emociones o acciones aceptándose a sí mismos y la realidad tal y como es; en el área social, realizando ajuste a las normas establecidas y consideración por los demás, (Hernández, 2004); y en cuanto a la adaptación escolar, mejorando ajuste con el ambiente escolar según sus pautas e interacciones (Álvarez, 1993). Lo anterior permite observar que la adquisición de nuevas habilidades permitió un mayor ajuste de los individuos a los diferentes contextos, en concordancia con otros estudios realizados a niños con Asperger de España, en donde se hallaron efectos positivos en diversos entornos a los cuales pertenecían los niños como asociaciones y comunidades con diferentes accesos a actividades y organización de recursos (Bonete, Calero, & Fernández-Parra, 2015). Por su parte, las variables relacionadas con inteligencia (razonamiento y comprensión) dan cuenta de un aumento significativo en la puntuación posttest en los participantes del grupo experimental, mientras que el grupo control tiende a quedarse estable en las dos evaluaciones. Esto muestra que los participantes del grupo experimental mejoraron de forma significativa su capacidad de resolver problemas, planear y pensar de manera abstracta, percibiendo mayores detalles en su entorno, lo cual ayuda a un mejor razonamiento de las situaciones y comprensión de las mismas (Ardila, 2011). Por otro lado, se evidenciaba en la evaluación pretest que las puntuaciones tanto en razonamiento como en comprensión estaban por debajo del promedio, que luego del entrenamiento las puntuaciones no solo se ajustaron a las esperadas para su edad sino que incluso lograron superarlas permitiendo situar a los niños del grupo experimental por encima de la normalidad (Wechsler, 2007). Nuevamente puede observarse que los resultados en estas variables dan cuenta de la mejoría en procesos específicos relacionados con la inteligencia que intervienen directamente en el ajuste y adquisición de nuevas habilidades para la solución de conflictos interpersonales. Con base en los resultados de las diferentes variables, observamos que se logra demostrar la eficacia del programa en Niños con Asperger colombianos, siendo estos resultados pioneros, ya que en el panorama de la investigación en Colombia no hay evidencia científica de programas de habilidades interpersonales en este tipo de población.

6 | CONCLUSIONES

Finalmente los resultados de las diferentes variables de este estudio pueden interpretarse como una evidencia de los beneficios de aplicar la estrategia mediacional para entrenar habilidades interpersonales.

Cabe mencionar algunas limitaciones del estudio. Considerando que el estudio se desarrolló con niños con Síndrome de Asperger en Colombia, el cual no es un diagnóstico tan común en este país, el acceso a la muestra fue muy complicado y los niños encontrados tenían un amplio rango de edad. Sería necesario replicar este estudio en otras muestras con el mismo diagnóstico pero con edades más similares ya que las habilidades interpersonales es una habilidad que también presenta diferencias significativas según edad.

REFERENCIAS

Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4ª ed. texto rev.)*. Washington, DC: autor.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ª ed.) (DSM-5)*. Washington DC (EEUU): APA.

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

Attwood, T. (2009). ¿Qué es el síndrome de Asperger? El diagnóstico. En *Guía del síndrome de Asperger* (pp. 19-89). Barcelona: Paidós.

Barnhill, G.P. (2016). Síndrome de Asperger: Guía para padres y educadores. *Revista de Toxicomanías*, 77, 3-15.

Bennett, T., Szatmari, P., Bryson, S., Volden, J., Zwaigenbaum, L., Vaccarella, L., Duku, E., et al. (2007). Differentiating Autism and Asperger Syndrome on the basis of language delay or impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(4), 616-625. doi:10.1007/s10803-007-0428-7

Bonete, S., Calero, M., Fernandez-Parra, A. (2015). Group training in interpersonal problem-solving skills for workplace adaptation of adolescents and adults with Asperger Syndrome: A preliminary study. *Autism*, 19 (4), 409-420.

Bonete, S., Vives, M. C., Fernández-Parra, A., Calero, M. D. & García-Martín, M. B. (2010). Potencial de Aprendizaje y Habilidades Sociales en escolares con el Trastorno de Asperger. *Psicología Conductual*, 18(3), 473-490

Calero, M. D., & García-Martín, M. B. (2005). Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso: un método de entrenamiento para niños superdotados. *Revista electrónica mente y conducta en situación educativa*, 2, 1-10.

Calle de Medinaceli, J. y Utria, O. (2004). Trastorno de Asperger en adolescentes: revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. *Revista latinoamericana de psicología*. 36(3), 517-530.

Dalmaschio, L., Dias de Oliveira, Serrano, J. y Nakamura, E., (2016). Aplicación clínica de la escala de autismo en los niños. *Revista cubana de pediatría*. 88 (2), 406-416.

Dworzynski, K., Ronald, A., Hayiou-Thomas, M. E., McEwan, F., Happé, F., Bolton, P. & Plomin, R. (2008). Developmental path between language and autistic-like impairments: a twin study. *Infant and child development*, 17(2), 121-136. doi:10.1002/icd.536.

García-Martín, M.B. & Calero, M.D. (2019). ESCI, Solución de Conflictos Interpersonales: Cuestionario y Programa de Entrenamiento. México: Manual Moderno.

Geurts, H. M. & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1931-1943. doi:10.1007/s10803-008-0587-1.

Hall, K. (2003). Soy un niño con Síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós.

Hayashi, M., Kato, M., Igarashi, K., y Kashima, H. (2008). Superior fluid intelligence in children with Asperger's disorder. *Brain and Cognition*, 66(3), 306-310. doi: 10.1016/j.bandc.2007.09.008.

Hernández, P. (2007). *TAMAI, Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*, Madrid, España: TEA Ediciones.

Inglés, C.J., Rico-Moreno, J., Vicent, M., González, C., Díaz-Herrero, A. & García-Fernández, J.M. (2015). Revisión bibliométrica en Síndrome de Asperger: Impacto en el ámbito de la psicología y educación. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3(1), 5-18.

Javaloyes, M. (2004). Autismo: criterios diagnósticos y diagnóstico diferencial. *Pediatría Integral*. VIII (8), 655-662.

Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Pearson.

Koning, C., y Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5(1), 23-36. doi: 10.1177/1362361301005001003.

Loucas, T., Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Meldrum, D. & Baird, G. (2008). Autistic symptomatology and language ability in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1184-1192. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01951.x

Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S., Jussila, K., Mattila, M.-L., Ryder, N., Ebeling, H., et al. (2006). Use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger Syndrome or high-functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1049-1059. doi:10.1007/s10803-006-0247-2.

Martín, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza Editorial.

Montgomery, J.M., Stoesz, B.M., & McCrimmon, A.W. (2012). Emotional intelligence, theory of mind, and executive functions as predictors of social outcomes in young adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(1), 4-13.

Saalasti, S., Lepistö, T., Toppila, E., Kujala, T., Laakso, M., Nieminen-von Wendt, T., Wendt, L., et al. (2008). Language abilities of children with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1574-1580. doi:10.1007/s10803-008-0540-3.

Saulnier, C.A., y Klin, A. (2007). Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 788-793. doi: 10.1007/s10803-006-0288-6.

South, M., Ozonoff, S., y McMahon, W.M. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 145-158. doi: 10.1007/s10803-005-1992-3.

Szatmari, P., Bryson, S., Streiner, D., Wilson, F., Archer, L. & Rye, C. (2000). Two-year outcome of preschool children with Autism or Asperger's Syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157(12), 1980-1987. doi:10.1176/appi.ajp.157.12.1980

Vives, M.C.M., y Ascanio, L.V. (2012). Resultados del tratamiento en un caso con trastorno de asperger. *Behavioral Psychology*, 20(2), 401-419. doi: 10.1007/s10803-005-1992-3.

Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV: Manual de Aplicación* (Gloria Padilla, trad.). Mexico: Ed. El Manual Moderno. (Obra Original Publicada en 2003).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abuso Sexual 39, 40, 137, 140
Acolhimento 2, 4, 6, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 76
Adaptación 82, 87, 89, 96, 97, 99, 156
Adolescência 12, 15, 21, 23, 24, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 161, 162, 163, 164, 165, 166
Aprendizagem 47, 48, 101, 103, 105, 106, 110, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131
Assistência Pré-natal 1, 2
Atenção Primária 7, 73, 74, 75, 79, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177
Autismo 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 82, 83, 86, 88, 96, 98, 99, 101, 102, 111
Autoimagem 132, 133, 135, 139
Automutilação 132, 133, 134, 135, 140, 141
Avaliação de Programas 45, 60, 61
Avaliação Psicológica 178

C

Ciência da Implementação 45, 48, 49
Clínica 3, 24, 37, 44, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 76, 77, 81, 98, 99, 140, 148, 159, 166
Comportamento 11, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 114, 116, 119, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 143
Conduta 1, 6, 47, 103, 114, 116
Conflito 112, 117
Criança 2, 5, 17, 18, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 117, 122, 124, 139, 177
Cuidados Paliativos 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177

D

Deficiência 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 40, 67, 106
Depressão 2, 3, 4, 6, 7, 34, 162, 163, 164, 165, 166, 176
Desenho 5, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 51, 54, 56, 132, 133, 136

E

Enfermagem 4, 7, 11, 24, 162, 178
Ensino Fundamental 44, 46, 47, 61, 106, 120, 121, 124, 130, 136, 137, 165
Escola 24, 42, 44, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 69, 70, 78, 105, 106, 111, 118,

119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 138

Estudante 52, 127, 130

F

Figura 9, 16, 19, 21, 23, 29, 31, 33, 34, 49, 55, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 116, 132, 133, 136, 139

Filho 5, 6, 13, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 54, 74, 77, 78, 80, 103, 112, 114, 115, 117, 119, 162, 163, 165

G

Gravidez 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 161, 162, 163, 164, 165

H

Habilidades Interpersonales 82, 84, 85, 86, 88, 89, 96, 97, 98, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 11, 12, 13, 57, 66, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 124, 134, 139

Imagem Corporal 132, 133, 135, 139, 141

Inclusão Educacional 101

Intervenção Precoce 66, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 109

Intervenção Psicológica 1, 177

L

Luto 6, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 114, 117, 134, 139, 172, 175

M

Maternidade 3, 4, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 76

Mediação 58, 73, 77, 78, 102, 111, 122, 123

Morte 7, 18, 27, 140, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177

Mulher 2, 3, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 165

P

Paciente Terminal 171

Pré-Natal 1, 2, 3, 4, 6, 7, 23, 25, 75

Prevenção Escolar 44, 45, 46

Psicanálise 11, 27, 31, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 133, 141, 178

Psicologia 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 23, 24, 36, 37, 38, 43, 44, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,

74, 77, 78, 79, 112, 116, 119, 130, 131, 132, 142, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 178

Psicologia da Saúde 132, 168

Psicoterapia de Grupo 1

R

Representações Sociais 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 121, 122, 123, 124, 131

Resiliência 143

S

Saúde Coletiva 23, 63, 72, 73, 177, 178

Síndrome de Asperger 82, 83, 85, 86, 96, 98, 99, 111

T

Transtorno do Espectro Autista 70, 71, 101, 102

V

Violência Sexual 38, 39

Vulnerabilidade 10, 11, 13, 14, 20, 21, 38, 40, 46, 74, 75, 78, 80, 141, 165




A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 





A Psicologia em Diferentes Contextos e Condições



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

