



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN, 092 AJUSCO**

**IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN  
ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**PRESENTA:**

**HOSANNA ANGÉLICA TAPIA LAMAS**

**TESIS EN MODALIDAD: INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**ASESORA:**

**NAYELI DE LEÓN ANAYA**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**ENERO 2024**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 27 de noviembre, 2023

**DICTAMEN DE TRABAJO RECEPCIONAL**

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**

**P R E S E N T E**

La Comisión de Titulación tiene el agrado de comunicarle que habiéndose aprobado su trabajo de tesis:

**“IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN  
ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”**

Está autorizado para tramitar la fecha de Examen Profesional en Servicios Escolares.

Así mismo, se le informa que **debe presentarse en el cubículo 87 a recoger su Designación de jurado** (documento que requiere para solicitar fecha de Examen profesional). También **se requiere que el asesor(a) de tesis haga el envío de un correo** donde entregan **la versión final de su tesis** a cada uno de los miembros de su jurado y a esta Comisión, **indicando en el asunto del correo, el número de registro y marcando copia obligatoria a su asesorado(a).**

**A t e n t a m e n t e**

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**CUITLÁHUAC ISAAC PÉREZ LÓPEZ**

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

CIUDAD DE MÉXICO, 30 DE MAYO DE 2023.

**CARTA DE REVISIÓN DE TESIS**

Del profesor (a):

**NAYELI DE LEÓN ANAYA**

en mi carácter de sinodal del examen profesional del pasante:

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**

Quien presenta la **TESIS**:

“IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN ADOLESCENTE  
CON ASPERGER”

En la modalidad de: **Informe de intervención profesional**

Después de revisar detenidamente dicho trabajo con base en la rúbrica de evaluación se observó lo siguiente:

	<b>COMENTARIOS</b>	<b>CORRECCIONES</b>
<b>Introducción</b>	----	----
<b>Marco Referencial</b>	----	----
<b>Procedimiento</b>	----	----
<b>Conclusiones</b>	----	----

En caso necesario puede incluir hojas anexas.

Por lo anteriormente expuesto **APRUEBO ( X ) CONDICIONO ( ) NO APRUEBO ( )**, la **TESIS** presentada.

Atentamente  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**NAYELI DE LEÓN ANAYA**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

CIUDAD DE MÉXICO, 24 DE NOVIEMBRE DE 2023.

**CARTA DE REVISIÓN DE TESIS**

De la profesora:

**HAYDÉE PEDRAZA MEDINA**

en mi carácter de sinodal del examen profesional del pasante:

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**

Quien presenta la **TESIS**:

**“IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”**

En la modalidad de: **Informe de intervención profesional**

Después de revisar detenidamente dicho trabajo con base en la rúbrica de evaluación se observó lo siguiente:

	<b>COMENTARIOS</b>	<b>CORRECCIONES</b>
<b>Introducción</b>	Ninguno.	No.
<b>Marco Referencial</b>	Ninguno.	No.
<b>Procedimiento</b>	Ninguno.	No.
<b>Conclusiones</b>	Ninguno.	No.

En caso necesario puede incluir hojas anexas.

Por lo anteriormente expuesto **APRUEBO ( X ) CONDICIONO ( ) NO APRUEBO ( )**, la **TESIS** presentada.

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**HAYDÉE PEDRAZA MEDINA**





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

CIUDAD DE MÉXICO, 24 DE AGOSTO DE 2023.

**CARTA DE REVISIÓN DE TESIS**

Del profesor (a):

**NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ**

en mi carácter de sinodal del examen profesional del pasante:

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**

Quien presenta la **TESIS**:

**“IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”**

En la modalidad de: **Informe de intervención profesional**

Después de revisar detenidamente dicho trabajo con base en la rúbrica de evaluación se observó lo siguiente:

	<b>COMENTARIOS</b>	<b>CORRECCIONES</b>
<b>Introducción</b>	Actualizar concepto TEA, aclarar concepto BAP y tema de inclusión	Corregido
<b>Marco Referencial</b>	Incluir referencias primarias, actualizar concepto TEA	Corregido
<b>Procedimiento</b>	Aclarar detección de necesidades y características de adolescente y actividades de intervención	Corregido
<b>Conclusiones</b>	Retomar aspectos de inclusion, BAP, clasificación TEA, sugerencias	Corregido

En caso necesario puede incluir hojas anexas.

Por lo anteriormente expuesto **APRUEBO ( X ) CONDICIONO ( ) NO APRUEBO ( )**, la **TESIS** presentada.

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ**





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

CIUDAD DE MÉXICO, 21 DE NOVIEMBRE DE 2023.

**CARTA DE REVISIÓN DE TESIS**

Del profesor (a):

**YOLANDA ROSAS RIVERA**

en mi carácter de sinodal del examen profesional del pasante:

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**

Quien presenta la **TESIS**:

“IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”

En la modalidad de: **Informe de intervención profesional**

Después de revisar detenidamente dicho trabajo con base en la rúbrica de evaluación se observó lo siguiente:

	<b>COMENTARIOS</b>	<b>CORRECCIONES</b>
<b>Introducción</b>	Planteamiento del problema, describir más lo que se conoce y se desconoce del tema.	Se describe más el tema
<b>Marco Referencial</b>	Se plantean categorías clínicas, sin embargo, no se identifica alguna teoría para comprender el lenguaje o la intervención o el mismo trastorno del Asperger. Solo se refieren autores.	Se describe y organiza el apartado teórico.



<p><b>Procedimiento</b></p>	<p>- Referir nuevamente qué es una investigación cualitativa. Es posible incluir porqué decidieron una investigación cualitativa.</p> <p>Es posible describir más el procedimiento y los resultados que se encontraron. Al ser una investigación cualitativa es importante caracterizar más los procesos de selección de los instrumentos, la evaluación y la intervención, así como los resultados.</p>	<p>- Se describe más este apartado aunque aún faltan argumentar decisiones metodológicas.</p>
-----------------------------	--	---

	<p>-No queda claro cómo se obtuvieron las categorías de análisis desde la psicología educativa, solo se retoman síntomas de un Trastorno (APA) con relación a una persona. - Es importante explicar la selección del contenido que se trabajó; refranes, emociones, etc. - No se identifica el objetivo de la tesis, solo el de intervención.</p>	
<p><b>Conclusiones</b></p>	<p>Considero que las conclusiones podrían ser más reflexivas, enfatizando en el trabajo del psicólogo educativo, cómo se detectaron las barreras de aprendizaje, cómo se propuso la intervención y que resultados se alcanzaron. Así como cuáles se proponen. Por ejemplo, ¿por qué la entrevista fue importante durante la evaluación? ¿Cuáles apoyos fueron favorables cuáles no? etc.</p>	<p>Corregido</p>

En caso necesario puede incluir hojas anexas.

Por lo anteriormente expuesto **APRUEBO (x ) CONDICIONO ( ) NO APRUEBO ( )**, la TESIS presentada.

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**YOLANDA ROSAS RIVERA**

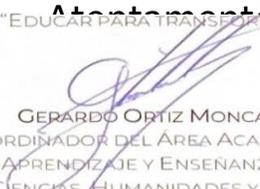
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**Ciudad de México, 24 de mayo, 2023  
'Actualizada 23 de agosto, 2023**DESIGNACIÓN DE JURADO**

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de

**TAPIA LAMAS HOSANNA ANGÉLICA**Generación **2017-2021**Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS****"IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN  
ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA"**Inscrita en la Modalidad: **Informe de intervención profesional**para obtener el Título de. **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	HAYDÉE PEDRAZA MEDINA
SECRETARIO	NICOLÁS TLALPACHCATL CRUZ
VOCAL	NAYELI DE LEÓN ANAYA
SUPLENTE	OLANDA ROSAS RIVERA

ASESORA. **NAYELI DE LEÓN ANAYA****Atentamente**  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"  
GERARDO ORTIZ MONCADA  
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,  
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN  
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES



## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MI HIJA HANNA**

Por tu comprensión y apoyo. Fuiste, eres y serás siempre mi más grande motivación.

### **A MI ESPOSO LEONARDO**

Por tu apoyo en todos los sentidos, paciencia, comprensión, cariño, esfuerzo y, sobre todo, amor incondicional.

### **A MIS PADRES Y HERMANOS**

Por sus palabras de aliento, apoyo, y por creer en mí.

**LOS AMO, GRACIAS**

## ÍNDICE GENERAL

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
- <b>CAPÍTULO 1 MARCO REFERENCIAL</b> .....	5
- 1 Educación inclusiva.....	5
- 1.1. Antecedentes.....	5
- 1.1.2 Conceptualización de educación inclusiva.....	7
- 1.2 Inclusión social.....	8
- 1.3 Necesidades Educativas Especiales Vs Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	10
- 1. 4 Barreras del lenguaje y comunicación.....	12
- 1.5 Rol de la Familia.....	14
- 1.6 Rol del Profesor.....	16
- 2. Trastorno de Espectro Autista (TEA).....	18
- 2.1 Asperger.....	19
- 2.2 Diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista.....	20
- 3. Lenguaje y su implicación en la interacción social en las personas con TEA.....	22
- 3.1 Comunicación y lenguaje pragmático en las personas con TEA.....	22
- 3.2 Desarrollo del lenguaje en las personas con TEA.....	24
- 3.3 Intervenciones psicoeducativas basadas en el uso del lenguaje y su implicación en la interacción de las personas con TEA.....	25
- 3.3.1 Algunos aspectos a considerar para realizar intervenciones en las personas con TEA.....	25

- 3.3.2 Estrategias para favorecer la interacción social por medio de la comprensión del lenguaje en las personas con TEA.....	27
- <b>CAPÍTULO 2 PROCEDIMIENTO</b> .....	35
- 1. Detección de necesidades del adolescente.....	35
- 2. Descripción del participante.....	38
- 3. Escenario.....	39
- 4. Fases de la intervención.....	40
- 4.1 Evaluación inicial.....	40
- 4.2 Diseño de la intervención.....	40
- 4.3 Resultados de la intervención.....	55
- 4.4 Análisis de resultados.....	59
- <b>CONCLUSIONES</b> .....	64
- <b>REFERENCIAS</b> .....	69
- <b>ANEXOS</b> .....	76

## RESUMEN

Este trabajo es el informe de la tesis la cual aborda una intervención psicoeducativa realizada a un adolescente con TEA, en donde a partir del conocimiento de las necesidades detectadas del adolescente se intervino en las dificultades que presentaba en el ámbito de sus interacciones sociales, principalmente en la comprensión del lenguaje pragmático que es en donde se recopiló la mayor parte de las necesidades y que, por lo tanto, es en donde el participante presentaba mayor exclusión en los distintos entornos en donde se desenvolvía. Para estas necesidades se utilizaron estrategias específicas las cuales apoyaron al participante en aspectos como: el contacto visual (habilidad no verbal), reconocimiento y expresión de emociones (comprensión socioemocional), utilizar el volumen adecuado de voz dependiendo del lugar o de la situación, entendimiento de dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido y no imponer tema de conversación. Posterior a la aplicación de las estrategias se identificaron cambios notables en el participante, favoreciendo así su inclusión en la mayor parte de los ambientes en los que se desenvuelve.

# IMPLICACIONES DEL LENGUAJE PRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL, EN UN ADOLESCENTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

## Introducción

La presente tesis es el reporte de una intervención profesional la cual tiene como objetivo informar acerca de atender una problemática psicoeducativa basada en las dificultades que enfrenta un adolescente con TEA en sus interacciones sociales, específicamente en la comprensión del lenguaje pragmático.

En este trabajo se realizó una fase de evaluación inicial de 14 observaciones al adolescente/participante (mayormente en el contexto familiar) y de charlas informales con los padres de familia las cuales ayudaron a detectar las necesidades del adolescente en la comprensión del lenguaje pragmático y por lo tanto a utilizar las siguientes estrategias: “Estrategia sin nombre” para el contacto visual (Morán y Cobo, s.f) para implementar el contacto visual y desarrollar la habilidad no verbal, “Estrategia sin nombre” (Attwood, 2000; Martín-Borreguero, 2004; Olivar y de la Iglesia, 2008, citado por Cascales y Muñoz 2020) para el reconocimiento y expresión de emociones, y, por lo tanto, para la comprensión socioemocional, “Modelado” de Martos y Llorente (2013) y también “Estrategia sin nombre” (Morán y Cobo, s.f) basado en el aprendizaje a través de la observación, en la cual se muestra a la persona la conducta o habilidad de respetar el turno de palabra, “Termómetro del volumen” de Morán y Cobo (s.f) para utilizar el volumen adecuado de voz dependiendo el lugar o de la situación, “Estrategia sin nombre” de Díaz (2014) para el entendimiento de dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido y “Role-playing o dramatización” de Martos y Llorente (2013) para practicar la habilidad de no imponer tema de conversación en una situación simulada. Con la finalidad de que el adolescente mantenga una conversación plena sin ser excluido en sus interacciones sociales.

La intervención dio como resultado algunos cambios notables, el adolescente ahora dirige su mirada la mayor parte del tiempo al rostro y logra identificar la mayoría de veces las emociones expresadas en las personas pero más en sus familiares más cercanos, reconoce el sentido de algunas frases metafóricas, de doble sentido, dichos o refranes pero también reconoce cuando no las comprende preguntando a su interlocutor el verdadero significado, mantiene escucha activa la mayor parte del tiempo durante las conversaciones y reconoce cuando su interlocutor no tiene intenciones de hablar de sus temas favoritos no imponiendo el tema de conversación y también reconoce cuando sí lo desean, en cuanto a utilizar el volumen de voz aún conversa en un tono alto en lugares o situaciones no apropiados.

Es preciso mencionar que el adolescente fue diagnosticado con Asperger en el DSM IV, pero en la actualidad el Asperger ha sido integrado dentro del Trastorno de Espectro Autista en el actual DSM- V (2013) en donde se encierran todos los subtipos del autismo y por lo tanto quedan en una sola categoría: *Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Como lo mencionan Bonilla y Chaskel (s.f) “se fusionan cuatro de los cinco subtipos vigentes en el DSM-4 TR (trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado)” (pp.20-21), por eso es que en este trabajo se dirigirá al adolescente con el concepto TEA, pero también se hará mención al Asperger ya que es importante conocerlo para lograr una intervención específica, ya que en el actual DSM V no se sabe en qué nivel del TEA se encuentra el adolescente, solo se tiene su diagnóstico Asperger dado en el DSM IV y para efectos de este trabajo es necesario considerar ciertas características específicas de esta condición y justificar así una intervención más precisa.

El TEA es un conjunto heterogéneo de alteraciones en el neurodesarrollo y su sintomatología es variable en todos los individuos, en algunas personas se presenta discapacidad intelectual, otras muestran una alteración grave en el desarrollo lingüístico y otras centran parte de su actividad

espontánea en conductas repetitivas auto estimulatorias, también puede presentarse capacidades elaboradas de juego o un alto potencial cognitivo (Martos y Llorente, 2013).

Como consecuencia de ello prevalecen las barreras de aprendizaje y participación y la no inclusión en sus interacciones. Las barreras de aprendizaje hacen referencia de una manera general, a los obstáculos que los alumnos encuentran para aprender y participar (Booth y Ainscow, 2000 como se citó en Fernández de la Iglesia et al, 2013). Estas barreras aparecen en relación con la interacción dentro de los contextos: familiar, escolar y social, económico, político, institucional y cultural (Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa, 2019). La inclusión es necesaria para que ningún niño quede excluido debido a sus condiciones, tal como lo postula Amaro (2013, citado en Lara, 2015) “La escuela inclusiva tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potenciales para que puedan hacerse competentes en la construcción de su proyecto personal y profesional” (p. 20).

El papel del psicólogo educativo en este trabajo es imprescindible ya que proporciona apoyo psicopedagógico para dar intervención precisa aportando conocimientos enfocados en observaciones, planeaciones y estrategias, mismas que ayudan a cubrir las necesidades y BAP del individuo favoreciendo su autonomía e inclusión en cualquier espacio en el que se desenvuelva.

Esta intervención psicopedagógica se llevó a cabo durante la pandemia SARS- COV2, por lo tanto, las condiciones sólo permitieron la participación de algunos conocidos cercanos, (principalmente de familiares del participante), y en sitios fuera de alguna institución.

Dentro del ámbito familiar, en el caso de las personas con TEA, la aportación educativa es imprescindible ya que facilita los apoyos y oportunidades para su desarrollo, así que, es importante conocer el contexto familiar de las personas con TEA porque es fundamental para su desarrollo y estímulo de su aprendizaje potencial (Baña, 2015).

Esta intervención es de corte *cualitativo* ya que, a partir de la observación del adolescente con TEA, se realizó el presente informe en donde se identificaron y describieron las interacciones llevadas a cabo en los distintos contextos de interacción partiendo de los datos emergentes. En este enfoque no se generalizan datos ya que se limita en contextos específicos y en una persona en particular; tampoco habrá datos numéricos ya que solo se limitó a la descripción.

Una vez revisado lo anterior se puede afirmar que la comunicación, específicamente la comprensión, se presenta como una necesidad educativa especial y también como una barrera de aprendizaje y participación en la interacción social en las personas con TEA.

Para lograr el objetivo de esta intervención, este informe se ha dividido en dos capítulos, dentro del capítulo primero los temas que se abordaron son los siguientes: educación inclusiva, inclusión social, necesidades educativas especiales, barreras del aprendizaje y la participación, barreras del lenguaje y la comunicación, rol de la familia, rol del profesor, Trastorno de Espectro Autista (TEA), Asperger, diagnóstico TEA, lenguaje y su implicación en las personas con TEA, comunicación y lenguaje pragmático en las personas con TEA, desarrollo del lenguaje en las personas con TEA, intervenciones psicoeducativas basadas en el uso del lenguaje y su implicación en la interacción de las personas con TEA, algunos aspectos a considerar para realizar intervenciones en las personas con TEA y estrategias para favorecer la interacción social por medio de la comprensión del lenguaje en las personas con TEA. El capítulo dos se centra en el participante y la intervención, los temas son los siguientes: detección de necesidades, descripción del participante, escenario, las fases de la intervención, la evaluación inicial, el diseño de la intervención, resultados de la intervención y análisis de resultados.

## Capítulo 1

### Marco Referencial

#### 1. Educación Inclusiva

##### 1.1 Antecedentes

Antes de hablar de inclusión, es preciso informar acerca de las distintas concepciones que han hecho a lo largo del tiempo a las personas con discapacidad. En épocas pasadas se ha referido a las personas con discapacidad de una manera peyorativa tales como idiotas, imbéciles, débiles mentales, etc, denotando un criterio negativo y fatalista, pero, con el paso del tiempo se ha demostrado que estas personas son capaces y que su condición no constituye una limitación o desventaja, esto ha conllevado a tener nuevas concepciones favorables y a tener necesidad de estudiar las necesidades y diferencias de cada persona para proporcionarles atención diferenciada (Guerra et al, 2014).

Lo anterior demuestra que ha existido una brecha entre los incluidos y los excluidos tal como lo menciona Ramírez (2017). La inclusión también ha tenido variaciones de acuerdo a las distintas épocas y entornos, teniendo en común la mejora de la sociedad educando al ser humano pero a pesar de esto, las personas con algún tipo de discapacidad han sido excluidos, por ejemplo: en la Edad Antigua y Edad Media las mujeres y las personas con discapacidad quedaban excluidos de los escenarios de enseñanza, lo mismo ocurría en la Edad Media ya que en esta época las personas con discapacidad eran consideradas como un castigo divino y eran abandonadas en territorios desolados, en el Renacimiento, según un estudio realizado por Schwartzman (1996) citado por Ramírez (2017), se crearon las primeras universidades en América, en las cuales sólo podían ingresar hombres de clase alta y religiosos, en el siglo XVII Rusia fue el primer país que comenzó la enseñanza a grandes grupos con un maestro y varios monitores y con un sistema escolar estructurado formalmente, pero sin evidencia de inclusión de mujeres y personas con

discapacidad, durante el siglo XIX hubo avances en las personas no oyentes y no videntes y las mujeres ya eran admitidas en las escuelas, pero sin estrategias que permitieran la inclusión a los niños con discapacidad (Ramírez, 2017).

La educación inclusiva en México también tiene sus referentes históricos, a mediados del siglo XIX se crearon escuelas para ciegos y sordos y se atendieron a niños con discapacidad, en 1970 se asistió a personas con trastornos de lenguaje audición y visión, con deficiencia mental y con dificultades motoras, esto a partir de que por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial y la formación de profesores especialistas (Amaro, 2018), en los 80's hubo servicios de educación especial dirigidos a niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Durante los 90's se reorientan los servicios de Educación Especial sumándose a los esfuerzos del Movimiento Internacional de Integración Educativa visualizándola como estrategia para visualizar la normalización de acuerdo a lo que menciona Guajardo (1998) citado por Amaro (2018), también se reconoció el derecho de todos a una educación de calidad, surgiendo el Centro de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en 2013, con la reforma educativa, el gobierno de México genera un nuevo programa para la inclusión y la equidad de las personas con discapacidad considerando las políticas internacionales según lo menciona la SEP (2016) citado por Amaro (2018).

La integración educativa, sin duda fue un preámbulo hacia la inclusión ya que fue útil para recibir a las personas con discapacidad al aula regular, sin embargo, la denominación fue trascendida a inclusión, como se menciona a continuación. La Secretaría de Educación Pública en los nuevos Planes y Programas de educación básica, según el modelo educativo, propone una educación inclusiva, es decir, que todas las personas con o sin discapacidad puedan aprender juntos con apoyos dentro de la escuela regular desde preescolar hasta universidad. Es así como en 1994 se comienza a hablar formalmente de inclusión, esto debido a que la UNESCO celebró en

Salamanca España la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales (Amaro, 2018).

### **1.1.2 Conceptualización de Educación Inclusiva**

Por lo mencionado anteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2022) ha mostrado preocupación ya que de acuerdo a estadísticas mundiales un niño adolescente o joven de cada cinco queda excluido de la educación, por distintas circunstancias, entre ellas la discapacidad, también, la UNESCO tiene en cuenta que todas las personas tienen derecho a la educación de calidad reconociendo que cada una tiene capacidades, intereses y necesidades únicos, y que, en el caso de los niños con discapacidad, no debe ser separado de la escuela siendo necesario que sus procesos de aprendizaje y evaluaciones tomen en cuenta su discapacidad. A continuación, se muestra la concepción de inclusión que es parte importante de este trabajo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un

tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pp 13- 14).

En la actualidad, la inclusión educativa es relevante para el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y postula que es necesario facilitar el acceso, la permanencia y la educación de calidad a las y los menores que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a Discapacidad, Trastorno, Síndrome y/o Aptitudes Sobresalientes (Acuña et al, 2016).

La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación maximizando los distintos recursos para apoyar ambos procesos (Ainscow y Booth, 2002). La inclusión educativa es importante, sin embargo, también lo es la inclusión social, que, enseguida se presenta.

## **1.2 Inclusión social**

La inclusión social es una forma de interacción en la que las personas se vinculan y se reconocen mutuamente como sujetos sociales competentes y singulares lo cual promueve la activa participación de cada uno en las acciones y decisiones de grupo de referencia. Dentro de la familia se puede comprender cómo los niños, niñas y adolescentes son incluidos o no en su familia y cómo puede favorecer u obstaculizar su inclusión en otros escenarios de la vida social (Gómez, A, et al, 2014)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 citado por Gómez et al (2014) reconoce la inclusión social con igualdad de derechos y libertades de la humanidad en la que

todos puedan participar, sin distinción por motivos de sexo, religión, raza, origen nacional o social u otra condición, en comunidades en las cuales se favorezca el desarrollo de las potencialidades individuales teniendo en cuenta los roles y significados que se construyen por las redes de personas.

Atkinson y Marlier (2010) citado por González, Govea, Velasco (2015) presentaron un estudio para las Naciones Unidas en donde señalaron en 1995 en Copenhague en el marco de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, que la integración social es uno de los elementos claves dentro del Desarrollo Social junto con el empleo productivo y la pobreza y fue entonces que la integración social fue definida como “una sociedad para todos”.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) citado por González, Govea, Velasco (2015) manifiesta que las personas con discapacidad afrontan obstáculos cuando pretenden acceder a servicios como: atención médica, tratamientos, educación, empleos y servicios sociales. También, La Organización de las Naciones Unidas (2016) citado por González, Govea, Velasco (2015) señala, en cuanto a la salud se refiere, el compromiso de proporcionar programas gratuitos, dar servicios cercanos a su comunidad y proporcionar igual calidad que al resto de la población, por parte de los profesionales, y sin discriminaciones.

Dentro de las cuestiones laborales, según Córdoba y Pupiales (2016) se tiene que, de acuerdo a la ONU existe una relación entre discapacidad y pobreza, ya que el 82 % de las personas con discapacidad que se encuentran en los países en desarrollo viven por debajo del umbral de pobreza y también es considerada como marginados y población vulnerable ya que en edad laboral una parte considerable afronta restricciones en relación con el empleo (Martínez, 2011, citado por Córdoba, y Pupiales, 2016); es por ello que se han implementado iniciativas y acciones para que las personas con discapacidad logren alcanzar sus metas personales y también profesionales (Córdoba y Pupiales, 2016).

En cuestiones de ocio, las distintas actividades que se pueden realizar regularmente son de difícil acceso y costosas para las personas con discapacidad, tener discapacidad no le resta a la persona a que se ejerza su pleno derecho de disfrutar dichas actividades, por lo cual las leyes actuales parten del concepto de accesibilidad universal y de la no discriminación, incluyendo el ocio como parte importante en la vida de las personas con discapacidad (Calderón, 2015). También, las personas con discapacidad son consideradas como vulnerables con respecto al tiempo libre y ocio porque no tienen las mismas posibilidades de participar como las personas sin discapacidad ya que se enfrentan a múltiples barreras lo que dificulta la plena participación dentro de la comunidad (Mesa, 2014, citado por Calderón, 2015).

La inclusión, como ya se mencionó, pretende minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, en seguida, se describe dicho concepto y su repercusión en la persona que presenta una condición determinada.

### **1.3 Necesidades Educativas Especiales Vs *Barreras para el Aprendizaje y la Participación***

Las necesidades Educativas Especiales (NEE) surgen cuando un estudiante presenta dificultades en su aprendizaje, comunicación o comportamiento, y que, por lo tanto, requiere apoyo, de manera permanente o temporal durante su escolarización, por medio de recursos adicionales para acceder al currículum. Las necesidades Educativas Especiales pueden o no estar relacionadas con la discapacidad, cuando están relacionadas a la discapacidad son alumnos que requieren ciertos apoyos y adecuaciones curriculares para recompensar sus dificultades (debido a la discapacidad), promoviendo su aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades socioadaptativas, pero también puede existir que el alumno con discapacidad no tenga una NEE; cuando las NEE no están relacionadas con la discapacidad se refiere a los alumnos con un intelectual promedio pero que presentan dificultades en su aprendizaje debido a alteraciones de atención, nutrición, salud, etc. Posterior a la detección de NEE, se deben utilizar

estrategias pertinentes considerando las necesidades del alumno (Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento base, 2010).

A continuación se muestra el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) la cual ayudará a hacer una comparación entre estas y las NEE.

Las barreras para el aprendizaje y la participación son aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, estas barreras aparecen en relación con la interacción dentro de los contextos: familiar, escolar y social, económico, político, institucional y cultural (Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa, 2019).

Las barreras específicas, según Covarrubias (2019) son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados factores. Las barreras culturales son aquellas que tienen relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones y paradigmas que determinan las formas de actuar de todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada o que lo ubica en un grupo vulnerable; se consideran difícil de eliminar y cambiar ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento y que debido a esto puede ocasionar actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se encuentran las barreras actitudinales y las barreras ideológicas. Las barreras actitudinales tienen que ver con la predisposición aprendida a responder de modo consistente, referidos a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto. Las barreras ideológicas son las que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos creencias individuales o colectivas y se pueden manifestar a través de juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Éstas dos últimas barreras tienen una estrecha relación ya que unas pueden determinar otras (Covarrubias, 2019). Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: en las escuelas, la comunidad y en las políticas locales y nacionales (Ainscow y Booth, 2002).

#### **1.4 Barreras del lenguaje y comunicación.**

Las barreras de la comunicación son aquellas que obstaculizan y deforman el mensaje, por lo tanto, esto pone en una situación en desventaja frente a los factores sociales que influyen en la vida y en las interacciones desde las variadas condiciones de las personas. Toda circunstancia o elemento que impida obstaculice o interfiera el contenido de un mensaje es considerado una barrera comunicacional (Loyola, 2015).

Las barreras de la comunicación se pueden presentar en tres grupos, las físicas, las semánticas y las personales. Las barreras físicas son aquellas que se pueden eliminar, como el ruido. Las barreras semánticas son las que entorpecen el entendimiento del mensaje, como la utilización de malas palabras. Las barreras personales son aquellas que no se pueden reconocer, ya que están implicadas la personalidad, las experiencias vividas y los sentimientos de las personas (SanJuán, 2013), en este punto Loyola (2015) destaca que son las interferencias que son parte de las características del individuo, como la percepción, emociones (que afectan el tono de voz, los movimientos y la gesticulación) y deficiencias sensoriales, por lo tanto, la comunicación no puede separarse de la personalidad. También, este mismo autor, expresa que las habilidades sociales están catalogadas como barreras de comunicación. Las habilidades sociales son la capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación, la capacidad de pedir favores, hacer peticiones y expresar sentimientos.

Tener una buena comunicación emisor- receptor es fundamental para tener una buena relación, si hay factores que la afecten a una parte, acabarán interfiriendo en otra, es por esto, por lo que es importante subsanar desde un inicio las dificultades que puedan aparecer (Jiménez, 2016).

Por otro lado, la comunicación humana se vale de herramientas como el lenguaje escrito, oral y la mímica, también en lenguajes en modalidad visogestual como por ejemplo la lengua de señas

que es apoyado con el movimiento de las manos, cara, ojos, boca y cuerpo por lo tanto sus canales de emisión son corporales, visoespaciales y táctiles (Ramírez, 2018).

Partiendo de lo anteriormente señalado, en una sociedad que es mayormente oral, las personas que usan formas alterativas de comunicación se enfrentan a tratos excluyentes que limitan la igualdad y goce de oportunidades, experimentando barreras excluyentes y discriminatorias que imposibilita su participación activa en la sociedad (Deliyore- Vega, 2018). Las formas alternativas de comunicación o comunicación alternativa son aquellos recursos como la escritura, signos manuales y gráficos, que se emplean para reemplazar al habla cuando no es comprensible o cuando está ausente (Albuerne y Pino 2013, citado por Deliyore- Vega, 2018). Se considera necesario que a las personas que utilizan la comunicación alternativa y aumentativa se les valide esa forma de interacción ya que les facilitaría la convivencia en la comunidad en sitios como las instituciones, espacios recreativos, supermercados, etcétera, y de esta manera dar paso a la inclusión y validando sus sentimientos y opiniones (Deliyore- Vega, 2018).

Para ello, la ONU en el 2006, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo, señalan en su artículo 9 sobre accesibilidad, que los Estados se comprometan a apoyar a las personas con discapacidad promoviendo otras formas adecuadas de asistencia para que se asegure su acceso a la información, de esta manera, es necesario que las diversas instituciones de salud, escuelas o transporte público tengan conocimiento y por supuesto, la disposición de utilizar la comunicación alternativa y aumentativa, lenguaje de señas u otros recursos para poder comunicarse con toda la población ya que las personas que presentan barreras de la comunicación se enfrentan a exclusiones (Deliyore- Vega, 2018).

A continuación, se describe a la familia, como primer grupo socializador, pieza elemental para entrelazar y relacionar todos los conceptos antes mencionados, los cuales son importantes para

la implementación de la inclusión y la eliminación de las barreras del aprendizaje en todos los contextos en los que se desenvuelve el adolescente.

### **1.5 Rol de la familia**

La familia es, desde los primeros años, promotora del desarrollo infantil porque se compromete en preparar, organizar y conducir las acciones educativas de sus hijos que comienzan de manera espontánea a través de la vida hogareña y de las intenciones conscientes y voluntarias de los padres y otros familiares y adultos, por lo cual, la familia cumple una importante misión de reproducción social ya que asegura una especie de transmisión entre lo social y lo personal (Aguar et al., 2020).

La familia es el grupo de referencia, al ser el grupo primario más representativo y de referencia social. En el caso del TEA, pasa a ser imprescindible su aportación educativa ya que facilita los apoyos y oportunidades para el desarrollo de las personas más allá de sus dificultades. Además, su actuación va a depender de las posibilidades y bienestar de la persona. Conocer el contexto familiar de las personas con Asperger es fundamental para su desarrollo y el estímulo de su aprendizaje potencial (Baña, 2015).

Los déficits sociales repercuten en las interacciones de su entorno, con adultos, compañeros, y también la familia; en un artículo revisado por Cascales y Muñoz (2020) se encontró que las familias de las personas con Asperger enfrentan diferentes situaciones diarias que las perciben como retos, experimentando decepciones, frustraciones y una variedad de emociones que tienen relación directa o indirectamente con el trastorno.

Como lo menciona el Equipo Asesor Técnico de Asperger en España citado por Díaz J (2014), en su teoría y práctica, algunas claves que ayudan a entender la problemática específica a las que se enfrentan las familias a lo largo de la vida de sus hijos son: la detección, el diagnóstico y después del diagnóstico. En la detección comúnmente las familias son conscientes de que a sus

hijos les ocurre “algo”, pero es en la escuela la que da la voz de alarma y esto genera una situación de incertidumbre en las familias, ya que el desarrollo aparentemente normal y el desconocimiento de algunos profesionales, puede llevar a una interpretación errónea confundiendo con problemas de índole emocional. Durante el diagnóstico las familias describen su experiencia como una auténtica “peregrinación” en los centros de salud (psiquiatría, neurología, pediatría), en los distintos profesionales de la psicología y de la educación, ya que el Asperger se llega a confundir con Déficit de Atención e Hiperactividad o Trastorno de Conducta. Y finalmente, después del diagnóstico, en donde se comienza “la batalla de información”, en donde las familias recopilan información de diversos medios y posiblemente se conviertan en autodidactas a consecuencia del poco apoyo profesional especializado provocando que los padres se enfrenten durante la infancia y la adolescencia a sistemas educativos poco flexibles y menos sensibles a las características de sus hijos con Asperger, como por ejemplo, los psicólogos que abordan la problemática desde un enfoque inadecuado, la escasa comprensión de algunos familiares y las actividades inadaptadas de ocio inadaptadas. También, como lo menciona Díaz (2014) a medida de su desarrollo, los desafíos se relacionan con la escasa supervisión individualizada para los que acceden a la universidad y las pocas ofertas de empleo con apoyo.

Para los padres de niños con Asperger la convivencia, en general, es difícil, las diversas dificultades que va encontrando la persona con Asperger a lo largo de su vida va dejando un camino de frustraciones, baja autoestima, confusión y alteraciones a todos los miembros de la familia, es por esto que puede ser muy absorbente para los padres, quitándoles tiempo para la atención de los hermanos, el ocio familiar, la vida de pareja y su proyección profesional (Díaz, 2014). Es importante mencionar que, en este trabajo se emplearon estrategias de apoyo para que el participante pudiera desenvolverse inclusivamente en todos los contextos, no solo en lo familiar.

Una de las mayores preocupaciones que presentan los padres es que sus hijos no interactúan con los demás niños y comentan que sus hijos parecen no estar presente en el momento, que su mente está en otro lugar y que son muy poco conscientes de la gente (Cascales et al 2020).

Las familias que tienen miembros con TEA desempeñan mayor número de tareas que otras familias que no tienen estas características. Por esta razón es necesario dar apoyo y orientación a los padres en el proceso de adaptación que deben efectuar para que el clima emocional y para que la relación con el hijo o hija no se resienta y también para facilitarles que puedan hacerse cargo del papel que tienen en la educación de su hijo (Baña, 2015).

Como ya se mencionó, la familia, como primer grupo socializador, cumple un papel importante en la vida de las personas con TEA, ya que le ayudará a resolver las dificultades que suelen presentarse comúnmente, también dentro de las personas que resultan de apoyo para ellos, es el profesor, que cumple una función muy importante como se mencionará en el siguiente párrafo.

### **1.6 Rol del profesor**

Las experiencias de las buenas prácticas de los profesores requieren de una sistematización, deben ser divulgadas y valorar las experiencias exitosas en donde aquellos estudiantes “diferentes” sean considerados como pertenecientes a una escuela con equidad y calidad (Rivero, 2017).

El sistema educativo mexicano debe atender a la niñez dentro de la Educación Básica, esto supone un gran reto para los maestros como: cubrir con las necesidades e intereses de los infantes y adolescentes, estar actualizado y preparado para los cambios, debe tener actitud, habilidades, competencias y conocimientos. Ya que el profesor es una pieza clave en la transformación de la educación, debe contar con una visión integral, ser un guía, mediador, investigador y observador que se pueden adquirir a lo largo de su práctica profesional (Castillo, 2016).

Los docentes juegan un papel importante y sumamente decisivo y fundamental en el proceso de la inclusión educativa, es por esto por lo que es necesario que los maestros sean capaces de realizar adecuaciones curriculares dentro de la escuela, de hacer un vínculo entre la teoría y la práctica, debe tener la capacidad de gestión, liderazgo, que busque solución a las nuevas problemáticas presentadas en el día a día, tienen y deben conocer a los alumnos para poder trabajar con ellos, identificando sus intereses y necesidades cubriéndolas y agregándolas a la planificación y poniéndola en marcha (Castillo, 2016). Los docentes que se han formado para la inclusión deben tener competencias para el trabajo en equipo, para conformar grupos multidisciplinarios, para favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad (Calvo, 2013).

De acuerdo con Granada, Pomés y Sanhueza (2013) existen algunos factores que impactan en las actitudes de los docentes y que facilitan u obstaculizan sus prácticas en el ámbito de la inclusión. Estos factores son:

- Experiencia docente, que se basa en la vivencia de su práctica educativa, los años de experiencia influyen, los profesores con menos años de experiencia tienen una actitud más positiva que los que tienen más experiencia; los profesores que tienen experiencias en educación inclusiva que aquellos con menos experiencia.
- Las características de los estudiantes, como las deficiencias motoras, visuales, auditivas e intelectuales. Hay estudios que indican que los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad.
- Tiempo y recursos de apoyo, se refiere a la posibilidad de contar con un espacio, lapso u oportunidad para realizar sus actividades pedagógicas como planificar, colaborar y coordinar.

- La formación docente y capacitación, en donde los profesores necesitan tener una formación inicial profesional que les ayude a tener las herramientas para responder a la educación de calidad y a la diversidad de estudiantes en la enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se describirá al TEA, que tiene relación con lo anterior, también se hará mención al Asperger por las razones mencionadas al inicio de esta tesis.

## **2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una alteración en la trayectoria del neurodesarrollo que tiene manifestaciones observables en la conducta desde edades tempranas, determinando interferencias clínicamente significativas en la interacción y comunicación social, además de la presencia de comportamientos e intereses anormales y repetitivos (American Psychiatric Association [APA], s.f. como se citó en Rivera, Rojas, 2019).

En el TEA se engloba un conjunto heterogéneo de alteraciones en el neurodesarrollo, su sintomatología incluye otro tipo de manifestaciones clínicas que son variables de un individuo a otro, en algunas personas, el TEA se acompaña de discapacidad intelectual, otras muestran una alteración grave en el desarrollo lingüístico y otras centran parte de su actividad espontánea en la realización repetitiva de conductas autoestimuladoras. Es por esto por lo que, algunas personas presentan un alto potencial cognitivo, capacidades elaboradas de juego y habilidades lingüísticas acordes a su nivel de desarrollo, esta variabilidad se puede observar de un individuo a otro y también en la misma persona porque se producen cambios significativos en intensidad y manifestación en las características que definen y acompañan el cuadro (Martos y Llorente, 2013).

Ahora, es importante ahondar sobre el Asperger ya que, como ya se mencionó, el adolescente fue diagnosticado así durante el DSM IV, cuando el Asperger, autismo, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado aún no estaban fusionados como

en el actual DSM V. Se considera importante mencionarlo para precisar la condición ya que actualmente dentro del TEA en el DSM V no se sabe en qué nivel se encuentra el adolescente.

## **2.1. Asperger**

El Síndrome de Asperger (SA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar deterioros cualitativos de las interacciones sociales recíprocas y de los modos de comunicación, como también por la restricción del repertorio de intereses y de actividades que se aprecian estereotipadas y repetitivas (del Sol y Vázquez. 2017).

Fue descrito por primera vez por el médico psiquiatra y pediatra austriaco Hans Asperger, en 1944, con el nombre de "Psicopatología autista". Pero la denominación de este trastorno fue acuñado por Lorna Wing en 1981 en un artículo publicado en la revista *Psychological Medicine* (Wing, 1981 citado por del Sol y Vázquez, 2017).

Para otros autores, el Síndrome de Asperger (SA) se caracteriza por la alteración cualitativa de la interacción social, un patrón de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, con capacidad intelectual normal o superior y unas habilidades lingüísticas normales en las áreas de gramática y vocabulario, principalmente por una discapacidad social, alteración en el procesamiento de la información y comunicación (Frontera, 2007, 2007; Sintés, Arranz, Ramírez, Rueda y San, 2001 citado por Ruíz, V 2014).

Lara (2018) a partir de un estudio realizado, observó que las personas con Asperger tienen dificultad en el uso de los pronombres, tienen un discurso pedante y enfocado en sus propios intereses, repiten frases o palabras y tienen dificultad para entender bromas; en el lenguaje no verbal, tienen escasas de comunicación corporal y gesticulación facial, la comprensión de los gestos ajenos y expresiones es limitada y no tienen contacto visual en las interacciones sociales.

Aunado a lo anterior, es importante conocer los criterios que permiten el diagnóstico del Asperger que, como ya se mencionó, se encuentra dentro del Trastorno del Espectro Autista TEA.

## **2.2 Diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista**

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en su guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5a edición), en la traducción -Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales- los criterios diagnósticos de las personas con TEA presentan los siguiente:

- *Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por las deficiencias en la reciprocidad socioemocional* que podría ser desde un anormal acercamiento social y fracaso en la conversación, disminución de intereses, afectos o emociones compartidos, fracaso en iniciar o responder a las interacciones sociales; comunicación verbal y no verbal poco integrada, teniendo anomalías en el contacto visual y lenguaje corporal, deficiencias de la comprensión y uso de gestos, falta de expresión facial y de comunicación verbal; dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales como compartir juegos imaginativos, hacer amigos y ausencia de interés por otras personas.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en movimientos, utilización de objetos o habla estereotipadas o repetitivos como alineación de juguetes o cambio de lugar de los objetos, estereotipias simples, ecolalia, frases idiosincráticas; insistencia en la monotonía, inflexibilidad en las rutinas, patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal presentándose en el individuo dificultades en las transiciones, angustia frente a cambios pequeños, rituales de saludo, necesidad de comer los mismos alimentos cada día o de tomar los mismos caminos diariamente; intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto su intensidad manifestándose como fuerte apego o preocupación por objetos inusuales o intereses que son perseverantes; hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o también el interés inhabitual por aspectos sensoriales en el entorno, respuesta adversa a sonidos o

texturas específicos, fascinación visual por las luces o los movimientos, indiferencia al dolor o a la temperatura y olfateo o palpación excesiva de objetos.

- Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del desarrollo, aunque pueden no estarlo o pueden estar enmascarado por estrategias aprendidas.
- Los síntomas causan deterioro, clínicamente hablando, en lo social, laboral o en otras áreas que son habituales.
- Dichas alteraciones, mencionadas anteriormente, no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso en el desarrollo, con frecuencia coinciden la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo, para hacer un diagnóstico de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y la discapacidad intelectual, la comunicación social tiene que estar por debajo de lo previsto para el nivel general del desarrollo.

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en el DSM V postula que cuando un paciente ha sido diagnosticado con TEA conforme a lo estipulado en el DSM- IV (trastorno autista, trastorno generalizado del desarrollo o Asperger) se le aplicará el diagnóstico del espectro del autismo. También, para el trastorno del espectro del autismo asociado a una afección médica o genética, a otro trastorno neurológico, mental o del comportamiento o a un factor ambiental, se registrará el TEA asociado a dicho padecimiento. La gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos como, por ejemplo: necesita apoyo notable para comportamientos restringidos y repetitivos o necesita apoyo muy notable para deficiencias en la comunicación social.

Uno de los criterios para el diagnóstico del TEA, es la dificultad en el lenguaje, que a su vez provoca deficiencias en la comunicación y en la interacción social en las personas con esta condición. A continuación, se dará una descripción detallada de la función del lenguaje en las personas con TEA y se hará, también, mención al Asperger para ser más precisos en las

características ya que como lo menciona Martos y Llorente (2013) la sintomatología en el TEA es variable y existen distintas características que acompañan el cuadro en el TEA.

### **3. Lenguaje y su implicación en la interacción social en las personas con TEA**

#### **3.1 *Comunicación y lenguaje pragmático en las personas con TEA***

Como se mencionó, una de las características de las personas con TEA es la dificultad en la comunicación. La comunicación en todos los ámbitos es importante para poder relacionarse con los demás y para favorecer el aprendizaje, como lo manifiesta Brady (1998 citado en Educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión, 2019):

“La comunicación es la piedra angular sobre la que se apoyan todas las capacidades y desarrollos; si esta falla, las áreas más importantes de la vida de la persona fallarán también: las relaciones con los demás, el aprendizaje, el comportamiento adecuado a las expectativas de los demás y muchas más” (p. 18).

Las personas con Asperger tienen dificultades en la comunicación, en el lenguaje que reciben y también en el que formulan. Ruíz (2014) postula que existe una alteración en el discurso y en el lenguaje, ya que las personas con Asperger tienen una pobre comunicación verbal, lenguaje plano, dificultades en el uso de metáforas, relato detallado y aburrido, uso del “yo” y se les dificulta identificar las emociones a través de los gestos faciales y de la comunicación no verbal. También, señala que el lenguaje en las personas con Asperger tiende hacia lo concreto, apareciendo problemas crecientes a medida que el lenguaje adquiere mayores niveles de abstracción, las habilidades pragmáticas o conversacionales son pobres, debido a problemas con el turno de palabra.

Las personas con Asperger tienen una pobre comunicación verbal, dificultades en el uso de metáforas, lenguaje plano, relato detallado y aburrido, uso del “yo” y principalmente tienen

problemas en las *habilidades pragmáticas* e identificación de las emociones a través de los gestos faciales (Ruíz, 2014).

Las dificultades que tienen las personas con Asperger tienen que ver con la pragmática que se tiene durante el uso del lenguaje, la pragmática es la capacidad y la autovaloración y habilidades lingüístico - discursivas de su propia lengua cuando es utilizada en sus prácticas sociales (Cascales y Muñoz, 2020). Por lo cual, estos mismos autores, postulan que es necesario que los terapeutas y las familias refuercen estas habilidades, haciéndolas practicar en distintos entornos.

Las *habilidad pragmática* es la capacidad que tiene una persona de utilizar el lenguaje en un contexto de interacción y significado, las destrezas que están implicadas son: elección de temas en la conversación con la seguridad de que estos son coherentes y ajustados al interlocutor y al contexto, la capacidad de interpretar adecuadamente el lenguaje no literal y de hacer inferencias, el uso flexible y adaptado del lenguaje no verbal, como los gestos, la mirada etc., y también el uso de la prosodia, como el volumen, ritmo y entonación del habla, además de mantener una escucha activa (Martos y Llorente, 2013).

Es fundamental que los terapeutas y las familias refuercen habilidades pragmáticas en las personas con TEA, practicándolas en entornos distintos y en muchas situaciones para conseguir la conciencia pragmática en su habla (Cascales y Muñoz, 2020).

Las habilidades del lenguaje “normales” son un rasgo que diferencia al Asperger de otras formas de autismo y son diferencias que pueden ser observables en el momento de usar su lenguaje. Pero, presentan dificultades en la prosodia (volumen del habla, inflexión, ritmo y entonación) que se puede caracterizar como extraña. En algunas ocasiones su lenguaje suena formal o pedante, no suelen utilizar el argot ni los modismos e interpretan las cosas con demasiada literalidad. Su comprensión en el lenguaje tiende a lo concreto, sus habilidades pragmáticas están disminuidas,

algunos presentan dificultades con el sentido del humor, es por eso que no suelen entender los chistes y se ríen a destiempo (Díaz, 2014).

La comunicación, como ya se mencionó, se presenta como dificultad en las personas con Asperger, por este motivo es importante mencionar las barreras de aprendizaje y participación, que puede ocasionar el lenguaje proporcionado, mismo que puede conducir o no a la inclusión en las personas con TEA. A continuación, se describen algunas estrategias para favorecer la inclusión, por medio del lenguaje y su implicación en las personas con TEA.

### ***3.2 Desarrollo del lenguaje en las personas con TEA***

El lenguaje, es uno de los procesos psicológicos superiores que conforman el perfil cognitivo del Asperger. Durante las primeras fases del desarrollo del niño existe la posibilidad de que se presente un retraso leve que podrá alcanzar un nivel adecuado de funcionamiento tras varios años de escolarización (Borreguero, 2005, citado por Latorre y Puyuelo), puede ser que la existencia de las estructuras lingüísticas que no están alteradas se puedan disfrazar alteraciones en algunos aspectos de la semántica y la pragmática (Latorre y Puyuelo, 2016). No hay criterios que agrupen alteraciones en el lenguaje, puede haber diferencias en el desarrollo de la persona, pero sin retardo significativo (Naranjo, 2014).

Sin embargo, al examinar el desarrollo del lenguaje en los niños con Asperger no se observa un patrón único: unos presentan retrasos evidentes en el desarrollo temprano del lenguaje, mismo que se recupera rápidamente pasando a un lenguaje normal cuando comienzan a ir a la escuela, y algunos otros presentan pautas de desarrollo normales o incluso precoces. Cuando un niño no ha adquirido un nivel normal del lenguaje antes de los tres años, el diagnóstico diferencial entre el Asperger y el autismo leve suele ser difícil, sólo con el paso del tiempo permitirá clarificar el diagnóstico (Díaz, 2014).

La presencia de habilidades del lenguaje básicas normales es considerado, actualmente, uno de los criterios para el diagnóstico del Asperger, aunque existan casi siempre algunas dificultades más sutiles que se refieren al lenguaje pragmático- social (Díaz, 2014).

Como se ha mencionado, en apartados anteriores, el desarrollo del lenguaje se presenta con un retraso leve durante los primeros años de la persona con TEA y posteriormente se regula, pero se concentran algunas dificultades pragmáticas que dificultan la interacción, es por esto que se presentan en el siguiente apartado, algunas estrategias para favorecer la comprensión del lenguaje, las cuales favorecerán la interacción de las personas con TEA.

### ***3.3 Intervenciones psicoeducativas basadas en el uso del lenguaje y su implicación en la interacción de las personas con TEA.***

#### ***3.3.1 Algunos aspectos a considerar para realizar intervenciones en las personas con TEA.***

Uno de los principales objetivos que se propone un profesional de la educación es trabajar mediante la intervención directa con los niños o las personas con TEA teniendo como objetivo mejorar la comunicación, desarrollar sus habilidades sociales combinando estrategias conductuales y educativas (Jané al, 2006; Corsi et al 2007 citado por Cascales y Muñoz, 2020).

Las personas con TEA pueden desarrollar capacidades autorregulatorias en distintos niveles en función de sus necesidades especiales y de la discapacidad que presentan siempre y cuando cuenten con los apoyos ambientales y educativos adecuados (Martín, et al, 2007, citado por Moralo y Montanero, 2019).

Sin embargo, como lo proponen Martos y Llorente (2013) con la implementación de los programas cerrados y estandarizados de intervención se corre el riesgo de otorgar menos importancia a la comprensión profunda del trastorno. La aplicación rígida de este tipo de estrategias de intervención, las tareas prediseñadas, las sesiones predeterminadas en las actividades y en los tiempos deja en un segundo plano al TEA y al niño, adolescente o adulto

con el que se trabaja. Para trabajar con una persona con TEA no solo se debe partir desde el conocimiento profundo del trastorno si no, también, desde las características y necesidades concretas de la persona en particular. Por lo tanto, toda intervención debe tener como marco de referencia la práctica basada en la evidencia y el respeto y la comprensión profunda de las personas con TEA.

Por esto, es que estos mismos autores, independientemente de cuál sea la intervención, proponen una serie de indicadores y principios de calidad que deben orientar a las familias en la elección de utilizar uno u otro programa. Estos principios son:

- Todo programa debe ser individualizado, ya que todos muestran necesidades dificultades motivaciones e intereses diferentes, teniendo en cuenta que éstas también cambian a lo largo de su vida.
- El diseño y las estrategias deben estar apoyadas en una evaluación previa y exhaustiva de las dificultades y destrezas de cada persona.
- El programa debe asegurar aprendizajes mediante entornos naturales, en todos los ámbitos en donde se desenvuelve la persona con TEA, garantizando las mismas estrategias educativas y procedimientos y también la coordinación de los profesionales implicados en el proceso de enseñanza.
- La familia necesita ser un agente activo en el proceso de enseñanza, ya que es fundamental para el diseño y la planificación de estrategias específicas en entornos naturales y de los objetivos terapéuticos que faciliten la generalización de los aprendizajes adquiridos.
- El modelo de intervención debe respetar la necesidad de estructura, anticipación, orden y predictibilidad que muestran las personas con TEA, ya que garantiza una adaptación cuidadosa del entorno como de los materiales y actividades realizadas.

- El programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales. Se debe buscar la utilidad de aquello que se está enseñando y se debe diseñar actividades que permitan la autonomía y control sobre el medio.
- Es necesario utilizar los intereses de la persona con TEA en el diseño de actividades y tareas ya que así se puede potenciar la motivación e implicación de la persona en el proceso.
- El programa debe incluir objetivos concretos que sean medibles con facilidad y susceptibles de valorar, que se puedan medir de manera objetiva y continua la eficacia y los resultados.

Estos aspectos pueden ayudar a la implementación de algunas estrategias que sean favorables, precisas y certeras para implementar en las personas con TEA. A continuación, se describen algunas estrategias.

### ***3.3.2 Estrategias para favorecer la interacción social por medio de la comprensión del lenguaje en las personas con TEA.***

Autores como Martín, et al, 2007, citado por Moralo y Montanero (2019), proponen crear un ambiente suficientemente predecible y estructurado, con apoyos o claves visuales y otros tipos de recursos materiales que faciliten la comprensión y la anticipación de las actividades que se vayan a realizar. Aunado a esto, otros autores proponen el entrenamiento en habilidades sociales mediante el aprendizaje social y la aplicación de técnicas conductuales, como, por ejemplo: ensayos conductuales, representación de papeles, modelado, y ensayo en vivo (Cooper, et al 1999; Klin y Volkmar, 2000 citado por Cascales y Muñoz 2020). También, en algunos programas de habilidades sociales para los Asperger, se incluyen actividades dirigidas a mejorar la comprensión socioemocional, el reconocimiento y la expresión de emociones (Attwood, 2000; Martín-Borreguero, 2004; Olivar y de la Iglesia, 2008, citado por Cascales y Muñoz 2020).

La utilización del aprendizaje cooperativo es un recurso eficaz para fomentar la educación inclusiva, ya que se basa en las interacciones entre iguales, además afirma que las estructuras de interacción cooperativa dan mejores resultados que las del tipo individualista (García y Hernández, 2016). Los alumnos con todo tipo de deficiencias o trastornos del desarrollo pueden trabajar en las mismas condiciones que sus compañeros y hacer aportaciones para que su grupo funcione (Seguí y Durán, 2011).

La propuesta de García y Hernández (2016) está basada en actividades/juegos en donde el participante tendrá asignado un tutor, tiene una duración de un mes, constando de ocho sesiones con dos actividades de temas dispersos que engloban valores importantes como la cooperación y la integración, en una de sus sesiones le compete a este trabajo y es el mejoramiento de las relaciones sociales y comprensión de la necesidad e importancia de trabajo en equipo, esta actividad se basa en la agrupación de parejas en donde se deberá bailar dentro del aro, y cada vez que deje de oírse la música dos parejas diferentes deberán de unirse en un mismo aro. El juego continuará hasta que el mayor número posible de alumnos estén dentro de un mismo aro. Para esta actividad se realizó previamente la escala de observación IDEA para dar lugar al objetivo de la aplicación de este instrumento, en donde se cubrieron varias dimensiones como relaciones sociales, funciones comunicativas, lenguaje expresivo y lenguaje receptivo. Aunque esta estrategia está contextualizada en el aula, se pueden realizar adecuaciones para trabajar en el contexto escolar.

Otra estrategia que propone Díaz (2014) basado en el lenguaje, disminuye los problemas de comprensión y expresión que se manifiesta como problemas de conducta y de interacción, y se basa en lo siguiente:

- Utilizar frases cortas y sencillas para dirigirse a las personas con Asperger ya que repetir lo mismo solo le da vueltas a una idea, volviéndolo un discurso vacío y puede llegar a agotar a la persona.

- Dar órdenes breves y claras.
- Cuando se utilicen ironías, dobles sentidos, asegurarse que se ha entendido correctamente, teniendo en cuenta que se le dificultará entenderlo adecuadamente, pero no por esta razón se tiene que dejar de utilizarlos.
- Utilizar apoyos visuales, ya que la información auditiva la procesan con dificultad y la visual les da seguridad y la retienen fácilmente por lo que sería pertinente que se acompañe con apoyos visuales toda la información que se quiera transmitir, se puede utilizar mapas conceptuales o esquemas para apoyar los contenidos orales, también se le puede proporcionar un guion o esquema que sirva de estructura para lo que la persona con Asperger quiera transmitir ya que los apoyos visuales además de ayudar a la comprensión ayuda a la expresión.
- Trabajo logopédico, porque se necesita trabajar explícitamente la elaboración de los mensajes, la comprensión de doble sentido e ironías, la expresión espontánea y un entrenamiento en la entonación propia y la del interlocutor.

El Método TEACCH Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados, es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. El objetivo principal de este método es una educación estructurada que aprovecha las capacidades visoespaciales de los alumnos ayudándoles a procesar la información a través de claves visuales y estructuración ambiental, esto les permite ser más autónomos en sus actividades y en su vida cotidiana reduciendo la ansiedad porque favorece la capacidad de poder percibir y anticipar; favorece, también un aumento en la comunicación y una mayor comprensión del mundo que les rodea. Es por esto por lo que es necesario una estructuración y organización ambiental de su entorno inmediato (Díaz, 2014).

Martos y Llorente (2013), proponen que las estrategias para mejorar las habilidades comunicativas deben ser un objetivo prioritario por los déficits que estas personas muestran en el uso social del lenguaje y que principalmente reforzar estas habilidades implica, sin lugar a duda, al mejoramiento social de las personas con TEA. También, postulan que cuando se plantean programas específicos que ayuden a las habilidades sociales, se deben incluir otros relacionados con la comprensión y autorregulación emocional, la atribución de estados mentales y las habilidades de resolución de conflictos interpersonales. Para ello, estos autores, sugieren las siguientes estrategias:

- Modelado, basado en el aprendizaje a través de la observación, mostrándole a la persona la conducta o la habilidad que se trata de enseñar.
- Role-playing o dramatización, consiste en practicar la habilidad que se está enseñando en una situación simulada, como en una actuación de teatro, ambas personas (el enseñante y la persona con TEA) pueden cambiar los papeles, puede ser útil grabar la escena en video para después hacer un análisis entre ambos.
- Implicación de los compañeros en el proceso de enseñanza, facilita la práctica en los aprendizajes naturales ya que los iguales desempeñan un papel central como modelos, puede utilizarse en los centros educativos.
- Autoinstrucciones como estrategia en la resolución de conflictos, son aquellas verbalizaciones que uno se dice a sí mismo en el momento de realizar distintas tareas y problemas, porque se tiene la certeza de que el lenguaje tiene una función que regula la conducta y es por ello por lo que si la persona con Asperger practica el uso de las autoinstrucciones podrá autorregular su comportamiento en las situaciones de relación interpersonal.
- Instrucciones escritas: historias sociales y guiones de conducta, es un guion de conducta o listados, se utiliza comúnmente en niños y adolescentes con TEA; son breves

narraciones que ayudan a comprender las relaciones sociales, los códigos convencionales de conducta y las situaciones, se debe redactar sencillamente y en primera persona y deben mostrar la perspectiva de la persona. Los guiones consisten en listados estructurados de los comportamientos que se espera de la persona en una situación determinada y también las palabras y respuestas verbales que se deben utilizar en un contexto concreto.

- Reestructuración cognitiva, consiste en que el niño o adolescente con TEA aprenda que sus pensamientos afectan e influyen en su conducta y su estado emocional. El individuo tiene que aprender, con ayuda del terapeuta, a identificar sus propios pensamientos y creencias y a ser conscientes de que hay relación entre estos y sus emociones, y posteriormente, se aprenderá a cambiar los pensamientos negativos por positivos que le hagan sentir más útiles y le hagan sentir mejor.
- Autorregistros y contratos de conducta, se le enseña a la persona con TEA que tenga mayor control sobre la conducta, que sea más consciente de la frecuencia con la que la lleva a cabo y que tenga la capacidad de autovalorar sus progresos. Es importante, ya que en la medida en que crecen y entran en la adolescencia es importante trabajar la autonomía y responsabilidad relacionadas con la higiene, imagen personal y aspecto físico.

Autores como Morán y Cobo (s.f), en *El síndrome de Asperger, intervenciones psicoeducativas*, plantean estrategias, enfocadas en el ámbito educativo y familiar, para la comprensión del lenguaje y habilidades conversacionales, ya que postulan que las personas con Asperger tienen una conversación unidireccional, dificultades en la interpretación de metáforas, los dobles sentidos o bromas y presentan tendencia a la interpretación literal. Usan un lenguaje peculiar, con alteraciones en la prosodia, excesivo formalismo y dificultades en la pragmática.

Las estrategias para la comprensión del lenguaje son las siguientes:

- Después de realizar la explicación, se dirige al niño por su nombre, con ideas principales resumidas y descomponiendo la actividad en diferentes pasos, se debe utilizar un lenguaje concreto conciso y claro.
- Pedirle a la persona con Asperger que repita lo que se ha explicado para comprobar si ha comprendido, y realizarle una pregunta sobre el tema.
- Transmitir información de una forma clara, concreta y precisa, tratando de disminuir la ambigüedad.
- Intentar evitar el lenguaje metafórico, irónico o con muchas frases. Si se llegan a usar se puede ayudar a la persona a comprenderlo, para ello, se pueden utilizar dibujos o pictogramas.
- Un mismo mensaje puede llegar a tener diferente significado en función al tono de voz. Para enseñarle a la persona estas diferencias son útiles los dibujos o pictogramas en los que se represente la misma frase con diferentes significados.

Las estrategias para las habilidades conversacionales son las siguientes:

- Los guiones conversacionales ayudan a la persona con Asperger a saber qué decir y cómo decirlo al inicio, durante y al finalizar la conversación.
- Utilizar apoyos visuales, como gráficas o pictogramas, para facilitar la asimilación e interiorización de las normas conversacionales, estos apoyos ayudan a la regulación de la conducta.
- En conversaciones más complejas, se puede utilizar un objeto como un sombrero o una pelota, que se utilizará como turno conversacional.
- Para ayudarle a la persona a seleccionar el tema de conversación adecuado en función del grupo social, se puede utilizar una estrategia visual desarrollada por Atwood (2002 citado por Morán y Cobo, s.f). Se dibujan círculos llamado círculo de privacidad, que representan un grupo de personas diferentes y cada grupo tiene temas de conversación

adecuados. Esta estrategia sirve para trabajar la pragmática (contextualizando el lenguaje) y el lenguaje pedante.

- Frecuentemente la persona con Asperger realiza preguntas sobre los acontecimientos sociales inesperados y novedosos, para ello, es importante utilizar un lenguaje concreto y preciso disminuyendo la ambigüedad. También se pueden utilizar apoyos visuales. Es frecuente que las personas con Asperger hagan preguntas obsesivas con el fin de iniciar o mantener interacciones sociales, para esto es importante un entrenamiento en habilidades sociales. También formulan preguntas para obtener placer, para ello se pueden preparar tarjetas con las respuestas a las preguntas para que la persona pueda consultarlas sin la necesidad de preguntar, se tiene que negociar los momentos en que el niño puede utilizar estas tarjetas.
- Es frecuente que la persona con Asperger haga verbalizaciones de pensamiento que puede ayudarle a disminuir la ansiedad, autorregular la conducta, sostener la atención y para obtener más tiempo para la elaboración de respuestas en la conversación. Si esto se pretende modificar, se debe enseñar conductas alternativas como hacer que las realice a modo de pensamiento. Para captar su interés se puede partir de su tema de interés y utilizando el aprendizaje sin error, contingente e inmediato.
- También es frecuente que las personas con Asperger presenten un volumen poco adecuado, para trabajarlo, es útil el termómetro del volumen. Con esto se puede ir graduando, modulando y corrigiendo continuamente a la persona.
- Las personas con Asperger tienen grandes dificultades en la transmisión e interpretación de aspectos no verbales de la comunicación, para ello, se pueden seleccionar momentos y personas concretas (puede ser con mamá) para realizar contactos visuales y que éstas se vayan autorregulando, haciendo que se comprenda y que pueda incorporar poco a poco su habilidad no verbal.

Estos autores postulan que estas intervenciones, basadas en los aspectos comunicativos y de lenguaje repercuten favorablemente en una mayor inclusión social.

De las estrategias antes mencionadas, se eligieron las que son oportunas para las necesidades del participante y para los fines de esta tesis, dichas estrategias apuntan al lenguaje pragmático y son las siguientes:

- “Estrategia sin nombre” de Morán y Cobo (s.f) para implementar el contacto visual y por lo tanto desarrollar habilidad no verbal.
- “Estrategia sin nombre” de (Attwood, 2000; Martín-Borreguero, 2004; Olivar y de la Iglesia, 2008, citado por Cascales y Muñoz 2020) para el reconocimiento y expresión de emociones, y, por lo tanto, para la comprensión socioemocional.
- Estrategia “Modelado” Martos y Llorente (2013) y también “Estrategia sin nombre” (Morán y Cobo, s,f) basado en el aprendizaje a través de la observación, en la cual se muestra a la persona la conducta o la habilidad de respetar el turno de palabra.
- Estrategia “termómetro del volumen” de Morán y Cobo (s.f) para utilizar el volumen adecuado de voz dependiendo del lugar o de la situación.
- Estrategia “sin nombre” de Díaz (2014) para el entendimiento de dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido.
- Estrategia “Role-playing o dramatización” de Martos y Llorente (2013) para practicar la habilidad de no imponer tema de conversación en una situación simulada.

Después de conocer estas estrategias que son las que se utilizaron para realizar esta intervención se procederá a informar las necesidades y contexto del participante en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMIENTO

#### 1. Detección de necesidades del adolescente

Para poder determinar las necesidades del participante se realizaron 14 observaciones, desde el mes de mayo al mes de agosto del año 2021, en las que se observó al participante principalmente en el ámbito familiar y en lugares como su trabajo, fiestas familiares, entre otros, en donde se le observó al adolescente interactuar con familiares, amigos, conocidos y clientes, dichas observaciones se registraron en un diario de campo, también, en el ámbito escolar, se recabó información a través de lo que los profesores comentaron a los padres del participante. Con base en esta información se encontró que el participante tiene dificultades, principalmente, en la comunicación y, por lo tanto, en la interacción con las personas, específicamente en la comprensión del lenguaje. En múltiples conversaciones con los padres, han señalado que el participante tiene estas mismas dificultades en otros contextos y que esto provoca que prácticamente en todos sea excluido.

A continuación, se muestran algunas características que también se han convertido en necesidades del participante por el motivo que se menciona en cada una.

- *Ansiedad al desconocimiento de las actividades del día.* Cuando el participante desconoce las actividades que va a realizar durante un día cualquiera, muestra ansiedad ya que podría estar preguntando constantemente a sus familiares sobre lo que sucederá.
- *Cuestionar constantemente las promesas.* Para el participante, las promesas son muy importantes, cuando se le ha hecho alguna, es común que él se la pase preguntando diariamente (a sus padres o a la persona que le hizo tal promesa) con mucha insistencia por tal suceso u obsequio que se le prometió, incluso aunque falte un mes o una semana.
- *Gusto desmesurado por las consolas de videojuegos y videojuegos.* Muestra mucho interés en los videojuegos, mismos que le ayudan a relajarse y a pasar los tiempos de ocio, puede obsesionarse en aprender de ellos y en pasar niveles de dificultad hasta

saciarse, pero, constantemente puede obstinarse en jugar, realizando otras actividades primordiales de manera rápida y como consecuencia, cuando es interrumpido, molestarse en abandonar dicha actividad.

Las siguientes también son características que presenta el participante pero apuntan a la pragmática del lenguaje y que se convierten en necesidades mencionando el motivo en cada una de ellas.

- *Evade la mirada cuando conversa con las personas.* Al momento de las conversaciones, el participante no mantiene la mirada con la persona con la que dialoga, puede llegar a mirar por poco tiempo cuando conoce a la persona, pero no lo hace con las que tiene poco tiempo de conocerlas o cuando las acaba de conocer.
- *Identificar las emociones en el rostro de los demás.* El participante no identifica cuando la persona con la que conversa está enojada, contenta, triste, etc., esto ocasiona que en muchas de las conversaciones no muestre empatía con los demás y que se ponga fin a la interacción, además de que ha enfrentado agresiones por parte de sus compañeros de la escuela porque no reconoce dichas emociones ni actitudes.
- *Respetar el turno de palabra.* Al entablar una conversación, el participante interrumpe en varias ocasiones, haciendo que no se tenga una secuencia de vaivén en la comunicación y se pierda el sentido y curso de la misma.
- *Mantener un volumen de voz adecuado.* Regularmente el participante utiliza un volumen de voz alto en lugares o situaciones en las que no es correcto, por ejemplo, en iglesias o consultorios.
- *Comprender las frases metafóricas de doble sentido, dichos o refranes.* El participante no comprende las frases metafóricas, o de doble sentido, dichos, refranes, él las comprende literalmente haciendo que el mensaje recibido no sea el mismo que el enviado y por lo tanto no se logre la comunicación. Se le dificulta comprender los chistes de ese tipo.

- *Imponer tema de conversación.* Regularmente, el participante interrumpe las conversaciones para hablar de su tema de interés, los videojuegos, esto ocasiona que la persona con la que hable termine la conversación porque no se sigue una continuidad en la misma o porque no es un tema de interés para ambas partes.

Las siguientes características no presentan, para el adolescente, ninguna necesidad ni interfiere en su inclusión en los contextos observados.

- *Movimientos estereotipados.* Muestra movimientos estereotipados, meciéndose, o haciendo ruidos o sonidos guturales cuando se encuentra solo o con alguien de confianza o de su familia, pero no lo hace cuando está con personas desconocidas.
- *Utilizar prendas favoritas.* El participante suele utilizar de manera constante la misma prenda de vestir favorita, porque se siente cómodo, incluso por bastantes días seguidos sobretodo cuando se encuentra en casa, cuando el adolescente sabe que saldrá de casa sí realiza cambio de ropa.
- *Recordar con exactitud fechas importantes para él.* Muestra facilidad en recordar fechas exactas de ocasiones especiales, aunque hayan pasado muchos años.

Es preciso mencionar que se tomó la decisión de trabajar en el tema de la comunicación, específicamente en el lenguaje pragmático ya que, platicando con los padres, y basado en las observaciones, es en donde el participante necesita más apoyo ya que no tiene plena participación en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, mismos en los que afronta exclusión y en la cual se trabajó implementando estrategias para cubrir las necesidades en este rubro con la finalidad de que el participante comprenda el lenguaje pragmático utilizado y se minimice su exclusión.

## **2. Descripción del participante**

El participante es un adolescente de 15 años de edad, vive en la Ciudad de México, está por ingresar a la preparatoria para lo cual se prepara para el examen de selección. Pertenece a una familia biparental, donde ocupa el segundo lugar dentro de sus hermanos, tiene una hermana de 17 años que se encuentra estudiando en la preparatoria, ella, regularmente ha estudiado en las mismas instalaciones que el participante; y una hermana de 9 años que cursa el tercer grado de primaria.

El participante fue diagnosticado con Asperger a la edad de 6 años, dos años después de que entró a la escuela, ya que, por medio de algunas observaciones de la directora y de sus profesoras, se dieron cuenta de algunas dificultades que tenía el participante en sus interacciones, comportamiento y en su aprendizaje, estas observaciones fueron manifestadas a la madre, la cual acudió a diversas instituciones de salud mental hasta encontrar el diagnóstico otorgado.

En varias conversaciones, la madre del participante comenta que ella sí encontraba variaciones en su desarrollo, solo en la parte del lenguaje, ya que comenzó a hablar hasta los cuatro años y que por esto no podía comunicarse con los más cercanos a él. También, la madre manifiesta que el participante tenía algunos movimientos estereotipados y repetitivos con los ojos y el aleteo de manos y también golpes leves en el pecho, cabeza y otras partes del cuerpo. Después del diagnóstico, cuando el participante tenía 6 años de edad, la madre acudió a una institución especializada en el Autismo y fue ahí donde recibió apoyo para que el adolescente tuviera las herramientas necesarias para obtener independencia de acuerdo a la edad, disminuir los movimientos estereotipados, el aleteo de manos y los golpes antes mencionados.

Actualmente, el participante tiene un repertorio del lenguaje adecuado, entiende la mayoría de las palabras, atiende las instrucciones, muestra interés en interactuar con las personas, aunque presenta las dificultades mencionadas anteriormente (evade la mirada cuando conversa con las personas, no identifica las emociones en el rostro de los demás, interrumpe en el turno de

palabra, se le dificulta mantener el volumen de voz adecuado dependiendo el contexto, no comprende las frases metafóricas, de doble sentido, dichos o refranes e impone regularmente el tema de conversación).

En la escuela, muestra interés en todas sus clases, es muy responsable con las tareas y cumple con todos los materiales y trabajos que se le piden, algunas veces le cuesta interactuar con sus compañeros y en su defecto ha tenido agresiones por parte de estos en la primaria y en la secundaria.

En casa se muestra independiente, hace sus deberes, como tender su cama y hacer la tarea, se asea, algunas veces le ayuda a su mamá con los quehaceres del hogar, como cocinar, barrer, limpiar, etc. En ocasiones recibe regaños por parte de sus padres, porque no comprende las instrucciones que se le dan, o realiza actividades como él las entendió. Muestra facilidad en recordar fechas exactas de ocasiones especiales de muchos años atrás, por ejemplo: el día de la semana del cumpleaños de mamá en el 2016 y así con otros sucesos relevantes para él. También es importante mencionar que el participante tiene conocimiento del trastorno que presenta, mencionando que él no se siente diferente a los demás, comparándose con sus compañeros pero que sí, algunas veces, siente que las personas lo tratan diferente.

### **3. Escenario**

La intervención se llevó a cabo mayormente dentro de la vivienda de la aplicadora ya que debido a la pandemia del SARS- COV 2 no fue posible realizarla dentro de una institución. En esa vivienda se realizaron las actividades en diversas partes de la vivienda (sala, comedor, y habitación) procurando siempre que el participante estuviera cómodo y no tuviera distractores para que las actividades fueran funcionales, otras actividades se realizaron en la iglesia, parque e iglesia ya que así lo requería el objetivo.

## **4. Fases de la intervención**

### **4.1 Evaluación inicial**

La recogida de datos fue basada en 14 observaciones, en contextos naturales, realizadas de mayo a agosto, mayormente en el contexto familiar, en donde el participante interactuaba y se comunicaba con sus familiares y en algunas ocasiones con sus amigos cuando eran invitados a su casa, se le observó en su lugar de trabajo en donde interactuaba con los clientes y también se le observó en otros lugares como funeral y fiestas familiares, entre otras, estas observaciones fueron registradas en un diario de campo. También se utilizaron charlas informales con los padres en los que describen de manera minuciosa las actitudes que presenta el participante en diferentes contextos. Dentro del ámbito escolar, los padres comentaron que fue a través de pláticas con los profesores como conocieron las características que tenía el participante en las interacciones con los compañeros del aula y con los mismos profesores, mismos que sirvieron como datos imprescindibles para este trabajo. Estos datos recolectados en los diferentes contextos permitieron el conocimiento de las características y necesidades del participante.

A partir del análisis de los datos recogidos, se encontró que el participante presenta dificultades, mayormente, en la interacción social debido a la comprensión de la comunicación, una de las características principales del Asperger, estas dificultades son: evasión de la mirada en el momento de la conversación, identificación de las emociones en los rostros, respetar el turno de palabra, mantener un volumen de voz adecuado, comprensión de frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes e imponer tema de conversación.

### **4.2 Diseño de la intervención**

A partir del objetivo de esta intervención que es - Implementar estrategias que apoyen al adolescente con TEA en la comprensión y uso del lenguaje pragmático para que sea incluido en sus interacciones sociales -, se utilizaron estrategias adecuadas para cubrir las necesidades presentadas en el adolescente, como se describe detalladamente más adelante. También, es preciso recordar que esta intervención es de corte cualitativo, ya que sólo se limitó a la

descripción, por lo tanto, no se obtuvieron datos numéricos, no se generalizaron datos porque se limitó a contextos específicos y en una persona en particular.

La intervención fue diseñada a partir del conocimiento del trastorno, dado por la revisión de la literatura, pero principalmente de las características y necesidades del participante mismas que fueron obtenidas en la evaluación previa (observaciones y charlas informales con los padres del adolescente), y también con las BAP que tenía presentes. Las diversas actividades de la intervención fueron implementadas con la intención de que fueran funcionales en todos sus contextos en los que se desenvuelve el participante con la finalidad de que le permitieran la autonomía, control e interacción plena.

En todas las sesiones se dirigió al participante por su nombre, se le explicaron las instrucciones de una manera clara, precisa y concreta, desmenuzándolas lo mayor posible y sin ambigüedades; después de darle las instrucciones se le preguntó si tenía alguna duda y se le pidió que repitiera lo que se le explicó para comprobar si comprendió, también se le realizaron algunas preguntas para ello. Esta intervención contó mayormente con el apoyo de la familia del participante, ya que debido a la pandemia de SARS- COV 2, es con lo que se pudo contar. Para todas las actividades se les pidió a los padres el reforzamiento de estas, además de constancia y observación para ayudar en la evolución de las interacciones del participante. El objetivo general de la intervención se muestra a continuación.

**Objetivo general:** Implementar estrategias que apoyen al adolescente con TEA en la comprensión y uso del lenguaje pragmático para que sea incluido en sus interacciones sociales. La intervención estuvo planeada con una duración de aproximadamente 4 semanas, distribuida en 11 sesiones, con una duración de entre 1 y 2 horas aproximadamente cada una, los días: martes, jueves y sábado, sin embargo, las sesiones fueron realizadas de manera variable por cuestiones de trabajo del participante y actividades familiares, por este motivo se acordó con ellos la modificación de la realización de dichas sesiones.

Las actividades de algunas sesiones tienen el mismo nombre ya que apuntan hacia el mismo tema o rubro, por lo tanto, las actividades de evaluación responderán a las sesiones que comparten mismo tema o rubro. A continuación, se muestran los objetivos de las sesiones.

Número de sesión	Objetivo específico
Sesión 1	El participante dirigirá su mirada de manera discreta (debido a la tendencia de lo concreto y literal) al rostro de su acompañante.
Sesión 2	El participante recordará dirigir su mirada de manera discreta (debido a la tendencia de lo concreto y literal) al rostro de su acompañante.
Sesión 3	El participante identificará las distintas emociones presentadas en el rostro.
Sesión 4	El participante interpretará las distintas emociones el rostro.
Sesión 5	El participante conocerá el respetar el turno de palabra.
Sesión 6	El participante aplicará el respetar el uso de palabra.
Sesión 7	El participante entenderá el uso adecuado del volumen de la voz en diferentes situaciones y lugares.
Sesión 8	El participante ejecutará el uso adecuado del volumen de voz en diferentes situaciones y lugares.
Sesión 9	El participante comprenderá frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes.
Sesión 10	El participante interpretará el uso de frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes.
Sesión 11	El participante identificará la decisión de su interlocutor de hablar o no de su tema de interés durante la conversación y basándose en ello, no imponer.

Partiendo de los objetivos planteados se diseñaron a detalle las actividades que se presentan en las siguientes cartas descriptivas mismas que en los apartados muestran la sesión, nombre, descripción, materiales, duración y cómo se evaluaron dichas actividades. Como ya se mencionó,

algunas de las sesiones comparten el mismo nombre y, por lo tanto, también la misma actividad de evaluación.

**Sesión 1**

**Objetivo específico:** El participante dirigirá su mirada de manera discreta (debido a la tendencia de lo concreto y literal) al rostro de su acompañante.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
"Mirar al rostro"	"Estrategia sin nombre" para el contacto visual (Morán y Cobo, s.f)	Conversación entre la aplicadora y el participante sobre el trabajo del participante en la taquería, desde la hora en la que entraba y las labores que hacía como barrer, lavar los trastes, el piso, limpiar las mesas, cucharas, lavar las verduras, el proceso de preparar la carne al pastor, realizar pedidos de bebidas, la preparación de las bebidas, el comportamiento de los clientes y del taquero, de las molestias o conflictos que tuvo con él, también la utilización de la app que utilizan para llevar el conteo de los alimentos y las bebidas, las veces que se ha equivocado en entregar el cambio, de cuánto le pagan a la semana, de los planes que tenía con ese dinero, etc. Durante el diálogo, se le pidió al participante que viera, la mayor parte del tiempo al rostro de la aplicadora (debido a la tendencia de lo concreto y lo literal, se le especificó que lo hiciera de manera discreta). Durante la conversación, la aplicadora tuvo que recordarle dicha acción.	_____	40 minutos

## Sesión 2

**Objetivo específico:** El participante recordará dirigir su mirada de manera discreta (debido a la tendencia de lo concreto y literal) al rostro de su acompañante.

Título de Actividad	Estrategia	Descripción de la actividad	Materiales	Duración por actividad
"Mirar al rostro"	"Estrategia sin nombre" para el contacto visual (Morán y Cobo, s.f)	Conversación entre el participante y algún familiar del participante sobre el trabajo que tenía en la siembra de calabaza, desde hacer los surcos, el riego, el fertilizante, el corte y el traslado. Se le pidió al participante mirar al rostro, de manera discreta a su familiar durante la conversación (debido a la tendencia de lo concreto y literal se le especificó que lo hiciera de manera discreta). La aplicadora monitoreó el acto y le recordó, cuando fue necesario, que dirigiera mirada al rostro de su familiar resultando efectivo.		40 minutos

### EVALUACIÓN

Descripción de la actividad	Materiales	Duración por actividad
<p>El participante entabló conversación con una persona que no es su familiar, y fuera de este ámbito, sobre las comidas que le gustan a participante. El participante debió mirar el rostro de la persona con la que habló la mayor parte del tiempo y de manera discreta. Esta actividad evaluó las actividades de la sesión 1 y 2 ya que apuntan al mismo rubro).</p> <p><b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 8)</p>		30 min

### Sesión 3

**Objetivo específico:** El participante identificará distintas emociones presentadas en el rostro.

Título de Actividad	Estrategia	Descripción de la actividad	Materiales	Duración por actividad
"Identificación de emociones"	"Reconocimiento y la expresión de emociones" (Attwood, 2000; Martín-Borreguero, 2004; Olivar y de la Iglesia, 2008, citado por Cascales y Muñoz 2020).	<p>Se le mostró y explicó al participante imágenes de diferentes emociones, describiendo y ejemplificando las acciones que realizan las personas cuando expresan dichas emociones, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adrián golpeó su volante, dijo groserías en voz alta y frunció el ceño cuando se le atravesó un coche mientras conducía.</li> </ul> <p>Posteriormente se utilizó una ruleta digital con imágenes de las emociones antes presentadas, el participante tuvo que rotarla identificando y nombrando la emoción que salió</p>	<p>Imágenes de diferentes emociones: enojo, felicidad, tristeza, confusión, asombro. (Anexo 1)</p> <p>Ruleta con imágenes de las emociones (enojo, felicidad, tristeza, confusión, asombro). (Anexo 2)</p>	2 horas

**Sesión 4**

**Objetivo específico:** El participante identificará las distintas emociones presentadas en el rostro.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
"Identificación de emociones"	"Reconocimiento y la expresión de emociones" (Attwood, 2000; Martín-Borreguero, 2004; Olivar y de la Iglesia, 2008, citado por Cascales y Muñoz 2020).	La aplicadora realizó las diferentes expresiones de las emociones, el participante tuvo que nombrar la emoción presentada (sin ayuda de las imágenes). Posteriormente el participante realizó las diferentes expresiones de las emociones (sin ayuda de las imágenes), la aplicadora nombró la emoción presentada, el participante expresó si fue correcta la emoción nombrada con la emoción realizada.		1 hora

**EVALUACIÓN**

<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
<p>Se realizó una conversación entre el participante y alguno de sus familiares sobre sus videojuegos favoritos. Se le pidió al familiar que gestualizara todas las emociones mostradas (enojo, felicidad, tristeza, confusión, asombro) durante la conversación. El participante debió identificar las distintas emociones que manifestó su familiar durante la conversación.</p> <p>El participante le mencionó a la aplicadora, al finalizar la conversación, las emociones que identificó en su familiar durante la conversación.</p> <p>Esta actividad evaluó las actividades de la sesión 3 y 4 ya que apuntan al mismo rubro).</p> <p><b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 9)</p>		30 minutos

### Sesión 5

**Objetivo específico:** El participante conocerá el respetar el turno de palabra.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
"Respeto el turno de palabra"	"Modelado" (Martos y Llorente, 2013) "Estrategia sin nombre" para respetar el turno de palabra (Morán y Cobo, s,f).	Se le explicó al participante la importancia de respetar el turno de palabra. Posteriormente se realizó una conversación entre el participante y el aplicador sobre las consolas de videojuego que el participante conoce, en la cual se utilizó una pañoleta, el que trajera la pañoleta fue quien tuvo derecho a hablar, sin ser interrumpido.	Pañoleta	40 minutos

**Sesión 6**

**Objetivo específico:** El participante aplicará el respetar el uso de palabra.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
“Respeto el turno de palabra”	“Modelado” (Martos y Llorente, 2013)  “Estrategia sin nombre” para respetar el turno de palabra (Morán y Cobo, s,f).	Se realizó una conversación entre el participante y la aplicadora sobre cómo le iba en la secundaria, ya no se utilizó la pañoleta durante los turnos de palabra. El participante debió reconocer y respetar el turno de palabra, la aplicadora podrá dirigir y apoyar al participante durante el diálogo.	_____	40 minutos

**EVALUACIÓN**

<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
<p>Se le pidió a uno de los familiares del participante que realizara una conversación con él sobre cómo era, vivir en la CDMX. El participante debió de respetar el turno de palabra durante toda la conversación.</p> <p>Esta actividad evaluó las actividades de la sesión 5 y 6 ya que apuntan al mismo rubro).</p> <p><b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 10)</p>	_____	30 min

**Sesión 7**

**Objetivo específico:** El participante entenderá el uso adecuado del volumen de voz en diferentes situaciones y lugares.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
"Utilizo el volumen adecuado"	"Termómetro del volumen"  Morán y Cobo (s.f)	Se le explicó al participante que hay lugares en los que se debe regular el volumen de voz con ayuda del tablero "termómetro de volumen" que constó con la descripción de lugares y situaciones en donde se puede hablar alto, medio o bajo.	Tablero "termómetro de volumen" con varios niveles de volúmenes (alto, medio y bajo). Ejemplos de distintas situaciones y lugares.  (Anexo 3)	1 hora

**Sesión 8**

**Objetivo específico:** El participante ejecutará el uso adecuado del volumen de voz en diferentes situaciones y lugares.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
“Utilizo el volumen adecuado”	“Termómetro del volumen”  Morán y Cobo (s.f)	Se le dió al participante imágenes de lugares y situaciones que tuvo que colocar en el lugar que correspondiera dentro del tablero “termómetro de volumen”.	Tablero “termómetro del volumen” (descrita en los materiales de la sesión 7) (Anexo 3)  Recuadros con imágenes de lugares y acciones (Anexo 4)	1 hora

**EVALUACIÓN**

<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
<p>El aplicador y el participante se dirigieron al parque, iglesia, mercado. Se entabló una conversación sobre lo que le gustaría estudiar, a qué escuela le gustaría entrar el próximo año o cómo se imagina en el futuro. La conversación se realizó dentro de esos establecimientos, el participante deberá distinguir y utilizar el volumen de voz adecuado.</p> <p>Esta actividad evaluará las actividades de la sesión 7 y 8 ya que apuntan hacia el mismo rubro).</p> <p><b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 11)</p>	_____	2 horas

**Sesión 9**

**Objetivo específico:** El participante comprenderá frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
"Comprendo frases de doble sentido"	"Estrategia sin nombre", para el entendimiento de frases de doble sentido Díaz (2014)	<p>Se le dió al participante una hoja en la que tenía escritas frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes que se utilizan comúnmente dentro del lenguaje cotidiano mexicano, el participante escribió el significado que él consideró tienen dichas frases. Al terminar se le mencionó que estas frases las personas las utilizan comúnmente en nuestro lenguaje cotidiano y que no significan literalmente lo que dicen, se le explicó el verdadero significado de las frases.</p> <p>Se le comentó al participante que cuando no entienda este tipo de frases lo exprese a la persona con la que habla para que esta persona utilice otras palabras y de esta manera asegurarse de que el mensaje enviado es el mismo que se comprendió.</p>	Hoja con dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido, (Anexo 5)	2 horas

### Sesión 10

**Objetivo específico:** El participante interpretará el uso de frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes.

Título de Actividad	Estrategia	Descripción de la actividad	Materiales	Duración por actividad
"Comprendo frases de doble sentido"	"Estrategia sin nombre", para el entendimiento de frases de doble sentido Díaz (2014)	Se le dió una hoja al participante en la que estuvieron escritas algunas oraciones junto con tarjetas que incluyen refranes, dichos, frases de doble sentido o metafóricas. El participante colocó, enseguida de la oración el refrán o la frase que consideró que complementó o tenga sentido con la oración escrita en la hoja. El participante también podrá expresar si no comprende la conexión entre ellas o alguna de las frases u oraciones.	Hoja con oraciones y tarjetas con dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido.  (Anexo 6)	2 horas

### EVALUACIÓN

Descripción de la actividad	Materiales	Duración por actividad
<p>La aplicadora conversó con el participante, durante la conversación se utilizaron refranes, frases metafóricas o de doble sentido (frases que se utilizaron durante la sesiones 9 y 10), al terminar cada enunciado en el que se utilizó la frase, se le preguntó al participante si la ha comprendido solicitándole que lo explicara.</p> <p>Esta actividad evaluará las actividades de la sesión 9 y 10 ya que cuentan con el mismo objetivo.</p> <p><b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 12)</p>		30 minutos

**Sesión 11**

**Objetivo específico:** El participante identificará la decisión de su interlocutor de hablar o no de su tema de interés durante la conversación y basándose en ello, no imponer.

<b>Título de Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
“No impongo tema de conversación”	“Role-playing o dramatización”  Martos y Llorente (2013)	Se le explicó al participante que tal vez sus intereses en el tema de los videojuegos y consolas no es el mismo que el de los demás, si él desea mucho hablar de ello, lo conveniente sería que le preguntara a la persona con la que habla si desea hablar de ese tema. Se realizó una representación teatral en la cual participaron el aplicador y el participante, se utilizaron dos guiones, exponiendo cuando alguno de los dos personajes exprese si quiere hablar sobre los videojuegos y cuando no, dicha acción debió ser reconocida y analizada por el participante.	2 Guiones teatrales (Anexo 7)	2 horas

**EVALUACIÓN**

<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración por actividad</b>
Se eligió a una persona conocida pero que no fuera su familiar, se le pidió que realizara una conversación ocasional, el participante debió preguntarle si le gustaría hablar de videojuegos, previamente se le pidió a la persona que negara la propuesta de tema de conversación, con el fin de que el adolescente se percatara de esa decisión, el participante debió identificar la decisión de su acompañante y cambiar el tema.  <b>Rúbrica de evaluación</b> (Anexo 13)	_____	30 minutos

### **4.3 Resultados de la intervención**

#### **Sesión 1 “Mirar al rostro”**

El participante, realizó la actividad correctamente, la conversación fluyó de manera natural, estuvo muy entusiasmado en relatar todo lo que hacía en su trabajo como ayudante en la taquería de sus padres, de manera poco recurrente se le recordaba dirigir la mirada hacia el aplicador. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en 40 minutos pero debido al entusiasmo del participante se alargó diez minutos más, un total de 50 minutos (Anexo 14 a). Esta sesión se llevó a cabo el día 5 de noviembre del año 2021.

#### **Sesión 2 “Mirar al rostro”**

Al principio el participante comunicó que estaba nervioso ya que en esta sesión tuvo que dialogar con un familiar, minutos más tarde, durante el transcurso del diálogo, el participante estuvo relajado y cooperativo, realizando la actividad correctamente. Durante la mitad de la sesión y hasta el término de la misma, el participante mostró entusiasmo por contar de manera natural cómo hacía su trabajo en la siembra de calabazas. Se monitoreó al participante en el acto de dirigir la mirada al rostro a su familiar, sólo se le recordó un par de veces dicho acto. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en 40 minutos, pero debido al entusiasmo del participante, se alargó 15 minutos más. Esta sesión se realizó el día 6 de noviembre del año 2021.

#### **Sesión 3 “Identificación de emociones”**

El participante se mostró cooperativo, realizó la actividad de manera atenta, se le mencionó la descripción del rostro de las personas cuando presentan las distintas emociones presentadas (enojo, felicidad, tristeza, confusión y asombro) en donde mostró mucha atención, posteriormente se le pidió que describiera el rostro de las distintas emociones y las acciones o expresiones que hacen las personas cuando presentan esas emociones, al principio se le dificultó describirlas

pero posteriormente presentó mucha habilidad y eficiencia en describirlas. Durante el juego de la ruleta demostró cooperación y entusiasmo nombrando acertadamente todas las emociones que fueron apareciendo (se rotó todas las veces necesarias para que se mostraran todas las emociones). La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en dos horas, el participante demostró mucha eficiencia, gracias a la explicación previamente dada, y la realizó en 26 minutos (Anexo 14 b). Esta sesión se llevó a cabo el día 7 de noviembre del año 2021

#### **Sesión 4 “Identificación de emociones”**

El participante se mostró participativo, realizando correctamente las actividades, en la primera parte, el participante logró identificar y nombrar las distintas emociones que el aplicador le realizó y posteriormente, el participante, realizó de manera correcta las distintas expresiones de las emociones en su rostro y calificó de manera adecuada al aplicador cuando nombró dichas expresiones que el participante realizó. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en una hora, el participante lo realizó en 14 minutos. Esta sesión se realizó el 9 de noviembre del año 2021.

#### **Sesión 5 “Respeto el turno de palabra”**

El participante se mostró cooperativo comunicando su interés ya que se le explicó que se debía hablar de las consolas de videojuegos, realizó la actividad correctamente, la conversación fluyó de manera natural, durante toda la conversación sólo se le recordó una vez que debía tener la pañoleta para poder hablar y de esta manera respetar el turno de palabra. La actividad se realizó en 40 minutos de acuerdo con lo que se había planteado (Anexo 14 c). Esta sesión se llevó a cabo el 11 de noviembre del año 2021.

#### **Sesión 6 “Respeto el turno de palabra”**

El participante se mostró cooperativo, realizó la actividad correctamente, durante la conversación dialogó acerca de lo que hacía en la secundaria, sobre los “crush” (chicas que le gustaban), los

talleres y los clubes a los que perteneció y del bullying que afrontó. Estuvo entusiasmado y la conversación fluyó de manera natural, en esta sesión ya no se utilizó la pañoleta, se le recordó sólo una vez que debía respetar el turno de palabra. La actividad se realizó en 40 minutos de acuerdo con lo que se había planteado. Esta sesión se realizó el día 12 de noviembre de 2021.

### **Sesión 7 “Utilizo el volumen adecuado”**

El participante se mostró participativo, realizó la actividad de manera correcta, estuvo atento, se le mostró el “termómetro de volumen” y se le mencionaron las distintas situaciones y lugares en las que se considera hablar con volumen alto, medio y bajo. Durante el transcurso de esta intervención mostró entusiasmo y con iniciativa propuso algunos lugares y acciones en los que se puede hablar con distinto tono de voz errando algunas veces, por lo cual se le fue corrigiendo. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en dos horas, pero se terminó en 20 minutos. Esta sesión se aplicó el día 15 de noviembre del año 2021.

### **Sesión 8 “Utilizo el volumen adecuado”**

El participante se mostró cooperativo, realizó la actividad de manera correcta siguiendo las indicaciones, se le mostraron todas las imágenes y las descripciones escritas de algunas acciones para que él las fuera colocando dentro del “termómetro del volumen” en donde considerara qué tono sería correcto utilizar, tuvo muy pocos errores, pero se le fue corrigiendo, mostrando comprensión del por qué es necesario utilizar ese volumen. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en una hora, pero se completó en 20 minutos (Anexo 14 d). Esta sesión se realizó el día 18 de noviembre del año 2021.

### **Sesión 9 “Comprendo frases de doble sentido”**

El participante se mostró participativo, realizó la actividad de manera correcta, se le mostró la hoja con las frases metafóricas, de doble sentido dichos y refranes, las cuales leyó con atención, colocó al lado de cada frase el significado que él creía era el correcto acertando en tres de nueve

de estas frases y en dos de nueve escribió que no las comprendía, cuando terminó de escribir se le explicó el significado de dichos enunciados mostrando poca comprensión al principio pero posteriormente logró comprender puesto que se le recordaron ejemplos a manera de recordatorio con experiencias que tuvo, y de esta manera pudo explicarlos por él mismo. La duración de la actividad estaba planteada para realizarse en dos horas, pero se terminó en 50 minutos. Esta sesión se llevó a cabo el día 21 de noviembre del año 2021.

### **Sesión 10 “Comprendo frases de doble sentido”**

El participante se mostró cooperativo, realizó la actividad de manera correcta, se le mostró la hoja con oraciones las cuales tenían relación con sus respectivos refranes, dichos o frases metafóricas mismos que estaban escritos en papeles que también se le mostraron. El participante colocó la frase metafórica, irónica o refrán a lado de cada oración dándole sentido a cada una acertando en cada oración, al terminar de colocarlas explicó el significado de cada frase metafórica teniendo como referencia y ejemplo la oración. La duración de la actividad estaba planeada para realizarse en dos horas, pero se terminó en 20 minutos (Anexo 14 e). Esta sesión se llevó a cabo el día 22 de noviembre de 2021.

### **Sesión 11 “No impongo tema de conversación”**

El participante se mostró participativo, realizó la actividad de manera correcta, se le explicó que el tema de los videojuegos tal vez no es del interés de las personas con las que habla, y que es conveniente siempre preguntar si les agradaba o deseaban hablar de ese tema personas con las que habla. Cuando se realizó la actividad de la dramatización lo hizo correctamente y el participante pudo identificar dentro del diálogo cuando la persona con la que habla el actor principal sí quería hablar del tema de los videojuegos y cuando no. La duración de la actividad estaba planeada para realizarse en dos horas, pero se terminó en 35 minutos (Anexo 14 f). Esta sesión se aplicó el día 22 de noviembre de 2021.

#### **4.4 Análisis de resultados**

A continuación, se muestra el análisis de las evaluaciones de las sesiones realizadas al participante, como ya se mencionó, se realizó una actividad de evaluación por cada dos sesiones, mismas que comparten el mismo objetivo, es decir, se evaluó con una misma actividad la sesión 1 y 2 y de la misma manera la sesión 3 y 4, 5 y 6, 7 y 8, 9 y 10, y la sesión 11 se evaluó con una sola actividad. Es importante mencionar que, en todas las actividades de evaluación, no se le mencionó al participante que sería evaluado, se le comunicó que sería una actividad más.

##### **Evaluación sesión 1 y 2 “Mirar al rostro”**

Durante esta actividad de evaluación la conversación, el participante mostró cooperación y disposición efectuando la actividad correctamente. El diálogo fluyó de manera natural y sin interrupciones. De acuerdo con la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente, bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “Excelente” ya que durante la conversación dirigió la mirada de manera continua y discreta la mayor parte del tiempo a su acompañante.

##### **Evaluación sesión 3 y 4 “Identificación de emociones”**

En esta actividad de evaluación el participante se mostró muy cooperativo y emocionado, ya que se le mencionó que se hablaría de los videojuegos, su tema favorito, la conversación fluyó de manera natural en donde el participante fue el que más habló dirigiendo la conversación. El familiar realizó, durante toda la conversación, todas las emociones acordes a lo que el participante contaba. El participante, la mayor parte del tiempo dirigía la mirada al rostro. De acuerdo con la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente, bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “bien” ya que identificó cuatro de las cinco emociones presentadas en el rostro de su familiar durante la conversación.

### **Evaluación 5 y 6 “Respeto el turno de palabra”**

El participante se mostró cooperativo y dispuesto, la conversación fluyó de manera natural enfocándose en cómo era, para él, vivir en la CDMX en donde comentó las distintas plazas comerciales que frecuentaba visitar, las comidas favoritas que podía pedir en las distintas aplicaciones. Al finalizar se tuvo que intervenir ya que la familiar del participante se quedaba callada y no seguía la conversación, este hecho no interfirió en la evaluación ya que se siguió conversando naturalmente, posterior a esto el familiar siguió el curso de la conversación con el participante. De acuerdo con la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente, bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “Bien” ya que interrumpió una vez a su familiar durante la conversación.

### **Evaluación sesión 7 y 8 “Utilizo el volumen adecuado”**

Durante estas actividades el participante se mostró muy cooperativo y entusiasmado ya que se le mencionó que se tendría que salir de casa. Se acudió al parque, al mercado y a la iglesia con las medidas sanitarias necesarias y respetando siempre la sana distancia, en el parque se acordó que el tema de conversación sería sobre las comidas: cuáles eran las comidas favoritas, qué comidas nos parecían ricas, qué comidas extrañas hemos probado, cuáles no nos han gustado etc., durante esta sesión la conversación fluyó de manera natural y tuvo una duración de 30 minutos. En el mercado se acordó que se platicaría de las películas de cine: cuáles eran nuestras películas favoritas, cuáles hemos visto, películas de Disney que son favoritas, cuáles son las más raras que hemos visto etc, durante esta sesión la conversación fluyó de manera natural y tuvo una duración de 30 minutos. La sesión de acudir a la iglesia se realizó otro día ya que solo hay misas los fines de semana, dentro de esta sesión el participante conversó de manera natural, se acordó que el tema que debíamos comentar era sobre la decoración de la iglesia, al principio él tomaba la palabra, pero la mayor parte de las veces se le tenía que hacer preguntas porque se quedaba callado. De acuerdo con la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente,

bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “regular” ya que conversó con un tono adecuado al contexto, pero durante el transcurso de la conversación cambió más de dos veces el tono de voz, sobre todo cuando se tenía que hablar en un tono bajo, como en la iglesia durante la misa. Las sesiones estaban planeadas con una duración de 2 horas distribuidas en las 3 sesiones pero el tiempo se acortó a media hora cada una ya que en los lugares acudidos había mucha gente y había personas que no respetaban la sana distancia y había que estar moviendo varias veces, quedando de la siguiente manera: iglesia 25 minutos, mercado 37 minutos y parque 30 minutos.

### **Evaluación sesión 9 y 10 “Comprendo frases de doble sentido”**

En esta actividad de evaluación el participante se mostró cooperativo, realizó la actividad correctamente, se realizó un diálogo espontáneo natural sobre lo que el participante le pareció interesante, habló sobre las niñas que le han gustado, de quién se ha enamorado y también sobre el bullying que vivió durante la primaria. Durante el diálogo se le fueron mencionando las frases metafóricas, frases de doble sentido o refranes que se le mostraron y explicaron en las sesiones 9 y 10, al terminar cada uno de ellos se le preguntó si los comprendía, el participante acertó en todas de las frases explicando la similitud o el significado de la misma de acuerdo al contexto. También se le mencionaron algunas frases que no se le habían mostrado anteriormente, después de cada una se le preguntó si comprendía el significado, el participante acertó en cada una explicando el significado de cada una. De acuerdo a la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente, bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “excelente” ya que comprendió todas las frases metafóricas, de doble sentido, dichos y refranes utilizados en la conversación, comprendiendo la pragmática.

### **Evaluación sesión 11 “No impongo tema de conversación”**

En esta evaluación el participante se mostró cooperativo, conversó con una persona conocida en donde le cuestionó a la persona con la que conversó si quería hablar de los videojuegos y de acuerdo con la negación de ésta el tema de conversación fue hablar sobre sus nietos, la conversación transcurrió de una manera natural y fluida, aunque al principio el participante mencionó que estaba nervioso. De acuerdo a la rúbrica de evaluación, que consta de los criterios “excelente, bien, regular y mal”, el participante se encontró dentro del criterio “excelente” ya que identificó cuando la persona con la que habla no quería hablar de los videojuegos y no impuso tema de conversación “videojuegos” ni una sola vez.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo en el que se describe al participante antes y después de la intervención, en donde a través de las rúbricas de evaluación se observaron los siguientes cambios.

Área o criterio	Antes de la intervención	Después de la intervención
<b>Dirigir la mirada al rostro</b>	El participante, la mayor parte del tiempo, ubicaba su mirada a otro lugar que no fuera el rostro de su interlocutor durante las conversaciones, perdiéndose aquellos aspectos importantes de comunicación no verbales.	Dirige su mirada, la mayor parte del tiempo al rostro a su interlocutor, permitiéndole reconocer muecas e identificar algunas emociones expresadas.
<b>Identificación de emociones</b>	El participante no lograba reconocer las emociones de las personas al conversar.	Reconoce, la mayoría de las veces, las emociones que las personas le muestran durante las conversaciones, aunque reconoce más las emociones de sus familiares más cercanos (papás y hermanos).
<b>Comprendo frases metafóricas</b>	El participante mostraba incertidumbre e incomprensión cuando escuchaba frases metafóricas, dichos, refranes o frases de doble sentido durante las conversaciones ya que se tomaba el significado muy literal.	Puede reconocer el sentido o el significado de algunas las frases metafóricas, dichos, refranes o frases de doble sentido, incluso hace bromas al respecto. También reconoce cuando no comprende dichas frases pero tiene conocimiento que son frases de este tipo y que no tienen significado literal, preguntando al interlocutor el verdadero significado.
<b>Utilizar el volumen adecuado</b>	El participante comúnmente hablaba en un tono inadecuado al lugar o acción, es decir, cuando tenía que hablar bajo hablaba en un tono alto.	Aún conversa con un tono alto en los lugares en donde se debe hablar en tono bajo, sólo lo cambia cuando se le recuerda que lo debe hacer en un tono bajo.
<b>No impongo tema de conversación</b>	El participante, la mayor parte de las veces, al platicar con cualquier persona, imponía tema de conversación favorito sobre consolas y videojuegos sin dar lugar a otros temas o cuando alguien cambiaba tema de conversación el participante encauzaba de nuevo a sus temas favoritos.	Mantiene una escucha activa la mayor parte del tiempo, tiene conversaciones recíprocas sobre algún tema que no es de sus favoritos. Reconoce cuando al conversar, la otra persona no desea hablar de sus temas favoritos, tomando la decisión de cambiarlo, también reconoce cuando su interlocutor tiene intenciones de seguir hablando sobre sus temas favoritos.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que este proyecto de esta tesis cumplió con el objetivo de informar acerca de atender una problemática psicoeducativa basada en las dificultades que enfrenta un adolescente con TEA en sus interacciones sociales, específicamente en la comprensión del lenguaje pragmático ya que, como se mencionó, la pragmática es la capacidad con la que cuenta una persona al utilizar el lenguaje en un contexto de interacción y significado, en los cuales están involucrados aspectos como elección de temas durante la conversación y que estos sean coherentes y ajustados al interlocutor y al contexto, tener capacidad para interpretar el lenguaje no literal (gestos, mirada) uso del volumen y mantener una escucha activa, que son temas en los que se enfocaron las diversas estrategias aplicadas al participante.

Dicha intervención fue descrita, a detalle, en el cuerpo del texto cumpliendo con el objetivo de esta tesis que fue informar acerca de dicha intervención psicoeducativa.

Todas las actividades que se aplicaron al participante fueron enfocadas hacia al lenguaje pragmático; las observaciones, diseño de materiales y aplicación de actividades se realizaron de acuerdo a como estuvieron planeadas, cumpliendo con el objetivo general, sin embargo, también se presentaron algunas limitaciones mínimas, la distribución del tiempo de las sesiones fueron modificadas por cuestiones de actividades de los padres y del participante (trabajo), pero esta situación no entorpeció la aplicación de la intervención, también fue necesario modificar el tiempo de las sesiones en las que se tenía que salir a la iglesia, al parque o al mercado ya que, debido al SARS COV 2, muchas personas no respetaban la sana distancia y el uso del cubrebocas lo que conllevó a que se realizara en menos tiempo de lo planeado, pero sin estropear las actividades.

Cabe mencionar, que algunas actividades (identificación de emociones, respeto el turno de palabra y comprendo frases metafóricas) que se le aplicaron al participante le resultaron más

complicadas que otras, algunas de ellas se le tuvieron que explicar varias veces resultando eficaz poniéndole ejemplos de vivencias que tuvo y que se identificaron durante las observaciones.

De acuerdo con los resultados y el análisis las actividades realizadas, se invita a los padres del participante a seguir proporcionándole apoyo continuo en cuanto a la habilidad pragmática. De manera general, se sugiere a los padres y profesores del participante que siempre se realice un dialogo adecuado para la plena comprensión, es decir, dar instrucciones claras, precisas, pero sobre todo desmenuzadas, dando paso por paso y asegurándose que el participante ha comprendido las indicaciones preguntándole siempre si ha comprendido o que repita las indicaciones paso por paso.

A los padres, se les pide realizar repaso de las actividades aplicadas en esta intervención, en temas como: *mirar al rostro*, *comprendo frases metafóricas* y *en no impongo tema de conversación*, en donde se sugiere realizar las actividades cada 2 semanas con aproximadamente de 30 minutos a una hora ya que es donde presenta menos dificultades. En los temas en los que requiere más apoyo, ya que se le presentan con un poco más de dificultad, son los siguientes: *identificación de emociones* en la que pueden recrear las distintas emociones y mencionar el nombre de cada una, esta actividad es sugerible realizarla durante 30 minutos por semana; para *el turno de conversación* pueden utilizar la pañoleta durante una conversación en la que puedan estar todos los miembros de la familia, esta actividad se puede realizar durante una hora, una vez a la semana; para *el volumen de voz*, se sugiere seguir utilizando el “termómetro de volumen” en el que se escriben en tarjetas, las actividades o la situación que se llevará a cabo o la que quieren fortalecer, ubicando las tarjetas en el volumen adecuado del tablero, este tablero es conveniente que esté siempre a la vista del participante para que recuerde dicha actividad.

Realizar intervenciones psicoeducativas, es trascendental para la persona con la que se trabajará, porque evitará la exclusión, en este caso, como ya se mencionó, de cada cinco niños, adolescentes o jóvenes uno queda excluido, por lo tanto atender al adolescente aplicándole

estrategias encaminadas a resolver sus necesidades ha permitido la inclusión en cuanto a la interacción social en varios de sus contextos (familia, escuela, trabajo actual).

Eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación es fundamental para la inclusión, en esta intervención se eliminaron las BAP, específicamente de comunicación, pero también es muy importante trabajar con la persona con o sin discapacidad, dependiendo del tipo de BAP, es este caso en particular se trabajó con el adolescente con estrategias que fomentan la comprensión y el uso del lenguaje pragmático para que pudiera utilizar estos recursos en todos los contextos en donde tenga interacción social para una convivencia plena y sin exclusión, si se hubiera trabajado solamente en un solo contexto se reduciría la inclusión en algún otro contexto ya que es muy posible que las BAP pudieran estar presentes.

Un tema que considero importante abordar es la decisión de conocer el diagnóstico Asperger, en este trabajo, ya que el adolescente fue diagnosticado así en el DSM IV, me resultó efectivo y necesario ya que al retomarlo pude conocer en específico las características y/o necesidades que presentan en cuanto a la pragmática del lenguaje, ya que por el contrario el TEA, en el DSM V, se conjuntan todos los subtipos de autismo, el espectro es amplio y me resultaba no específico. El rol que tuve como psicóloga educativa fue muy enriquecedor, fue un reto el poder implementar quehaceres propios de dicha profesión, tales como la *observación*, que llevó tiempo y reflexión de una manera muy detallada, que me permitieron conocer más de cerca el TEA en donde aprendí y comprendí ciertas actitudes, estas observaciones dieron como resultado el *diagnóstico de las distintas necesidades* que presentaba el participante que permitieron corroborar y muchas veces comparar con las necesidades de las personas con TEA que consulté en las investigaciones; *diseñar sesiones*, estableciendo actividades, tiempos, diseñando materiales personalizados mismos que estuvieron pensados en la edad y principalmente en los gustos e intereses del participante y que por supuesto fueran encaminadas a la habilidad pragmática, siempre con la intención de que todos estos puntos engranaran para que las sesiones fluyeran adecuadamente apuntando al objetivo. Aportar los conocimientos de psicología educativa en una

intervención educativa es eliminar considerables barreras de aprendizaje y participación y por lo tanto abrir puertas a todo tipo de inclusión.

A los profesionales que necesiten recuperar ésta intervención sugiero que es necesario, primero, ahondar en la discapacidad, necesidades o BAP para ir encaminando ideas, realizar entrevistas o charlas informales es muy sustancial para recabar información sobre las características y necesidades del participante, sugiero también realizar las actividades adecuándolas a los gustos y necesidades de su participante ya que cada persona es diferente, tener en cuenta que al momento de la aplicación muchas cosas pueden no ser como se esperaban, como la incomprensión del participante en algunos temas, el tiempo y el espacio, entonces es ahí el psicólogo educativo tendrá que hacer uso de sus habilidades de imaginación y observación, para poder realizar adecuaciones inmediatas o no, dependiendo el caso. Es necesario tener creatividad y paciencia cuando las condiciones son reducidas (como en el caso del SARS COV 2), considero que es preciso buscar formas de realizar intervenciones psicoeducativas a pesar de las condiciones que se presentan. En el caso preciso del TEA, considero imprescindible hablar claramente, hacer lo posible por evitar las ambigüedades, desmenuzar siempre las indicaciones y pedirle al o la participante que repita siempre lo que se la ha solicitado para asegurarse de que ha entendido.

He tenido la oportunidad de poder aplicar mis conocimientos en este proyecto, es una utopía que se ha hecho realidad, y a manera personal me siento afortunada de ser capaz de cambiar, a lo mejor no la vida, puesto que es probable que surgirán nuevas necesidades o BAP en el participante pero sí, momentos, pequeños pero sustanciales extractos de vida y hacer la participación de una persona con discapacidad más plena, más eficaz, en la manera de lo posible, de ser incluida en todos los ámbitos en los que se desenvuelve haciendo respetar sus derechos, respetando siempre su personalidad y reconociendo sus necesidades.

Es gratificante saber que estas actividades le han estado funcionando y que cuando algo no le resulta comprensible, en cuanto al lenguaje, tenga la confianza de expresármelo. Sin duda,

también se abrió un vínculo con el participante, el cual que me permitirá seguir apoyando, aprendiendo, ejerciendo y fortaleciendo mi labor como psicóloga educativa.

## Referencias

- Acuña, L., Mérida, Y. y Villaseñor, A. (2016). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER?. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), pp 278-291.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/86>
- Aguiar, G., Demóstenes Y., Campos I (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Educativa Mendeive*, 18 (1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962020000100120](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120)
- Ainscow, M., Booth T (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado el 9 de diciembre de 2020 de <https://www.researchgate.net/publication/237276975>
- Amaro, A (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano, (14), 79-91. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013) *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a Ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.  
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Baña, Manoel (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del Autismo. *Ciencias psicológicas*, 9 (2).  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212015000300009](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009)

- Bonilla, M., Chaskel, R (s.f). Trastorno del espectro autista. *CCAP.*, 15 (1), 19-29. Recuperado de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Calderón, V (2015). El ocio en las personas con discapacidad intelectual, un acercamiento al ocio inclusivo (Universidad de Murcia, Facultad de Medicina) <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/46567/1/Pedro%20Vicente%20Calder%203%B3n.pdf>
- Calvo, G (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6 (1), 19- 35 [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_abstract)
- Cascales, A., Muñoz, L (2020). El desarrollo de la conciencia pragmática en niños con síndrome de Asperger. *Panorama*, 14 (26), 169-183 DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1488>
- Castillo, E (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e Internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 264- 275 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Covarrubias, P (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Córdoba A y Pupiales R (2016). La inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio etnográfico en cinco comunidades de España. *Archivos de Medicina*, 16 (2), 279- 289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273849945007>

- Díaz, J (2014). Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil (Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2508/diaz.jimenez.pdf?sequence=1>
- Deliyore- Vega, M (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista electrónica Educare*, 22 (2), 271- 286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154980012>
- Educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión*. (2019) (prólogo de Brady). [https://www.academia.edu/39834757/Educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicass\\_para\\_la\\_inclusion](https://www.academia.edu/39834757/Educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicass_para_la_inclusion)
- Fernández, C., Fiuza, M y Zabalza, M (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa, *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 172-191 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736001>
- García y Hernández (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/ as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación Inclusiva*, 9 (2), 18-34 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>
- Gómez, A., Jaramillo, J., López, L., Pérez, L. y Ruíz, M (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (3), 477-493. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05
- González, E., Govea, E., Velasco J (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 6 (11). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319058>

- Granada, M., Pomés, M y Sanhueza, S (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.51- 59 <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Guerra, S., Borges, S., Orosco, M, López R., y Gayle A (2014). Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Pueblo y educación.
- Jiménez, J. (2016). Barreras de la comunicación en la atención de enfermería. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid). <https://core.ac.uk/download/pdf/211107794.pdf>
- Lara, A (2018). Inclusión educativa en Síndrome de Asperger. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4 (3), <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4328>
- Latorre, C. y Puyuelo, M (2016). Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con Síndrome de Asperger: un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*. 142-148 <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350848567003.pdf>
- Loyola, S. (2015). Barreras de la comunicación y desarrollo educativo de los alumnos de la I.E “antenor rizo patrón lequerica” cerro de Pasco. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión). [http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/229/1/T026\\_04222068\\_T.pdf](http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/229/1/T026_04222068_T.pdf)
- Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista Neurológica*, 57 (1), 185-191. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.57S01.2013264>

Moralo, M. y Montanero, M. (2019). Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA | Learning with and without errors in students with ASD. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 85-101. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-01>

Morán y Cobo (s.f) . El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/el-sindrome-de-asperger-intervenciones-psicoeducativas/>

Naranjo, F. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 12 (21) 81-101  
<http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf>

Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento Base (2010). Consejo Nacional de Fomento Educativo. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106803/base-inclusion-b.pdf>

Ramírez, J (2018). Lengua de señas y pensamiento en niños sordos: propuesta de un programa de estimulación lexical (Universidad Nacional Autónoma de México)  
<https://ru.iztacala.unam.mx/download/files/original/717711e05365c1e1a983ab5b9ff603e9.pdf>

Ramírez, W (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje, *cuadernos de lingüística hispánica*, (30), 211- 230.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/6195](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6195)

*Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa* (2019). Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019)

- Rivera, Rojas (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90 (5), 478-484. [https://doi: 10.32641/rchped.v90i5.1294](https://doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294)
- Rivero (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol de docente. *Educ@ción en contexto*, Vol III, 109- 120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Ruíz, C. (2014). *El síndrome de Asperger desde una perspectiva neuropsicológica* (Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén) [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1424/1/TFG\\_RuizPavon%2CVeronicaMaria.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1424/1/TFG_RuizPavon%2CVeronicaMaria.pdf)
- SanJuan, L. (2013). Los problemas de comunicación en Ed. Secundaria: una manera de abordarlos a través de las TIC's. (Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja). [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013\\_01\\_24\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013_01_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Seguí y Durán (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista de educación Inclusiva*, 4 (3), 9- 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075241>
- del Sol., Vásquez (2017). Características Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 376- 385. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100060>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. UNESDOC Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224?posInSet=1&queryId=8f718690-5686-4289-a821-07509b22d0cf>

UNESCO (2022). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. Recuperado el 7 de octubre de 2022. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>

## ANEXOS

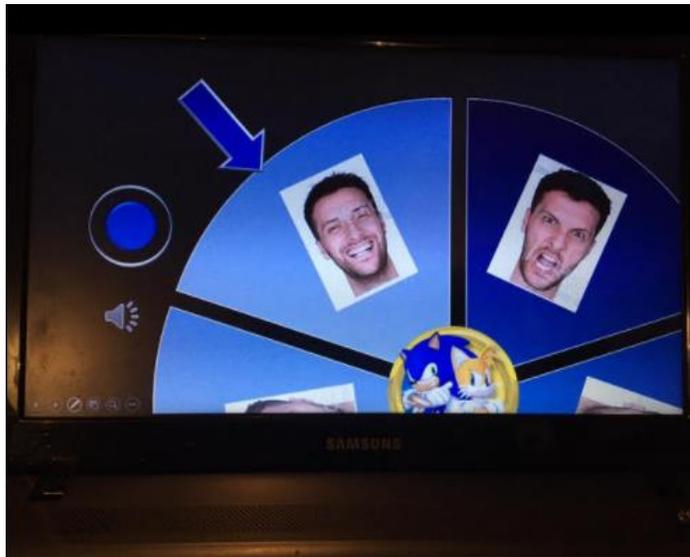
### Anexo 1

Actividad: "identificación de emociones". Sesión 3. Imágenes de expresiones de emociones en el rostro.

Imagen	Emoción
	Felicidad
	Enojo
	Tristeza
	Asombro
	Confusión

## Anexo 2

Actividad: "identificación de emociones". Sesión 3. Ruleta digital de las emociones



## Anexo 3

Actividad: "Utilizo el volumen adecuado". Sesión 7 Tablero "termómetro del volumen"



Anexo 4.

Actividad: "Utilizo el volumen adecuado". Sesión 8. Imágenes de lugares y tarjetas con acciones escritas.



Cuando alguien está en clases o en trabajo en línea

Cuando alguien duerme

En una conferencia

En la alberca

Durante una ceremonia en la escuela

En una fiesta

En una conferencia

Cuando digo un secreto

Cuando platico con un amigo en la calle

Cuando quiero decir algo a alguien y no quiero que escuchen los demás



Cuando alguien acaba de despertar



Dentro de una casa  
en donde hay silencio

Dentro de una casa  
en donde hay mucho  
ruido

En un consultorio  
médico

Dentro de una  
cafetería en donde  
todos hablan en voz  
baja

En un restaurante en  
donde todos hablan  
en voz alta

### Anexo 5

**Actividad: “Comprendo frases metafóricas”. Sesión 9. Hoja con dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido.**

Frase	Significado
Con dinero baila el perro	
Estás en la primavera de tu vida	
Tienes pelos de elote	

Darle mordida a un policía	
Estás en pañales	
Vivir en un infierno	
Le salió el tiro por la culata	
Matar dos pájaros de un tiro	
Ya se les acabó su veinte	

## Anexo 6

**Actividad: “Comprendo frases metafóricas”. Sesión 10. Hoja con dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido y tarjetas con dichos, refranes, frases metafóricas y de doble sentido**

<b>Frase</b>	<b>Pon aquí el refrán, dicho o la frase metafórica, irónica o de doble sentido que consideres adecuado.</b>
<p>Joaquín no quiere ayudar a su papá en la venta de sus panqués, pero su papá le ha dicho que le dará un premio si le ayuda.</p> <p>Joaquín le ha dicho que sí.</p>	
<p>Berenice, quien tiene 23 años de edad, les ha dicho a sus amigas que está angustiada porque aún no está casada, y que piensa que se quedará soltera para siempre, sus amigas le comentaron que aún es muy pronto para pensar en eso ya que es muy joven y tiene mucho tiempo aún.</p>	
<p>Emanuel le ha dicho a Bertha que tiene un cabello hermoso, dorado y muy brillante.</p>	
<p>Roberto conducía su auto con su amigo Oscar, un agente de tránsito los detuvo porque ese día no circulaba su auto, Oscar le recomendó a Roberto que le diera dinero al agente de tránsito para que lo dejara ir.</p>	
<p>Mariana trabaja en una pastelería y es experta en hacer pasteles, Angélica acaba de entrar, pero aún no tiene experiencia y</p>	

<p>no le quedan los pasteles tan ricos y bien hechos como a Mariana. Mariana le ha dicho a Angélica que en eso de los pasteles aún le falta experiencia y que la tendrá con el paso del tiempo.</p>	
<p>Inés trabaja en una zapatería, pero las demás personas que trabajan ahí la tratan mal, no respetan su horario de salida, le desacomodan su lugar de trabajo y su jefe le grita cuando se enoja.</p>	
<p>Ema quiso jugarle una mala broma a su prima poniéndole mucho picante a su sopa, su prima casi se ahoga y tuvieron que llamarle a un médico para auxiliarla. La madre de Ema la ha regañado y la ha castigado.</p>	
<p>Memo y Efraín son mejores amigos y no se han podido ver desde que comenzó la pandemia y por lo tanto se sienten aburridos, los dos han tenido mucha tarea así que han decidido reunirse a través de zoom para platicar un rato y a la vez hacer la tarea juntos.</p>	
<p>Los hermanos Rebeca y Octavio estaban muy contentos y divertidos en la fiesta de cumpleaños, pero llegó su padre y les dijo que ya era hora de irse.</p>	

Matar dos pájaros de un tiro

Estás en pañales

Ya se les acabo su veinte

Le salió el tiro por la culata

Vivir en un infierno

Darle mordida a un policía

Tienes pelos de elote

Con dinero baila el perro

Estás en la primavera de tu vida

## Anexo 7

### Actividad “No impongo tema de conversación”, Sesión 11. Dos guiones teatrales.

#### Guion teatral #1 (En este guion uno de los personajes sí quiere hablar sobre el tema de los videojuegos o consolas)

Benjamín: Hola Martha, ¿Cómo estás?

Martha: Hola benjamín, bien ¿y tú?

Benjamín: Bien Marhta, gracias. Qué bueno que también estés bien, y ¿Cómo vas en la escuela?

Martha: Pues no me quedé en ninguna opción, así que por ahora no estoy estudiando, pero no importa, me esperaré hasta el próximo año para hacer el examen.

Benjamín: Ahhh bueno, está bien, oye a ti ¿qué videojuegos te gustan?, porque a mí me gustan mucho los videojuegos, me gusta mucho GTA y otros más.

Martha: Sí me gustan, aunque prefiero los juegos que son viejos, como por ejemplo el de Mario Bros, ¿lo conoces?

Benjamín: sí conozco Mario Bros, también me gusta, pero es que hay muchos como el Mario Bros 2, el 3 y hay uno donde sale el Yoshi que es como un caballito que Mario montaba y en el hacía muchas cosas padres.

Martha: ohhh sí, me gusta mucho jugar ese con el Yoshi y también el Mario Bros 3 porque tiene como disfraces que le puedes poner al Mario y hacen cosas muy padres.

Benjamín: Sí están padres, aunque a mí me gustan más los juegos que son más nuevos porque esos son de consolas nuevas y también a veces juego en mi cel mincraft y roblox.

Martha: A mí también me gusta jugar roblox, a veces juego con mis amigas on line pero luego tardamos muchas horas jugando

Benjamín: Sí yo también tardo muchísimo tiempo jugando, pero a mí me gustan muchísimo, hay veces que me la paso jugando todo el día y luego me regañan me castigan por eso.

Martha: Pues sí Benjamín también hay que realizar nuestros deberes para que no nos castiguen, y ¿conoces de consolas?

Benjamín: Sí, hay algunas consolas que son baratas y algunas otras que son muy caras.

Martha: ohh, yo ahorita tengo un Xbox 360 que me compró mi papá hace muchos años, y tengo algunos jueguitos que me gustan mucho como el de Disney, y uno de río que está bien divertido.

Benjamín: ahh, esa consola ya tiene muchos años que salió.

Martha: sí, mi papá ya me dijo que si el próximo año me quedo en la prepa me va a regalar el Nintendo switch para que pueda jugar el Mario, ese que me gusta, así que estudiaré mucho para poder quedarme y que mi papá me lo compre.

Benjamín: el Nintendo Switch está bien padre, y necesitas cuidarlo mucho porque es de bolsillo y puedes perderlo.

Martha: sí, lo sé y ya he perdido celulares, pero ya le dije a mi papá que, si me lo compra, lo cuidaré mucho.

Benjamín: Pues sí, también están padres otras consolas que no son de bolsillo como, por ejemplo: la play station 5, el x box series x en este puedes jugar los juegos que ya tienes. Hay también una Nintendo switch OLED esa está bien padre porque tiene una pantalla de 7 pulgadas y un puerto LAN integrado para que puedas conectarlo a tu módem y si estás jugando en línea ya no se buguea tanto.

Martha: ¡ohhh! que padres han de estar todas esas.

Benjamín: sí Martha, también está la Play Station 4 Pro, no es tan cara como las otras, pero está buena como la Nintendo Switch Lite que tampoco está tan cara, pero si te divierte mucho.

Martha: Sí amigo, me gustaría comprar todas jajajaja, de hecho, pues sí me gustan mucho los videojuegos, pero como ya te había dicho prefiero los antiguos, aunque me gustan también los de terror y jugarlos en la noche, como el de residen evil y silent Hill.

Benjamín: ¡Que padre!, a mí también me gustan los de terror, a ver cuándo jugamos.

Martha: Me parece una buena idea, tú ya tienes mi número de teléfono, puedes marcarme y nos ponemos de acuerdo para jugar juntos.

Benjamín: Sí Martha.

Martha: Bueno... es hora de irme, me hablas para jugar.

Benjamín: está bien, nos vemos.

**Guion teatral #2 (En este guion uno de los personajes no quiere hablar sobre el tema de los videojuegos o consolas)**

Benjamín: Hola Ruth, ¿Cómo estás?

Ruth: Hola benjamín, bien ¿y tú?

Benjamín: También bien, vine a la tienda porque mi mamá me mandó por algunas cosas.

Ruth: ¿también te mandan a la tienda? A mí también me manda mi mamá cuando está muy ocupada, cuéntame ¿qué has hecho? ¿vas a la escuela?

Benjamín: Pues por ahorita no voy a la escuela porque decidí no hacer el examen, quise descansar un año y por eso no lo hice, pero hago cosas en mi casa, les ayudo a mis papás.

Ruth: Qué bueno Benjamín, yo también hice lo mismo el año pasado, no me quedé en la prepa y pues me quedaba en mi casa, pero pues no pasa nada, este año volví a hacer el examen de la prepa y me quedé, pero sí estudié mucho

Benjamín: pues qué bueno que ahora sí te quedaste. Yo a veces me la paso jugando videojuegos. ¿a ti te gustan?

Ruth: Pues casi no, yo prefiero hacer otras cosas, y es que además nunca he tenido alguna consola o así, yo creo que por eso no me llama la atención. Además, por ahora no puedo porque casi no tengo tiempo, trabajo con mis papás en la tienda que tienen y por las tardes me conecto a mis clases.

Benjamín: A mí sí me gustan, mi juego favorito es GTA, hay otros que también están padres.

Ruth: ¿y a qué te mandaron a la tienda?

Benjamín: A comprar pan molido, oye ¿ya no quieres hablar de videojuegos?

Ruth: No Benja, es que casi no me gustan.

Benjamín: Ah bueno, está bien, y ¿a ti a qué te mandaron a la tienda?

Ruth: Vine a comprar mantequilla y crema, porque mi mamá hará espagueti

Benjamín: qué rico, ¿cuál es tu comida favorita?

Ruth: pues de la comida casera mi favorita es la sopa de verduras y los tacos dorados. ¿y la tuya?

Benjamín: A mí me gustan las pechugas empanizadas con espagueti, me gusta comérmelas con guacamole.

Ruth: A mí el picante no me gusta mucho, prefiero comer sin él. Aunque si como chetos flaming hot.

Benjamín: y de la comida que puedes comprar en la calle o en un restaurante ¿te gusta alguna?

Ruth: Me gusta mucho el sushi y también las gorditas de chicharrón, y ¿a ti?

Benjamín: A mí también me gusta mucho el sushi, la barbacoa el pollo de KFC también me gusta mucho.

Ruth: el pollo del KFC está muy rico y también el puré de papa.

Benjamín: bueno Ruth, ya me tengo que ir porque mi mamá me ha de estar esperando y si no me apuro me va a regañar.

Ruth: Está bien Benjamín, me dio mucho gusto verte y platicar de nuestras comidas favoritas.

Benjamín: Adiós.

## Anexo 8

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “Mirar el rostro”, sesiones 1 y 2.

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
El participante, durante la conversación, dirige la mirada de manera continua y discreta la mayor parte del tiempo a la persona con la que habla.	El participante, durante la conversación, dirige la mirada por lo menos siete veces a la persona con la que habla.	El participante, durante la conversación, dirige la mirada menos de tres veces a la persona con la que habla.	El participante, durante la conversación, no dirige la mirada en ningún momento a la persona con la que habla.

## Anexo 9

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “Identificación de emociones”, sesiones 3 y 4.

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
El participante identifica todas las emociones presentadas en el rostro de su familiar durante la conversación.	El participante identifica cuatro o tres de las cinco emociones presentadas en el rostro de su familiar durante la conversación.	El participante identifica dos o una de las emociones presentadas en el rostro de su familiar durante la conversación.	El participante no identifica ninguna emoción en el rostro de su familiar durante la conversación.

## Anexo 10

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “Respeto el turno de palabra”, sesiones 5 y 6.

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
El participante no interrumpe en ninguna ocasión a su familiar durante la conversación.	El participante interrumpe dos o tres veces a su familiar durante la conversación.	El participante interrumpe más de tres veces a su familiar durante la conversación.	El participante interrumpe a su familiar durante toda conversación.

## Anexo 11

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “Utilizo el volumen adecuado”, sesiones 7 y 8.

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
El participante conversa con el volumen de voz adecuado al contexto, sin cambiarlo.	El participante conversa la mayor parte del tiempo con el tono de voz adecuado al contexto, pero durante el transcurso de la conversación cambia una o dos veces el tono de voz.	El participante conversa con el tono de voz adecuado al contexto, pero durante el transcurso de la conversación cambia más de dos veces el tono de voz.	El participante conversa con un tono de volumen inadecuado con el lugar.

## Anexo 12

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “Comprendo frases metafóricas”, sesiones 9 y 10.

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
EL participante comprende todas las frases metafóricas irónicas, de doble sentido, dichos y refranes utilizados en la conversación, comprendiendo la pragmática.	El participante comprende más de la mitad de las frases metafóricas, irónicas, de doble sentido, dichos y refranes utilizadas en la conversación, comprendiendo la pragmática.	El participante comprende menos de la mitad de las frases metafóricas irónicas de doble sentido, dichos y refranes utilizadas en la conversación, comprendiendo la pragmática.	El participante no comprende ninguna de las frases metafóricas irónicas de doble sentido, dichos y refranes que se utilizan durante la conversación.

## Anexo 13

**Rúbrica de evaluación.** Estrategia “No impongo tema de conversación”, sesión 11

<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
EL participante identifica cuando la persona con la que habla no quiere hablar de los videojuegos y basándose en ello continua una conversación fluida sin imponer ni una sola vez.	El participante identifica cuando la persona no desea hablar sobre los videojuegos y el participante impone tema de conversación una o dos veces.	El participante identifica cuando la persona no desea hablar sobre los videojuegos y el participante impone tema de conversación más de dos veces..	El participante no identifica cuando la persona desea o no hablar sobre los videojuegos. Si la persona no desea hablar de videojuegos y el participante los menciona e impone tema durante toda la conversación.

## Anexo 14

### Evidencias de la intervención

