

Facultad de Educación  
Escuela de Orientación y Educación Especial  
Sección de Educación Especial

**ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA POR PARTE DEL  
PROFESORADO DEL SERVICIO DE APOYO EMOCIONAL Y DE CONDUCTA PARA LA  
ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE COGNICIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR, EN LA  
GRAN ÁREA METROPOLITANA.**

Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial  
con énfasis en Problemas Emocionales y de Conducta

Joselyn Carvajal Salazar, B41498

Fiorella Macaya Echeverría, B54015

Paula Mora Rojas, B54761

Ana Lucía Piza Soto, B55462

Melany Rojas Camareno, B56179

María Fernanda Ugalde Herrera B47051

Equipo asesor:

Directora: M. Sc. Yanúa Ovares Fernández

Lectora: Dra. Viviana Carazo Vargas

Lectora: Dra. Carol Morales Trejos

**Tribunal Examinador**



---

M.Sc. Yanúa Ovares Fernández

Directora



---

Dra. Viviana Carazo Vargas

Lectora



---

Dra. Carol Morales Trejos

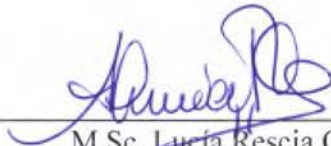
Lectora



---

M.Ed. Julieta Solórzano Salas

Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial



---

M.Sc. Lucía Rescia Chinchilla

Representante de la Escuela de Orientación y Educación Especial

**Derechos de propiedad**

Este documento es propiedad intelectual de la Escuela de Orientación y Educación Especial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Cualquier reproducción parcial o total del documento debe contar con la debida autorización de la Coordinación y Dirección de la Escuela correspondiente.

Una vez autorizada la reproducción parcial o total de este documento debe citarse la fuente.

## **Agradecimientos**

Este Trabajo Final de Graduación es el resultado de mucho esfuerzo y dedicación, que realizamos durante 2 años, en donde tuvimos altos y bajos, y una pandemia de por medio. Este proceso nos hizo crecer como investigadoras, profesionales y personas; enseñándonos la importancia de la tolerancia, perseverancia, paciencia y constancia para poder desarrollar con éxito esta investigación.

Como grupo, coincidimos que Dios fue parte esencial de nuestro proceso, en donde fue nuestra fortaleza para seguir adelante y culminar esta etapa tan importante para nosotras. Asimismo, queremos agradecer a nuestras familias y parejas por el apoyo y acompañamiento, en donde estuvieron pendientes de nuestras reuniones, avances, defensa e incontables llamadas de “Zoom”. Gracias por el amor y apoyo incondicional que nos dieron durante este proceso; sin ustedes no hubiera sido posible lograrlo.

Con mucho cariño, también agradecemos mutuamente ya que como personas pasamos por diferentes dificultades y circunstancias; sin embargo logramos encontrar el balance dentro del compañerismo, amistad, responsabilidad y comprensión durante estos 2 años de trabajo. Fue un largo proceso, pero agradecemos lograrlo juntas hasta el final. Ha sido un gran honor trabajar como equipo.

Además, agradecerle a nuestra Directora de tesis, M.Sc. Yanúa Ovarés, con la cual contamos con infinito apoyo durante estos años. Siempre dispuesta a ayudarnos, apoyarnos, corregirnos y calmarnos cuando era necesario. Gracias por nuestras “típicas” reuniones de los martes y por responder cada uno de nuestros mensajes de auxilio. Su guía fue indispensable para llevar a cabo esta investigación. De la mano, agradecerles a nuestras lectoras de tesis, Dra. Viviana Carazo y Dra. Carol Morales, por su colaboración, dedicación

y empatía. Gracias por aportar tanto conocimiento y sabiduría que enriqueció nuestro trabajo final, sin su colaboración no hubiera sido posible generar tantos hallazgos.

Por último, agradecer a todo el personal docente de la escuela de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica por brindarnos una formación de alta calidad que nos acerca un poco más a alcanzar nuestras metas profesionales.

**Resumen**

Carvajal, J., Macaya, F., Mora, P., Piza, A., Rojas, M. y Ugalde, M. (2021). Estrategias para la mediación pedagógica por parte del profesorado del servicio de apoyo emocional y de conducta para la enseñanza de habilidades de cognición social en estudiantes con trastorno del espectro autista dentro del contexto escolar, en la gran área metropolitana.

**Directora del Seminario de Graduación:** DM. Sc. Yanúa Ovares

**Palabras Clave:** Habilidades de Cognición social, estrategias de mediación pedagógica, enseñanza, Servicio de Apoyo, estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

**Resumen:** Los cambios que se realizan en las normativas que rigen la educación costarricense, se dan debido a las barreras en la participación activa de las personas en situación de discapacidad. Estas se presentan en el entorno, tanto físico como social; las cuales las Líneas de Acción buscan disminuir o eliminar. Pueden llegar a ser estructurales, actitudinales, de comunicación, entre otras. Como consecuencia en el contexto educativo, “los apoyos se convierten en una de las estrategias esenciales para reducir o eliminar las barreras existentes, con el fin de que el estudiantado con discapacidad desarrolle su proceso educativo exitosamente” (MEP, 2018, p. 11).

En cuanto la realidad educativa actual, es necesario conocer herramientas para enseñar las habilidades de Cognición Social (CS de ahora en adelante), de modo que el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA de ahora en adelante)

pueda adquirir aprendizajes en el ámbito de la socialización, es fundamental, con el fin de obtener una mejor calidad educativa en las instituciones.

Por lo que, los objetivos de este estudio se centran en analizar las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de habilidades de CS en estudiantes con diagnóstico de TEA dentro del contexto escolar, por parte del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta (SAPEC de ahora en adelante).

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño cualitativo, basado en la descripción y el análisis de las estrategias de mediación pedagógica utilizadas por las personas participantes en el estudio. De manera que se distingan las habilidades de CS y las estrategias utilizadas por el profesorado para la enseñanza de estas, y así brindar sugerencias a los mismos.

Como parte de los principales hallazgos tenemos:

- El profesorado aborda las habilidades de CS a través de diversas actividades, sin embargo no describen una conceptualización clara de la CS como tal.
- La variedad de las actividades utilizadas por el personal docente es amplia, en donde no existe una única estrategia para la enseñanza de habilidades de CS, sino que se requiere de la diversidad de las mismas.
- Se debe tomar en cuenta el contexto escolar para la planificación de estrategias y actividades.
- Se considera significativo el involucrar las habilidades y afinidades individuales del estudiantado con diagnóstico de TEA para la enseñanza de habilidades de CS, de manera que las estrategias y actividades sean de mayor agrado para los mismos.

- El virus COVID-19, fue una limitante para la enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA, debido a la virtualidad; ya que parte del estudiantado no era consistente en su asistencia y por el aislamiento.
- Es importante y necesario el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre el profesorado, profesionales y familias como herramienta fundamental para el proceso de enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con TEA.



## Tabla de Contenidos

Lista de Abreviaturas	6
Capítulo I Problema y justificación	7
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Capítulo II Marco teórico	18
2.1. Contextualización histórica de la atención educativa a la población con diagnóstico de TEA en Costa Rica	18
2.2. Marco histórico para la comprensión conceptual del TEA	22
2.3. La cognición social en el estudiantado con diagnóstico de TEA	27
2.3.1. Habilidad de reconocimiento de emociones	29
2.3.2. Habilidad de empatía	32
2.3.3. Habilidad de autocontrol	35
2.4. Programas específicos de enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA	38
2.4.1. Programas generales a nivel mundial	38
2.4.2. Programas específicos en el ámbito costarricense	42
2.5. Estrategias de mediación pedagógica	47
Capítulo III Marco metodológico	55
3.1. Tipo de estudio	55
3.2. Fases del proceso de investigación	62
3.2.1. Preparación de la recolección de datos	62
3.2.2. Recolección de datos	62
3.2.3. Organizar, analizar y sintetizar los datos	63
3.2.4. Resumen, implicaciones y resultados	63
3.3. Población y muestra	64
3.4. Categorías que guían el proceso de investigación	68
3.5. Técnicas e instrumentos	74
3.6. Procedimiento de recolección de información	79
3.7. Rigor metodológico	81
3.7.1. Dependencia	82
3.7.2. Credibilidad	82
3.7.3. Consentimiento informado	83
3.7.4. Transferencia	84
3.7.5. Confirmación o confirmabilidad	84
3.7.6. Triangulación	84
3.8. Análisis de la información	85

Capítulo IV Resultados y análisis de datos	88
4.1. Cognición social	89
4.1.1. Reconocimiento de emociones	94
4.1.1.1. Diferenciación de emociones básicas.	100
4.1.1.2. Reconocimiento de expresiones faciales.	105
4.1.2. Empatía	111
4.1.2.1. Interacción afectiva recíproca.	115
4.1.2.2. Autoconsciencia.	119
4.1.3. Autocontrol	124
4.1.3.1. Autoconocimiento.	126
4.1.3.2. Regulación emocional y conductual.	133
4.2 Categorías emergentes	140
4.2.1. La COVID-19	140
4.3. Sugerencias para las estrategias de mediación pedagógica de las habilidades de Cognición Social	142
4.3.1. Estrategias	142
4.3.2. Actividades	154
4.3.2.1. El juego	154
4.3.2.2. Relatos o historias sociales	155
4.3.2.3. Diálogos	156
4.3.2.4. Juego de roles	157
4.3.2.5. Trabajo de uno a uno	157
4.3.2.6. Experiencias reales	159
4.3.2.7. Tomar en cuenta el contexto del estudiantado	160
Capítulo V Recomendaciones y conclusiones	163
5.1. Limitaciones	163
5.2. Conclusiones.	164
5.2. Recomendaciones	167
5.2.1. Recomendaciones para el profesorado que tienen estudiantado con diagnóstico de TEA	167
5.2.2. Recomendaciones para el Ministerio de Educación Pública	168
5.2.3. Recomendaciones para las instituciones formadoras de profesionales en el área de educación	168
5.2.4. Otros Temas a Investigar	169
Referencias	171
Anexos	192

## Índice De Tablas

1. Lista de participantes según información personal.....	67
2. Lista de siglas y códigos de participantes.....	68
3. Definición de las categorías de las habilidades de cognición social.....	69
4. Categorías y definiciones.....	71
5. Relación de las subcategorías con las respectivas preguntas.....	77
6. Códigos de las entrevistadoras.....	79
7. Horario de aplicación de las entrevistas a docentes de sapec y entrevistadoras correspondientes.....	p80
8. Resumen de los propósitos del análisis de la información.....	93
9. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de reconocimiento de emociones.....	109
10. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de reconocimiento de expresiones faciales.....	110
11. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de interacción afectiva recíproca.....	123
12. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de autoconsciencia.....	123
13. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de autocontrol.....	138
14. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de autoconocimiento.....	138
15. Resumen explicativo de las actividades utilizadas para la enseñanza de la habilidad de regulación emocional y conductual.....	139
16. Actividades de docentes y clasificación de estrategias.....	161

## Índice de Anexos

Anexo 1. Guía de entrevistas .....	192
Anexo 2. Guía de validación de instrumentos de recolección de datos .....	194
Anexo 3. Análisis de validación de jueces.....	200
Anexo 4. Consentimiento informado .....	204
Anexo 5. Disponibilidad de docentes de sapec para la entrevista .....	209
Anexo 6. Resumen de devolución para las personas participantes.....	211
Anexo 7. Transcripciones de entrevistas .....	221

### Lista de Abreviaturas

- ABA Análisis de Conducta Aplicada
- APA Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychological Association)
- CENAREC Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
- CIE Clasificación Internacional de Enfermedades
- CS Cognición Social
- DIR Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model
- DSM V Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales quinta edición
- DTT Enseñanza de Tareas Discriminadas (Discrete Trial Training)
- EE Educación especial
- EGB Educación General Básica
- EIBI Intervención conductual intensiva temprana (Early Intensive Behavioral Intervention)
- CEENI Centro de Educación Especial Escuela Neuropsiquiátrica Infantil
- LA Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica
- MEP Ministerio de Educación Pública
- OMS Organización Mundial de la Salud
- ONU Organización de las Naciones Unidas
- PRT Entrenamiento de respuestas centrales (Pivotal Response Training)
- SAPEC Servicio de Apoyo de Problemas Emocionales y de Conducta
- TEA Trastorno del Espectro Autista
- TGD Trastorno Generalizado del Desarrollo
- ToM Teoría de la mente (Theory of mind)
- VBI Análisis de conducta verbal (Verbal Behavior Intervention)

## Capítulo I Problema y justificación

La utilización del término autismo se remonta a 1911, cuando Bleuler lo utilizó por primera vez “para referirse a la pérdida del contacto con la realidad que mostraban las personas con esquizofrenia” (Aguilar e Igualada, 2019, p. 142). Posteriormente en 1943, Leo Kanner realiza una investigación con varios individuos que compartían características comportamentales similares, y denomina esta condición como autismo. Esas conductas eran alteraciones del lenguaje (o comunicación), de las relaciones sociales (a las que juzgó como el trastorno fundamental patognomónico del síndrome) y de los procesos cognitivos, dentro de los cuales algunos han resaltado los trastornos de la flexibilidad, cuya gravedad dependerá del nivel cognitivo, esto es, del nivel de profundidad del espectro autista (Balbuena, 2007, p. 334).

A partir de entonces, el concepto de autismo ha variado tanto en su acepción como en las características conductuales que se consideran parte del mismo. En Costa Rica se refleja también la transformación de los paradigmas sociales, los cuales plantean una postura con respecto a la visualización de la persona en condición de discapacidad. Estos se seccionan en tres etapas o periodos: tradicional, rehabilitador y de autonomía personal (o social). En la transición de los paradigmas no se puede determinar el inicio o el final, estos están entrelazados y son asumidos dentro de las sociedades de forma implícita. Pasar de una etapa a otra puede tomar desde años hasta décadas; incluso pueden estar en marcha los tres paradigmas al mismo tiempo.

El modelo tradicional, identificado como la primera de estas fases, se caracterizaba por la marginación, el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria, por lo tanto, se manifestaba en acciones de aislamiento (CENAREC, 2012). La población excluida (incluyendo a las personas con diagnóstico de trastorno del espectro autista) no contaba con una propuesta educativa, ya que no tenía acceso a las instituciones de formación.

El siguiente modelo es el rehabilitador, también llamado modelo biológico o médico-rehabilitador, el cual se basaba en la función de dominación y dependencia. Por lo tanto, un profesional asumió el poder de dirigir la vida de la persona con discapacidad desde una perspectiva de lástima (CENAREC, 2012).

En la actualidad, hay una transición del paradigma rehabilitador hacia un modelo social; en el cual se desea llegar a una sociedad inclusiva, que permita el desarrollo de todas las personas en equidad de condiciones. Por lo tanto, rompe con los enfoques centrados en la lástima, la asistencia, la dependencia y la subordinación. Asimismo, concibe a las personas en situación de discapacidad como entes activos, que deciden y toman la dirección de sus propias vidas. Determina que el problema social ya no lo conforma la persona en situación de discapacidad, sino que acentúa el entorno –físico y social- como la principal barrera para el goce de los derechos humanos (CENAREC, 2012).

El contexto educativo costarricense se encuentra en el proceso de transición de paradigmas. Se ha empezado a dejar atrás el modelo rehabilitador, donde la población con diagnóstico de trastorno del espectro autista (de ahora en adelante TEA) era atendida en centros de educación especial viéndose segregada y excluida, acercándose a un modelo social donde el enfoque es hacia la educación inclusiva dentro del sistema educativo. Este cambio de enfoque encuentra sus raíces en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), de la cual Costa Rica forma parte y, por lo tanto, la nación debe acatar los artículos dictados por ella. Con respecto al artículo 24 de dicha Convención (artículo que habla específicamente de la educación), se dicta que, al formar parte de esta, las naciones participantes asegurarán lo siguiente:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos

de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (ONU, 2006, p. 16).

A partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se resaltó que Costa Rica no contaba con una educación inclusiva. Por esto en el 2018, el Ministerio de Educación Pública (a partir de ahora MEP) realizó un cambio significativo, con el fin promover la inclusión en las instituciones pedagógicas a nivel público del país, publicando las “Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica” (a partir de ahora Líneas de Acción).

Previo a la publicación de las Líneas de Acción, la población con diagnóstico de TEA recibía atención por parte del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta (a partir de ahora SAPEC) -rama de la educación especial dentro de las Escuelas de Educación Regular y en los centros de educación especial-. Esto sitúa al país en una transformación con respecto a los planes de estudio y a los diferentes servicios que proporciona la educación especial (incluido SAPEC).



Dentro de los lineamientos del MEP se explica que se realizan los cambios gracias a que, en el entorno tanto físico como social, se presentan las barreras para la participación activa de las personas en situación de discapacidad. Las Líneas de Acción buscan disminuir o eliminar las barreras del entorno, ya sean estructurales, actitudinales o de comunicación, entre otras, minimizando entonces la situación de discapacidad. Esto propicia al abordaje de áreas conductuales y emocionales dentro del contexto de aula, viendo aquí implicados a los estudiantes con diagnóstico de TEA. Como consecuencia en el contexto educativo, “los apoyos se convierten en una de las estrategias esenciales para reducir o eliminar las barreras existentes, con el fin de que el estudiantado con discapacidad desarrolle su proceso educativo exitosamente.” (MEP, 2018, p. 11).

En otra línea de ideas, la realidad educativa actual, conocer herramientas para enseñar las habilidades sociales, de modo que el estudiantado con diagnóstico de TEA pueda adquirir aprendizajes en el ámbito de la socialización, es fundamental, con el fin de obtener una mejor calidad educativa en las instituciones. En este sentido, es importante profundizar en una revisión de las diferentes investigaciones sobre el tema de estudio. A continuación, se enlistan algunas investigaciones del ámbito nacional y del ámbito internacional que pueden ofrecer un marco de apoyo para el desarrollo de la presente investigación.

A nivel nacional se destacan cuatro investigaciones. En primer lugar, en el área de educación de la Universidad de Costa Rica, Soto (2007) llevó a cabo una investigación titulada *Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista*, mencionando las características, importancia y el papel que juega la comunicación en el desarrollo integral de las personas dentro del espectro. Además, se presentan diferentes estrategias para favorecer las destrezas comunicativas de las personas con este diagnóstico, proporcionando información relevante acerca de las formas adecuadas de interrelación para así identificar las formas de interacción y aumentar la socialización.

Asimismo, la investigación de Álvarez (2011), *Estudio de Caso: Congruencia de las Estrategias Didácticas Aplicadas por los Docentes para la Atención Integral de los Niños con Síndrome de Asperger. Durante el Año 2010 en una Escuela Pública Costarricense*, fue realizada para optar por el grado de Magíster en Psicopedagogía, de la Universidad Estatal a Distancia. Este estudio tenía como objetivo investigar el aporte que brindan las estrategias didácticas empleadas por el profesorado de Educación General Básica, para el desarrollo de habilidades sociales en el estudiantado con Síndrome de Asperger, buscando lograr una educación inclusiva. Las personas participantes del estudio fueron nueve profesores de educación general básica quienes atienden dos estudiantes con Síndrome de Asperger del segundo ciclo en los niveles de quinto y sexto grado.

Los principales resultados de esta investigación cualitativa reflejan la falta de correlación de estrategias didácticas y un programa de estudio para promover el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas del estudiantado con Síndrome de Asperger, desde un marco inclusivo. De esta forma el estudiante es poco participativo, reproduce la información dada por el docente y se omite la enseñanza de habilidades básicas para la vida.

Seguidamente, se cuenta con la investigación realizada por Andrade (2011), en el ámbito de la educación y psicología de la Universidad Estatal a Distancia, titulada *La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger*. Cuyo objetivo fue: “analizar el proceso de inclusión educativa para determinar acciones concretas que se puedan introducir a la realidad del aula regular, a fin de que la persona con esta discapacidad pueda ser incluida con más éxito” (p. 41). Dicho estudio aborda el caso de una estudiante dentro de una escuela regular, y tiene como una de sus recomendaciones “continuar formando al personal docente en materia de inclusión educativa, particularmente a los del aula regular, quienes atienden a los niños(as) en su contexto, desde el enfoque de la inclusividad” (p. 52).

En la misma línea de ideas, se encuentra el estudio realizado por Madriz, Sandoval, González y Antón (2019) en el área de arte: *Teatro para convivir: investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes costarricenses con trastorno del espectro autista*. El objetivo de las autoras del proyecto fue “desarrollar y mejorar las habilidades sociales de sus participantes a través de la expresión artística, en un ambiente real de teatro” (p. 168). Los resultados fueron divididos en diferentes categorías, y en relación con habilidades sociales, mencionan que los participantes lograron: “mejorar en su capacidad de expresión emocional, (...) el desarrollo de habilidades para identificar cuando alguna persona se encuentra triste o molesta y para preocuparse por ella” (p. 174), por otro lado, también mencionan que “la metodología seguida ha contribuido, en general, a que se produzca mayor interacción con sus pares” (p.175). Los ejercicios actorales también mejoraron en el “seguimiento de instrucciones, control de la frustración, (...) manejo de la ansiedad y regulación en la demostración de emociones” (p. 176) de los participantes.

Por otro lado, a nivel internacional se encuentran diversos estudios que profundizan la socialización en el estudiantado con TEA. Primeramente, se destaca a Lozano, Alcaraz et al. (2010) en su investigación *La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa* realizada en la Universidad de Granada, España, los autores plantean como objetivo desarrollar un proceso de intervención educativa que mejore la comprensión de estados mentales de los alumnos participantes en la investigación, así como sus niveles de habilidad social, en un diseño de investigación colaborativa con evaluación inicial y final. La investigación destacó en sus resultados que, mediante el proceso de intervención educativa en las habilidades sociales, las 12 personas participantes mejoraron la interacción espontánea, así como su capacidad para prestar atención a los gestos expresivos en las caras de los demás.

También en España, Bravo et al. (2011) plantean en su artículo *Convivencia escolar en educación primaria: las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*, la idea de que las instituciones escolares son el lugar idóneo para enseñar a los niños, niñas y jóvenes sobre las interacciones sociales, contribuyendo a su desarrollo social. En este estudio participaron 546 estudiantes de educación primaria, el objetivo estaba orientado a analizar el grado de relación que existe entre las diferentes dimensiones de la conducta de estudiantes de educación primaria y su percepción de la convivencia escolar. Como resultado se establece la pertinencia de incluir dentro del currículum de educación primaria, el desarrollo de las habilidades sociales.

La investigación *Las necesidades sociológicas de los niños con autismo en entornos de inclusión primaria* fue realizada por Clark (2014), en la universidad de Walden, Estados Unidos, para optar por el grado académico de doctorado en el área de educación. Este estudio tuvo como objetivo explorar las perspectivas que tienen el profesorado que enseña en un entorno inclusivo sobre los planes de estudio efectivos y el desarrollo de las habilidades sociales de sus estudiantes con diagnóstico de autismo. Para lograr el objetivo, 10 maestros de primaria de un distrito de escuelas públicas suburbanas compartieron sus experiencias y conocimientos sobre las necesidades de habilidades sociales de los niños con autismo. Los datos indicaron que la población con diagnóstico de autismo necesitaba asistencia en áreas tales como la conciencia de los demás, habilidades de conversación ampliadas, mayor autoconciencia de su comportamiento en el aula y tiempos no estructurados. Los resultados primarios, muestran que el programa será beneficioso para los niños con autismo. Y seguidamente, para que la inclusión de estudiantes con autismo sea exitosa, se destaca la necesidad de desarrollo profesional para educadores en entornos inclusivos, especialmente en lo referente al apoyo del estudiantado con diagnóstico de autismo. La implementación de estos hallazgos puede facilitar experiencias educativas promotoras para el desarrollo.

González (2014), quien realizó su investigación en la Universidad de Cádiz, España, para el área de educación, en el estudio de grado titulado *Las habilidades sociales y emocionales en la infancia*, tenía como objetivo evaluar las habilidades sociales en edades infantiles y diseñar estrategias que potencien las mismas en estudiantes que tengan dificultades. Obtuvo como resultado que durante toda la propuesta los educandos aprendieron conocimientos y destrezas básicas relacionadas con las habilidades sociales y emocionales.

En el 2014 se realizó una *Propuesta de intervención en el juego con personas con autismo en el aula de educación infantil*, como proyecto de grado realizado por Clara Martín Reques de la Universidad de Valladolid, España. Después de la aplicación de su propuesta de intervención, la autora comprobó que el juego y el autismo son un tema por lo general relegado y al no se le da la debida importancia. Además, resalta la importancia de considerar que el avance del estudiante en el ámbito de juego y socialización es lento, por lo que el tutor no debe tener prisa en cumplir los objetivos y debe ponerse objetivos realistas para no caer en la frustración. Por último, llega a la conclusión de la importancia de la motivación por parte del docente de aula, ya que únicamente si éste se compromete, la intervención será efectiva.

Más adelante, Lozano, Cerezo et al. (2017) desarrollan una investigación en la Universidad de Murcia, España, con el nombre de *Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria*, esta se llevó a cabo con un grupo de 6 estudiantes de primaria y secundaria con necesidades educativas específicas relacionadas al diagnóstico de trastorno del espectro autista. Fue un estudio de caso múltiple, utilizaron un diseño de grupo único con *pretest* (prueba previa) y *postest* (prueba posterior) el cual tuvo como objetivo analizar la efectividad de un programa de intervención en el ámbito educativo y familiar para el desarrollo de competencias emocionales y sociales del alumnado con diagnóstico de TEA. Los resultados destacan el avance y la importancia del trabajo de las competencias a través de

los materiales y dinámicas seleccionadas favoreciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos naturales; obteniendo mayor puntuación en el cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales en comparación al *pretest* (prueba previa) realizado.

March, Montagut et al. (2018) realizan una investigación para la Universidad de Valencia, España, en el área de psicología. Los autores describen en su artículo *Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: Una revisión bibliográfica*, el aumento de los casos de la población con trastorno del espectro autista (TEA), los retos en materia de socialización presentados por los mismos y la importancia de la intervención temprana de estas habilidades para lograr un desarrollo óptimo. El objetivo de dicho trabajo consistió en realizar una revisión bibliográfica sobre distintos programas y técnicas de intervención que se han utilizado para trabajar el tema de habilidades sociales con la población infantil con diagnóstico de TEA. Como conclusiones se obtiene que por la diversidad sintomática de los niños con diagnóstico de TEA y sus diferentes características, “los resultados de las intervenciones pueden ser variados; son muchos los programas que consiguen mejorar las habilidades sociales en estos niños y obtienen resultados destacables aquellas intervenciones que incluyen a las familias en las sesiones y que se realizan con el uso de las nuevas tecnologías, como ordenadores o robots” (p, 140).

De acuerdo con las investigaciones detalladas con anterioridad, se coincide con Monjas, 2013, citado por Rosales, Alonso, et al. (2013), en que

es necesaria la enseñanza de habilidades sociales porque son conductas o destrezas necesarias para llevar a cabo relaciones interpersonales, cabe destacar que estos son comportamientos aprendidos y no un rasgo de personalidad, por lo tanto, se convierten en acciones complejas pero necesarias para la interacción con los sujetos de su entorno (p. 32).

Y es así, que a partir de este recorrido se evidencia la necesidad de investigar ¿Qué estrategias de mediación pedagógica utiliza el profesorado de SAPEC, de la Región de San José, para la enseñanza de las habilidades de Cognición Social en estudiantes con Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista? Para el abordaje del problema anterior, se plantean los siguientes objetivos.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Analizar las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de habilidades de Cognición Social en estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar, por parte del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta.

### ***Objetivos específicos***

1. Identificar las habilidades de Cognición Social que enseña el profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta al estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar.
2. Distinguir las estrategias utilizadas por el profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta para la mediación pedagógica de habilidades de cognición social en estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.
3. Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica de habilidades de cognición social en el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, a partir de las experiencias del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta.

Seguidamente, en el segundo capítulo se abordan los contenidos que nutren y sirven de base para la presente investigación. Los contenidos se plantean desde las habilidades de

cognición social, que son importantes para el desarrollo del estudiantado con diagnóstico de TEA.



## Capítulo II Marco teórico

### 2.1. Contextualización histórica de la atención educativa a la población con diagnóstico de TEA en Costa Rica

Históricamente, la educación especial se ha desarrollado en paralelo respecto al resto del sistema educativo. Es por ello que para la comprensión de lo que hoy en día se considera como la educación especial, es necesario hacer un recorrido histórico de su evolución. Como se mencionó en el primer capítulo “de esta evolución existen tres modelos que pueden ubicarse en diferentes momentos históricos: el tradicional, el rehabilitador y el de autonomía personal (denominado actualmente como social)” (CENAREC, 2012, p. 36).

Las escuelas de educación especial inician como una institución aparte de las escuelas de Educación General Básica (a partir de ahora EGB), basadas en el modelo tradicional. Se caracterizan por la segregación o marginación funcional y social de la persona con en situación de discapacidad. CENAREC (2012) especifica tres fases del modelo: “el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria” (p. 36). Las escuelas de educación especial se ubicarían en la segunda fase, la cual se tradujo en la apertura de sanatorios y específicamente en la creación de instituciones educativas separadas que funcionan paralelamente.

La atención educativa del estudiantado con TEA ha tenido diferentes enfoques. La Escuela Neuropsiquiátrica Infantil (ENI) abrió sus puertas como una respuesta positiva a las necesidades de este grupo, en 1954. Su misión era ofrecer servicios educativos a la población con problemas emocionales y de conducta con origen orgánico y psiquiátrico, en donde se incluía al estudiantado con TEA. En su momento fue una opción que permitió valorar lo educativo ante una oferta médica- rehabilitadora, pues pertenecía administrativamente al Departamento de Salud Mental del Ministerio de Salud Pública. Es en 1968 que pasa a formar parte del MEP, en el Departamento de Educación Especial (MEP, 2005).

A finales de los años 50 se estableció el primer servicio educativo para personas con trastornos emocionales en el Hospital Manuel Antonio Chapuí. A pesar del proceso de cambio, pasando el abordaje de la discapacidad del enfoque de salud al educativo, éste continúa basándose en un modelo rehabilitador, también llamado modelo biológico o médico-rehabilitador. Este está centrado en la constante dependencia de la asistencia, en el cual “el profesional es quien asume el poder de dirigir la vida de la persona con discapacidad, bajo una percepción de protección, superioridad y lástima; dicha percepción exime al entorno social de toda responsabilidad” (CENAREC, 2012, p. 38).

Con el principio de la normalización, referido a que las personas con discapacidad “lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (CENAREC, 2012, p. 6), se plantea el cuestionamiento de mantener a los centros educativos de educación especial aparte de los centros educativos para el estudiantado sin discapacidad. De esta forma se visibiliza la segregación para replantear términos y permitir la aparición de la integración educativa. A finales de la década de los 70 toma fuerza la corriente de integración educativa. Con ello se propone establecer aulas de educación especial dentro de centros de EGB y concebir la educación como un ente integral independiente de la situación de discapacidad y no de la persona. Además, intentar resolver el problema de cobertura de las instituciones de educación especial que existían en la época.

En 1982 se instaura la primer “aula recurso para trastornos emocionales” (CENAREC 2012), ubicada en la escuela Jesús Jiménez en Cartago. Aunado a lo anterior, en esta misma época, la Universidad de Costa Rica abre la carrera de Educación Especial con énfasis en Trastornos Emocionales para formar especialistas que atendieran específicamente a población con diagnóstico de TEA; un acontecimiento que repercute con relevancia en el abordaje de dicha población en las llamadas “aula recurso”.

Con el movimiento de integración, en los años 80 surgieron los SAPEC dentro de las EGB. Estos buscaban desarrollar experiencias de enseñanza y aprendizaje acordes a los intereses, necesidades del estudiantado con trastornos emocionales y conductuales (MEP, 2005).

En esa misma década, en 1987 se creó la Asesoría Nacional de Trastornos Emocionales del MEP, con el fin de plantear lineamientos que fueran seguidos por las instituciones educativas. Esta Asesoría ofrece una orientación más específica para la atención de los servicios educativos relacionados con estudiantes que presentan problemas emocionales y de conducta; de ahí su nombre actual “Asesoría Nacional de Problemas Emocionales y de Conducta” (MEP, 2005, p, 12).

Como parte de un proceso autoevaluativo, en el año 2004 el MEP observa que requiere de un documento oficial que, a manera de reglamento, dirija el funcionamiento de las prácticas educativas de los servicios de apoyo a nivel país. A la luz de este hallazgo se inicia un proceso para la presentación de una serie de documentos para la comunidad educativa nacional, dentro de los cuales se mencionan los “Planes de Estudio de Educación Especial, Estructura y Organización Técnica Administrativa de la Educación Especial, así como las Normas y Procedimientos para el manejo técnico administrativo de los diferentes servicios educativos ofertados” (MEP, 2005, p. 5).

En referencia a lo anterior, surge un escrito enfocado en la atención de la población con trastornos en el área emocional y conductual, nombrado específicamente como “Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta” (MEP, 2006, p. 7).

Actualmente la oferta de la educación especial abarca desde la estimulación temprana hasta el IV ciclo de la educación diversificada vocacional, ampliando la oferta de servicios educativos a otras discapacidades que no fueron contempladas en un inicio. “La aparición de

estos nuevos servicios educativos no obedece a un simple cuestionamiento, sino al surgimiento de nuevas concepciones y principios; así como a un replanteamiento de las valoraciones socioculturales y pedagógicas de la discapacidad” (CENAREC, 2012, p. 6). También se le denomina al “aula recurso para trastornos emocionales” servicio de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta, el cual se encarga de la atención de la población meta de la presente investigación.

A partir del 2018, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014), confirma que Costa Rica implementa un modelo segregante hacia las personas en situación de discapacidad. Por lo tanto, para brindarle una solución a esta situación, el MEP, en este mismo año, lleva a cabo la creación y posterior publicación del documento de las Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo, con el objetivo de generar un cambio en la forma de operar de los servicios de apoyo. De este modo se cumple con lo que dicta la Convención, intentar avanzar hacia una educación inclusiva para todo el estudiantado.

Previo a la publicación de las Líneas de Acción, la población con diagnóstico de TEA recibía atención por parte del SAPEC. A modo operacional, la educación especial cuenta con una evolución significativa, ya que las escuelas contaban con distintos servicios de apoyo destinados a diferentes condiciones específicas. Para responder al objetivo inclusivo de los lineamientos, estos se fusionan en un solo Servicio de Apoyo.

Debido al cambio, se hizo necesario un refuerzo al personal docente de educación especial, para orientar el accionar a nivel conductual en las diferentes condiciones. También, se requirió capacitar al personal docente de EGB para poner en práctica el trabajo y apoyo conductual dentro del aula. Por esta razón, en el 2018 se publicó el “Cuaderno Complementario N° 2. Apoyo Educativo” donde hace referencia a las habilidades fundamentales para la interacción humana, allí el MEP, mediante su Cuaderno Complementario N° 2. señala dos tipos de habilidades, las sustitutivas y las generales. Dentro de las generales se encuentran aquellas

habilidades que van a permitir evitar y afrontar situaciones que generan conductas disruptivas; además podrán ser empleadas en múltiples entornos.

Los cambios que se realizan en estos lineamientos se dan debido a las barreras en la participación activa de las personas en condición de discapacidad. Estas se presentan en el entorno, tanto físico como social; las cuales las Líneas de Acción buscan disminuir o eliminar. Pueden llegar a ser estructurales, actitudinales, de comunicación, entre otras. Como consecuencia en el contexto educativo, “los apoyos se convierten en una de las estrategias esenciales para reducir o eliminar las barreras existentes, con el fin de que el estudiantado con discapacidad desarrolle su proceso educativo exitosamente” (MEP, 2018, p. 11).

Habiendo conocido el desarrollo del ámbito educativo y sus muchos cambios, es necesario involucrar y conocer el contexto histórico de la conceptualización del TEA de forma más específica.

## **2.2. Marco histórico para la comprensión conceptual del TEA**

El estudio del TEA como condición ha incluido cambios importantes respecto a definiciones, características y terminología; aunado a ello se han generado variaciones en los criterios diagnósticos y a su vez en el concepto como tal de la condición.

Con el fin de establecer aspectos relevantes a considerar en la utilización y comprensión del término del TEA, primero, se destaca el estudio de Bleuler en 1911 quien dice el primero concepto del autismo, en donde lo relaciona con la pérdida del contacto con la realidad que también mostraban las personas con esquizofrenia (Aguilar e Igualada, 2019). Sin embargo, tiempo después, se publican descripciones que vienen a refutar dicha teoría y separar al autismo de otras condiciones.

En la investigación realizada por Leo Kanner (1943), se destacaron las características observadas en once personas, que incluían un desfase en la competencia para relacionarse con los demás, desde las primeras etapas del desarrollo. En la población abordada en este estudio,

la autosuficiencia era más placentera que las actividades que involucraron conciencia social. Este hecho mostró una diferencia significativa en relación con la población con esquizofrenia. A partir del estudio de Kanner, se empieza a denominar la condición como “autismo infantil precoz” (Kanner, citado por Aguilar e Igualada, 2019, p. 142) recurriendo a una descripción más sistemática de los rasgos observados.

Posteriormente en 1944, Hans Asperger (citado por Aguilar e Igualada, 2019) publica un estudio en el cual también utiliza el término de autismo para describir a un grupo de niños que presentaba particularidades en el lenguaje y algunos otros hitos del desarrollo.

Siguiendo con el recorrido histórico, en 1968 se incluye al autismo como condición en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (a partir de ahora DSM por sus siglas en inglés) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA por sus siglas en inglés) y se le categorizó como “autismo infantil”. En el DSM-3R (APA, 1987), se ampliaron los criterios diagnósticos, y se pasó a denominar como “trastorno autista” (Aguilar e Igualada, 2019, p. 144).

En el año 2000, a partir del DSM-4-TR y la Clasificación Internacional de Enfermedades (a partir de ahora CIE) 10ª edición, de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el autismo fue ubicado dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Esta categorización es un término sombrilla, usado para describir condiciones que se caracterizan por presentar necesidades de apoyo específicas en las áreas que según Wing, 2018, citada por Navarro, Ramírez et al. (2017), son:

1. Alteración en la intercomunicación social, con retraso y desviación en el desarrollo interpersonal, con diferentes graduaciones desde la soledad y el aislamiento hasta la interacción de modo peculiar (Wing, 1998).
2. Trastorno en lenguaje y comunicación verbal y no verbal, con trastorno semántico y pragmático del lenguaje oral (Wing, 1998).

3. Trastornos en pensamiento y conducta, que adoptan características de rigidez, con imaginación pobre, conductas ritualistas, perseveración en rutinas y retraso, alteración o ausencia de juego simbólico (Wing, 1998).

Dada la frecuencia de las características centradas en estas tres grandes áreas, se llega a asumir esta “tríada” de necesidades correlacionadas en cuanto a la simbolización, interacción y lenguaje (Riviére, citado por Belinchón, Rosa et al. 2002). El término “espectro autista” fue mencionado por Wing, Gould y Gillberg (2011) en sus investigaciones haciendo referencia a este como un grupo de población que presenta necesidades de apoyo en la ya mencionada tríada, indistintamente de la existencia de un diagnóstico.

En el 2013, se dio un cambio radical en las categorías diagnósticas, de forma tal que actualmente en el DSM-5 y el CIE 11 se conceptualiza como Trastorno del Espectro Autista, estableciendo los criterios que se manejan actualmente para el diagnóstico y se categoriza como un trastorno del neurodesarrollo. En esta última edición (DSM-5) se elimina la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo y se reemplaza por Trastornos del Espectro Autista (TEA) y la anterior tríada que permitía describir el comportamiento de las personas bajo este diagnóstico, cambia a una tríada. Esta toma en cuenta los siguientes criterios: a) socialización y la comunicación, y b) patrones restrictivos y repetitivos en los intereses, comportamiento o actividades (Young y Rodi, 2013).

La descripción de las características que se engloban en la tríada de Wing (ahora mencionada en DSM-V como tríada) muestra una constante en el compromiso que debe existir en las tres grandes áreas del desarrollo. Es por ello que a partir de estas se realiza un desglose de las características presentes en las áreas mencionadas que definen la condición de TEA, las cuales deben estar presentes en el diagnóstico.

Dentro de la etiología de la condición de TEA, diferentes estudios han demostrado que aún no se conoce una causa para el conjunto de rasgos que reúne. No obstante, existen muchas

perspectivas explicativas sobre las diferentes áreas del desarrollo, así como enfoques que son tomados en cuenta para definir el autismo desde la biología, la psicología y la influencia del entorno en los procesos epigenéticos.

Desde la perspectiva biológica, Yáñez (2016), hace referencia a estudios realizados a nivel funcional acerca de la conectividad del Sistema Nervioso Central, así como análisis de la estructura del cerebro, en los cuales se ha encontrado diferencias en el volumen cerebral. Sin embargo, no hay un hallazgo que lo relacione exclusivamente con la etiología de la condición del TEA. Dichas diferencias de volumen son asociados a patrones de conectividad y funcional “atípicos”. Esto incluye regiones específicas como el cerebelo, la amígdala, los ganglios basales, los lóbulos frontales, temporales y parietales, a lo cual se destaca “evidencia que sugiere que ciertas áreas se encuentran sobreconectadas y otras infraconectadas” (p. 66). Por lo tanto, establece la relación de que esto afecta el funcionamiento de las conexiones cerebrales implicadas en diversas características de la condición del TEA. Relacionado con lo anterior, Ganeshirazi y Moghimi (2018) mencionan que las características inician desde la primera infancia presentando sus raíces en el desarrollo cerebral y que esto interviene de manera global en el desenvolvimiento de la persona.

Por otro lado, en la perspectiva psicológica Rivière y Martos, 1998, mencionan que durante muchos años se estaba buscando definir un componente del desarrollo psicológico, cuya alteración diera explicación a las características que se identifican en las personas con diagnóstico de TEA. Dentro de esta búsqueda se desarrollan diferentes teorías:

Primero, según Ozonoff, 1995; Ozonoff, Pennington et al., 1991 (citados por Rivière y Martos, 1998) el autismo se deriva de un trastorno neuropsicológico de la Función Ejecutiva, dependiente de la actividad frontal de la corteza cerebral. Por lo que llegan a concluir, debido a sus bases neurobiológicas, que la población con diagnóstico de TEA posee dificultad para desarrollar las capacidades de autocontrol y resolución de problemas.



Aunado a la teoría existente, se desarrolla la de Coherencia Central débil, que, según Pinilla y Jiménez, 2010, destaca que los niños con diagnóstico de TEA prestan menos atención a lo global y más atención a los detalles específicos. Siendo esto considerado como un procesamiento de la información diferente al utilizado por personas sin dicho diagnóstico; sin embargo, según autores como Happé (1994) citado por Pinilla y Jiménez, 2010, no se considera como una alteración, sino que un estilo cognitivo.

Otra teoría planteada fue el compromiso en el desarrollo de la “Teoría de la Mente” (a partir de ahora ToM), esta hace referencia a la capacidad o habilidad que posee la persona para atribuir mente a las demás personas y de esta manera deducir diferentes representaciones mentales o habilidades de un proceso mentalización.

Como parte de la perspectiva neuropsicológica, Frith y Frith (2012) discuten sobre los procesos cognitivos que permiten deliberar comunicación, enseñanza y cooperación. Estos procesos cognitivos permiten a las personas entender al otro con mayor precisión. Esta habilidad, según los autores, confiere beneficios significativos a la Cognición Social (a partir de ahora CS). El aspecto más valioso e importante de la CS es aprender sobre otros agentes no solo como persona sino como individuos. Además, estos mencionan que la mayoría de los procesos asociados a la CS ocurren de manera automática; así como pueden variar y depender del mecanismo de codificación de cada persona. Por último, mencionan que lo más valioso de la CS, es tener la habilidad de discutir y compartir los estados mentales.

Bruner y Tagiuri, 1954 (citados por Suriá, 2010) utilizan por primera vez el término de CS, refiriéndose a esta como un conjunto de habilidades emocionales y sociales, que permite regular las relaciones interpersonales y ayuda a explicar el comportamiento humano individual y grupal. Asimismo, se ha evidenciado que la CS involucra los procesos de atención, memoria, lenguaje, habilidades perceptuales y visoespaciales, así como de la ToM y de la Coherencia Central; por lo que la CS es un concepto más completo.

Por otro lado, Butman, (2001) define la CS como “el proceso neurobiológico que permite, tanto a los humanos como a los animales, interpretar adecuadamente los signos sociales y responder de manera apropiada en consecuencia” (p. 117). A partir de esta definición es que se puede evidenciar que, en un desarrollo neurotípico de la CS, el individuo sería capaz de desarrollar relaciones sociales estables con otros seres humanos.

Aunado a esto, Lieberman (2010), menciona que la CS se refiere a los mecanismos mentales que crean, dan marco, regulan y responden a la experiencia del mundo social. Teniendo esto en cuenta, la CS permite responder según lo esperado de acuerdo a las normas sociales establecidas.

Gran cantidad de investigaciones apoyan el hecho de que la población con diagnóstico de TEA presenta necesidad de apoyo en las diversas funciones que incluye este concepto (Bishop, Eack et al. 2016).

### **2.3. La cognición social en el estudiantado con diagnóstico de TEA**

En el siguiente apartado se profundiza en el área de la CS como aspecto fundamental de fortalecer en las personas con diagnóstico de TEA. Además, se seleccionan y definen las funciones que se abordarán para efectos de este trabajo de investigación.

Sin duda, la CS tiene gran parte de sus raíces en los postulados de la teoría sociocultural de Vigotsky, en la cual se destaca que el desarrollo de la persona está íntimamente ligado con su interacción en el contexto en el cual está inmerso (Chavez, 2001). Gracias a esta relación se desarrolla el aprendizaje de las habilidades sociales, las cuales en la investigación son comprendidas como “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slaby, 1977, citado por Carrillo, 2015, p.11). Dichas habilidades no se desarrollan de igual manera en la población con diagnóstico de TEA, provocando la necesidad

explícita de reforzar los procesos para aprender y comprender las habilidades sociales, inmersas en la CS.

Retomando la conceptualización de CS, es relevante destacar que es un conjunto de habilidades superiores que permiten a la persona identificar e interpretar adecuadamente las interacciones sociales (Butman, 2001).

La investigación realizada a lo largo de los años, evidencia que “el extenso trabajo acumulado sobre neurociencia social cognitiva ha permitido agrupar la diversidad de habilidades de la CS en una serie de categorías que permiten una mayor coherencia teórica” (León, 2012, p. 3). Debido a esto, en la presente investigación, se utilizará la categorización sobre la CS y habilidades sociales propuesta en la investigación de Lieberman (2010), ya que cuentan con una aproximación integral, brindando aspectos cognitivos pertinentes a desarrollar en el estudiantado con diagnóstico de TEA, implicado directamente el ambiente escolar.[JSS1]

Según Lieberman (2010), las categorías propuestas son las siguientes:

En primer lugar, se cuenta con la percepción social, con respecto a esta categoría se debe de tomar en cuenta que dentro de los procesos sociales se utiliza con regularidad una gran cantidad de señas no verbales, las cuales cuentan con mucho significado social. Es probable que no se tome en cuenta de forma consciente el significado de estas señas, pero, la percepción social influye invariablemente en los pensamientos, sentimientos y comportamientos. A razón de esto, las habilidades específicas de esta categoría son: percepción del rostro y el cuerpo, movimiento biológico, observación de acción y reconocimiento de emociones (Lieberman, 2010).

Continuando con las categorías, la siguiente es la inferencia social, la cual involucra la representación de los estados psicológicos, tratos y preferencias de los demás. Cabe destacar que, en ocasiones, la inferencia social ocurre de manera automática, en otras ocurre de forma lenta y guiada, mediante intenciones específicas inferenciales que requieren recursos

cognitivos y esfuerzos. No obstante, desde la perspectiva socio-cognitiva, la psicología social y la neurociencia centraron sus estudios iniciales en identificar el déficit de la habilidad humana en comprender el pensamiento del otro; luego, se desarrolló el interés de comprender cómo se daba esta misma habilidad, pero en edades tempranas. Dentro de esta categoría, las habilidades desglosadas son: Teoría de la Mente, sistema en espejo y empatía (Lieberman, 2010).

Por último, se encuentran los procesos de construcción y regulación del yo. El yo ha sido un tema central que ha estado inmerso en la psicología social por décadas. Múltiples teorías relacionadas con el desarrollo, el mantenimiento y la regulación del yo sugieren que estos son procesos sociales profundos que se encuentran continuamente influenciados por la propia CS y el comportamiento. Dentro de la categoría, las habilidades relacionadas son: la agencia, auto-conocimiento, auto-reflexión, auto-monitoreo y auto-control (Lieberman, 2010).

Para efectos de esta investigación y de acuerdo a las categorías planteadas con anterioridad se vuelve relevante especificar las habilidades sociales por desarrollar, las cuales son:

- Habilidad de reconocimiento de emociones
- Habilidad de empatía
- Habilidad de autocontrol

Estas se eligen debido a su impacto en el desarrollo humano y a continuación se explica a mayor profundidad la importancia en la población con diagnóstico de TEA.

### ***2.3.1. Habilidad de reconocimiento de emociones***

Reconocer las emociones en las otras personas es una de las decodificaciones no verbales más importantes de los humanos. López y Cañadas (2018) mencionan que el reconocimiento y comprensión de emociones da paso a identificar las intenciones de las personas y así provocar respuestas socialmente esperadas, ya sea para un acercamiento o para

apartarse. Por esto es que la habilidad de reconocimiento de emociones, ayuda a lograr el desarrollo de la competencia social.

Las expresiones de los demás proporcionan acceso, relativamente de forma automática, al estado mental de otros, aunque debe tenerse en cuenta que la mera percepción de estas manifestaciones no implica necesariamente que esos estados psicológicos estén siendo representados o procesados explícitamente (Lieberman 2010).

La mayor parte de la comunicación humana ocurre de manera no verbal; utilizando acciones, gestos y posturas que transmiten sentimientos e intenciones a otros. Las emociones expresadas facialmente contribuyen significativamente a esta comunicación, utilizando movimientos de la cara que transmiten información sobre los estados emocionales y mentales internos (Black, Chen et al. 2017).

En el desarrollo humano, la habilidad de reconocer emociones empieza en la edad temprana y se va fortaleciendo a través de la adolescencia y la adultez. Esta habilidad de reconocimiento se da inicialmente con las seis emociones básicas: felicidad, tristeza, miedo, enojo, disgusto y sorpresa. Las emociones complejas, como la culpa y los celos, son aún más abstractas por lo que se necesita comprender el contexto, la posición del otro y tomar decisiones para poder entenderlas. Estas usualmente se aprenden cuando la persona llega a tener mayor madurez.

Según, Black, Chen et al. (2017) las dificultades en el reconocimiento de emociones se encuentran usualmente presentes en las personas con diagnóstico de TEA, y repercuten en los ámbitos de la comunicación e interacción social.

Por otro lado, cuando existe dificultad en el reconocimiento de las emociones se puede ver afectada la adaptación social. El reconocimiento de las emociones en las demás personas es fundamental para una óptima adaptación en los diferentes contextos sociales, así como en el desarrollo de las relaciones. Por esto, la identificación de expresiones faciales y una adecuada

interpretación de estas son esenciales para el desarrollo de la cognición social y de una comunicación y relación social fluida.

Con respecto a la importancia en la etapa escolar, Gordillo, Pérez et al. (2014) explican que la población infantil debe tener la habilidad de diferenciar las emociones previo a la regulación de estas. La falta de esta capacidad puede provocar problemas en la adaptación social y convertirse en un riesgo. Por esto las emociones forman parte del proceso de aprendizaje, es a través de la regulación de estas que el estudiantado puede adquirir las habilidades necesarias para la convivencia social en la escuela.

Se debe tomar en cuenta que, como mencionan Howlin, Baron-Cohen et al. (2006) una cantidad del estudiantado con diagnóstico de TEA “no consigue reconocer las expresiones faciales de las emociones, por lo que se debe iniciar por la enseñanza de identificación las expresiones por medio de fotografías, y después por medio dibujos esquemáticos” (p. 24-25).

Estos autores describen los cinco niveles de la comprensión emocional que se deben reforzar:

1. Reconocimiento de las expresiones faciales a partir de fotografías
2. Reconocimiento de las emociones a partir de dibujos esquemáticos
3. Identificación de las emociones basadas en la situación
4. Identificación de las emociones basadas en el deseo
5. Identificación de las emociones basadas en la creencia.

Según Howlin, Baron-Cohen et al. (2006) la identificación de las emociones “basadas en la situación” permiten establecer una interacción. El estudiantado debe ser capaz de darse cuenta y notar la emoción, descubrir las causas y antecedentes de la misma, expresar la emoción verbalmente, con lenguaje corporal y por último identificar cómo intensificarla o reducirla. Además, es importante que logre interpretar y responder a sentimientos, emociones y afectos de otras personas para que estas se sientan escuchadas, apoyadas y comprendidas. También, proponen un procedimiento de enseñanza para poder identificar las emociones “basadas en el

deseo” para que el estudiantado se pueda ver beneficiado en este tipo de habilidades. En donde “se le da al estudiante la oportunidad de predecir la emoción de un personaje dependiendo de si se ha cumplido o no un deseo” (p.80). De aquí radica la importancia de la enseñanza de esta habilidad.

Como se ha ido señalando, las emociones juegan un papel básico en el desarrollo (Cereceda, Pizarro et al. 2010); sin embargo, las emociones pueden no ser percibidas por la persona y quienes la rodean, lo que puede provocar dificultades respecto al contexto y la interacción con este. Las emociones influyen en la motivación, en la percepción y el pensamiento, por lo que reconocer las emociones facilita la participación en interacciones sociales.

### **2.3.2. *Habilidad de empatía***

La empatía se refiere a aquella habilidad que permite “la generación de una respuesta emocional en el observador a situaciones que afectan a otros sujetos” (Labbé, Cárcamo et al. 2019, p. 369).

Para efectos de esta investigación, empatía se entiende como la respuesta afectiva que se deriva de la percepción y comprensión del estado emocional o condición del otro, y es similar a lo que la otra persona siente o se espera que sienta. Es decir, esta habilidad se refiere a lo que coloquialmente se denomina como “ponerse en los zapatos de otra persona” (Eisenberg, Fabes et al 1994).

Decety, 2007 (citado por León, 2012), establece que los componentes de la empatía humana son cuatro, de los cuales con motivo de la investigación se mencionan dos:

1. Intercambio afectivo entre el yo y los demás, es un “proceso automático que incluye la tendencia a imitar y sincronizar el comportamiento emocional propio con el de los demás” (Decety, citado por León, 2012, p.7).

2. La auto-consciencia, es el proceso de “la separación entre el yo y los demás (...). Gracias a este proceso podemos saber que, a pesar de la imitación de los sentimientos de otros, los sentimientos originales son ajenos y no propios” (Decety, citado por León, 2012, p.8).

3. La flexibilidad mental para adoptar la perspectiva ajena, “este es un proceso más complejo que requiere el reconocimiento del punto de vista subjetivo del otro, de tal forma que se reconoce al otro como alguien similar al yo mientras se mantiene clara la separación entre el yo y los demás” (Decety, citado por León, 2012, p.8).

4. Los procesos regulatorios, las personas con dificultades para la regulación de sus emociones “tienen problemas en dar una respuesta empática adecuada, ya que su reacción se reduce al contagio emocional y así la pérdida del punto de vista propio en comparación con el de otros” (Decety, citado por León, 2012, p.8).

Otra manera de comprender la definición de esta habilidad es considerándola desde la perspectiva de lo que no es empatía. Por esta razón, cabe destacar aspectos que podrían ser confundidos. La empatía no es únicamente comprender el estado emocional del otro sin que ésta propicie una reacción emocional propia. Asimismo, no es encontrarse en el mismo estado emocional que otra persona debido a una experiencia que se comparta (Lieberman, 2010). Por lo tanto, al comprender qué es esta habilidad y cómo se debe llevar a cabo, se destaca su importancia en el establecimiento de relaciones de interacción social recíprocas.

Al ser una habilidad que permite las relaciones diádicas, facilita que el individuo pueda interactuar, aprender y experimentar desde otras perspectivas, fortaleciendo “actitudes altruistas, compasivas, simpáticas y una adecuada cognición social” (Ruggieri, 2012, p.13). Esto deja en evidencia que, al desarrollar la habilidad de la empatía, se puede potenciar el crecimiento en otras áreas, pertinentes para la interacción social.

Relacionado con lo anterior, se identifica la importancia de la enseñanza explícita y fortalecimiento de esta habilidad en el aprendizaje del estudiantado con diagnóstico de TEA, ya



que según Cornago (2012), las personas con esta condición pueden requerir de apoyo para percatarse del pensamiento de otro individuo, así como para distinguir su pensamiento del de los demás. A razón de esto, se resalta que la empatía es un aspecto que a grandes rasgos no poseen de forma innata las personas con diagnóstico de TEA, por lo que, de no ser trabajada, puede generar dificultad para interpretar las inferencias, diferenciar las emociones y manejar las relaciones interpersonales.

En el ámbito educativo, esta habilidad es relevante porque en edades escolares (7-12 años), se comienzan a establecer relaciones significativas con los pares, por lo que la empatía juega un papel importante. Asimismo, durante esta etapa existe un desarrollo a nivel cognitivo, que le permite al estudiantado comenzar a concientizar sobre lo que puede sentir la otra persona en una situación determinada (Salazar y Fernández, 2016), reforzando y favoreciendo el rol social del individuo.

De igual manera, Salazar y Fernández (2016) comentan que, a partir del desenvolvimiento social del estudiantado en la etapa escolar, las habilidades empáticas se verán influenciadas. Por lo tanto, dependiendo de cómo se desencadene la empatía, las respuestas automáticas (como reproducir las expresiones o emociones de otros y la capacidad imaginativa de transformar el pensamiento propio a lo que puede pensar el otro) se pueden dar de maneras diferentes (Lamm, Batson et al. 2007).

A razón de esto, se destaca la importancia de que el adulto propicie estos espacios con el propósito de ejercitar la empatía en el estudiantado, considerando que “la etapa de educación infantil, parece ser una etapa privilegiada para el desarrollo de las emociones y en particular, para el desarrollo de la empatía. (...) Contribuyendo a un desarrollo integral en la infancia.” (Salazar y Fernández, 2016, p.11).

En cuanto a la activación cerebral atribuida a la empatía, no existe un consenso en relación a los sustratos neuronales que se activan durante los procesos de esta habilidad. Sin

embargo, numerosos estudios indican que la corteza cingulada anterior y la ínsula anterior se activan cuando una persona observa y experimenta situaciones dolorosas (Lieberman, 2010).

### ***2.3.3. Habilidad de autocontrol***

De acuerdo con Molerio (2004) el autocontrol se refiere a la capacidad del individuo de autorregular el proceso emocional de forma consciente. Esto no implica la represión de sus emociones, sino por el contrario la evaluación y expresión de la misma de acuerdo a la situación en la que se encuentra la persona, para que esta sea constructiva y saludable. De esta manera facilita la adaptación del individuo al contexto o medio en el que se encuentre.

Aunado a esta definición, y a efectos de esta investigación, se define autocontrol como la habilidad “se refiere a la capacidad de reconocernos a nosotros mismos como los agentes causales y dueños de nuestras acciones, percepciones o emociones” (Lieberman, citado por León, 2013, p. 8).

Por otro lado, como parte de los procesos del yo, se encuentran la autorreflexión y el autoconocimiento. Estos hacen referencia a la capacidad que poseen los seres humanos para reflexionar de manera explícita sobre su comportamiento racional en los diferentes tiempos (pasados o actuales); dentro de estos procesos se hace énfasis en el autocontrol, el cual se define como la habilidad de

regular, manipular, controlar, y modular los pensamientos, sentimientos, y la conducta de acuerdo con las exigencias del medio, un medio social en el que se debe relegar muchas veces el placer instantáneo y así ajustarse a las reglas de los grupos sociales (León, 2013, p.8).

Para el proceso de adquisición del autocontrol, es necesario el desarrollo del sistema de control cognitivo y el de control emocional. Se describe por control cognitivo “como la habilidad para inhibir una respuesta preponderante y con cierto grado de automaticidad, en

favor de otras respuestas que necesitan de la puesta en marcha de procesos atencionales más elaborados” (Gutiérrez-Cobo, Cabello, et al., 2017, p. 43-44).

En lo referente al sistema de control emocional este implica una regulación a nivel de las emociones, en donde entra en proceso el manejo de la activación emocional, que a su vez busca permitir un “funcionamiento social efectivo al iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de estados afectivos internos y procesos fisiológicos relacionados con la emoción” (Vargas y Muñoz Martínez, 2013, p. 227)

De esta manera ambos sistemas de control anteriormente descritos son de principal interés para la CS para el desarrollo del autocontrol, necesario en múltiples subprocesos. Entre ellos se destaca “reconocer que existe una situación conflictiva con otra/s persona/s y supone, además, delimitar y especificar exactamente el problema” (Monjas, 2012, p.289). Lo anterior permite resolver problemas, predecir consecuencias, tomar decisiones e inhibir respuestas, entre otras.

León y Cárdenas (2016) mencionan que el control voluntario es de los más importantes logros de la cultura humana, este control consiste en un aprendizaje socioemocional que tiene lugar durante la niñez y en la integración de las regiones prefrontales y circuitos que permiten una modulación. En esta línea las funciones ejecutivas toman un rol importante. Para la población con diagnóstico de TEA, como parte de las teorías explicativas de esta condición, hay una incidencia sobre las conductas y comportamientos que corresponden a las funciones ejecutivas.

El autocontrol se da de forma explícita ya que de acuerdo a Molerio (2004) algunas personas presentan dificultades para controlar sus impulsos o al contrario regulan las emociones en exceso, generando que ambas pueden desencadenar en problemas de convivencia social. La atribución de intención a las acciones hace referencia a la capacidad de reconocer que cada acción o conducta puede deberse a los procesos que le anteceden (metacognición y

autorregulación). En este sentido León y Cárdenas (2016) señalan que la principal característica de esta habilidad está relacionada al uso intencional de las palabras “desear”, “querer”, “sentir”, entre otras que denotan autoconocimiento, estas aparecen en el tercer y cuarto año de vida, y que tiene influencia de manera directa en el autocontrol.

En relación con lo anterior el reforzamiento del autocontrol permite a la persona en edades escolares hacer una diferencia entre “querer” y “poder”, por lo que situaciones en las que se desee hacer una acción, pero no sea el momento y lugar apropiado van a permitir tener control sobre sus decisiones para responder de manera efectiva al entorno. Como ejemplo de ello, en el contexto escolar cuando los niños están en el periodo de merienda un menor puede querer alguno de los alimentos que algún miembro de su grupo de pares posee, sin embargo, el aprendizaje y refuerzo del autocontrol entra en función para resolver dicho conflicto y evitar que le quite el alimento al compañero.

De esta manera la persona pone en práctica otras funciones como la toma de decisiones entre todas las alternativas posibles (me como mi merienda, le pido a la otra persona que me regale de su merienda o simplemente le quito su alimento, solo por mencionar algunas opciones). Es por esto que esta habilidad es de suma importancia en la edad escolar ya que le brinda apoyo al estudiante para resolver sus conflictos, responder a negociaciones sin ayuda de un mediador, sino que pueda por sí mismo.

Desde una explicación neuropsicológica se dice que la dinámica anteriormente señalada permite generar bucles de retroalimentación entre las demandas ambientales, con una supervisión continua de dicho proceso. Existen al menos cuatro formas de control ejecutivo: aplazamiento del refuerzo, inhibición emocional, control del pensamiento y la inhibición de impulsos motores (Lieberman, citado por León y Cárdenas, 2016)

Por otro lado, MacDonald, Cohen et al. (citado por Lieberman, 2010) la habilidad de autocontrol suele recurrir a varias zonas en el cerebro, tales como la zona lateral de la corteza

prefrontal y la parte dorsal del córtex del cíngulo anterior de forma complementaria el área motora y la parte dorsomedial posterior de la corteza prefrontal. Estas áreas juegan un papel fundamental, ya que la parte dorsal del cíngulo anterior tiene la función de la detección de conflictos (actividades que requieren de análisis y razonamiento) que indican la necesidad de autocontrol. Mientras que la zona lateral de la corteza prefrontal está implicada en implementar propiamente el autocontrol o inhibir respuestas, es decir, el esfuerzo explícito de regulación emocional y conductual.

#### **2.4. Programas específicos de enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA**

A continuación, se hace referencia a los principales programas específicos para la enseñanza de las habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA, tanto a nivel mundial como nacional. Se considera importante el abordaje de los mismos para ampliar la perspectiva de los programas existentes y de igual manera contextualizar en el ámbito costarricense la enseñanza de habilidades de CS en esta población.

Un programa educativo detalla al docente el proceso pedagógico a llevar a cabo, permite orientar y organizar los contenidos, la manera en que debe desarrollar la actividad y los objetivos a lograr. Por lo que se han creado a lo largo del tiempo distintos programas para la enseñanza de habilidades de CS.

##### ***2.4.1. Programas generales a nivel mundial***

El programa desarrollado en 1990 por De Dios, Domínguez y Escribano del Colegio de Educación Especial CEPRI, Majadahonda (Madrid), es el Programa de Estructuración Ambiental en el aula de Niños y Niñas con Autismo (PEANA).

De Dios, Domínguez y Escribano (1990) dicen: “partimos de un gran objetivo: el logro de la máxima independencia personal y social. Con esto en mente, nos planteamos objetivos más específicos a partir de las áreas de aprendizaje” (p7.). El mismo autor explica que lo que

se intenta es crear un diseño del entorno físico y del comportamiento social que se adapte al nivel de desarrollo del estudiante, buscando eliminar “barreras” que impiden a nuestros niños el control de este. “Así, lo estructuramos espacial y temporalmente mediante unas claves estimulares que le permitieran abstraer reglas útiles para su desenvolvimiento tanto en el ámbito escolar como en otros contextos” (De Dios, Domínguez et al., 1990, p 8). Se llega a diseñar claves y sistemas para el entorno escolar y así alcanzar la máxima independencia personal y social.

Otro de los modelos de enseñanza de las habilidades sociales que más se utiliza en la actualidad es el DIR/Floortime (Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model). Este nace a comienzos de la década de los noventa cuando Stanley Greenspan plantea la necesidad de

hacer un cambio paradigmático en la forma de evaluar a niños que presenten dificultades del desarrollo y en el cómo planificar el trabajo terapéutico que ayuda a dichos niños a alcanzar su máximo potencial (Breinbauer, 2006, p.1).

Este programa plantea que cada persona con trastornos del desarrollo tiene un perfil único, en donde el afecto y las emociones tienen un rol central en la adquisición de nuevas habilidades. Se debe tomar en cuenta cómo el niño integra funcionalmente las áreas de desarrollo, así como realizar un trabajo multidisciplinario en donde se requiere el apoyo de los padres de familia (Breinbauer, 2006).

El DIR/floor time reúne información veraz y actualizada sobre el desarrollo de la mente y el cerebro y marca nuevas pautas de tratamiento para los niños con TEA y otros trastornos.

Hay 3 premisas que son clave:

- El lenguaje y la cognición como las competencias sociales y emocionales, se adquieren a través de las relaciones con los demás cuando existe un intercambio con propósito emocional. Las emociones nos impulsan hacia el aprendizaje.

- Cada individuo posee unas capacidades potenciales motoras y sensoriales diferentes. Cada niño responde de manera diferente al tacto, sonido y otras sensaciones. Algunos del estudiantado con TEA presentan anomalías en el dominio de la ideación y planificación motora.
- El progreso en todas las áreas de desarrollo está intercalado, los caminos del desarrollo del sujeto en su infancia están interrelacionados.

Según Breinbauer (2006) en “el modelo DIR, el nivel de Desarrollo infantil va a estar influenciado por las diferencias Individuales de cada niño o niña, los patrones familiares y ambientales en torno al niño/a y el tipo de Relaciones o interacción que el niño/a establece con sus padres o cuidadores significativos” (p. 3).

El método DIR permite a los padres y madres, educadores y profesionales de las clínicas realizar evaluaciones y diseñar programas terapéuticos adaptados al individuo con diagnóstico de TEA. Además, incluye actividades semiestructuradas de resolución de problemas, logopedia, terapia ocupacional, juego, etc. Este ha ayudado a infantes con diagnóstico TEA a (pilares básicos):

- relacionarse con adultos y con los niños de su edad con afecto
- comunicarse de manera lógica utilizando el lenguaje gestual y corporal.
- razonamiento abstracto y mostrar empatía.

Otro método que encaja dentro de la enseñanza de habilidades sociales en estudiantes con TEA es el de Análisis de Conducta Aplicada (ABA). En la década de 1960, Ivar Lovaas “desarrolló un modelo de educación basado en el condicionamiento operante para tratar a niños autistas llamando análisis conductual aplicado conocido también como el "Método Lovaas"” (Cabezas, 2012, p. 10).

Lovaas fue pionero para el desarrollo de la metodología de ABA. Él fue de los primeros en poner en práctica el método científico para verificar que la modificación de conducta se podía dar a través de una enseñanza adecuada.

Esta metodología en su inicio se utilizó para trabajar con población con TEA estando basada en el modelo conductista. El Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud (2014) dice que

con el tiempo esta técnica fue evolucionando y se incorporaron otras estrategias de la psicología cognitiva y el procesamiento de información; de esta forma la metodología ABA desarrollada por Ivar Lovaas fue enfocada al estímulo del ambiente y el comportamiento del niño, para fortalecer o educar en diferentes áreas como: académicas, sociales, ayuda personal y reducción de comportamiento no deseado (p. 14).

Piñeros y Toro (2012), explican que el enfoque y objetivo principal del ABA es el “aumento de la consecución de conductas adaptativas y reducción de los comportamientos inapropiados, logrando una mejor integración del niño con su ambiente” (p. 62).

Existen distintos tipos de metodologías ABA:

- Enseñanza de tareas discriminadas (Discrete Trial Training –DTT): es un método que utiliza una serie de repeticiones para enseñar paso a paso una conducta o una respuesta deseada.
- Intervención conductual intensiva temprana (Early Intensive Behavioral Intervention EIBI): es para pacientes menores de 5 años incluye a padres y educadores, e intenta mejorar la cognición, comunicación, percepción, imitación y habilidades motoras; se centra en un aprendizaje estructurado para orientar al niño.
- Entrenamiento de respuestas centrales (Pivotal Response Training –PRT): este método busca aumentar la motivación del niño al hacer que vigile su propia conducta e



iniciar la comunicación con otras personas. Análisis de conducta verbal (Verbal Behavior Intervention –VBI): es un análisis conductual centrado en mejorar las destrezas verbales. (Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud, 2014, p 13).

Su aplicación requiere la participación de un profesional que debe de estar aprobado por la certificación de una junta directiva de ABA Internacional. Este profesional debe planear las estrategias a utilizar en cada caso individual, comprobando la evolución conductual.

#### ***2.4.2. Programas específicos en el ámbito costarricense***

Para efectos de la enseñanza de las habilidades sociales, el MEP sugiere el abordaje desde el Apoyo Conductual Positivo. En este sentido, se puntualiza que la intervención y enseñanza de cualquier conducta es más eficaz cuando, por medio de evaluación funcional, se busca alcanzar el conocimiento de los factores contextuales que inciden sobre la persona en situación de discapacidad y de la función que, en dichos contextos, desempeñan para las conductas (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011). Por esto antes de empezar con la aplicación de las estrategias para la enseñanza de las habilidades sociales se debe de tener en cuenta el contexto del estudiante.

Además “se debe optar por intervenciones que no estigmaticen a la persona con discapacidad y que, como tales, serían aceptables y asumibles en cualquier contexto ordinario y en relación con personas de su misma edad que no tuvieran discapacidad” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p.12). Por ejemplo, cuando se trabaja con adolescentes y adultos se debe evitar trabajar con materiales de temas infantiles.

Finalmente, es fundamental que para realizar una intervención se tomen en cuenta los gustos, preferencias y metas de la persona. No se deben delimitar objetivos que no incluyan la opinión de la persona con la que se va a trabajar. Debe de crearse un balance para que los logros sean importantes y significativos para todos los que participan en la intervención (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

En Costa Rica la propuesta educativa está basada en ofrecer alternativas de inclusión en las aulas regulares con docentes de EGB, y recibir el apoyo de docentes con una formación en educación especial mediante los servicios de apoyo. En la actualidad, el MEP (2018) sugiere la utilización de dos folletos prácticos llamados “Buenas Prácticas, Vivir Mejor, Evaluación Funcional de Conductas Problemáticas” y “Buenas Prácticas, Vivir Mejor, Apoyo Conductual Positivo”. Estos fueron realizados por el Centro de Documentación y Estudios SIIS. Incluyen estrategias para evaluar a un estudiante y abordar de la mejor forma la enseñanza y el manejo de conductas.

Tomando en cuenta lo anterior, se afirma que el Apoyo Conductual Positivo tiene dos elementos indispensables: un enfoque que se basa en el respeto de la dignidad y que además intenta responder a las necesidades específicas de la persona (por lo que es individual y personalizado).

El plan de Apoyo Conductual Positivo se trabaja de manera colaborativa y en equipo, donde se incluyen a todos los que conviven con la persona que requiere de este apoyo (familiares, amigos, etc.). Personas en equipo, crean soluciones y al final comparten “un compromiso mutuo con respecto a una finalidad común” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p.14).

Dicho plan contiene cuatro tipos de intervenciones, las cuales son estrategias para la enseñanza de conductas o el abordaje de las conductas disruptivas. Estas son las de antecedentes, adquisición de habilidades alternativas, basada en consecuencias, de estilo de vida.

Primero, se inicia la intervención en los antecedentes. Se realiza una evaluación funcional, en donde se identifican las circunstancias o factores del entorno, viendo si es posible eliminarlos o modificarlos para minimizar la probabilidad de que suceda la conducta problemática (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011). Se debe de considerar cómo

se pueden modificar los factores (todos los que impliquen algún tipo de contacto directo con el estudiantado; estos pueden ser algún material, alguna persona, un elemento del ambiente en sí, rutinas, entre otros) que han sido identificados como problemáticos en los diferentes entornos.

Las estrategias para esta intervención pueden consistir en:

- Retirar un suceso problemático (ej.: evitar llevarse a sitios en los que haya mucha gente).
- Modificar un suceso problemático (ej.: Formular sugerencias en lugar de instrucciones).
- Intercalar sucesos agradables a situaciones o sucesos desagradables (ej.: Programar actividades que no le gustan intercaladas entre otras actividades que le resultan atractivas).
- Añadir sucesos que promueven las conductas deseadas (ej.: Proporcionar oportunidades reales de interacción social.)
- Bloquear o neutralizar el impacto de los acontecimientos negativos (ej.: Darle la oportunidad de estar sola durante un cierto tiempo antes de volver a integrarse en un grupo cuando ha vivido una experiencia negativa) (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p. 19).

Para lograr que los resultados de la intervención de antecedentes (prevención de la conducta) sean duraderos se debe de añadir la adquisición de habilidades alternativas que ayuden a controlar el entorno y la creación de apoyos a largo plazo que promuevan el mantenimiento de las nuevas habilidades y mejore así el estilo de vida del estudiante. Para esta adquisición de habilidades alternativas, se muestran tres modalidades de enseñanza. A) Se puede dar la enseñanza de habilidades para reemplazar una conducta problemática. Estas son llamadas habilidades alternativas en sentido estricto: “sirven para la misma función que la conducta problemática” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p.23). Por ejemplo:

enseñarle a la persona a iniciar interacciones sociales para reemplazar una conducta consistente en insultar a sus compañeros.

En el momento en que la persona descubre que la conducta alternativa es efectiva o incluso más efectiva que la conducta disruptiva para conseguir lo que se desea, disminuye la probabilidad de que esta se presente (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

B) Otra modalidad es la enseñanza de habilidades generales, que consiste en la integración de múltiples habilidades que modifican las situaciones problemáticas, “previniendo así la necesidad de presentar conductas problemáticas” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p. 24.) Por ejemplo: ampliar las habilidades de interacción social que le ofrecen a la persona más oportunidades para hacer amigos. En esta se busca idear qué habilidades generales (habilidades sociales, cuidado personal, comunicación, ocio, académicas) pueden ayudar a la persona a prevenir sus conductas problemáticas.

C) La última modalidad es la enseñanza de habilidades de afrontamiento o tolerancia. “Son las que enseñan a las personas a afrontar o tolerar las situaciones difíciles” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p. 24). Por ejemplo: enseñarle a relajarse en situaciones estresantes y enseñarle habilidades de resoluciones de conflictos.

El Centro de Documentación y Estudios SIIS, (2011) menciona que en diferentes ocasiones la persona en condición de discapacidad se verá ante situaciones que son problemáticas, sin poder evitarlas y ante las cuales no puede o no debe reaccionar de una manera específica. Para tales casos, es necesario enseñar a afrontar y tolerar las situaciones difíciles o tiempos de espera razonables.

La siguiente intervención es la que está basada en las consecuencias. Este tipo de estrategias abarcan dos finalidades principales: reforzar a la persona cuando se da una habilidad alternativa o reducir el efecto (el resultado perseguido recurrentemente) de las conductas

problemáticas, si estos continuaran ocurriendo (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

Por lo tanto, se intenta demostrarle a la persona a alcanzar su objetivo o respuesta de manera más eficaz con las habilidades alternativas y que las conductas problemáticas son menos eficaces o totalmente ineficaces, además de socialmente inadecuadas.

Por último, el Centro de Documentación y Estudios SIIS (2011) menciona la intervención en el estilo de vida. En este tipo de intervención se hace más referencia al ritmo y a las rutinas de la vida cotidiana de la persona. Estas estrategias ayudan a prevenir, a largo plazo, las conductas problemáticas buscando la mejora general de su calidad de vida. Las intervenciones del estilo de vida deben de ser tomadas con una importancia especial debido a los siguientes tres argumentos:

1. Una calidad de vida pobre o insatisfacción general con la vida cotidiana son factores que repercuten directa y activamente a la presencia de las conductas problemáticas e incluso pueden llegar a ser la causa principal.

Con esto dicho, se entiende la importancia, ya que, si el estilo de vida no se integra con las demás intervenciones, por más adecuadas que estas sean no van a lograr tener los resultados de su mayor potencial.

2. Se llega a facilitar el aprendizaje de conductas que son socialmente aceptables si la persona se encuentra en un contexto que le sea atractivo y significativo para ella.

3. Sin la intervención en el estilo de vida, las demás intervenciones que se estén utilizando se convierten superficiales y se hace más difícil lograr un cambio que sea para largo plazo. Las intervenciones sobre el estilo de vida permiten dar a la persona con discapacidad un apoyo continuo.

Los entornos están en constante cambio y muchas personas se ven en la necesidad de tener este apoyo constante para mantener las habilidades alternativas ya adquiridas, para

también lograr aplicarlas con más naturalidad en situaciones y agregando de igual forma el aprendizaje de otras habilidades aplicables en situaciones y entornos nuevos. Por otro lado, el equipo de apoyo del estudiante puede ver la necesidad de promover contextos que, por una parte, “acepten e integren a la persona con discapacidad y, por otra, respondan a sus necesidades” (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011, p. 36).

## **2.5. Estrategias de mediación pedagógica**

Los programas específicos para la enseñanza de habilidades de CS brindan al personal docente una guía que le permitirá cumplir con sus objetivos de enseñanza. Estas guías o pasos a seguir dan paso a la mediación pedagógica. Para el desarrollo de esta investigación, se pretende analizar las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de habilidades de CS. Debido a esto, es necesaria la definición de estos términos y, además, otros términos correlacionados.

Para efectos de la presente investigación, se entiende que la mediación pedagógica “incluye todas las actividades, métodos y técnicas que la persona docente realiza en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante y fomentar la construcción de conocimientos para el desarrollo de habilidades” (MEP, 2021, p.11). Por lo que la mediación pedagógica implica a este conjunto de acciones que se llevan a cabo con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El docente debe de tener claro su objetivo de enseñanza y el contexto en el que se desenvuelve el estudiantado en el momento de planificar la mediación pedagógica, esto debido a que “el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianeidad y al enfrentar nuevas experiencias” (León, 2012, p.143).

Según Gutiérrez y Prieto, 1993, existen tres fases de mediación pedagógica:

1. Tratamiento desde el tema, donde el profesorado hace uso de recursos pedagógicos para que la información sea accesible, clara y bien organizada.
2. Tratamiento desde el aprendizaje, donde el personal docente escoge los procedimientos más adecuados para el aprendizaje. Se tiene que tomar en cuenta el contexto del educando.
3. Tratamiento desde la forma, tiene que ver con cómo se le presenta la información al estudiante.

Como se ha mencionado anteriormente, la mediación pedagógica engloba diferentes aspectos, incluidos entre estos, la relación activa que tiene el individuo con el medio que lo rodea (León, 2012, p. 143). Así las cosas, se puede afirmar que la mediación pedagógica, por lo tanto, toma en cuenta aspectos desde el ambiente del estudiantado hasta la manera en que se presenta la información ante la población estudiantil.

Una vez que el docente considera los puntos señalados anteriormente dentro de su proceso de mediación pedagógica, procede a escoger las estrategias de enseñanza que mejor se adaptan al contexto y realidad de su estudiantado.

Para comprender las estrategias de enseñanza y lo que conllevan las mismas, se debe comenzar por comprender a qué se refiere el término. Cabe resaltar que existen una gran variedad de definiciones y conceptualizaciones distintas referentes a las estrategias de enseñanza. Dentro de la teoría, se encuentra que los autores escogen y utilizan la definición que mejor se adapta a su tipo de investigación. Es por esta razón que se realiza un recopilado de diferentes definiciones sobre este término.

Como primer exponente se cuenta con la definición hecha por O'Neil (1978), quien distingue dos clases de estrategias; aquellas que se utilizan para operar directamente en el material y aquellas que se utilizan para operar directamente en el individuo para así mantener un clima interno adecuado.

Este las clasifica como primarias y de apoyo. Dentro de las primeras, se busca que el estudiantado pueda ser capaz de identificar las partes importantes, difíciles y las extrañas, al mismo tiempo que aplica técnicas para comprender, retener y, subsecuentemente recordar y usar la información adquirida bajo circunstancias necesarias.

Las estrategias de apoyo consisten en estrategias que permiten fluir eficientemente y efectivamente a las estrategias primarias. Dentro de ellas se encuentran técnicas para establecer una actitud apropiada para aprender y métodos para sobrellevar alguna pérdida de concentración debido a la presencia de distracciones, fatiga, frustración o parecidos. Otros procedimientos que pueden ser incluidos dentro de esta categoría son técnicas para el monitoreo y corregir las estrategias primarias cuando se encuentran *en marcha*.

Seguidamente, Segal et al. (1985) comentan que el término de estrategias de aprendizaje es utilizado en un sentido muy amplio para identificar una gran cantidad de diferentes competencias que los investigadores y practicantes han postulado como necesarias o de ayuda, para un aprendizaje y retención efectiva de información para su posterior uso. Dichas competencias pueden incluir estrategias para el procesamiento de información cognitiva; estrategias de estudio activo, y estrategias de apoyo.

Según Mayer y Weinstein (1986), la principal meta de cualquier estrategia de aprendizaje es influir en el estado motivacional o afectivo del aprendiz, o la forma en que el educando selecciona, adquiere, organiza o integra su nuevo aprendizaje.

A modo de resumen y la definición que será utilizada para efectos de la presente investigación, se entiende por estrategia de enseñanza los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).



Dentro de las estrategias de enseñanza, se encuentra una gran variedad que permiten y facilitan el trabajo de los docentes. Estas estrategias según Gutiérrez (2018), pueden ser divididas en cuatro grandes grupos:

En primer lugar, se encuentran las estrategias cognoscitivas, que se refieren a aquellas actividades que utiliza de manera intrínseca el estudiantado para guiar su propio proceso de aprendizaje. El individuo hace uso de estas estrategias para poder pensar sobre lo que ha aprendido y utilizarlo para resolver problemas.

Luego, se encuentran las estrategias de enseñanza, que se refieren a las modificaciones que se le realizan a los recursos y a los contenidos de la clase, para que cada uno de los individuos sea capaz de acceder a la información. Brindan al estudiantado los sistemas necesarios de información, motivación y orientación.

En tercer lugar, el autor hace referencia de las estrategias didácticas, es decir a las acciones, ya sean físicas o mentales, que facilitan la interactividad del estudiantado y cómo terceros se pueden ver involucrados dentro de este proceso para que la actividad obtenga los resultados deseados.

Por último, se posicionan las estrategias de aprendizaje; estas se aluden a los pasos a seguir que un individuo obtiene y utiliza con intencionalidad con el objetivo de aprender, solucionar problemas y responder ante las demandas académicas con las que cuenta. La responsabilidad es mayoritariamente del aprendiz, ya que debe de utilizar sus conocimientos previos para poder ensamblarlos con los nuevos.

A continuación, se presenta un recopilado de estrategias de aprendizaje planteadas por Gutiérrez, 2018, citando a Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago et al. (2008), Díaz Bariga, Hernández Rojas (2010) y García Cué y Gutiérrez Tapia (2012)

- Lluvia o tormenta de ideas: Forma de trabajo que permite la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas.
- Lámina/foro mural: Se basa en la presentación de una fotografía, lámina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver.
- Frases incompletas: Consiste en que el alumno complete oraciones truncas.
- Concordar-Discordar: Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados de forma tal que provoque en los discentes la reflexión (de manera individual y después en equipos de cuatro integrantes). El alumno debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se escribió.
- Escribir sobre...: Se le solicita al alumno escribir algo sobre el tema que se va a tratar en clase. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?, ¿Qué se te ocurre?, ¿Qué piensas cuando te mencionan o dicen ...? etc.
- Estudio de un caso: Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética, pero construida con características análogas a las presentadas en la realidad.
- Situación problema: El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionado con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Lo fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que requieren para enfrentar la situación problemática y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverla.

- Método de proyectos: Actividades que enfrentan al alumno a situaciones problemáticas reales y concretas que requieren soluciones prácticas y en las que se pone de manifiesto una determinada teoría.
- Exposición: Presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.
- Juego de roles: Representación actuada de situaciones de la vida real, relacionadas principalmente con situaciones problemáticas en el área de las relaciones humanas con el fin de comprenderlas.
- Trabajo de investigación: Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En esta parte el alumno recopila, analiza y reporta la información.
- Conferencia interactiva o chat: Los alumnos ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por Internet.
- Actividades de repetición y práctica: Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida.
- Búsqueda por internet: Los discentes encuentran fuentes de información en Internet a través de Robos de búsqueda.
- Elaboración de blogs y wikis: Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos.
- Foros de discusión: Se utiliza para que los alumnos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso.

- Elaboración de mapas conceptuales: como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellos.
- Uso de plataformas educativas: Los alumnos, en diferentes lugares geográficos pueden tener acceso a todos los materiales de un curso (vía Internet) en cualquier modalidad e interactuar con sus profesores y compañeros. (Gutiérrez, 2018)

Las anteriores estrategias, hacen referencia a procedimientos que pueden ser utilizados como parte de la mediación pedagógica con el propósito de favorecer el proceso de aprendizaje del estudiantado. Dada su flexibilidad, son estrategias que, adaptándolas a los objetivos de trabajo, pueden ser utilizadas también para la enseñanza de habilidades de CS. Al respecto, Flamarique (2013) resalta que

...los expertos indican que hay que ayudarles enseñándoles las habilidades esenciales que les permitan desarrollar sus competencias en el ámbito social y emocional. Esto se tiene que trabajar haciendo un entrenamiento en habilidades sociales incidiendo en las siguientes áreas: control de ira, manejo de estrés, organización, identificación de emociones y sentimientos y su manejo. (p.27)

El autor menciona la importancia de la utilización de estrategias como “la tutoría, el modelamiento, el feedback (retroalimentación), el role-play (juego de roles) y el refuerzo positivo (p. 27).

Dentro del quehacer, la persona profesional en docencia debe de escoger meticulosamente, aquellas estrategias pedagógicas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, puntualizándolas en actividades que le permitan lograr los objetivos deseados.

Por lo tanto, dentro de esta investigación se utilizará la definición de Núñez (2002) para comprender qué son las actividades pedagógicas. El autor menciona que estas son “conjuntos complejos de acciones (ejercicios, interacciones, explicaciones, negociación, etc.) que ponen

en juego mecanismos cognitivos más complejos. Por medio de ellas toman forma los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual quiere decir que tanto las actuaciones del profesorado como las del alumnado pueden considerarse como tales”. (p.117) Por lo que son las acciones que realiza el personal docente para lograr el objetivo deseado. Estas al ser implementadas de manera lúdica y llamativa, van a aumentar la motivación del estudiantado y por ende mejorar su proceso de aprendizaje.

Bello y Sanabria (2017) indican que es importante y fundamental que el profesorado desarrolle las actividades considerando las siguientes características:

1. Incentivar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz que responda al entorno escolar inclusivo.
2. Reconocer que los niños y niñas son diferentes en ritmos y aprendizajes.
3. Formarse y estar actualizado sobre el quehacer docente.
4. Fomentar la relación social entre pares y adultos.
5. Promover la comunicación y corresponsabilidad por parte de los padres en su proceso pedagógico y terapéutico y tener un apoyo constante en casa.

A manera de resumen, es importante y necesario comprender que el profesorado en su mediación pedagógica debe seleccionar estrategias que se adapten a las necesidades y al contexto de su estudiantado, y así a partir de estas implementar las actividades que respondan directamente al objetivo de enseñanza.

## Capítulo III Marco metodológico

### 3.1. Tipo de estudio

Para llevar a cabo esta investigación es necesario aplicar la metodología que permita alcanzar los objetivos propuestos. Por esto se explica y detalla la metodología utilizada, así como su pertinencia dentro del trabajo de investigación.

El enfoque de esta investigación es el cualitativo. Este se guía por áreas o temas significativos de investigación. Es difícil encontrar una definición en común del enfoque cualitativo. Este pretende “acercarse al mundo de ‘ahí afuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’” (Flick, 2015, ep.12). Escudero y Cortez (2017) complementan esta definición cuando la describen como la investigación que recopila información no cuantificable, en donde su propósito es la descripción de las cualidades de un hecho o un fenómeno. Este tipo de investigación se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural.

Por otro lado, Hernández, Fernández et al. (2014), mencionan que

la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (p. 358).

En esta investigación se desea analizar las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de habilidades de CS en estudiantes con diagnóstico de TEA dentro del contexto escolar, por parte del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta. Por lo tanto, se precisa “obtener las perspectivas y puntos de vista de las personas participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien

subjetivos); además resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (Hernández, Fernández et al., 2014, p.8). En este sentido concreto, se pretende distinguir las estrategias de mediación pedagógica que utiliza el personal docente, para enseñar habilidades de CS a estudiantes con diagnóstico de TEA dentro del contexto escolar.

La presente investigación, se ubicó en un nivel descriptivo, entendiendo que; Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández et al., 2014. p, 92).

Según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación coincide con el alcance descriptivo, dado a que esta se basó en el análisis de las estrategias implementadas para la mediación pedagógica para la enseñanza de habilidades CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA.

Conceptualmente, la mediación pedagógica es descrita como una

experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten (Ríos, 2006 citado por Parra, 2010, p. 119).

Desde esta perspectiva en la presente investigación se asume operacionalmente la mediación pedagógica como un proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde la persona mediadora utiliza diversidad de estrategias de enseñanza para lograr en el estudiantado un objetivo determinado.

En este sentido la mediación pedagógica para la enseñanza de habilidades de CS conlleva una serie de estrategias específicas desde áreas como la comunicativa, conductual y emocional; que guían al estudiantado al fortalecimiento del desarrollo de dichas habilidades.

Las estrategias para la mediación pedagógica se distinguieron, recogiendo datos de diferentes perspectivas de docentes de distintas instituciones. “Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández, Fernández et al., 2014. p, 92) siendo esto lo que se quiere alcanzar con la investigación.

Asimismo, esta investigación corresponde a un estudio fenomenológico, se entiende que “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, 2014, p.493). Esto significa que busca analizar las experiencias vividas por las personas participantes para así comprender y dar sentido a las diferentes realidades en las que se encuentran, en este caso, la investigación realizada encajó con dicho estudio ya que se buscaron las experiencias de docentes del SAPEC al enseñar habilidades de CS en estudiantes con diagnóstico TEA.

También se debe de tomar en cuenta que “como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gil et al., 1996, p. 17). En este sentido es necesario ver la perspectiva de cada una de las personas participantes de manera individual e íntegra, tomando en cuenta siempre la subjetividad y dejando de lado los juicios de valor por parte de las personas investigadoras.

De la Cuesta (2006) menciona que “la fenomenología indaga la esencia del significado de una vivencia” (p. 3). Partiendo del objetivo de investigación, se buscó comprender la realidad de cada una de las personas participantes, dándole significado a las experiencias de



cada docente en cuanto a estrategias que utilizan para la enseñanza de las habilidades de cognición social en el estudiantado con diagnóstico de TEA.

Por lo tanto, se ejecutó el trabajo de investigación basándose en los principios del diseño fenomenológico, los cuales, según Hernández, Fernández et al. (2014, p.494) se fundamenta en:

- Describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- La persona investigadora confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- La persona investigadora contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

La presente investigación se guía por un diseño fenomenológico, este se entiende como la:

Forma de indagar, con el rigor de la ciencia y con las herramientas filosóficas, el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que operan al establecer una teoría científica y los modos como se relaciona una teoría con el mundo cotidiano que el científico habita. (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 54).

De la mano de la información anterior, se entiende que este estudio ha recurrido a identificar y conocer las experiencias y conocimientos de las personas participantes de esta investigación, relacionado a la mediación pedagógica llevada a cabo al enseñar habilidades de CS. Dado que “el método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento

de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 52) y “se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 55), con este tipo de investigación y análisis se logra resaltar la necesidad de formación y apoyo que poseen el personal docente, sobre estrategias para mediación pedagógica de las habilidades de CS. Es claro que la fenomenología:

Se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma. Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella. (Reeder, 2011, p.24)

De acuerdo a la cita anterior, se resalta que la base de este diseño de investigación son las personas participantes y su experiencia en torno a un fenómeno en específico (la mediación de las habilidades de CS con la población que trabajan) por esto, las experiencias en común o la diversidad de perspectivas que rodean esta temática, son el eje central.

Barrantes (2004), menciona que la base de la fenomenología se encuentra en la filosofía, específicamente en la escuela creada por Husserl, (1949, p. 123-124):

Lo esencial en el método fenomenológico es la *epoché*, vocablo griego tomado de los escépticos, que denotaban con él el estado de duda. Por la *epoché* vamos a las cosas mismas, a su esencia (Wesen) o *eidos*. La esencia significa los aspectos invariantes, en medio del torbellino de mutaciones y cambios; y esos aspectos invariantes pueden ser formas objetivas, estructuras subjetivas, actitudes o vivencias.

Dentro de la educación y las ciencias destinadas al desarrollo humano, ese “torbellino de mutaciones y cambios” al que se refiere Husserl (1949), se relaciona con el conocimiento que tiene el personal docente sobre un tema en específico. En este caso, las estrategias de

mediación pedagógica en el desarrollo de habilidades de CS, y los beneficios que aportan el trabajo colaborativo en el ejercicio de esta mediación pedagógica, sin dejar de lado la identificación de objetivos y los aspectos en común que surgen entre las personas participantes de la investigación.

De acuerdo con lo mencionado por Bentz y Shapiro (1998), la fenomenología no busca explicaciones aisladas, sino que, aspira a comprender los aspectos esenciales de los tipos de experiencias o temáticas. Aspecto que se lleva a cabo y se analiza dentro del presente Trabajo Final de Graduación, donde se busca analizar las estrategias para la mediación pedagógica que aplica el equipo docente para la enseñanza de habilidades de CS en estudiantes con diagnóstico de TEA.

Por lo que esta investigación logra responder ante el plano fenomenológico, pues “realiza la contemplación de la esencia, a la que se llega por una nueva reducción, la reducción eidética, que supone una operación cognitiva activa y creadora, de modo que el objeto es cambiado en su ser dado intencional y se aprehende lo invariante y general” (Fermoso, 1988-1989, p. 124). Es debido a esto que, con las concepciones y la mediación pedagógica de las personas entrevistadas se logra, con un análisis a profundidad, la identificación de las concepciones con las que cuentan al respecto del tema de estudio, así como la ejecución de las mismas en su práctica diaria con el estudiantado, aspectos que se constituyen en los elementos generales a obtener mediante la reducción eidética desarrollada en el proceso de análisis de la información.

Se concuerda con Ayala (2008) que menciona que la persona que investiga según el enfoque fenomenológico se interesa principalmente por el estudio del significado de los fenómenos por la importancia que estos tienen. Por lo que se relaciona con la presente investigación, en donde se estudian las ideas o conceptos que representan para las personas

participantes, así como la implementación de la enseñanza de los mismos en las estrategias de mediación pedagógica.

En la educación, según Rohrs (1971), el método fenomenológico persigue los aspectos invariantes, que le permiten descubrir la esencia de la mediación pedagógica y desarrollar la capacidad representativa, es decir, conceptualizadora de la fenomenología. Así mismo lo confirma Fermoso (1988-1989), en donde menciona que “en manos de sus seguidores iba a hacerse aplicaciones a campos concretos de conocimiento, sobre todo, a la técnica de las Ciencias Sociales. La Pedagogía se benefició también de esta novedosa manera de producir conocimiento científico” (p.125).

Por lo que se concuerda con Fermoso, en donde se encuentra lo significativo y pertinente la utilización del presente método dentro de la investigación. También, Ayala (2008), destaca esta importancia al mencionar que

(...) es necesario hallar vías de investigación y teorización adecuadas para aprehender y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la experiencia pedagógica. En este sentido, la FH constituye una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo (...) En este sentido, responde a la necesidad de que la investigación educativa consolide, desde un pluralismo metodológico, una forma de construir las ciencias pedagógicas que implique una mejora real para la educación y, por ende, al desarrollo humano (p.413).

En el actual trabajo de investigación, se utiliza el conocimiento que poseen las personas entrevistadas y su implementación en las estrategias de mediación pedagógica para la enseñanza de las habilidades de CS.

## **3.2. Fases del proceso de investigación**

Las fases del proceso de investigación aplicables al diseño fenomenológico, fueron las propuestas por Moustakas (citado por Aguirre y Jaramillo, 2012), quien a su vez las ha dividido en cuatro categorías. Una vez terminada la investigación teórica y con los objetivos de estudio claros, se inició con las siguientes fases de la metodología:

### **3.2.1. Preparación de la recolección de datos**

Esta fase o etapa abarca en primer lugar, llegar a formular la pregunta de investigación, por lo que se debió de tener claro desde el principio cuál era el objeto de estudio. Luego, fue necesario hacer una revisión de la literatura y determinar la naturaleza original del estudio, en otras palabras, establecer el alcance de la investigación (Aguirre y Jaramillo, 2012), siendo en el caso de esta investigación, uno descriptivo.

Luego, se iniciaron los preparativos para escoger a las personas participantes; crear consentimientos informados, asegurar la confidencialidad, determinar los lugares y el tiempo destinado, permisos, entre otros (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 64). Por último, se desarrolló la guía de entrevista que fue utilizada en el trabajo de campo con las personas participantes (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 64).

### **3.2.2. Recolección de datos**

En la recolección de datos Aguirre y Jaramillo (2012) mencionan que se requiere de “participar en el proceso de *epojé* como una forma de crear una atmósfera y relación que permita la adecuada conducción de la entrevista” (p. 64). Con el término “*epojé*” se refiere a “esa supresión de todo lo que nos impide ver las cosas en sí mismas” (San Martín, 2002, p. 27). Por lo que, para lograr llevar a cabo esta fase fue necesario deshacerse de prejuicios personales y procurar ser lo más imparcial posible.

Luego, fue importante precisar la pregunta, y, por consiguiente, se tomó en cuenta que al ser una investigación cualitativa se debe profundizar más en la información brindada por los

sujetos (Aguirre y Jaramillo, 2012). Debido a esto las respuestas ante las preguntas planteadas deben ser lo más extensas posibles y con la mayor cantidad de información pertinente al tema.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas a las personas participantes, vía zoom, leyendo las preguntas de la guía de entrevista y grabando las respuestas de cada participante.

### **3.2.3. Organizar, analizar y sintetizar los datos**

Durante esta fase, las acciones realizadas conllevan: describir de manera textual toda aquella información recolectada a través de las diferentes fuentes de información (Aguirre y Jaramillo, 2012). Por lo que durante esta etapa fue requerida una triangulación que abarcó la información recolectada desde el principio de la investigación, los datos recolectados durante el trabajo de campo (entrevistas, y demás técnicas seleccionadas) para concluir con un análisis y síntesis de todos estos datos en conjunto.

### **3.2.4. Resumen, implicaciones y resultados**

Con respecto a este último apartado de las fases, Aguirre y Jaramillo (2012) brindan una serie de aspectos que fueron llevados a cabo para concluir con este estudio, son los siguientes;

- Resumir todo el estudio.
- Relacionar los hallazgos del estudio y diferenciarlos de lo hallado en la revisión de la literatura.
- Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras y desarrollar un bosquejo de un estudio posterior.
- Relacionar el estudio con los resultados personales.
- Relacionar el estudio con los resultados profesionales.
- Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia.

- Comentarios finales: futuras direcciones y metas de las personas investigadoras (p. 65).

Con estos últimos pasos se le dio cierre a la investigación, considerando todos los datos obtenidos desde que se inicia el estudio y hasta que se obtienen los resultados. Este cierre resaltó los principales hallazgos de la investigación y anotó los descubrimientos hechos a partir de dichos resultados.

### **3.3. Población y muestra**

Con la finalidad de concretar los objetivos establecidos para la investigación fue necesario realizar un análisis sobre las estrategias de mediación pedagógica del profesorado al enseñar habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA. Estos son docentes que laboran en el Ministerio de Educación Pública (MEP) dentro de la zona del Gran Área Metropolitana, en los Servicios de Apoyo en Emocionales y de Conducta (SAPEC), y tienen en su matrícula regular estudiantes con diagnóstico de TEA. Además, estuvieron en disposición de realizar entrevistas mediante sesiones virtuales, debido a las medidas sanitarias que se han derivado por la pandemia del COVID-19. Cabe destacar que, al ser profesionales que se desenvuelven en esta área, pudieron aportar información pertinente para comprender cómo se lleva a cabo esta temática en el sistema educativo costarricense.

De acuerdo con lo anterior, se estableció una muestra cualitativa de participantes voluntarios. Según Hernández et al (2007) en la investigación cualitativa un grupo de personas, eventos o comunidades brindan información útil para los objetivos de la investigación sin que sea representativo a un universo de población. Para escoger el número de participantes se toman en cuenta al menos tres factores: 1) la capacidad del grupo de investigación para recolectar datos de manera realista; 2) la capacidad de comprensión que tengan las personas participantes sobre el fenómeno estudiado para poder responder a las preguntas de investigación y 3) la naturaleza del fenómeno, es decir que tan frecuente es que se presente el fenómeno en un

contexto determinado (Hernández et al, 2007). Lo importante en esta muestra es que las personas que participen “proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y del problema de investigación” (Hernández et al, 2002, p. 563).

Considerando lo anterior, se analizaron las posibilidades de que el grupo de investigadoras (seis en total) pudiera obtener información específica de docentes de los servicios de apoyo (SAPEC) que laboran con estudiantes con diagnóstico de TEA, en instituciones públicas de los circuitos de la Gran área Metropolitana. Se consideró que por cada investigadora participaran dos docentes y dejar un margen de tres personas más por si alguna de las anteriores no lo lograra. Se envió la consulta por medios electrónicos (correo o mensajes de texto por la plataforma WhatsApp) a 15 personas conocidas por las personas investigadoras indicando los objetivos del estudio y consultando sobre su interés y posibilidad de participar en esta investigación tomando en cuenta su disposición de estar en sesiones virtuales grabadas y el abordaje de la temática de interés en la población estudiada. Al final, diez personas respondieron afirmativamente.

Una vez que las personas contestaron, se hizo el contacto con estas para cerciorarse que, quienes se localizaron cumplieran con los criterios establecidos para la presente investigación. Posteriormente, si eran las idóneas se procedió al proceso de entrevista.

A continuación, se muestra el listado de criterios de inclusión para las personas participantes de las entrevistas de la presente investigación que integraron la muestra cualitativa:

1. Laborar actualmente en el MEP dentro de la zona del Gran Área Metropolitana.
2. Ser docente del SAPEC.
3. Tener actualmente estudiantes con diagnóstico de TEA.
4. Disponibilidad para realizar una entrevista vía zoom de un tiempo estimado de 1 hora.
5. Aceptar la grabación de la entrevista.



Por otro lado, como criterios de exclusión están:

1. Laborar actualmente en el MEP fuera de la zona del Gran Área Metropolitana.
2. Ser docente de otro servicio de apoyo que no sea SAPEC.
3. Solamente tener estudiantes sin diagnóstico de TEA.
4. Disponibilidad reducida para realizar una entrevista vía zoom.
5. Rechazar la grabación de la entrevista.

A continuación, se presenta la tabla 1 “Lista de participantes según información personal”, estos accedieron a compartir sus experiencias de enseñanza con la población meta de la investigación. Es importante recalcar que se utilizó un código para resguardar su identidad e integridad ante la información que brinden.

**Tabla 1**

1 LISTA DE PARTICIPANTES SEGÚN INFORMACIÓN PERSONAL.

<b>Nº de Participante</b>	<b>Dirección Regional</b>	<b>Años de experiencia como docente de apoyo</b>	<b>Servicio de especialidad que posee el personal docente</b>	<b>Cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA a cargo</b>
<b>1</b>	Puriscal	9 años	Apoyo Emocional y Conductual	2
<b>2</b>	Puriscal	2.5 años	Apoyo Emocional y Conductual	7
<b>3</b>	San José-Oeste	20 años	Apoyo Emocional y Conductual	8
<b>4</b>	Alajuela	4 años	Generalista	3
<b>5</b>	San José-Central	2 años	Retos Múltiples	3
<b>6</b>	Cartago	25 años	Retardo Mental	6
<b>7</b>	San José-Central	4 años	Generalista	10
<b>8</b>	San José-Central	13 años	Generalista	6
<b>9</b>	Alajuela	21 años	Generalista	7
<b>10</b>	Cartago	21 años	Generalista	31

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

A continuación, en la tabla número 2, se presentan las siglas y los códigos correspondientes a cada participante.

**Tabla 2**

2 LISTA DE SIGLAS Y CÓDIGOS DE PARTICIPANTES.

<i>N°. de Participante</i>	<i>Siglas</i>	<i>Código de participante</i>
1	J.E.	P01
2	F.M.	P02
3	S.J.	P03
4	N.R.	P04
5	G.C.	P05
6	G.L.	P06
7	P.C.	P07
8	Y.G.	P08
9	C.S.	P09
10	J.M	P10

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

### **3.4. Categorías que guían el proceso de investigación**

Para desarrollar la investigación sobre el análisis de las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de las habilidades de CS en el estudiantado con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto grupal escolar, utilizadas por el profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta, se contó con la categoría central, tres categorías y nueve subcategorías.

La categoría central fue denominada Habilidades de CS, la cual se define como: un conjunto de habilidades emocionales y sociales, que permite regular las relaciones interpersonales y ayuda a explicar el comportamiento humano individual y grupal (Bruner y Tagiuri, 1954, citados por Suriá, 2010). Esta es elegida como categoría central para así lograr responder el objetivo general de la presente investigación. Para esto, es necesario conocer las distintas conceptualizaciones que las personas entrevistadas dan a la CS; y así relacionarlas directamente con las estrategias de mediación pedagógica que utilizan.

Las tres categorías que se derivan de la central son habilidades de reconocimiento de emociones, empatía y autocontrol. Sus definiciones se adjuntan en la tabla 3.

**Tabla 3**

**3 DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LAS HABILIDADES DE COGNICIÓN SOCIAL.**

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
1. Habilidades de Reconocimiento de emociones	López y Cañadas (2018) mencionan que el reconocimiento y comprensión de emociones da paso a identificar las intenciones de las personas y así provocar respuestas socialmente esperadas, ya sea para un acercamiento o para apartarse.
2. Empatía	La empatía es la respuesta afectiva que se deriva de la percepción y comprensión del estado emocional o condición del otro, y es similar a lo que la otra persona siente o se espera que sienta. Es decir, esta habilidad se refiere a lo que coloquialmente se denomina como “ponerse en los zapatos de otra persona”. (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Maszk, Smith, O'Boyle & Suh, 1994).
3. Autocontrol	De acuerdo con Molerio (2004), el autocontrol se refiere a la capacidad del individuo de autorregular el proceso emocional de forma consciente.

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

A partir del marco teórico de la presente investigación, surgen las categorías y subcategorías establecidas en la metodología. Estas buscan que la persona tenga la capacidad de interactuar con otros dentro de un contexto determinado, que traiga beneficios tanto para el estudiantado como para las personas que le rodean. Desde esta deducción, se evidencia que las

habilidades de reconocimiento de emociones, empatía y autocontrol, engloban variedad de subprocesos y habilidades necesarias para las relaciones sociales.

Por otro lado, al delimitar la investigación se determina que las categorías establecidas, deben estar contenidas en las tres principales áreas del desarrollo que requieren fortalecimiento explícito de la “tríada” que describe que las áreas específicas de apoyo que forman parte de las características en la población con diagnóstico de TEA son la simbolización, interacción y lenguaje.

Las 9 subcategorías se detallan a continuación en la tabla 4.

Tabla 4

## 4 CATEGORÍAS Y DEFINICIONES.

Categoría	Subcategoría	Def. Conceptual	Def. Operacional
1. Habilidades de Reconocimiento de emociones	<b>1.1 Diferenciación de las emociones básicas</b>	1.1.1. López y Cañadas (2018) mencionan que el reconocimiento y comprensión de emociones da paso a identificar las intenciones de las personas y así provocar respuestas socialmente esperadas, ya sea para un acercamiento o para apartarse.	1.1.2. La capacidad que tiene la persona de identificar las emociones de felicidad, tristeza, enojo y miedo, y así reaccionar de manera recíproca.
<p>Definición conceptual:  “Se refiere a la posibilidad de identificar, entender y expresar facial y gestualmente las propias emociones, así como las emociones de los demás, teniendo la posibilidad de utilizar lo anterior para autorregularse según la situación” (Acuña, Camacho et al., 2015, p. 52).</p> <p><u>Definición operacional:</u></p> <p>Las habilidades de reconocimiento de emociones, permiten identificar la emoción que está sintiendo tanto uno mismo, como las demás personas.</p>	<b>1.2. Reconocimiento de expresiones faciales.</b>	1.2.1. “El reconocimiento de expresiones faciales emocionales (REFE) es un proceso que implica percibir la expresión, hacer una categorización y formación del concepto previo para cada una de las emociones, mientras la percepción de una expresión facial involucra la observación de como se muestra la expresión en el rostro.” (Revueltas, Pale et al., 2016, p 54).	1.2.2. Reconocer a partir de gestos faciales lo que la persona siente y quiere comunicar, sin necesidad de utilizar la comunicación oral.
2. Empatía	<b>2.1. Interacción afectiva recíproca.</b>	2.1.1. “Proceso automático que incluye la tendencia a imitar y sincronizar el comportamiento emocional propio con el de los demás” (Decety, citado por León, 2012, p.7).	2.1.2. Habilidad de comprender y copiar la emoción de las personas con que se interactúa.
<u>Definición conceptual:</u>			

Categoría	Subcategoría	Def. Conceptual	Def. Operacional
<p>“La generación de una respuesta emocional en el observador a situaciones que afectan a otros sujetos” (Labbé, Cárcamo et al., 2019, p. 369)</p> <p><u>Definición operacional:</u></p> <p>La empatía es la habilidad de poder responder ante un evento mediante la comprensión de las emociones de otro.</p>	<p><b>2.2. Autoconsciencia</b></p>	<p>2.2.1. “La separación entre el yo y los demás (...). Gracias a este proceso podemos saber que, a pesar de la imitación de los sentimientos de otros, los sentimientos originales son ajenos y no propios” (Decety, citado por León, 2012, p.8).</p>	<p>2.2.2. Se refiere a la habilidad que permite al individuo realizar una división entre lo que siento yo, lo que siente otra persona y comprender que ambas personas pueden tener estados emocionales diferentes.</p>
<p>3. Autocontrol</p> <p><u>Definición conceptual:</u></p> <p>Esta habilidad de acuerdo a León (2012) se refiere a la capacidad de regular, manipular, controlar, y modular los pensamientos, sentimientos, y la conducta de acuerdo con las exigencias del medio. Aunado a esto, Molerio (2004) agrega que esto no implica la represión de sus emociones, sino por el contrario la evaluación y expresión de la misma de acuerdo a la situación en la que se encuentra la persona.</p> <p><u>Definición operacional:</u></p> <p>El autocontrol es la habilidad consciente de controlar pensamientos, sentimientos y conductas</p>	<p><b>3.1. Autoconocimiento</b></p>	<p>3.1.1. Esta habilidad “se refiere a la capacidad de reconocernos a nosotros mismos como los agentes causales y dueños de nuestras acciones, percepciones o emociones” (citado por León, 2013, p. 8). Como parte de los procesos del yo, el autoconocimiento incluye la capacidad que poseen los seres humanos para reflexionar de manera explícita sobre su comportamiento racional en los diferentes tiempos (pasados o actuales)</p>	<p>3.1.2. El autoconocimiento es la capacidad de la persona de reconocerse a sí mismo, como una persona con pensamientos, sentimientos, conductas, entre otras características independientes de la demás población. Es reconocerse como ser.</p>
	<p><b>3.2. Regulación emocional y conductual</b></p>	<p>3.2.1 La regulación del yo se desarrolla de acuerdo a una retroalimentación entre las demandas ambientales, como una supervisión continua de dicho proceso. El control ejecutivo conlleva la inhibición emocional, control del pensamiento</p>	<p>3.2.2. La regulación de las emociones y las conductas se refiere propiamente al autocontrol o la capacidad de inhibir respuestas, es decir, el esfuerzo explícito tanto de</p>

Categoría	Subcategoría	Def. Conceptual	Def. Operacional
para brindar una respuesta acorde a las demandas del entorno.		y la inhibición de impulsos motores (Lieberman, citado por León y Cárdenas, 2016).	regulación emocional como conductual.

*Nota: Elaboración propia considerando los referentes teóricos descritos en el capítulo 2, 2021.*



### 3.5. Técnicas e instrumentos

El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para el desarrollo de la investigación, revelando nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Según Hernández, Fernández et al. (2014) se comprende que para responder a la pregunta de investigación este es un proceso reiterativo y recurrente que busca cumplir con los objetivos de la investigación. Desde el enfoque de esta investigación

la entrevista en profundidad se caracteriza por ser de corte cualitativo y de tipo holístico, en la que el objeto de investigación se constituye por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento inmediato de la entrevista. Pretende ser un holograma dinámico de la configuración de la vida, conocimientos y pensamientos de un individuo fuera de su participación como actor social en una experiencia significativa, o de su posible relación con un tema particular determinado. (Gurdián, 2010, p. 199).

Por tanto, la entrevista fue la técnica óptima para la recolección de datos en esta investigación, pues las

entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra (Taylor y Bogdan, 1987 p. 103).

Siendo los participantes e informantes las personas docentes del SAPEC que han abordado desde la pedagogía las habilidades de CS.

La técnica de la entrevista cualitativa abrió espacio a la recopilación de información de manera detallada desde la experiencia adquirida en este tema específico (Fontana y Frey, citados por Vargas, 2012).

Al seleccionar la entrevista desde el enfoque cualitativo se requirió de la preparación de un instrumento para la recolección de los datos a analizar. En este sentido se estableció como instrumento una guía de entrevistas. Como el mismo instrumento lo sugiere, esta guía tuvo como finalidad primordial asegurarse de que todos los temas relevantes se abordaran durante la conversación.

El contenido y la elaboración de la guía debió de trabajarse con suma atención, pues las entrevistas cualitativas no son conversaciones improvisadas, sino que “deben partir del planteamiento de la pregunta de la investigación y del marco teórico en el que se ha insertado el tema de estudio, también parten de suposiciones sobre las variables relevantes” (Hinemann, 2003, p. 127). A pesar de no ser improvisado, la entrevista constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados (Fernández, 2001).

Se tuvo en cuenta lo propuesto anteriormente por Fernández (2001) y Hinemann (2003) para la creación de la guía de entrevista de esta investigación. La cual cuenta con una sección de datos generales, también, está desarrollada por 34 preguntas y estas, a su vez, interrelacionan la macro-categoría de CS, así como las tres categorías de Habilidades de CS; reconocimiento de emociones, empatía y autocontrol. La guía de entrevista se encuentra en el anexo 1.

Antes de aplicar la entrevista se procedió a validar la guía respecto a pertinencia, coherencia y claridad. La guía de validación se compone de los datos personales de cada entrevistado, así como un resumen del trabajo de investigación. Se incluye el título de la misma, los objetivos y la descripción. Además, se incluyeron las categorías que se derivaron del proyecto de investigación. Se eligieron a 6 docentes de educación especial que trabajan en servicios de apoyo para realizar el proceso de validación. Se presentaron preguntas en donde el profesorado evaluó su coherencia, claridad, pertinencia y suficiencia. La guía de validación

se puede revisar en el anexo 2. Gracias a los resultados de la validación, se realizaron varios cambios dentro de la guía de entrevista. Se dieron distintas propuestas; por ejemplo, el unir diferentes preguntas en una sola, ya que ahondaban la misma categoría (ejemplo concreto: preguntas 11 y 12, 17 y 19). De igual manera dos de las juezas sugerían eliminar una pregunta, entre otras sugerencias. Así se fueron dando los diferentes cambios en la guía de entrevista hasta llegar al resultado final. En el anexo 3 se presenta más detallada la información del análisis de la validación de las juezas.

Como parte del instrumento de la entrevista, a continuación, se presenta la tabla 5, donde se demuestra la relación de las subcategorías con sus respectivas preguntas.

**Tabla 5**

## 5 RELACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS CON LAS RESPECTIVAS PREGUNTAS.

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Habilidades de Cognición Social	No aplica	1. En sus propias palabras ¿qué es la cognición social? 2. ¿Cuáles habilidades de CS ha trabajado con su estudiantado? 3. ¿Por qué considera importante desarrollar la CS en su estudiantado con diagnóstico de TEA?
1. Reconocimiento de emociones	1.1 Diferenciación de las emociones básicas.	4. ¿Cómo enseña la diferenciación de emociones básicas? 5. ¿Utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas? En caso de utilizar una secuencia para dicha enseñanza describa cuál/es utiliza. 6. ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar si el estudiantado logra identificar sus emociones? ¿En cuáles contextos aplica dichas estrategias y qué criterios utiliza?
	1.2. Reconocimiento de expresiones faciales.	7. Mencione la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales. Describa cómo lo ha abordado con su grupo de estudiantes 8. ¿Con cuáles conocimientos básicos inicia a trabajar el reconocimiento de expresiones faciales? 9. ¿Utiliza alguna una secuencia para la enseñanza del reconocimiento de expresiones faciales? ¿cuál?
2. Empatía	2.1. Interacción afectiva recíproca.	10. En sus propias palabras ¿Cómo define la empatía y cuáles componentes considera usted que la conforman? 11. ¿Cuáles son las guías o estrategias que le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona? Además ¿Cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de manera empática? 12. ¿Qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro? 13. ¿Cuáles criterios utiliza usted para identificar que el estudiantado pone en práctica la interacción afectiva recíproca?

Categoría	Subcategoría	Preguntas
3. Autocontrol	2.2. Autoconsciencia	14. ¿Qué estrategia utiliza para la diferenciación de los sentimientos de otras personas y los propios? 15. ¿Qué secuencia utiliza para enseñar a diferenciar las emociones propias de la de los demás? ¿Por qué cree que es importante hacer esta distinción? 16. ¿Qué secuencia utiliza para enseñar la regulación de las emociones (con apoyo)?
	3.1. Autoconocimiento.  3.2. Regulación emocional y conductual.	17. ¿Cuáles son las estrategias que le brindan a sus estudiantes para reconocer sus emociones y/o sentimientos? Además ¿Cómo enseña el expresar estas emociones a los demás? 18. ¿Cuáles estrategias les brinda a sus estudiantes para que se conozca a sí mismo como agente de sus acciones o comportamientos? 19. ¿Cuáles estrategias se brindan para que el estudiantado gestione sus emociones?  20. ¿Cómo relaciona la autorregulación con la empatía? 21. ¿Cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación con apoyo a autorregulación? 22. ¿Cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual? ¿Cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad? (Regulación emocional y conductual).
Nota: Elaboración propia.		

### 3.6. Procedimiento de recolección de información

Ante la situación mundial de pandemia sanitaria debido al virus de la COVID19 se da paso al trabajo remoto de las instituciones públicas, incluida la Universidad de Costa Rica y todas las escuelas a nivel nacional. Por lo tanto, se mantuvo a la espera de la reapertura de los centros educativos de forma presencial. De mayo a julio del 2020 se continúa con reuniones con la directora de la investigación y con una de las lectoras asignadas. Además, se da cierre a los capítulos 1 y 2.

Finalizando el 2020, de noviembre a diciembre, se tomó la decisión de hacer una reestructuración en la metodología debido a la crisis mundial de la pandemia del virus COVID-19. Al no haber apertura de los centros educativos, en los meses descritos se decidió plantear la metodología de la recolección de datos de manera virtual.

Para iniciar con las entrevistas virtuales se dio un primer acercamiento al profesorado seleccionado, en mayo del 2021. Este se realizó comprobando que las personas voluntarias a entrevistar cumplieran con los criterios previamente establecidos. Una vez contactado el profesorado se coordinaron las entrevistas como se presentan en la tabla número 7, estructurando según el horario de disponibilidad a cada entrevistado o entrevistada junto con dos entrevistadoras. La organización se puede observar en el anexo 5.

A continuación, se presenta la tabla número 6 con los códigos correspondientes a las entrevistadoras; y la tabla 7 con el horario de aplicación de entrevistas y entrevistadoras a cargo. Cabe destacar que, se realizó un solo encuentro con cada persona entrevistada.

**Tabla 6**

6 CÓDIGOS DE LAS ENTREVISTADORAS.

<i>Entrevistadoras</i>	<i>Código</i>
P.M. R	E1
M.R.C	E2
F.M. E	E3

<i>Entrevistadoras</i>	<i>Código</i>
A.P. S	E4
F.U.H	E5
J.C. S	E6

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

**Tabla 7**

7 HORARIO DE APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES DE SAPEC Y ENTREVISTADORAS CORRESPONDIENTES.

<b>Participante</b>	<b>Horario de aplicación</b>	<b>Entrevista a cargo de</b>
P01	Viernes 21 de mayo Hora: 3:30 p.m.	E1-E2
P02	Lunes 24 de mayo Hora: 5:30 p.m.	E1-E2
P03	Martes 25 de mayo Hora: 2:30 p.m.	E3-E4
P04	Martes 25 de mayo Hora: 7: 00.pm.	E5-E6
P05	Miércoles 26 de mayo Hora: 4:00 p.m.	E3-E4
P06	Miércoles 26 de mayo Hora: 4:00 p.m.	E1-E2
P07	Jueves 27 de mayo Hora: 4:00 p.m.	E4-E5
P08	Jueves 27 de mayo Hora: 7:00 p.m.	E5-E6
P09	Jueves 27 de mayo, Hora: 4:00 p.m.	E1-E2

Participante	Horario de aplicación	Entrevista a cargo de
	(Reprogramada para martes 1 de junio)	
P10	Miércoles 2 de junio Hora: 3:40 p.m.	E3-E5

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

A partir de los meses de junio y agosto del año 2021, se da inicio a la redacción y estructuración del capítulo IV realizando el análisis de la información recopilada en las entrevistas y la triangulación. Cabe destacar, que este proceso se realizó en cuatro fases. La primera consistió en leer las transcripciones de las entrevistas realizadas. Seguidamente, se revisaron las distintas definiciones brindadas por el profesorado entrevistado. Luego, se sustrajeron las citas pertinentes de acuerdo con lo expresado por las personas participantes. Por último, se sintetizaron los datos, unificando los aspectos repetitivos y resaltando lo más importante de acuerdo con el objetivo de investigación. Es importante mencionar que este proceso se realizó de manera transversal entre las investigadoras.

Para finalizar, se realiza una revisión de los capítulos 1, 2 y 3, junto con las correcciones finales de estos.

### **3.7. Rigor metodológico**

Durante la investigación se pretendió realizar un trabajo que cumpliera con el rigor de la metodología de la investigación cualitativa. Dentro de la cual se relaciona con las fases del proceso de investigación mencionadas anteriormente, como la preparación de recolección de datos, ya que se escogieron los participantes por conveniencia, se crearon los consentimientos informados y la guía de entrevista, implicando en esta fase la dependencia.



Posteriormente en la recolección, tuvo como finalidad obtener respuestas extensas con abundancia de información, realizando las entrevistas por medio de zoom y grabando la voz de cada participante. Al organizar, analizar y sintetizar los datos, se llevó a cabo la triangulación analítica, cumpliendo a su vez con los elementos del rigor tales como la credibilidad y la confirmación.

Finalmente se realiza un resumen de implicaciones y resultados, que cumple con la transferencia, donde se amplían una variedad de conclusiones y recomendaciones, como resultado final de la investigación acorde a toda la información proporcionada durante la misma, tanto teórica como de las personas participantes.

Es por ello que a continuación se especifican los factores del rigor metodológico mencionados anteriormente con los que cumple la investigación.

### ***3.7.1. Dependencia***

Para Hernández-Sampieri y Mendoza “implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones congruentes” (citados por Hernández, Fernández et al., 2014, p.453). Por lo que se grabaron las entrevistas realizadas virtualmente, y se tomaron en cuenta recomendaciones señaladas por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como:

“1) evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos y 2) no establecer conclusiones antes de que todos los datos sean considerados y analizados y se alcance la saturación” (p.454).

### ***3.7.2. Credibilidad***

También llamada “máxima validez” hace referencia a “si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández et al., 2014, p. 456). En la credibilidad radica la importancia de: evitar que la creencias u opiniones de los

investigadores afecten la interpretación de los datos, considerar todos los datos como importantes, privilegiar todos los participantes como igual, así como la consciencia de cómo la investigación incluye en los participantes y viceversa (Hernández, Fernández et al., 2014).

De manera que fue logrado utilizando varias partes de los datos, como por ejemplo las categorías y subcategorías que se soportan conceptualmente entre sí. Así como utilizando una auditoría externa, la cual se basa en la

Revisión del proceso completo, a cargo de un colega calificado, o varios, para evaluar: bitácora y notas de campo, datos recolectados (métodos y calidad de la información), bitácora de análisis (para evaluar el procedimiento de codificación: unidades, reglas producidas, categorías, temas, códigos y descripciones), así como procedimientos para generar teoría (Hernández, Fernández et al., 2014, p.457).

### ***3.7.3. Consentimiento informado***

Como parte del proceso de entrevista se elaboró un consentimiento informado el cual se compuso de una sección de datos personales, ocho apartados de información relacionada con el proyecto y finaliza con la sección del consentimiento. El propósito de este documento fue cumplir con lo estipulado según la Ley N° 9234 “Ley Reguladora de Investigación Biomédica” y el “Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica para las Investigaciones en las que Participan Seres Humanos”, donde a los participantes se les hizo saber el propósito del proyecto, qué se iba a hacer, los riesgos, beneficios, su condición de voluntariedad y confidencialidad, a partir de esta información es que los participantes decidieron brindar su participación en la investigación. Esta se entregó a las personas participantes previo a aplicar la guía de entrevista. Se puede revisar en el anexo 4.

#### **3.7.4. Transferencia**

Como finalidad de un estudio cualitativo, la transferencia hace referencia a que “parte de ellos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos” (Savin-Baden y Major, Morse y Williams et al., citados por Hernández, Fernández et al., 2014, p.458).

A partir de esta definición, la transferencia de los resultados de la experiencia del personal docente a través de las entrevistas y toda información obtenida a lo largo de la investigación puede ser aplicada para otros contextos, otras habilidades y otras investigaciones.

En relación con lo anterior, del estudio surge la aplicabilidad de nuevas investigaciones acerca de personas con diagnóstico de TEA, sobre la enseñanza de otras habilidades en esta población, el uso de estrategias de mediación pedagógica para la enseñanza de habilidades en entornos escolares, así como investigaciones acerca de las estrategias para la mediación pedagógica de enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con otras condiciones, diagnósticos o discapacidades.

#### **3.7.5. Confirmación o confirmabilidad**

Se refiere a demostrar la minimización de sesgos o tendencias empleadas por la persona investigadora, este implica realizar un rastreo de datos en su origen y la claridad de la lógica utilizada para interpretarlos. La permanencia en el campo investigativo requiere de “la triangulación, la auditoría, el chequeo con participantes y la reflexión sobre los prejuicios, creencias y concepciones del investigador ayudan a proveer información sobre la confirmación” (Hernández, Fernández et al., 2014, p. 459).

#### **3.7.6. Triangulación**

Denzin define la “triangulación” en la investigación como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (citado por Aguilar y Barroso, 2015, p.74).

Más allá de esta conceptualización en la presente investigación, la triangulación que se utiliza es la analítica como “una herramienta de diferentes tipos de análisis de datos que desde un mismo objetivo contribuye a la validación de un estudio y potenciar las conclusiones” (Rodríguez, Pozo et al., citados por Aguilar y Barroso, p, 74). Durante el proceso de análisis de la información se realizó la triangulación. Primeramente, se tomó en cuenta la perspectiva de las investigadoras en cuanto el fenómeno, contrastando con la teoría y la información recolectada a través de las entrevistas. Dentro de dicha triangulación se toma en cuenta el rigor metodológico, para el cual se consideró más pertinente la perspectiva de respuesta a las características de los procesos investigativos de acuerdo con Cornejo y Salas (2011) corresponde a la triangulación ya que esta

se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio, ya sea a partir de diferentes fuentes de información (que incluye distintas personas, períodos de tiempo, documentos), diferentes miradas del equipo de investigadores (diversos investigadores mirando el mismo fenómeno), por diferentes métodos empleados (observaciones, entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, instrumentos o documentación) o bien a través de diferentes diseños y teorías (p.23).

### **3.8. Análisis de la información**

En el enfoque cualitativo, el análisis de la información se realiza a partir de los datos obtenidos en las respuestas de la muestra participante a través de la entrevista. Hernández, Fernández et al. (2014) mencionan que se analizan los datos obtenidos para

- a) Identificar las unidades de análisis, esta puede ser una constante o presentar varias.

b) Identificar las categorías, que correspondería a descubrir las coincidencias en las narrativas de las experiencias de los docentes del servicio de apoyo en problemas emocionales y de conducta respecto al fenómeno en cuestión.

c) Descubrir la vinculación existente entre las categorías generadas a partir de las narrativas de los participantes y los temas que se tratan en la investigación.

Osses, Sánchez et al. (2006), explican tres distintos procesos para elaborar un sistema de categorías. El primero es el deductivo, que se elabora a partir de un marco teórico para la conceptualización de las categorías. Luego está el inductivo, el cual “parte de registros narrativos, cuadernos de campo, casetes, etc. y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación.” (Osses, Sánchez et al., 2006, p. 123). Por último, existe el proceso deductivo-inductivo que inicia a partir del marco teórico para establecer las macrocategorías y después se realizan listas de aspectos que surgen de los registros del contexto natural.

Para efectos de esta investigación se planteó un análisis deductivo-inductivo. Este proceso se realiza a partir de la elaboración del marco teórico, y posterior a ello de entrevistas que pretenden la recolección de información de los participantes. Dicha recolección se realizó por medio de las grabaciones de las entrevistas vía zoom y transcribiendo estas. Las transcripciones se realizaron de manera transversal, evitando que las investigadoras que llevaron a cabo la entrevista transcribieran su propia información. La organización del proceso se representa en el anexo 5 y las transcripciones utilizadas se presentan en el anexo 7. Esto, con el fin de generar conocimientos desde las experiencias previas brindadas mediante la participación del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta como parte del proceso investigativo, del cual pueden surgir categorías emergentes.

Luego de realizar las transcripciones de la información, se procedió al análisis de la misma. En un principio se tenía propuesto el uso del programa Atlas Ti, sin embargo, por el

cierre de la Universidad de Costa Rica a consecuencia de la pandemia por el virus de la COVID-19 no se pudo utilizar el software, porque ninguna de las investigadoras tenía la posibilidad de descargar el programa en las computadoras personales. Como resultado se procedió a realizar el análisis de la información de manera manual en los paquetes básicos de office.

Al finalizar el análisis de la información se procede a realizar una devolución de los resultados a las personas participantes. Se les entrega por medio del correo electrónico un resumen que contiene los principales hallazgos de la investigación, así como el análisis de los resultados y las sugerencias. De esta manera las personas participantes obtienen la retroalimentación necesaria para implementar dentro del contexto escolar la enseñanza de habilidades de CS. Dicho resumen de devolución se encuentra en el anexo 6.

A continuación, se presenta el análisis de los datos en donde se aplica la triangulación correspondiente, se realizó un contraste entre las respuestas de las personas entrevistadas y la teoría, a partir de estas se logra responder a los objetivos de la investigación. Por último, se llega a las limitaciones, conclusiones y recomendaciones hacia la próxima generación de estudiantes de Educación Especial, el profesorado, el MEP y la Universidad de Costa Rica.

## Capítulo IV Resultados y análisis de datos

En el presente capítulo se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos durante la recolección de datos de esta investigación cualitativa. En el capítulo anterior, se detallaron los pasos seguidos con el propósito de conseguir la información necesaria para lograr los objetivos planteados. El objetivo general de la investigación busca analizar las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de habilidades de CS en estudiantes con diagnóstico de TEA dentro del contexto escolar.

Como objetivos específicos, se desea distinguir las habilidades de CS que se enseñan desde los SAPEC al estudiantado con diagnóstico de TEA dentro del contexto escolar. Además, se espera distinguir las estrategias utilizadas por el profesorado de SAPEC para la mediación pedagógica llevada a cabo en cada una de estas habilidades; para, finalmente, brindar sugerencias para la mediación pedagógica de habilidades de cognición social en el estudiantado con diagnóstico de TEA. Por lo tanto, para lograr esto, se exponen los diferentes puntos de vista de cada una de las personas participantes en los apartados, delimitados dentro del marco teórico y siguiendo la guía de preguntas del instrumento de investigación.

Todas las contribuciones por parte de las personas participantes se contrastan con los aportes brindados por la teoría, relacionando los resultados obtenidos durante las entrevistas y encontrando puntos en común o discrepancias en relación con lo brindado en la teoría (Aguirre y Jaramillo, 2012) lo que facilitará el último paso de la investigación.

A lo largo de las entrevistas realizadas se identifica que las personas participantes no mencionan estrategias para la mediación pedagógica, más sí actividades de enseñanza. De este modo, el capítulo se divide en cada una de las categorías y subcategorías de la investigación, describiendo en cada uno de los apartados el análisis tanto de las habilidades que las personas participantes trabajan con su estudiantado con diagnóstico de TEA, así como sus actividades pedagógicas que utilizan para la enseñanza de las habilidades de CS. Estas se analizan a

continuación y así se da paso a las estrategias para la mediación pedagógica al final del análisis, abordando las sugerencias para enseñar estas habilidades de CS con esta población y abordando el tercer objetivo específico.

#### **4.1. Cognición social**

La presente categoría considera los diferentes conceptos de CS dados por el personal docente entrevistado. Se tomaron en cuenta las habilidades que cada uno de estos considera que son esenciales dentro de la enseñanza de la CS. Así mismo, la importancia de la enseñanza de estas habilidades en el estudiantado con diagnóstico de TEA, ya que esta población suele tener una tendencia en “desatender, ignorar, excluir siempre que ello es posible, todo lo que llega desde afuera” (Riviére y Martos, 1998, p.25).

Respecto a las concepciones sobre la CS, las personas entrevistadas concuerdan que esta se refiere a las habilidades que debe tener la persona para poder participar de la interacción social. Al unir los distintos conceptos de los participantes, se nota la importancia del entorno donde se encuentra la persona con diagnóstico de TEA, así como las diferentes habilidades que debe desarrollar, como: autorregulación, empatía, expresión de emociones, entre otros.

En relación con el proceso de aprendizaje, las personas participantes P08, P02, P07 y P03 definen que la CS está relacionado con el medio y el entorno, que permiten adquirir reglas básicas de convivencia, “afrontar toda la parte exterior” (P02) y desenvolverse en la sociedad. Riviére y Martos, (1998) confirman que la conducta del estudiantado con diagnóstico de TEA ofrece una sensación de impredecibilidad, en donde pareciera que no estuviera regulada por las contingencias del mundo exterior, “existe, en efecto una peculiar falta de correspondencia entre la conducta del niño y las situaciones de este mundo en que parece ‘estar sin estar’” (p.26). Por lo que denota la necesidad de la enseñanza de estas habilidades relacionadas con el contexto en donde se encuentre.



La persona participante P04 menciona que la CS son las habilidades para desarrollar comportamientos “a nivel de social”, en donde se deben aprender conductas y comportamientos que el medio espera como respuestas, ya que

los fallos en un mecanismo cognitivo básico, (...), pueden explicar trastornos tan diferentes como la ausencia de comunicación (o presencia de conductas instrumentales con personas) la falta de símbolos ‘enactivos’ genuinos, la carencia de juego de ficción y la dificultad para atribuir falsas representaciones y comprender metáforas (Riviére y Martos, 1998, p.141).

La persona facilitadora P03 agrega que es un “aprendizaje social que tengo día a día” en donde se incluye “el cómo expresarme, el qué esperan de mí, (...) cómo pedir lo que necesito (...) reclamar lo que deseo”, en donde además se enfatiza la importancia de aprender y reconocer los derechos propios.

Además, P01 agrega que es importante conocer “cómo está mi parte mental para trabajar hacia con las otras personas”, ya que la CS incluye “la empatía, el poder relacionarse con otros, el poder expresarle a otros lo que estoy sintiendo, lo que estoy pensando” (P09). Se nota la importancia de conocerse a sí mismo para después poder relacionarse con las demás personas de manera asertiva, ya que como mencionan Riviére y Martos, 1998, “es necesario ayudar a estas personas a poder aceptarse con sus limitaciones, estableciendo explícitamente sus capacidades más desarrolladas y limitando los efectos de la auto-percepción de las limitaciones de inferencia mentalista” (p.84).

Además, las personas entrevistadas P05 y P10 definen la CS de la manera en que la sociedad va interpretando “las capacidades o competencias cognitivas que el ser humano vaya teniendo, para poder acceder (sic) a lo que es la interacción social como tal” (P10), así como la sociedad logra adaptarse a las situaciones de cada una de las personas.

Por otro lado, la CS incluye habilidades y competencias que se deben adquirir para tener una interacción social y responder a los signos sociales de manera asertiva. Butman (2001), confirma que son habilidades que se desarrollan para "el proceso neurobiológico que permite, tanto a los humanos como a los animales, interpretar adecuadamente los signos sociales y responder de manera apropiada en consecuencia" (p.117).

La persona colaboradora P10 logra ejemplificar algunas de estas para dar a conocer su concepción de CS, en donde menciona que

son muchas competencias de interacción social, comunicativas, de expresión de sentimientos, que sí tenemos que trabajar con ellos porque lo requieren, superar muchos miedos, para que puedan expresar (...) necesidades, para que aprendan a ser un poco más flexibles a nivel mental, a nivel de rutinas, a nivel de actividades, a nivel de interactuar con otros, autorregulación, socialización, expresión de emociones y demás.

En este sentido, la persona informante P04 concuerda en que la CS se basa en habilidades como "aprender a socializar, juego dirigido, el seguimiento de reglas en un juego, el compartir en los recreos, interacción en el aula, la participación en actos cívicos, en actividades extracurriculares". Las personas informantes P10 y P08 agregan que las habilidades necesarias para la CS son las de autoconocimiento. Una vez que estas son adquiridas las personas entrevistadas explican que se logra crear una interacción social más asertiva. Entre estas también incluyen las habilidades de aceptación, en donde la persona llegue a comprender que puede requerir de un apoyo para expresarse y que interiorice que "hay formas diferentes de comunicarme" (P10).

Asimismo, el aprendizaje de las normas y reglas básicas de convivencia y socialización son competencias esenciales dentro de la CS para poder responder al medio en el que se encuentra. Las personas participantes P06 y P07 recalcan que es necesario enseñar las "habilidades sociales de respuesta inmediata, (...) como de ejecución" (P06), en donde se deben

aprender respuestas y formas de actuar en situaciones que son detonantes para las personas con diagnóstico de TEA. Es importante que “ellos tengan un repertorio de (...) respuestas para (...) evitar esa (...) estigmatización(...). Y que ellos puedan resolver (...) su situación social de manera efectiva” (P06), considerando el entorno en el que se encuentran.

Tomando en cuenta el reconocimiento de competencias y habilidades necesarias para la CS, por parte de las personas informantes y los distintos autores planteados, es importante identificar cómo las enseñan en el estudiantado con diagnóstico de TEA y cuáles son las actividades empleadas. Por esto, las personas entrevistadas concuerdan que las actividades van a diferir en cuanto a cada estudiante, ya que “cada uno es diferente y cada uno tiene una historia (...) una vida y tiene una realidad distinta” (P03), las habilidades y necesidades de cada estudiante son diferentes. La persona informante P10 comenta que

la importancia de enseñar la CS es que ellos logren, no encajar, sino ser felices en su proceso de aprendizaje, ser felices con ellos mismos, sí tenemos que aprender mucho de esas habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que les permitan a ellos desenvolverse de la forma más plena que lo puedan hacer.

Es importante evitar que el diagnóstico de una persona lo identifique o lo etiquete, ya que se debe ver a la persona de forma integral. Al realizar la triangulación entre participantes, la persona participante P03 concuerda al mencionar que tiene como objetivo principal, que su estudiantado sea partícipe de la sociedad en la que vive, en donde puedan tomar decisiones y que su condición no sea una limitante o barrera para ser feliz.

Para iniciar el proceso de la enseñanza de las habilidades las personas participantes P09 y P10 señalan que en la enseñanza se realiza una “evaluación integral para ver (...) cuáles son sus habilidades reales (...) primero se evalúa al chico y en ese proceso de evaluación, pues uno va tratando de establecer el vínculo” (P09) inicialmente a nivel individual y posteriormente en grupo, con entrevistas a padres y madres de familia, “ya cuando uno tiene todo el panorama

entonces ya se empieza a establecer el plan; que va a depender de los niveles (...) de cada uno” (P09).

A partir de esta evaluación la persona participante P10 menciona que “me puedo ir dando cuenta cómo reacciona, cuáles son sus detonantes, qué le gusta y qué no”; y con dicha información trabajar con docentes de grupo. A partir de dicha evaluación se plantean las áreas de abordaje que se incluyen en la mediación pedagógica. “La evaluación de las áreas emocionales y posteriormente la enseñanza de habilidades de CS convergen en el estímulo al desarrollo personal y social de los alumnos” (Pereira, citado por Calderón 2012, p.41).

Desde los SAPEC, la evaluación permite determinar los estímulos, reacciones y consecuencias de las conductas, ya que “todo comportamiento de los niños tiene dos objetivos: uno buscar atención y otro rechazarla” (P10).

Se presenta un cuadro resumen representando la información recopilada y contrastando cada aspecto mencionado con el análisis.

## Tabla 8

### 8 RESUMEN DE LOS PROPÓSITOS DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Propósito:	Cumplimiento:
a) Identificar las unidades de análisis, esta puede ser una constante o presentar varias.	Se identifica como unidad de análisis el concepto de CS presentado por el profesorado entrevistado: las personas entrevistadas concuerdan que esta se refiere a las habilidades que debe tener la persona para poder participar de la interacción social.
b) Identificar las categorías, que correspondería a descubrir las coincidencias en las narrativas de las experiencias de los docentes del servicio de apoyo en problemas emocionales y de conducta respecto al fenómeno en cuestión.	Se identifica la macro categoría de CS. Esta engloba las categorías planteadas y descubiertas durante las entrevistas que son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de emociones.</li> <li>- Empatía.</li> <li>- Autoconocimiento.</li> </ul> Y se descubren las siguientes categorías emergentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repercusión de la pandemia por el virus de la COVID-19 en la enseñanza de las habilidades de CS.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> </ul>

Propósito:	Cumplimiento:
c) Descubrir la vinculación existente entre las categorías generadas a partir de las narrativas de los participantes y los temas que se tratan en la investigación.	El vínculo existente entre las categorías se identifica como la CS. Además, se incluye el conjunto de actividades y estrategias que dan paso a la mediación pedagógica de la enseñanza de las habilidades de CS. Por esto se toma el concepto de CS y las actividades pedagógicas como el vínculo entre las categorías.
<i>Nota: Elaboración propia, 2021.</i>	

A continuación, se desarrollarán las categorías y subcategorías de la presente investigación, con el contraste de las personas informantes, con el referente teórico que sustenta este estudio.

#### **4.1.1. Reconocimiento de emociones**

En el análisis de esta categoría se abordan las actividades de enseñanza empleadas por docentes de SAPEC para desarrollar la habilidad de reconocer las emociones. Dentro de la investigación, esta se refiere a

la posibilidad de identificar, entender y expresar facial y gestualmente las propias emociones, así como las emociones de los demás, teniendo la posibilidad de utilizar lo anterior para autorregularse según la situación (Acuña, Camacho et al., 2015, p. 52).

Las personas entrevistadas identifican la importancia de enseñar esta habilidad haciendo uso de múltiples actividades. Reafirmando esto, Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (2006) afirman que una cantidad del estudiantado con diagnóstico de TEA “no consigue reconocer las expresiones faciales de las emociones” (p. 24). Asimismo, esto da lugar a tener dificultades significativas para la interacción de la persona y su medio (Asperger, 1994, citado por Riviére y Martos 1998). Por lo que se denota la necesidad de la enseñanza de esta habilidad.

Agregado a lo anterior, Lahera (2008) menciona que en cuanto al ToM, una característica en la población con diagnóstico de TEA es que existe una reducida intención, desde el nacimiento, para distinguir estados mentales en los demás. Esto no es una regla escrita en la condición de la persona con diagnóstico de TEA, ni es considerado necesario para su

diagnóstico. Sin embargo, en la presente investigación se observa que el profesorado requiere de trabajar las emociones debido a la necesidad en el área y se desarrollan apoyos explícitos para el manejo de las mismas. Por esto, se trabajan estrategias de ToM dentro del reconocimiento emocional.

Con respecto a la comprensión de las emociones, Lahera (2008) menciona que en este proceso se responde a estímulos sociales. Esto no se limita únicamente al razonamiento, sino que requiere de mecanismos emocionales que van a dirigir un “proceso automático, estereotipado, activado bajo circunstancias específicas y dirigido al cuerpo y a los cambios mentales asociados” (Damasio, citado por Lahera 2008, p. 202). Es decir, las habilidades emocionales conllevan una adaptación al ambiente o al contexto, demostrando en las respuestas de las personas participantes que se requiere de la enseñanza explícita tanto del reconocimiento emocional como la asociación a la conducta. Para lograr esto, se puede abordar desde la interiorización o el análisis de las emociones en la propia persona, ya que es importante “que reconozcan como yo me siento por alguna conducta” (P08).

Por otro lado, abordando las actividades de las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de esta habilidad, la persona entrevistada P05 menciona que para su intervención inició desde el enfoque del “conductismo (...) trabajaba economías de fichas, trabajaba contratos”. Posteriormente, pasó su intervención a trabajar “de la mano con la psicóloga” (P05), relacionando de esta forma “la parte emocional y conductual, y familiar” (P05).

De igual manera, otros informantes consideran la relevancia del contexto. García menciona la siguiente pregunta en relación a esto, “¿Cómo un estímulo del entorno se traduce en señales químico-eléctricas y se pueden transformar en un detonante para la acción?” (García, 2019, p. 46)

Para responder esta pregunta y de paso indagar acerca si el abordaje de las emociones radica en estados emocionales o conductuales, García menciona que “los cambios corporales se siguen directamente de la percepción del hecho que los produce, y que nuestro sentimiento de tales cambios, mientras ocurren, es la emoción” (Damasio, citado por García, 2019, p. 48). Es decir, según la percepción de la persona, el contexto y, por ende, los estímulos de este van a generar una emoción, que luego se convierte en reacción.

Entendiendo la importancia de la enseñanza de esta habilidad y lo que esta conlleva, se abordan las siguientes actividades propuestas por las personas entrevistadas, según sus años de experiencia.

La persona entrevistada P10 indica que la más importante es el juego. Esta permite al estudiantado sentirse cómodo y crear una relación con empatía, lo que permite “poder determinar qué le gusta, qué le hace sentir de una forma, quién le hace sentir así, cómo reacciona cuando le pasan ciertas emociones” (P10). La misma persona participante menciona que los juegos y los roles brindan la oportunidad de manejar reforzadores, identificar intereses y crear una conexión. Riviére y Martos (1998) confirman que

los procedimientos como el modelado explícito y el *role play* (juego de roles), de respuestas asociadas en situaciones sociales -la presentación de modelos concretos y bien definidos de cómo hay que comportarse en diferentes contextos de relación social-, es un recurso terapéutico indispensable (p. 139).

Agregado a lo anterior, la persona facilitadora P09 hace uso del juego como medio para generar emociones en sus estudiantes y que estas puedan ser reconocidas en su momento. Aborda dicha actividad desde un enfoque psicológico de la siguiente manera,

a veces nos sentamos y nos tiramos al piso a jugar monopolly y al (...) jugar ese tipo de juegos que son como competitivos y, al propio, yo les hago trampa, para que ellos

aprendan a lidiar con esas emociones, (...) como una mezcla de técnicas de aquí y de allá.

Lo mencionado por P09 es apoyado en la referencia que hacen Riviére y Martos (1998), quienes mencionan que en el juego se busca desarrollar y lograr estados emocionales placenteros y compartidos, desarrollo de habilidades individuales y sociales y desarrollo de formatos comunicacionales, entre otros.

En lo referente al uso de cuentos, las personas facilitadoras P01 y P07 indican que el aporte visual que le brindan estos textos y las fábulas permite exponer situaciones a sus estudiantes y cuestionarse “¿qué harías en este caso?” (P07). Por su parte las personas entrevistadas P05 y P10 concuerdan que en específico hacen uso del cuento del “Monstruo de colores” de la autora Anna Llenas. El cual trata de un monstruo de colores que se despierta hecho un lío con las emociones, por lo que una niña le ayuda a distinguirlas al explicar las sensaciones y colores que dan cada una, así como ejemplos de actividades que se realizan cuando se siente la emoción específica. Este tipo de actividad es efectiva, ya que “la enseñanza de habilidades de expresión afectiva en muchos niños es básica, a veces por el rechazo que un niño puede sentir con el contacto corporal, se comienza con muñecos” (Riviére y Martos, 1998, p.292).

Por otro lado, se hace uso de la parte artística o creativa. La persona participante P01 menciona el uso del teatro junto con videos para el reconocimiento de emociones y la persona facilitadora P10 también menciona que “incluir la música (...) me ha servido mucho, la parte de relajación” (P10). Cabe resaltar que a pesar de que la preguntas en esta subcategoría son planteadas sobre las actividades para enseñar a reconocer sus emociones, se observa como ejemplo, esta última de P10 que es para gestionar emociones y regularlas, pero no en específico para reconocer la emoción.



Para el reconocimiento de emociones las personas entrevistadas P01 y P05 hacen uso de actividades visuales, de creación, así como táctiles que le permitan hacer comparación “emoción-sensación”, y a partir de ellas crear una imagen mental de lo que son las emociones. Con comparaciones al nivel óptico y en concreto se visualizan las emociones, como el enojo al verse representado con un toro, o el incremento de las emociones se pueden ver como un volcán “como poco a poco un volcán va haciendo erupción, se va enojando, se va enojando hasta que hace ya la erupción (...) para que ellos reconozcan en ellos y luego reconozcan en otras personas” (P05).

Como parte de una explicación acerca de la producción de emociones Lahera (2008) menciona la hipótesis de Antonio Damasio plantea que la toma de decisiones del ser humano está determinada por un marcador somático. Es decir, la fuerza de la atención genera las respuestas de las personas dependiendo de experiencias pasadas. En el caso del profesorado de SAPEC se utilizan vivencias cotidianas, roles, entre otras actividades que generen en el estudiantado un esquema mental de las posibles situaciones en las que se pueda requerir de la identificación y control de las emociones y generar respuestas apropiadas al contexto.

En relación con la identificación de las emociones en las vivencias cotidianas, una persona participante menciona que

podemos hablar de que tenga un muñeco donde él pueda enseñarme a mí dónde es que él siente el enojo en ese momento, en qué parte del cuerpo siente el enojo, dónde es que siente la emoción, si le quiere poner color, si quiere contarme, si me puede decir en qué le puedo ayudar para que su emoción se pueda regular nuevamente (P10).

La persona participante P01 menciona que “se utiliza mucho los mapas conceptuales, (...) las mandalas” para la regulación. Además, la persona facilitadora P05 dice que “el agua me ayuda un montón, la arena también y plasticina”. También, el uso de técnicas de respiración en situaciones de ansiedad, actividades como caminar para buscar la calma, permite a la

persona “volver otra vez a la regulación o a la autorregulación y puedo seguir trabajando” (P10).

Por otro lado, en lo referente al mal manejo de las emociones se habla de “una disfunción en la meta-representación, un déficit cognitivo en el reconocimiento y monitorización de los contenidos de su propia mente y la de los demás” (Lahera, 2008, p.203). Esto conlleva a necesidades específicas en el control de procesos conscientes superiores (sistema de supervisión atencional). Siendo este uno de los principales objetivos para abordar el manejo conductual en relación a la emoción, desarrollando dentro de las actividades de las estrategias para la mediación este contenido, para todo aquel que requiera apoyo en el área indistintamente del diagnóstico.

Aunado a lo anterior, la persona participante P08 menciona que “para que reconozcan en otros las emociones hago juegos e involucro a la familia al enviarles (...) situaciones que sean imágenes que (...) se identifiquen bien”, abordando de esta manera la habilidad de reconocimiento de emociones propias y ajenas. Además, para reforzar la comprensión de las emociones propias y lograr reconocer qué les genera cada emoción, la persona entrevistada P02 hace el uso de dados que contienen preguntas para sus estudiantes, por ejemplo “dígame algún recuerdo que usted tenga cuando usted estuvo muy feliz” (P02), de esta manera “uno lo viene identificando que ellos saben, qué ese ejemplo de triste, qué es ejemplo de enojo y cómo lo sienten en su cuerpo” (P02).

Por último, la persona facilitadora P10 resalta la importancia de “aprender métodos nuevos, (...) capacitarse en otras actividades de enseñanza que hay” y comprender que se depende del estudiantado para guiar el proceso y es a partir de este es que se seleccionan las actividades porque “es el actor de ese proceso” (P10). Como se mencionó anteriormente, las necesidades y habilidades de cada estudiante son diferentes; por lo que las características deben ser tomadas en cuenta a la hora de crear las actividades.

La finalidad de la enseñanza de esta habilidad es que la población meta identifique la importancia de conocerse a sí mismos y reconocer las emociones, pues ello permite solucionar conflictos aplicando habilidades de CS para la convivencia con el contexto.

#### **4.1.1.1. Diferenciación de emociones básicas**

La siguiente subcategoría hace alusión a la habilidad de la diferenciación de emociones básicas. Para poder comprender esta habilidad, en primera instancia se define la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003, p.12).

Por ende, para efectos de esta investigación, se define esta habilidad cuando el reconocimiento y comprensión de emociones da paso a identificar las intenciones de las personas y así provocar respuestas socialmente esperadas, ya sea para un acercamiento o para apartarse (López y Cañadas, 2018).

Agregado a lo anterior, según Darwin (1873) mencionado por Fernández, Dufey et al., (2007), menciona que la identificación de emociones básicas está compuesta por un repertorio de expresiones humanas. Esto se asocia a aspectos culturales, además se relaciona con el sistema nervioso y el área psicológica.

Con respecto a la importancia de trabajar esta habilidad, se destaca que “los niños, tienen que discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas. Déficit en esta capacidad, puede dar lugar a problemas de adaptación social” (Gordillo, Mestas et al., 2015, p. 1848). Dichas emociones participan en el proceso de aprendizaje tanto educativo como propiamente de la CS. La capacidad de la población infantil de regular sus emociones aumenta la interacción con su grupo de pares y profesores (Gordillo, Mestas et al. 2015).

Respecto a la imitación, este tipo de estrategias “facilita compartir y entender las emociones del otro. Si lo relacionamos con la CS, podemos inferir que es un elemento

importante en el desarrollo de la teoría de la mente” (Ruggieri, 2013, p. 14). Sin embargo, más allá de entender a la otra persona se puede ver la imitación como parte de la comprensión de lo que es la emoción en sí, cómo se experimenta, cómo se transmite por medio de gestos, cómo se identifica.

Por otro lado, las emociones básicas contienen un alto valor adaptativo que permiten una coordinación conductual, requerida en la persona para transmitir información de manera rápida y precisa a otros (Fernández, Dufey et al., 2007). Sin embargo, antes de dicha expresión de las emociones es necesaria una medición fisiológica vivida por la persona, cuando experimenta alguna emoción que le permita identificarlo. Por ejemplo, se puede caracterizar como

la actividad cardiorrespiratoria que distingue la experiencia de las emociones básicas.

De acuerdo a su modelo, las cuatro emociones básicas (rabia, tristeza, alegría y miedo), se pueden identificar mediante la tipificación de los tipos de frecuencia cardíaca y el cambio en los patrones respiratorios observados durante la presentación de estímulos emocionales (Rainville, Bechara, et al. (2005) parafraseados por Fernández, Dufey et al., 2007, p.12).

En lo que respecta al abordaje de habilidades en esta subcategoría, es importante recordar que, dentro de los SAPEC, la enseñanza de diferenciación de emociones “se incluyen en el mismo plan de apoyo conductual positivo” (P02). Cabe destacar, que es relevante que el proceso de enseñanza de esta habilidad sea “personalizado al nivel y edad del estudiantado” (P10).

Desde dicho enfoque la persona entrevistada P02 también señala que se inicia mediante una observación para identificar las emociones a trabajar, así como los antecedentes que las producen. Además, se menciona que se hace “observación directa y (...) crónicas. En algunos casos (...) líneas bases, cuando las conductas son muy severas” (P09). Por lo tanto, las

actividades planteadas de la estrategia para la mediación pedagógica de enseñanza de esta habilidad se ven centradas en la gestión de las conductas y la regulación de las emociones. Esto lo relacionan con el reconocimiento de las mismas; a lo que la persona participante P10 hace énfasis que en estas competencias es necesario el “control ante la ira, el volver a la calma (...) cómo manejar mi tristeza, cómo valorar momentos de alegría”.

Asimismo, respecto a la habilidad de diferenciar emociones básicas, mencionan trabajar competencias diferentes bajo el mismo contenido, como la “atención, concentración, seguimiento de instrucciones, la tolerancia” (P10). Por su parte la persona entrevistada P05 hace énfasis en que para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas es necesario estar expuesto a situaciones que generen dichas emociones y a partir de ahí hacer uso de la expresión para la adquisición de esta habilidad.

Dentro de este apartado, según las personas entrevistadas, se aborda esta habilidad tanto en el contexto individual como en el grupal. Por lo tanto, desde el abordaje pedagógico de manera individual, se guía al estudiantado a que “primero (...) las logre identificar en él mismo (...) entender (...) que una emoción es la tristeza, la alegría (...) el enojo y el miedo” (P04). Siendo esta una parte que permita a la población estudiantil con diagnóstico de TEA desarrollar habilidades de “autoconocimiento, tratar de que él comprenda situaciones de la vida diaria que le generan una emoción y ponerle nombre” (P10). Para lograr esto, se utilizan actividades que inviten al estudiantado a generar sensibilidad a esta “parte de las emociones, autoestima, autocontrol, empatía, entender al otro, tratar de imaginar y tratar de buscar temas de interés” (P04), lo que a su vez le va a dar un espacio para comprender las situaciones de la vida diaria.

En el mismo abordaje individual, la persona entrevistada P10 menciona que inicialmente lo trabaja de manera independiente con cada uno de sus estudiantes y posteriormente estas estrategias las trabaja tanto en el contexto grupal, como con la familia. Es decir, se mantiene como objetivo paralelo ir de lo individual, luego grupal, hasta generalizar el

aprendizaje de estas habilidades “en una forma (...) inclusiva, con la familia, con las docentes” (P10).

Además, el trabajo con el estudiantado no se limita a la atención en el aula de SAPEC ni a la atención de grupo. La comunidad educativa también forma parte del plan de apoyo conductual positivo, donde se crea un programa de contingencia en el que participan diferentes personas de dicha comunidad.

Desde el enfoque del personal docente entrevistado, las actividades de enseñanza de identificación de emociones buscan ser generalizadas a otros contextos, es decir, las actividades que se aplican en el aula de SAPEC para reconocer determinada emoción y dar una respuesta adaptativa deben ser aplicables también para el contexto escolar. El MEP (2018) reafirma que “el apoyo educativo en el área conductual debe ser de carácter transversal, por lo que las actividades, de las estrategias, que se plantean deben estar inmersas en las actividades cotidianas de la jornada educativa” (p.10).

Propiamente en lo que se refiere a actividades específicas de las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza de diferenciar emociones, las personas participantes P04, P07 y P10 hacen uso del espejo, donde se perciban a sí mismos expresando emociones por medio de la imitación. Al hacer uso del espejo permite al estudiantado ponerle a la emoción “un color, un nombre, un lugar de ubicación en mi cuerpo” (P10).

Por otro lado, las personas entrevistadas P04, P06, P07 y P08 mencionan nuevamente el uso de cuento, entre algunos de ellos se encuentran el “Monstruo de colores” de Anna Llenas; además la persona entrevistada P07 menciona que otros cuentos utilizados son “Las rabietas de Fernando” y “El cuento de la tortuga”.

Tanto las personas participantes P10, P08 como P09 hacen uso de terapia de juego, en donde permiten a sus estudiantes generar emociones de una manera lúdica. Dentro de este

mismo abordaje, la persona entrevistada P02 relaciona el uso de los juegos y juguetes para reconocer las emociones en adultos, pues hace uso de

una muñequita que se hace grande y se hace pequeña entonces lo que había inventado era ponerle un corazón que la muñequita desde pequeña ella sentía porque tenía corazón y aunque la muñeca esté grande sigue teniendo el mismo corazón, esa parte en concreto (...) que ellos logren identificar que igual uno como adulto va a sentir y que la mamá o el papá y en casa también, que si yo hago un berrinche o yo no me porto tan bien en la casa igual mi mamá se puede enojar o se puede poner triste (P02).

También, se destaca el uso de las rutinas en donde a diario se pregunta al grupo de estudiantes cómo se sienten ese día, logrando la diferenciación por medio de “pictogramas (...) de las tablas de las emociones: la alegría, tristeza, enojo” (P07). Además de los pictogramas las personas entrevistadas P07 y P08 utilizan imágenes “de personas reales para que ellos vayan haciendo la relación del pictograma con la imagen de la expresión” (P07).

Por otro lado, el uso de experiencias reales o cotidianas es otra actividad significativa para las personas entrevistadas. La persona participante P03, por ejemplo, menciona que “conforme vamos viviendo experiencias y evidencias voy logrando que ellos puedan expresar sus emociones” pues cada estudiante tiene una historia y realidad distinta. La persona participante P04 menciona, “que ellos lo vayan viendo en el diario vivir o en situaciones en la interacción con otros niños” (P04), le permite al estudiantado comprender incluso sus emociones.

Asimismo, la persona participante P01 menciona que a partir de ellas se puede crear un diario de emociones, donde se van anotando una a una desde una perspectiva personal, además la persona entrevistada P10 menciona que es importante y necesario que la misma persona le ponga el nombre a la emoción, es decir, no se discrimina “si la quiere llamar molestia, enojo, ira, chicha, entre otras, pues es un proceso individual, muy propio” (P10).

A partir de esto, se reafirma la importancia de la enseñanza de esta habilidad para que las personas con diagnóstico de TEA puedan desenvolverse en el contexto social.

#### **4.1.1.2. Reconocimiento de expresiones faciales**

En la presente categoría se abordan las actividades de las estrategias para la mediación social de enseñanza del reconocimiento de expresiones faciales, el cual

es un proceso que implica percibir la expresión, hacer una categorización y formación del concepto previo para cada una de las emociones, mientras la percepción de una expresión facial involucra la observación de como se muestra la expresión en el rostro (Revueltas, Pale et al., 2016, p 54).

Aunado a lo anterior, como aporte a la conceptualización de reconocimiento de expresiones faciales se dice que este “es entendido como el proceso por el cual se perciben y analizan los rasgos faciales para la identificación del estado emocional que los mismos denotan” (Adolphs, citado por López-Morales, Zabaletta, et al., 2020, p. 2). Esto se ve relacionado a procesos interpretativos, tanto de mensajes como acciones, que brindan a la persona un componente para la regulación conductual presente en las interacciones interpersonales.

Además, partiendo de una explicación más científica del estudio de las expresiones faciales de las emociones, se entiende “a estas como estados somáticos ligados a conductas fundamentales para la supervivencia, en tanto acciones que se expresan en el rostro, la voz o en conductas específicas” (López-Morales, Zabaletta, et al., 2020, p. 2).

En lo que respecta al reconocimiento de las expresiones en rostros, se resalta la importancia de la capacidad del estudiantado para transmitir lo que necesita, manifestado a través de rasgos físicos característicos en el procesamiento de la información emocional. Esto responde acorde a la intensidad de las emociones que están sintiendo en ese momento (Gordillo et al., 2015, p, 1847). Por otro lado “a través de la expresión facial es posible mostrar estados



emocionales específicos, aportando información concreta tanto en el área motivacional como en la de la comunicación” (Adolphs, citado por López-Morales, Zabaletta, et al., 2020, p. 2).

Dentro de la información obtenida en las entrevistas, surgieron diferentes actividades, dentro de las cuales están: el juego, la sintonía afectiva con el estudiantado (para así conocer sus detonantes), reforzadores, cuentos, actividades de experimentación y expresión de las emociones, involucrar a la familia, actividades visuales como imágenes y videos.

La actividad que más se repite es el juego, mencionado por seis de diez docentes. Es una de las actividades de enseñanza más significativas, debido a que permite “que el estudiante se sienta cómodo” (P10) y llevar la emoción a un contexto más de la vida diaria. Como parte de las actividades lúdicas la persona participante P02 menciona el uso de bailes y canciones relacionadas con las emociones, P02 hace uso de juegos con dados, en el cual se muestran caras o rostros en las que invitan al estudiantado a imitar.

La persona entrevistada P03 por su parte utiliza juegos de internet referente a las emociones y P10 utiliza los juegos de roles, así como diferentes materiales a manera de juego como muñecos, fotografías, plasticina, texturas, *slime* (tipo de plasticina más viscosa y estirable) y *emojis* (dibujo o signo que expresan una emoción, generalmente se utilizan en redes sociales). También la persona participante P09 comenta que es una manera efectiva en que los niños puedan aprender los roles. Dentro de los juegos se incluyen: juego de roles, juegos competitivos, situaciones de juego en la vida real, teatro (*roleplay*) y un dado de las emociones.

El profesorado de SAPEC entrevistado centra sus actividades de enseñanza en actividades visuales. Entre ellas se mencionan los “mapas corporales” (P10), “videos de YouTube” (P07), “reconocimiento de fotografías e imágenes” (P03), “fichas de las emociones” (P03). Las personas participantes P07 y P04 mencionan que también utilizan la búsqueda de imágenes en internet, si la familia tiene los recursos para imprimir. De lo contrario, P07 utiliza actividades como buscar rostros en revistas y periódicos o si no les facilita “las expresiones

tanto de niños, de adultos, de mujeres, de hombres” (P07). Riviére y Martos (1998) mencionan el reconocimiento estático de expresiones emocionales en figuras en caras, en muñecos y en otras personas, de manera que se relacionen con situaciones hasta el uso de otros materiales como videos, títeres, cuentos, entre otros. De esta manera van realizando una transición de lo descriptivo a lo argumental.

Ante la información anteriormente señalada, las actividades utilizadas por el profesorado de SAPEC en donde hacen uso de imágenes, fotografías, entre otros materiales de carácter visual, tienen un sustento teórico acerca del proceso requerido para esta habilidad de CS y que además de ser parte de la categoría de reconocimiento de emociones se puede mencionar que fortalece otras áreas, pues “la memoria de rostros es la habilidad que determina nuestro éxito en el reconocimiento de la identidad en la vida cotidiana”(Broche, Rodríguez et al., 2014, p. 32).

Por otro lado, la persona participante P03 trabaja con sus estudiantes al observar el rostro del mismo docente. Esto es importante, ya que “el rostro constituye uno de los primeros estímulos que recibimos al nacer y desde el punto de vista biológico, psicológico y social es el objeto visual de mayor significación para el ser humano” (Lopera, citado por Broche, Rodríguez et al.,2014, p. 28). La persona P03 les explica mediante actividades visuales que si una persona posiciona sus ojos de cierta manera está expresando un mensaje. Desde el enfoque de Broche, Rodríguez et al. (2014) la cara tiene una clave distintiva que es ampliamente utilizada no sólo para expresar emociones y necesidades, sino también para determinar la identidad de una persona, pues esta información “es instantáneamente accesible a nosotros y facilita la comunicación interpersonal” (p. 28). Además, la persona entrevistada P05 menciona que utiliza las muecas a manera de juego con el estudiantado para darle un sentido emocional a dichas expresiones. Relacionado también con situaciones reales, la persona participante P10

utiliza la silueta del rostro de los familiares de su estudiante y le dibujan expresiones que han visto expresar a dichas personas para luego otorgarle una emoción.

En otra línea de ideas, se hace énfasis en la importancia de la imitación mencionado por 7 personas entrevistadas. La persona participante P07 menciona, que mediante la imitación trabaja identificar las expresiones en otras personas para que su estudiante después pueda entenderlas. Riviére y Martos (1998) confirman que la imitación, en algunos modelos teóricos del desarrollo como el de Piaget, “la imitación es decisiva para el desarrollo de las capacidades simbólicas al definir el mecanismo por el cual se constituyen los significantes” (p.135).

Por su parte, la persona entrevistada P08 utiliza un juego con paletas que traen caras de niños realizando diferentes expresiones faciales y con apoyo del espejo invita a sus estudiantes a imitar las imágenes. Dentro de la misma línea, trabajan las personas entrevistadas P06, P10 y P01, con el espejo para la imitación de movimientos faciales como la sonrisa. Además, hace uso de sus propias expresiones para que su estudiante tenga una aproximación a la producción gestual real.

Otra de las actividades de enseñanza es el reconocimiento de expresiones corporales, la cual la persona participante P06 lo describe como

en el reconocimiento de expresiones faciales es “vamos a hacer 6 circulitos (...) y este es Marco, Marco está asombrado, ¿cómo es una cara de asombro?”, “vea a la niña” (...) y también le presentaba varias personas asombradas y que él repitiera verdad. (...) así vamos acercándonos (...) a que las expresiones se expresan en la cara, se expresan en el cuerpo (...) no solamente con la parte facial sino corporal también.

A lo largo de la categoría se ha descrito cómo se enseña el reconocer expresiones faciales, sin embargo, falta la descripción de cómo expresar gestos emocionales, para ello la persona entrevistada P07 menciona que trabaja de la mano con terapia de lenguaje en el sentido

de la expresión gestual de las mismas, así como la expresión verbal y la comprensión de lo que se está expresando.

Por último, cabe resaltar que el reconocimiento de expresiones faciales juega un rol fundamental en la categoría del reconocimiento de emociones. Esta es necesaria en el desarrollo de la participación activa de las personas con diagnóstico de TEA en el contexto social.

Del análisis realizado, se presenta a modo resumen, las actividades empleadas por el profesorado, así como la cantidad de veces que son utilizadas por las distintas personas entrevistadas.

### **Tabla 9**

9 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

**Subcategoría:** Diferenciación de emociones básicas

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Cuentos	7 personas participantes
2. Juego	4 personas participantes
3. Trabajo con familia	4 personas participantes
4. Imágenes	4 personas participantes
5. Espejo	3 personas participantes
6. Videos	3 personas participantes
7. Situaciones hipotéticas	3 personas participantes
8. Juego de roles	3 personas participantes
9. Imitación	2 personas
10. Música	1 persona participante

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
11. Material sensorial	1 persona participante
12. Fichas	1 persona participante
13. Economía de fichas y contratos	1 persona participante
14. Trabajo entre pares	1 persona participante

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

**Tabla 10**

10 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES FACIALES

**Subcategoría:** Reconocimiento de expresiones faciales

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Imágenes	6 personas
2. Juego	6 personas
3. Espejo	4 personas
4. Cuentos	4 personas
5. Imitación	4 personas
6. Juego de roles	3 personas participantes
7. Fichas	2 personas participantes
8. Videos	2 personas participantes
9. Dibujos	2 personas participantes
10. Situaciones hipotéticas	2 personas participantes
11. Música	1 persona participante

---

**Subcategoría:** Reconocimiento de expresiones faciales
 

---

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
12. Colaboración entre docentes	1 persona participante
13. Trabajo con familias	1 persona participante
14. Material Sensorial	1 persona participante
15. Emojis	1 persona participante
16. Mapas corporales	1 persona participante

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

---

#### **4.1.2. Empatía**

Como parte de la CS la presente investigación tiene como segunda categoría la habilidad de empatía, la cual se define como “la generación de una respuesta emocional en el observador a situaciones que afectan a otros sujetos” (Labbé, Cárcamo et al., 2019, p. 369). De manera más sencilla, 8 de las personas entrevistadas la describen como la “capacidad de ponerme yo en los zapatos de la otra persona” (P09), es decir en el lugar de la otra persona de poder “sentir lo que siente otra persona” (P01).

En relación con el significado, tres participantes (P04, P05 y P07) describen que esta habilidad de la CS va más allá de entender las emociones de las otras personas. Sugieren que la persona desarrolla habilidades que le permiten interpretar, que se necesita apoyo o ayuda en ese momento y fortalecer en el estudiantado competencias para interactuar y desenvolverse en sociedad.

Además, tanto la persona participante P09 como P06 mencionaron que la empatía, si bien, conlleva comprender lo que la otra persona está experimentando, no quiere decir que se va a sentir lo que esa persona está sintiendo, ya que se puede tener una aproximación lo más cercanamente posible a la realidad de alguien más pero no se percibe igual. Lieberman (2010)

confirma esto, explicando que la empatía no es únicamente comprender el estado emocional del otro sin que ésta propicie una reacción emocional propia. Asimismo, no es encontrarse en el mismo estado emocional que otra persona debido a una experiencia que se comparta.

Con respecto al área cognitiva y la socialización se obtuvo 9 respuestas de las personas participantes que mencionan que la empatía es entender o comprender a la otra persona, lo que está sintiendo, lo que sucede anímicamente, emocional, sentimental y conductualmente en el momento, entender lo que ocasiona dolor o alegría en las demás personas que es una realidad para cada uno. Además, la persona entrevistada P01 hace énfasis en que “todos somos diferentes y que cada uno piensa de una forma diferente” (P01) y a partir de ahí se enfatiza la importancia de la empatía.

Con relación a esto, Cornago (2012) explica que las personas con diagnóstico de TEA pueden requerir de apoyo para percatarse del pensamiento de otro individuo, así como para distinguir su pensamiento del de los demás. Como menciona la autora, la empatía es un aspecto que no se posee de forma innata en las personas con diagnóstico de TEA, por lo que se resalta la importancia de ser una habilidad trabajada en esta población. Esto incluye, interpretar las inferencias, diferenciar sus emociones y manejar las relaciones interpersonales. Para desarrollarlas se debe comprender que las habilidades van más allá de interpretar y comprender a la sociedad, sino también “participar de una forma afectiva con el otro” (P06), pues de esta manera “si usted es empático usted logra establecer una buena relación con esas personas” (P05).

En la entrevista se incorporaron los componentes de la empatía, es decir, los elementos que son necesarios para adquirir esta habilidad. Cuatro de las personas entrevistadas mencionan que uno de los componentes es el respeto. Además, la persona participante P02 explica que “puede ser (...) asertividad”. Para determinar que una persona tiene empatía también se debe de “tener tolerancia, tiene que haber reconocimiento, yo tengo que identificar a la otra persona,

(...), tratar de tener buena escucha, tratar de escuchar a la persona y tener un comportamiento igual al que yo tendría, ser solidario” (P10). Por otro lado, la persona participante P07 agrega que debe de haber “sensibilidad (...) el saber sentir o el saber interpretar” lo que la otra persona siente. Para efectos de la presente investigación, se contrastan dichos componentes con los que menciona Decety, 2007 (citado por León, 2012), quien establece que dos de los componentes de la empatía humana son el intercambio afectivo entre el yo y los demás y la auto-consciencia.

La aplicación de la misma dentro de la socialización, las personas entrevistadas mencionan hacer uso de actividades de carácter visual y lúdicas, que permiten ejemplificar a sus estudiantes situaciones en donde se requiere de empatía para convivir con las demás personas.

Entre algunas de las actividades se menciona el uso de caricaturas, historias e historietas, talleres de teatro, títeres, cambio de roles, cuentos especificando entre ellos aquello que pongan en práctica la inteligencia emocional y se menciona como ejemplo la observación de imágenes y pictogramas, también P09 dice utilizar los libros de Carson Dellosa, los cuales están “muy enfocados en ¿qué puede sentir una persona cuando le está pasando esto? Yo uso mucho esos libros y me baso mucho en esos libros para incluso hacer talleres ya a nivel de grupo”. Cabe destacar que estos libros forman parte de materiales que no son solo educacionales, sino que también llamativos. Esta compañía considera que se puede aprender en cualquier lugar, no solo en el contexto del aula. También estos crean productos que ayuden a las familias y educandos para capturar cada uno de los momentos de aprendizaje. Busca comprender el proceso educativo y encontrar lo que es necesario para propiciar diferentes momentos de aprendizaje (Carson Dellosa, 2021).

Con lo anteriormente mencionado y algunas otras actividades lúdicas, el personal docente de SAPEC entrevistado tiene como principal objetivo abordar la empatía mediante



modelamiento a sus estudiantes. En primera instancia crea situaciones donde es necesario tener empatía y ser consciente de que se requiere de esta habilidad para resolver conflictos cotidianos que se dan dentro de la habilidad de socialización y específicamente requerido para la habilidad de CS. La persona participante P04 dice que

para buscar posibles soluciones, trabajo mucho modelamiento y guiarle en medio de la situación para ponerlo en práctica. Mi meta principal es empoderar al docente, es darle las herramientas (...) es el que más puede poner en práctica. (...) Hay que lograrlo con todas las partes definitivamente.

Es por esto que el personal entrevistado mediante el modelamiento brinda una guía a la población estudiantil con diagnóstico de TEA para enseñar las respuestas sociales acorde al contexto y de acuerdo a normas sociales que están establecidas para crear un ambiente social saludable, tanto para el estudiantado con diagnóstico de TEA, como las personas que le rodean, pues por medio de las actividades se muestra al estudiantado los sentimientos de cada persona y la actitud o habilidad que se debe aplicar para solucionar conflictos sociales.

En cuanto al manejo de las emociones, tres docentes mencionan que es importante saber que “tengo mis emociones, buenas y en algún momento mal manejadas, y la otra persona (...) también las siente y las experimenta” (P10). De esta manera, crean en el estudiantado un constructo a nivel cognitivo de un tema tan abstracto como lo es la emoción de las otras personas. Igualmente, se puede percibir aspectos emocionales que transmite la otra persona que no precisamente lo comunica con palabras en ese momento.

Por último, dentro de esta categoría es importante destacar que “es (...) necesario lograr primero el autocontrol para poder ser empáticos con los demás, primero uno (...) después (...) los demás” (P05). Esta persona participante hace una relación muy importante acerca del autocontrol y la empatía, pues menciona la necesidad que tiene la persona de conocerse

primero, controlar sus emociones y poder aplicarlo hacia las demás personas para poder aplicar esta habilidad de CS.

#### **4.1.2.1. Interacción afectiva recíproca**

La categoría de empatía, cuenta con dos subcategorías, las cuales son la interacción afectiva recíproca y la autoconsciencia. En este apartado se abordará la primera de estas subcategorías.

De acuerdo con la teoría, se debe de tomar en cuenta que la interacción afectiva recíproca alude a un “proceso automático que incluye la tendencia a imitar y sincronizar el comportamiento emocional propio con el de los demás” (Decety, como se citó en León, 2012, p.7). En otras palabras, se refiere a la respuesta social donde se replica la externalización de la emoción del interlocutor ante una situación específica, por ejemplo; mostrar felicidad ante una buena noticia.

Es importante trabajar esto con el estudiantado con diagnóstico de TEA, ya que esta población “con frecuencia se muestra impasible ante el éxito de otra gente y superficialmente indiferente hacia las necesidades emocionales de los demás” (Martín, 2004, p.195). Por esto se eleva la necesidad de trabajar explícitamente esta habilidad con esta población estudiantil. Los autores Rivière y Martos (1998) comparten al respecto que, debido a diferentes características, el estudiantado con diagnóstico de TEA presenta una dificultad para desarrollar las capacidades que implican la noción de otras personas, las cuales son necesarias para participar de las interacciones sociales.

La persona participante P08 comparte una situación que alude a este tipo de comportamiento por parte de una estudiante con diagnóstico de TEA. Menciona que “ella (la estudiante) puede tomar turno y darme a mi chance para que yo hable, pero no necesariamente ella me está escuchando o le está prestando atención a lo que yo le estoy diciendo”. Con este

ejemplo se ilustra claramente la necesidad de reforzamiento explícito en esta área con esta población.

Si bien, no se cuenta con definiciones sobre interacción afectiva recíproca por parte de las personas participantes que repliquen de manera exacta la definición trabajada en esta investigación, sí se recibieron aproximaciones con componentes importantes para la misma. Por lo que se exponen las diferentes perspectivas y estas se contrastan con la definición manejada para efectos de esta investigación.

La persona participante P10 aporta un término nuevo, por lo que no se referencia en esta categoría por el nombre utilizado dentro de la investigación, sino que utiliza “sintonía afectiva recíproca”. En relación a esta nueva terminología, existen varias investigaciones que relacionan la sintonía con la empatía, y sobre si son dos términos que aluden a lo mismo. Sin embargo, Neme y Morató de Neme (1992) establecen que

la empatía y la sintonía afectiva tendrían en común el proceso inicial de resonancia emocional, pero esta última toma la experiencia de la resonancia emocional y automáticamente convierte esa experiencia en otra forma de expresión, no continuando hacia un conocimiento o respuesta empática (p.76).

Relacionado a esto, la persona informante P10 indica que esta habilidad es importante, y que se debe de procurar

enseñarles a (los estudiantes con diagnóstico de TEA) en ese trabajo de estrategias a ser tolerantes, a escuchar, enseñarles diferentes formas de escucha, enseñarles a manejar (...) el enojo, o también el respeto a otro punto de vista, el compartir temas de interés para saber (...) que a esa persona tanto a él como a mí nos gusta lo mismo.

Se puede observar que, esta definición facilitada por la persona colaboradora P10, aunque no corresponde en su totalidad con la que se utiliza en la investigación, se aproxima y ambas comparten puntos en común. Aspectos como la tolerancia, la escucha, el respeto a los

otros puntos de vista y el compartir temas de interés, son componentes que se incluyen en ambas definiciones.

La persona participante P08 comparte su definición de este término como “algo más natural (...) sin que yo esté (...) tratando de sacárselo con preguntas, sino como que sea algo más (...) fluido”. Se rescata que la habilidad desarrollada en este apartado sí tiene que ver con el expresar y compartir sentimientos de manera fluida con las personas con las que se interactúa. Por otro lado, P04 comparte que “la interacción afectiva recíproca es esa forma en que yo doy y me dan”.

Se aclara que la definición manejada en esta investigación hace alusión a esa imitación de la expresión de emociones que se lleva a cabo al interactuar con otro ser humano. Por lo tanto, se comparte que dentro de la interacción afectiva recíproca juegan un papel importante las emociones y, en definitiva, la conversación fluye según lo esperado cuando ocurre este proceso de interacción durante las relaciones sociales.

Seguidamente, se cuenta con la definición compartida por el sujeto participante P01 que responde ante esto de la siguiente manera:

sí es algo afectivo tiene que ver con toda la parte emocional, es la forma en la que nos relacionamos, (...) brindando nuestro cariño o expresando nuestros sentimientos a otros y que los otros también nos los manifiesten porque todo va a ser recíproco, verdad, de unos a otros.

La manifestación de las emociones del otro juega un papel fundamental dentro de la ejecución de esta habilidad, ya que esto le permite al estudiante con diagnóstico de TEA recibir pautas o señales que le permiten desenvolverse adecuadamente dentro de un intercambio social.

La persona entrevistada P02 utiliza el término “asertividad” para hacer referencia a la interacción afectiva recíproca. La asertividad se correlaciona directamente con esta habilidad. Dentro de un “enfoque cognitivo, el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se

cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás” (Gaeta y Galvanovskis, 2009, p. 404). Ambas definiciones tienen que ver con la socialización y cómo las interacciones sociales tienen que seguir ciertos parámetros para que genere resultados positivos en esta.

La persona participante P07 menciona al respecto que como estrategia involucra “la interacción que tienen el día a día”. Hace uso de esta habilidad con constancia en las interacciones sociales, ya que se espera una respuesta afectiva recíproca en los intercambios sociales con otras personas. Hasta el momento solo se ha mencionado que la Interacción Afectiva Recíproca tiene que ver con la reproducción de las emociones expresadas por la persona con la que se está interactuando.

Para la persona informante P03 el término se refiere más a la convivencia, y efectivamente, la Interacción Afectiva Recíproca se enlaza fuertemente con esta. Cuando se presenta este factor dentro de las relaciones humanas, este impacta de manera positiva las convivencias de las personas. Se debe de recordar que la Interacción Afectiva Recíproca es un componente dentro de la empatía humana, según Decety (2007), citado por León, (2012). Por lo que, la empatía es un factor que, en gran medida, mejora la convivencia que se tiene con el medio.

Continuando con la relación estrecha que se tiene con la empatía, la persona facilitadora P10, menciona al respecto qué aspectos se deben de tener en cuenta dentro de esta habilidad, por ejemplo; “saber respetar al otro, interactuar al otro (...) y también entender a esa persona”. Habla de los beneficios que se pueden tener a nivel personal cuando se logra una buena Interacción Afectiva Recíproca; “sentir que puedo abrirme con esa persona y ser yo mismo”. La persona participante de igual forma menciona que el poder presentarse de manera transparente a las demás personas es importante. Saber que el interlocutor imitará o será recíproco con respecto a las emociones mostradas y que no se obtendrá una reacción contraria

como rechazo o sentirse juzgado, puede mejorar las relaciones interpersonales. Al respecto, la misma persona colaboradora añade que “no solo se ponen ellos en el zapato del otro, sino que realmente (...) se ponen como en una actitud como de escuchar, como de dar importancia al otro.”

Con respecto a las actividades de enseñanza que se tiene con esta habilidad de CS, las personas participantes acuerdan que se alude mucho a actividades relacionadas con la empatía. La persona participante P10 menciona que prefiere trabajar esto con los estudiantes en grupos, así puede introducir actividades como pintar junto con los compañeros y así se pueden apreciar aspectos como; “ver qué colores tienen otros, (...) el hacer trabajos grupales, (...) no hacer un trabajo de competencia, enseñar las habilidades de respeto entre ellos, crear historias, entonces que a partir de la historia tratar de solucionar un problema”.

En este proceso de aprendizaje, se debe de tomar la habilidad de interacción afectiva recíproca como un todo. Es decir, tomando en cuenta habilidades como la empatía, reconocimiento emocional, así como valores. Al fin y al cabo, con el propósito que el estudiantado meta logre la interacción con las demás personas, teniendo una comprensión mutua.

#### **4.1.2.2. Autoconsciencia**

En el presente apartado se retoma la definición conceptual de esta subcategoría. La autoconsciencia se refiere a “la separación entre el yo y los demás (...). Gracias a este proceso podemos saber que, a pesar de la imitación de los sentimientos de otros, los sentimientos originales son ajenos y no propios” (Decety, citado por León, 2012, p.8). En otras palabras, se refiere a esta habilidad como la que permite al individuo realizar una división entre lo que siento yo, lo que siente otra persona y comprender que ambas personas pueden tener estados emocionales diferentes.

El concepto anterior va acorde a lo que la persona participante P10 menciona, explicando que “tenemos que llegar a un punto de equilibrio, donde yo escuche lo que realmente usted me está diciendo, y donde usted escuche realmente lo que yo estoy diciendo”. En este proceso de aprendizaje, el estudiantado debe aprender no únicamente a conocerse a sí mismo, sino saber que otras personas pueden pensar y sentir distinto. Por ello, en el presente apartado se distinguen actividades de enseñanza brindadas por las personas participantes.

En el proceso de enseñanza de la habilidad actual, acorde a las personas informantes, para ser conscientes de sí mismos, es importante trabajar las emociones, con el fin de saber cuál puede ser una posible solución a la situación que se le presenta. Por esta razón, la persona participante P03 utiliza actividades de regulación emocional, como “(...)alejarme, respirar y tranquilizarme”. Asimismo, la persona colaboradora P07 hace uso de actividades tales como el semáforo y el termómetro. En el caso del semáforo, se relacionan los colores según cada emoción (rojo, enojo o crisis; amarillo, intermedio y verde, calma). Con respecto al termómetro funciona con el mismo propósito, pero con niveles de intensidad, viéndolo más como un apoyo visual y concreto. La persona entrevistada P07 lo ejemplifica explicando que “los que presentan crisis explosivas, (...) que le digan ‘niña estoy en rojo’ o ‘estoy en amarillo y siento que me voy a poner en rojo’”. Con el termómetro también “pueden ir y decir ‘niña’ o señalar ‘estoy aquí’”.

Por otro lado, se considera que en las actividades que se brinden a los estudiantes para apoyar el desarrollo de esta habilidad, es importante que sean basadas en situaciones “de la vida diaria, eso es lo que le permitiría (...) expresar esas emociones”, a “buscar soluciones reales” (P10) y aplicarlo “en situaciones de aula” (P05), al igual que en situaciones ajenas a estas, donde no cuenten con el apoyo de una persona externa. Pérez (2008) menciona que “lo importante es mostrar cómo se puede cultivar la consciencia” (p.55), a la población con diagnóstico de TEA, ya que, el principal reto es “transferir ese entrenamiento a situaciones diferentes” (Pérez, 2008, p.55).

Acorde a lo mencionado, la persona participante P10 hace uso de varias actividades para potenciar esta habilidad. Una de ellas es conocida como el buzón, el cual consiste en que ellos presenten las situaciones problemáticas que tuvieron durante la semana y al final de la misma hablen “de las quejas que tuvieron y cuáles son las soluciones”. Lo cual permite que como individuos lleguen a realizar una introspección de sus sentimientos, lo que vivieron, y a las soluciones que llegaron o a las que podrían llegar en caso de presentarse nuevamente.

Otra actividad, son las pizarras de logro tanto en el aula como en la casa, donde los estudiantes pueden visualizar de forma tangible las metas que cumplieron en la semana, en relación con sus sentimientos y emociones. Esto les permite conocerse a sí mismos, y cómo reaccionan ante diversas situaciones. De acuerdo a la persona informante P10, esto nos ayuda a generar “esa madurez, (...) autoconfianza, (...) seguridad, esa autoestima que ellos también necesitan, para manejar sus emociones. Porque no es solo reconocerlas, es saber qué hacer con ellas”.

Por otro lado, las personas colaboradoras P01 y P03 concuerdan con que el uso de cuentos, videos, lluvias de ideas, dibujos, y reconocimiento de fotografías e imágenes, para que el estudiantado logre realizar una introspección de sí mismos, de reconocer y expresar sentimientos y emociones que les generan ciertas situaciones. Otra de las actividades utilizadas es la resolución de conflictos, ante la cual, la persona entrevistada P03 considera que “las soluciones tienen que nacer de sus propios pensamientos” desarrollando una introspección significativa, donde puedan valorar sus sentimientos y su forma de reaccionar ante diversas situaciones.

Sin embargo, es importante destacar, como expresa la persona participante P10, que para lograr esta estrategia lo más importante es “que la gente se sienta cómoda, que se sienta realmente interesada. Para que a partir de ahí cuando usted presente solo el problema, ellos se sientan interesados y formen parte de una solución, porque se sienten incluidos”. Como Pérez



(2008) menciona, la habilidad de autoconciencia “puede ser aprendida, es decir, entrenada bajo condiciones adecuadas” (p.55) las cuales incluyen motivar al estudiante para un aprendizaje significativo, tomando en cuenta los intereses del mismo.

Por último, cabe incluir que tres participantes concuerdan que la autoimagen es un elemento importante a trabajar para generar la autoconsciencia. La persona colaboradora P06 menciona una actividad en particular haciendo uso del espejo.

En esta actividad se les pregunta “¿quién es la persona más importante del mundo?”; sin embargo, acorde a la persona informante, las respuestas siempre iban enfocadas a personas ajenas del estudiantado. Por esto se procede a realizar otra pregunta: “¿hay una persona más importante que ella?, ¿que tu mami?”, “no ninguna”. Entonces les ponía un espejo y cuando ellos se veían, se asombraban”, ya que permite al estudiante crear una imagen de sí mismo, reconocerse como un agente importante en la clase, en la familia y en la sociedad.

Este tipo de actividades le permite al estudiante de una forma visual y no abstracta, percibirse “frente a frente, viéndose a los ojos diciéndose yo siento, yo quiero” (P10) y al maestro a conocer a sus estudiantes.

Por lo tanto, se concluye que para poder desarrollar la autoconsciencia es necesario conocer al estudiantado y tener presente su individualidad. Asimismo, brindarles las herramientas para que ellos puedan desarrollar dicha habilidad. En esta línea, Pérez (2008) hace referencia al proceso de aprendizaje de la autoconsciencia, explicando que “el entrenamiento no es solo una posibilidad, sino una consecuencia lógica de entender la consciencia desde un punto de vista funcional” (p.55).

Del análisis realizado, se presenta a modo resumen, las actividades empleadas por el profesorado, así como la cantidad de veces que son utilizadas por las distintas personas entrevistadas.

**Tabla 11**

11 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE INTERACCIÓN AFECTIVA RECÍPROCA

**Subcategoría:** Interacción afectiva recíproca

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Situaciones hipotéticas	4 personas participantes
2. Cuentos	3 personas participantes
3. Juegos	2 personas participantes

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

**Tabla 12**

12 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE AUTOCONSCIENCIA

**Subcategoría:** Autoconsciencia

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Situaciones hipotéticas	3 personas participantes
2. Cuentos	2 personas participantes
3. Videos	2 personas participantes
4. Resolución de conflictos	2 personas participantes
5. Espejo	1 persona participante
6. Termómetro/semáforo	1 persona participante
7. Actividades de relajación	1 persona participante

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

### **4.1.3. Autocontrol**

En el presente apartado se retoma la definición de la categoría de autocontrol. Esta se entiende, dentro de la investigación, como la capacidad de regular, manipular, controlar, y modular los pensamientos, sentimientos, y conducta de acuerdo con las exigencias del medio (León, 2013).

A partir de esto, entre las respuestas de los participantes, la persona P03 visualiza el autocontrol como “una capacidad propia”, y una habilidad que demanda respuestas acordes al entorno en el que se encuentra. Por esta razón las personas entrevistadas P03 y P10 son quienes retoman la importancia a procesos fisiológicos que permite brindar esas respuestas como lo son la respiración y la relajación, los ejercicios y la alimentación, uno ligado al otro.

Esto permite que el estudiantado desarrolle estrategias ligadas a procesos fisiológicos para dar una respuesta adecuada a su entorno ya que de acuerdo con Canet (2016) “el autocontrol es un proceso en el cual las personas saben y son conscientes de sus actos” (p.110). Para llegar a este punto deben aprender a modular sus pensamientos y reacciones, para modificar sus respuestas internas y no ceder a impulsos, por lo que los procesos fisiológicos pueden ser grandes aliados como mencionan P03 y P10 para vencer impulsos automáticos y poder actuar acorde a lo que se solicita socialmente en el entorno.

De las actividades utilizadas en el salón de clases, la persona participante P03 nos menciona que al “aceptarte y respirar y escuchar (...) podemos hacer autorregulación”. Otra actividad es desviar la atención utilizando algunos alimentos que sean de agrado para el estudiantado, por ejemplo, la persona entrevistada P02 menciona que utiliza “chocolate debajo de la lengua, (..) hasta que se les derrita” (P02) evitando generar una respuesta automática sin pensar en la situación.

Cabe destacar que el saber comunicarse con quienes están alrededor forma parte del autocontrol, ya que es necesario para poder expresar sentimientos. Como menciona la persona

participante P07 siendo educadora especial, explica desde su experiencia personal, que ha tenido que trabajar con la encargada de terapia de lenguaje para que el grupo de estudiantes “puedan comunicar “ayuda” para que ellos se puedan expresar y que (...) inmediato se les pueda intervenir”.

Por esta razón, es de suma importancia tomar en cuenta la comunicación, pues esta va de la mano del autocontrol, para poder responder a las exigencias del medio. No depende únicamente cómo la persona module su conducta, sino cómo pueda comunicar lo que siente, negociar, e indicar que necesita apoyo. Riviére y Martos (1998) concuerdan en que “existen algunos sistemas diseñados específicamente para proporcionar instrumentos de comunicación” (p.205) a niños con diagnóstico de TEA.

En otro sentido, la persona colaboradora P07 menciona que les enseña a sus estudiantes a buscar ayuda. Da el ejemplo de: “cuando estoy enojada, (...) mejor busco a la profesora, (...) si no me prestan un juguete entonces yo busco ayuda, o en ese momento me retiro”. Desde el inicio, es lo que se busca a través de situaciones de análisis, pues explica que debe de ser una “transición de autorregularse ellos mismos”. Añade que el estudiantado debe de comprender “lo que se les da y que ellos mismos solitos busquen cómo hacerlo, (...) sin necesidad de que mamá o el docente intervenga”.

La misma persona participante P07 enfatiza mucho el trabajo desde la casa, para que ellos puedan ir llevando el proceso de generalizarlo y ponerlo en práctica en otros contextos. Una de las actividades que se utilizan para lograr este objetivo es tener una tablita: “¿qué actividad puedo hacer? (...) ¿qué actividades no puedo hacer? cuando estoy enojado, cuando estoy triste, (...) que tengan varias opciones, (...) en relación a lo que les gusta”. Esto recalca nuevamente lo importante que es tomar en cuenta los gustos del estudiantado para lograr los objetivos a largo plazo.

Como última actividad, como parte de las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza del autocontrol, la persona colaboradora P04 menciona que es importante validar las emociones que puede sentir el estudiantado, pero enseñarles mediante diversas actividades a controlarlas. En este caso, la persona participante P04 utiliza el cuento, para que el grupo de estudiantes puedan experimentar lo vivido, realizar una actividad y “luego tratamos de hablarlo entre todos los que estamos en la sesión” (P04) para escuchar diversas perspectivas y poder analizar la respuesta más adecuada según el contexto.

En relación a esto, las personas entrevistadas P02 y P10 también mencionan como estrategia el análisis de situaciones a través de cuentos sobre el autocontrol, lo cual se identifica como una estrategia recurrente. Ante esto P10, hace uso de las moralejas, cuadernillos, diarios, personajes y videos de forma específica en los más pequeños, y con los más grandes menciona que es “estar como en un juego de roles, analizar muchas situaciones de la vida diaria, asociación de emociones” (P10).

En conclusión, el autocontrol es una habilidad que se entrelaza con la ejecución de las demás habilidades, siendo importante para el desarrollo de la CS. Además, es una capacidad propia, que requiere de trabajarlo de manera independiente en el estudiantado, permitiendo que este logre ponerlo en práctica en su vida cotidiana.

#### **4.1.3.1. Autoconocimiento**

Dentro de la habilidad de autocontrol, se encuentran las subcategorías del autoconocimiento y la regulación emocional y conductual. A continuación, se ahondará sobre el autoconocimiento.

Se comprende el autoconocimiento como aquella habilidad que nos permite “reconocernos a nosotros mismos como los agentes causales y dueños de nuestras acciones, percepciones o emociones” (León, 2013, p. 8)”. Es necesario que las relaciones interpersonales se mantengan con una persona o grupo social en el que se desenvuelve.

Dentro de los beneficios del autoconocimiento, se destaca que las personas podrán reconocer qué logran realizar por sus propios medios y cuándo requieren de ayuda. Aunado a esto, la persona participante P01 también rescata que primero es importante saber hasta dónde llegan habilidades para poder ofrecer mi ayuda en caso de ser necesario. Este proceso de autoconocimiento debe de tomar prioridad, para poder llegar al objetivo de usar mis recursos en pro de la necesidad del otro: “necesito primero conocerme mucho y poder saber controlarme yo, mis cosas, para poder ayudar a otras personas. Entonces primero soy yo y después qué puedo darle a los demás”.

Si bien, el apartado habla de la necesidad del autoconocimiento en el individuo, como docentes también es necesario hacer un proceso de conocimiento del estudiante. Un primer paso en esta dirección es que el profesorado de la institución que tiene contacto con el estudiante (y en un caso ideal, la mayor parte de la comunidad educativa)

deben de poseer un conocimiento adecuado acerca de las expresiones variables del cuadro sintomático del (TEA). La familiarización con el amplio abanico de comportamientos que el niño manifiesta puede evitar algunos de los errores cometidos por los profesores con respecto a la interpretación de los comportamientos inapropiados del (estudiantado) (Martín, 2004, p. 159).

Una vez que se cuenta con este conocimiento, se puede adentrar en el mundo del estudiante con diagnóstico de TEA, considerando que cada individuo tiene características individuales y un contexto que forja dichas características. Por lo que, independientemente de un diagnóstico, se debe de conocer al estudiantado. Esto con el objetivo de poder ayudarles también a concretar sus habilidades, poder guiarlos en caso de ser necesario y escoger los recursos de manera acertada, dependiendo de los gustos de dicho estudiante. La persona participante P10 menciona que

si yo conozco a mí estudiante, tengo claro cuáles son sus detonantes, tenga claro qué (es) lo que necesita para tratar de evitar que suba esa montaña rusa, sino que más bien se devuelva a la calma, que sepa que siente y qué puedo usar como estrategias o habilidad para volver otra vez a la calma, porque eso me hace sentir empático con otro.

El tomar en cuenta la individualidad de cada estudiante puede ser beneficioso para el docente, ya que los mismos gustos del estudiantado puede guiarnos en el tipo de actividades que se pueden trabajar. Al tomar en cuenta estos gustos personales se pueden utilizar como “refuerzos primarios contingentes a la terminación de las tareas menos estimulantes” (Martín, 2004, p. 173). Lo que logra captar la atención del estudiante de manera inmediata durante toda la tarea, aunque esta no llegue a ser preferida por el individuo, por lo que el ser flexible dentro de la práctica docente siempre traerá beneficios a la hora de trabajar con esta población.

Volviendo a la información recolectada del estudiantado, no es beneficioso mantener estos datos almacenados únicamente para el uso de la persona profesional en educación especial. Es importante compartir la información recolectada sobre los estudiantes con colegas que también trabajan con el estudiante, con el objetivo de lograr un trabajo colaborativo exitoso que responda a las necesidades del estudiantado y a los principios de la inclusión. Por lo tanto, se debe de divulgar la información con las personas cercanas al estudiante, el colaborador P10 indica que se debe de “enseñar, guiar a la maestra para que luego ella pueda hacerse cargo de la situación”.

Se debe de tomar en cuenta que,

tanto los maestros de educación primaria como los de educación secundaria de los centros no especializados son profesionales entrenados para educar principalmente a los niños con un desarrollo normal. Sin duda, la formación académica y la experiencia práctica en la clase de estos profesionales les ha equipado para identificar y tratar

algunas de las discapacidades del aprendizaje más comunes en el niño (...). Sin embargo, la mayoría de los profesores ubicados en los centros no especializados no están familiarizados con los perfiles inusuales de habilidades cognitivas y problemas sociales del niño con (diagnóstico TEA) (Martín, 2004, p. 161).

Por lo que se rescata una vez más la importancia de un buen trabajo colaborativo entre profesionales. Al mismo tiempo que se hace especial hincapié en la necesidad de que el profesorado especializado comparta sus conocimientos con la mayor cantidad de profesionales dentro de las instituciones educativas. Así, al mismo tiempo, se reduce el estigma hacia las personas con diagnóstico de TEA.

De la mano de esto, la persona facilitadora P10 indica que, dentro de su práctica laboral, al trabajar el autoconocimiento con sus estudiantes, el primer paso que se debe de llevar a cabo es conocerse; “yo primero tengo que conocerme, tengo que saber cómo soy yo físicamente”. En este aspecto, podemos hablar del autoconcepto, este se puede considerar como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (Broc, 2000, p. 123).

Para trabajar este primer paso de identificación personal o autoconcepto, tanto la persona colaboradora P03 como P10 destacan la importancia del uso del dibujo. Al respecto, P10 agrega que “usamos mucho el dibujo, (...) me voy a dibujar yo, como soy”. Gracias al dibujo se puede conocer sobre el estudiantado, con ayuda de preguntas emergentes sobre el producto final: “vamos a analizar ‘¿por qué te dibujaste así? ¿dónde sentís ciertas emociones en tu cuerpo?’”. De igual manera, P03 resume lo que se espera de ellos en esta etapa: “que ellos se reconozcan (...) trabajar la autoimagen”.

Volviendo a retomar el concepto de autoconocimiento, este se refiere al “conocimiento de los propios sentimientos y emociones, en otras palabras, estos autores explican que autoconocimiento es el punto de partida, es conocer quiénes somos y a dónde vamos” (Torres,



2018, p. 8). Los colaboradores concuerdan en que existen diferentes elementos que se deben de tener o buscar para lograr esta habilidad en el estudiantado. Dentro de estos aspectos, la persona participante P03 menciona que se debe reconocer lo que le agrada y lo que no, que puede y no puede hacer. Indica que debe haber un reconocimiento de “qué me gusta, qué no me gusta, cuáles habilidades tengo, cuáles habilidades no tengo”. También, la persona entrevistada P06 también habla de la importancia de hacerle saber a los estudiantes que pueden alzar su voz ante situaciones que pueden incomodarles: “tenés el poder de decir no quiero o sí quiero”. La persona colaboradora P10 agrega que “enseñamos que (el estudiante) tiene el control y que él tiene el poder de manejar sus emociones (...) que él también tiene el control de no dejar que otras personas decidan por él”.

Dentro del autoconocimiento, como ya se mencionó con anterioridad, es muy importante que el estudiantado conozca qué los hace sentir felices, tristes, enojados, etc. No obstante, el saber qué me hace sentir cada situación no es únicamente lo que se busca con el autoconocimiento. También se desea que la población estudiantil identifique cómo pueden manejar de manera independiente, con las herramientas que tengan, esas emociones que sienten. La persona entrevistada P02 comparte una actividad que utiliza con estudiantes pequeños a la hora de trabajar esta habilidad

creamos burbujas con agua y espuma y entonces ellos tocaban y la espuma se iba desvaneciendo entonces “ahh vea, se va, todos nos podemos enojar, todos nos podemos enojar, no importa si estamos enojados pero lo que yo no puedo hacer si estoy enojado es patear a alguien, o no puedo... Entonces vean con el enojo pasa lo mismo la espuma se va yendo y es lo mismo”, “ustedes pueden sentir miedo, (la docente) también siente miedo, ustedes pueden llorar, todos podemos llorar” Entonces yo siempre les hablo como si yo fuera una más de ellos. “Yo también me enojo, y yo también me pongo triste, y yo también...” yo siempre les digo “yo

también” vuelven como a (...) esa parte de qué puedo y que no puedo hacer. En ese de que no puedo hacer si hemos hecho un montón como digamos a veces empujamos la pared, posiciones de yoga o (...) el cosito de la tranquilidad.

La persona colaboradora P09 también concuerda en los beneficios del yoga para trabajar con el estudiantado esta Habilidad de CS “la respiración, la relajación, incluso trabajamos un poquito de yoga como para que ellos aprendan a autorregularse y a relajarse, pero igual es que eso siempre es cien por ciento personalizado”.

Los resultados que se han obtenido de programas infantiles de yoga son positivos, al respecto, Portes (2018) menciona que “la práctica del yoga en niños tiene incidencia en el equilibrio emocional, el control de la atención, disminuir la ansiedad y el estrés cotidiano, así como mejorar su condición física, el estado de ánimo y resiliencia” (p. 152). Por lo que la utilización de esta actividad brinda grandes beneficios en el estudiantado.

También, las personas facilitadoras hicieron mención de otras actividades, no detalladas a fondo como las anteriores, que utilizan para trabajar el uso del autoconocimiento en los estudiantes. La persona participante P10 enlista lo siguiente “un espejo personal, el dibujo y analizar, videos, cuentos, canciones, cuadernillos, tarjetas, material de completar, material de armar, un diario de emociones”. La persona entrevistada P09 indica que “tenemos juegos y hacemos títeres y diferentes cosas como (...) para irlos llevando con la historia a cierta situación”. P03 menciona que “se promueve (el) juego, una actividad, (la) frustración, el enojo, el perder, pero la idea es practicándola, es viviéndola, es sintiéndola (emoción)”.

Con relación a las actividades de las estrategias que los colaboradores buscan para la mediación pedagógica de la enseñanza de esta habilidad de CS, se recalca que estas dependen de la práctica constante ya que, únicamente tener el concepto teórico no es lo que se busca. Reafirmando esto, la persona colaboradora P03 menciona que para que el estudiante logre estas

habilidades de manera independiente, es de suma importancia la práctica “¡Practicando (...) no hay otra forma (...), expresar emociones solo se hace practicando, intentándolo, todos los días.”

Efectivamente, el uso de este tipo de estrategias debe de ser trasladado a la práctica con el propósito de ver el éxito o la necesidad de reforzamiento que puede presentar el estudiantado con diagnóstico de TEA. Martín (2004) afirma que “el entrenamiento debe asimismo ser intensivo, procurando ofrecer al niño múltiples oportunidades para la práctica repetida de habilidades” (p. 199-200).

A continuación, se presentan detalladamente las herramientas utilizadas con mayor frecuencia por parte de las personas entrevistadas con relación al autoconocimiento. La persona colaboradora P10 menciona que

valorar (...) aquellos momentos en los que he estado feliz, cosas que he tenido que hacen que la emoción se reduzca y crezca como esa emoción de alegría, de equilibrio. El tener miedo y relacionarlo al amor, la ira con la calma (...). Igual (...) la vergüenza con otro tipo de emoción.

Hace uso de experiencias de la persona estudiante, en otras palabras, hace que la actividad se contextualice a lo que cada estudiante ha vivido y así logre identificar de manera más realista las emociones vividas. El mismo colaborador también menciona que utiliza el “juego de roles, (...), analizar muchas situaciones de la vida diaria, eso es lo que le permitiría a uno como expresar esas emociones” (P10). Esta es una actividad que brinda resultados positivos en el trabajo con estudiantes con diagnóstico de TEA ya que estos “ayudan al niño a poner en práctica las reglas aprendidas” (Martín, 2004, p. 200). Y así, poder valorar cuál área necesita de mayor apoyo.

En relación con lo anterior, la persona colaboradora P06 incluye un ejemplo de cómo sería una conversación con una estudiante, buscando el autoconocimiento para resolver un problema que puede ser común dentro del vivir de la estudiante:

“Entonces ‘¿cómo hacemos el día que vos estés de malas pulgas y tengas que llegar a la escuela?’ - bueno, no me acerco a los compañeros. Le puedo decir a la maestra ‘No me siento bien’ (...) ya tendrá sus estrategias para poder identificar qué es (...). Entonces es mucha la comunicación y poder decir ‘Yo no estoy bien o estoy bien’” (P06).

Por último, cabe recalcar la importancia de trabajar con el estudiantado el reconocerse a sí mismos (entiéndase como reconocimiento emocional, agrados, desagradados, razones de la toma de decisiones, etc.) y además tomar en cuenta la realidad del estudiante, para poder contextualizar su aprendizaje a experiencias previas e incluso del tiempo actual. De este modo, el estudiantado con diagnóstico de TEA tendrá más herramientas para acoplarse al contexto social y participar del mismo.

#### **4.1.3.2. Regulación emocional y conductual**

La última subcategoría de autocontrol es la regulación emocional y conductual. Se debe partir del conocimiento que esta “se desarrolla de acuerdo a una retroalimentación entre las demandas ambientales, como una supervisión continua de dicho proceso. El control ejecutivo conlleva la inhibición emocional, control del pensamiento y la inhibición de impulsos motores” (Lieberman, citado por León y Cárdenas, 2016).

Esta es una habilidad que, típicamente, se considera debe ser trabajar con el estudiantado con diagnóstico de TEA. Debido a que

en general, la capacidad del niño (con diagnóstico de TEA) para autorregular la expresión de sus emociones tiende a manifestarse disminuida. En consecuencia, es frecuente que el niño exhiba comportamientos emocionales extremos sin ser consciente del impacto (...) producido en los demás (Martín, 2004, p. 195).

Por esta razón es que se considera importante analizar el punto de vista de las personas entrevistadas con respecto a las estrategias utilizadas con el objetivo de enseñar esta habilidad en el estudiantado con diagnóstico de TEA.

Según Revière y Martos (1998) la regulación emocional y conductual implica enseñar al niño varios componentes. Tiene que aprender a: (1) discriminar e identificar conductas apropiadas diferenciándolas de las inapropiadas, (2) reconocer la presencia (o ausencia) de la conducta objetivos (auto monitorización), (3) auto administrarse los refuerzos, y (4) manifestar la conducta apropiada en ausencia del terapeuta (p. 226).

Es de esta manera, que se pueden presentar secuencialmente la forma en que las actividades de la regulación conductual y emocional se pueden llevar a cabo.

Se ahonda en los aportes brindados por las personas entrevistadas. La persona colaboradora P06 menciona que la regulación emocional y conductual “es explicarles muy bien todo lo que puede contener un estado emocional”. También indica que una parte importante en las estrategias de mediación en este componente, se refiere a saber identificar cómo, como docente, puede ayudarle a su estudiantado con diagnóstico de TEA a regularse de manera independiente.

La persona participante P10, al igual que P06, correlacionan el autoconocimiento, con la autorregulación. Al respecto se menciona que

ocupamos de que la persona esté autorregulada, que se comprenda, que se conozca, que sepa qué siente y qué puedo usar como estrategias o habilidad para volver otra vez a la calma, porque eso me hace sentir empático con otro. Si yo llegué a un pico de no regulación, de detonación, de crisis; grité, ofendí, me peleé (...) no hay empatía (P10).

Es importante que el individuo identifique la manera en que las emociones lo pueden hacer sentir y también que identifique la manera en cómo afecta la externalización de emociones a los que le rodean, “el hecho de yo saber regularme y saber que mi comportamiento puede afectar a otros, hace que yo sea una persona que hace un cambio, que realmente, va en

ese proceso (de autorregulación)” (P10). Por esta razón es que las habilidades de CS se van trabajando de manera entrelazada y en conjunto.

En lo que respecta a la regulación tanto del área emocional como conductual, se observan tres enfoques de abordaje pedagógico para dichas habilidades de CS. Algunas de las personas entrevistadas hacen uso de las tres metodologías a la vez y otros se enfocan más en uno u otra. El primer enfoque de esta habilidad de CS es desde el conductismo. En el segundo se presentan actividades de apoyo conductual positivo acorde a las líneas de acción de los servicios de apoyo del MEP. En el tercer criterio se encuentra el trabajo desde el área emocional.

La persona participante P10 menciona un abordaje desde el conductismo, ya que utiliza: registros conductuales, economía de fichas, el semáforo; a lo que la persona participante P03 utiliza de reforzadores positivos. Asimismo, la persona entrevistada P09 agrega el uso del modelamiento positivo y P04 señala el uso de la anticipación. Siendo estas actividades, de estrategias para la mediación pedagógica, utilizadas propiamente para la modificación de conducta, se debe recordar que:

los procedimientos de modificación de conducta están diseñados para cambiar el comportamiento, no una característica personal o un rasgo. Por tanto, la modificación de conducta insiste en evitar etiquetar a las personas. Por ejemplo, no se utiliza para cambiar el autismo (una etiqueta), sino el comportamiento autista; es decir, la modificación de conducta se utiliza para cambiar los problemas de comportamiento presentados por los niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista (Miltenberger, 2013, p. 32).

De la mano con las actividades anteriormente señaladas los participantes entrevistados señalan el uso de consecuencias. La persona facilitadora P09 hace mención del uso de historias que ejemplifiquen a sus estudiantes “que cada cosa que ellos hacen (...) tiene una consecuencia

y que esa consecuencia puede ser buena o mala” y posteriormente reitera que “cada acción va a tener una consecuencia” (P09).

En otra línea de ideas, la autorregulación, en muchas ocasiones se trabaja brindando al estudiante una cantidad específica de actividades, para que él identifique cuál utilizar en una situación que típicamente repercutiría en una crisis conductual.

Por lo general, se intenta que el niño aprenda un número reducido de estrategias de regulación sencillas para así facilitar su aprendizaje y lograr su aplicación automática en la situación problemática. Las estrategias son, por lo general, de carácter conductual y consisten en entrenar al niño en la ejecución de un comportamiento o secuencia de comportamientos de forma contingente a la experiencia subjetiva de la emoción. Con este entrenamiento, se persigue dirigir la atención del niño hacia una acción diferente a la situación responsable del origen de la emoción con el fin de conseguir una reducción de su nivel de estimulación fisiológica (Martín, 2004, p.197).

Para continuar con esta vertiente, se encuentra la persona participante P06, que al momento de darles actividades de autorregulación al estudiantado “es darles como todo, como un diccionario de herramientas para que ellos puedan en el debido momento recordar”. Menciona dentro de las mismas, soluciones más ambientales, como cuando un estudiante puede identificar de manera independiente que “necesita salir a caminar, a tomar aire, a respirar, a buscar a la maestra de apoyo”. Inclusive, la misma persona colaboradora hace alusión a objetos o lugares pensados o diseñados específicamente para esta población, como lo son los rincones para la calma, equipados con diferentes herramientas que permitan a la población con diagnóstico de TEA volver a relajarse.

Por otro lado, la persona entrevistada P02 menciona también otras actividades para que los estudiantes utilicen cuando se encuentran en situaciones de crisis conductuales como la

“música instrumental, las texturas, plasticina o hacer figurillas (...) con harina, hemos hecho el globito (...) de la bola del estrés. mantener un balón en medio de las piernas”.

Por último, se abordan las emociones intensas; las cuales, en algunos casos, dan cabida a crisis conductuales. A esto, la persona entrevistada P06 menciona que “es fundamental que todos sepamos que podemos explotar” y que, a partir de estas situaciones, es importante que el estudiantado cuente con las herramientas para volver a la calma. En esta línea de ideas, Ozonoff y sus colaboradores (2002), citados por Martín (2004) explican que

en las situaciones en las que el niño muestre un comportamiento emocional intenso, y una vez se haya calmado, se le debe preguntar acerca de la causa de su comportamiento. Esto es importante para mostrarle de forma explícita el vínculo entre una situación o hecho particular y una reacción emocional intensa y, de este modo, estimular en el niño estrategias de afrontamiento más efectivas cuando la misma situación o hecho acontezca. (p. 196).

Es por esta razón que

cuando la persona para la que se diseña el plan tiene antecedentes de crisis conductuales en este apartado (Plan de Apoyo Conductual Positivo) (...) se describen las estrategias específicas que se utilizan para ella, para brindar el apoyo adecuado durante el episodio (...)” (MEP, 2018, P.7).

De modo que les brinden estrategias contextualizadas y adaptadas a cada necesidad.

Por otro lado, se refuerza que la elaboración de estas estrategias debe establecerse mediante el trabajo colaborativo, contemplando a el o la “docente regular o guía, familia, docentes de asignaturas complementarias, docentes de otros servicios de apoyo educativo y otras personas significativas” (MEP, 2018, P.10) que sean necesarias para intervenir en caso que fuera pertinente.



Es por esta razón que desarrollar la habilidad de regulación emocional y conductual requiere del trabajo interdisciplinario para lograrlo. De igual forma, es de suma importancia establecer las estrategias para el estudiantado de forma adaptada a lo que les es funcional según sus características. El lograr el aprendizaje de esta habilidad en el estudiantado con diagnóstico de TEA es fundamental para desenvolverse en los contextos sociales.

Del análisis realizado, se presenta a modo resumen, las actividades empleadas por el profesorado, así como la cantidad de veces que son utilizadas por las distintas personas entrevistadas.

**Tabla 13**

13 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE AUTOCONTROL

**Categoría:** Autontrol

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Cuento	3 personas participantes
2. Situaciones hipotéticas	2 personas participantes
3. Desviar atención	1 persona participante
4. Trabajo con familias	1 persona participante
5. Videos	1 persona participante
6. Juego de roles	1 persona participante

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

**Tabla 14**

14 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE AUTOCONOCIMIENTO

**Subcategoría:** Autoconocimiento

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Juego	3 personas participantes

---

**Subcategoría: Autoconocimiento**


---

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
2. Dibujo	2 personas participantes
3. Trabajo colaborativo	1 persona participante
4. Material concreto	1 persona participante
5. Yoga	1 persona participante
6. Espejo	1 persona participante
7. Juego de roles	1 persona participante

---

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

---

**Tabla 15**

15 RESUMEN EXPLICATIVO DE LAS ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE REGULACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTUAL

---

**Subcategoría: Regulación emocional y conductual**


---

<b>Actividad Empleada</b>	<b>Cantidad de participantes que la utilizan</b>
1. Semáforo	1 persona participante
2. Economía de fichas	1 persona participante
3. Registros conductuales	1 persona participante
4. Reforzamiento positivo	1 persona participante
5. Modelamiento	1 persona participante
6. Anticipación	1 persona participante
7. Situaciones hipotéticas	1 persona participante
8. Material sensorial	1 persona participante

---

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

---

## 4.2 Categorías emergentes

A partir de las respuestas de las personas participantes, surgieron dos categorías, estas se encuentran de forma transversal dentro de la enseñanza de las habilidades de CS. Debido a esto, es que se procede a crear dos categorías emergentes que influyen en las respuestas de las personas participantes.

### 4.2.1. La COVID-19

La COVID-19 es una realidad que ha provocado una gran cantidad de cambios a nivel mundial. La educación se ve altamente influenciada por factores externos a la misma, por lo que no fue la excepción en cuanto a esta situación. El MEP se encontró obligado a adaptarse a las condiciones, protocolos y contexto que se vive dentro de la generalidad para responder a las necesidades y garantizar el bienestar de la comunidad estudiantil.

Como parte de la flexibilidad del currículo, se tuvieron que realizar adaptaciones de las estrategias de mediación que anteriormente aplicaba el personal docente en la presencialidad para poder aplicarlas en un contexto virtual. Según la persona participante P07 “con esta parte del COVID, ha sido bastante difícil; sin embargo, el profesorado ha realizado los cambios pertinentes. Por ejemplo, P10 comenta que por “ahorita que estamos en virtual, por medio de TEAMS, yo comparto estrategias a las docentes y las familias”, de igual manera P08 menciona que “lo manejamos como juego a distancia”, tomando en cuenta las necesidades del estudiantado.

Asimismo, era necesario tomar como parte el contexto del estudiantado y comprender lo que esta pandemia genera. A esto, el profesorado comenta que “este año y el año pasado han sido muy difíciles para los chiquillos porque absorben todos los problemas (...) entonces todo ese montón de situaciones les afecta” (P02). Además, “en este momento ha habido muchos cambios; el encierro, el que muera familiares por COVID (...) el hecho de estar encerrados, detona al estudiante, el hecho de no salir, les ha afectado mucho” (P10), y esto es necesario

tomarlo en cuenta, para la atención a cada estudiante, adaptándose a la realidad en la que se encuentra.

De igual manera, contemplando la situación a raíz de la COVID-19, el MEP (2020) publicó las “Orientaciones para apoyo del proceso educativo a distancia”, como parte de la estrategia para la mediación pedagógica denominada Aprendo en casa, la cual se fundamenta en las disposiciones de la Política Educativa y la Política Curricular vigentes, dando relevancia y pertinencia al uso de recursos tecnológicos, así como a la generación de acciones específicas y contextualizadas para el aprendizaje a distancia (p. 4).

Es a partir de lo anterior que se generaron cambios en el desarrollo de las labores profesionales de la población muestra de la presente investigación, que a su vez redirigió algunos datos obtenidos en las encuestas, ya que cierta cantidad del personal docente tuvo que contextualizar sus actividades a la virtualidad y el distanciamiento. Dentro de la descripción de las actividades utilizadas se involucró aún más a las familias en el desarrollo de las mismas, se implementaron aplicaciones digitales desde un enfoque didáctico, entre otras estrategias electrónicas o modificaciones para trabajar con sus estudiantes en el ambiente hogar.

#### ***4.2.2 Trabajo colaborativo***

Al considerar la enseñanza de las habilidades de CS, es necesario el trabajo colaborativo entre profesionales y encargados de familia. Se entiende este concepto como;

trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca (Ministerio de Educación de Chile, p.2).

De esta manera, se enriquecen los conocimientos de cada uno de los profesionales implicados, lo que beneficia en gran medida el trabajo planificado que se realiza con el estudiantado.

Cuando se trabaja de manera colaborativa se logran tomar en cuenta diversas variables que ayudan a cumplir con el objetivo pedagógico común, el cual siempre está directamente relacionado a contestar las necesidades del estudiantado, así como velar por su bienestar y felicidad. Dentro de este aspecto la persona participante P08, quien menciona que “para que reconozcan en otros las emociones hago juegos e involucro a la familia al enviarles (...) situaciones que sean imágenes que (...) se identifiquen bien”. Esto sucede con el fin de trabajar en conjunto para llegar al objetivo. Asimismo, lo realiza P10 “yo trato de llegar como a las estrategias de todos en una forma individual, inclusiva, con la familia y docentes”.

Las personas entrevistadas mencionan y reiteran la importancia del trabajo colaborativo a la hora de la enseñanza de estas habilidades, en donde se vean implicados padres de familia y otros profesionales relacionados. Reafirmando, P01 menciona que el “apoyo de los padres de familia es importantísimo (...) decimos “ustedes son el 50 y nosotros somos el otro 50”. Asimismo, P07 expresa que si “hay un buen trabajo de familia, con el profesor (...) tanto guía como con la docente de apoyo, se logran los objetivos”.

### **4.3. Sugerencias para las estrategias de mediación pedagógica de las habilidades de Cognición Social**

#### ***4.3.1. Estrategias***

Después de recapitular las respuestas del profesorado acerca de las estrategias que utilizan para la enseñanza de las habilidades de CS, se da a conocer que lo que explican son actividades y no estrategias como tal. Esto porque, como se menciona anteriormente en el marco teórico, las estrategias se definen como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, et al. citados por Díaz Barriga Arceo et al., p.141). Estos procedimientos a los que se refieren los autores, son las llamadas “actividades”, como confirman Cooper, Richards et al. (1999) citado por Villalobos (2003) “una actividad de

enseñanza/aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes” (p. 171). Por lo que las estrategias son un conjunto de actividades.

De acuerdo con los aportes brindados, tanto en las habilidades de CS que se trabajan con el estudiantado, como en las actividades que se llevan a cabo para lograr el desarrollo de estas, dentro del análisis, se brindan sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica en la CS. Se busca puntualizar los diferentes aspectos que se consideran fundamentales para la enseñanza de la CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA. Cabe resaltar, que las sugerencias y su respectivo análisis se desarrollarán contemplando el sustento teórico pertinente.

En este sentido, el profesorado menciona 61 actividades, en donde se llega a 17 actividades en común. Para efectos de esta investigación se planteó un análisis deductivo-inductivo. Este proceso se realizó a partir de la elaboración del marco teórico, y posterior a ello de entrevistas donde se recolecta la información de los participantes. Debido al conocimiento previo presentado en el marco teórico y al análisis que se realiza de las entrevistas, se categorizan las diferentes actividades por estrategia; de manera que se llegan a 4 estrategias en total. Estas fueron seleccionadas ya que son las que engloban mejor a las actividades realizadas por las personas participantes, es decir, en cada estrategia elegida, se pueden agrupar las distintas actividades, con el fin de promover la enseñanza de las habilidades de CS. Además, cabe resaltar que se muestra a continuación el contraste teórico de las estrategias seleccionadas con las actividades realizadas por el profesorado y su relación con la enseñanza para la población meta. Se sugieren dichas estrategias para que el profesorado de SAPEC las tome en cuenta a la hora de enseñar las habilidades de CS.

En primera instancia, se encuentra la estrategia del trabajo colaborativo. Esta se refiere a

una forma de organización de la comunidad educativa en la cual se conforman equipos de trabajo para la articulación de acciones, estrategias, procedimientos y metodologías, con el fin de lograr objetivos comunes y consensuados, tomar decisiones, compartir responsabilidades y aportar conocimientos, prácticas y valores, desde los diferentes saberes de cada persona. Todo ello para el mejoramiento continuo del proceso educativo (MEP, 2018, p.14).

Además, se explica que es una “estrategia potencial que podría maximizar la participación de los estudiantes y tener un impacto positivo en el aprendizaje” (Sánchez, Ordóñez et al., 2017, p.1). En este caso el grupo de estudiantes son “quienes tienen la oportunidad para opinar, debatir, plantear hipótesis, alternativas de solución o plantear nuevos problemas para ser abordados en clase, o en cualquier escenario educativo” (Ramírez y Rojas, 2014, p.91).

Asimismo, Ramírez y Rojas (2014) explican que en la educación, buscan que entre los estudiantes se fomente la colaboración entendida como “una forma legítima y eficiente de producción tanto de conocimiento como de contenidos” (Red Latinoamericana de Portales Educativos, 2004, citado por Ramírez y Rojas, p.91); para que así, en la escuela, los estudiantes aprendan unos de otros.

Por otro lado, de acuerdo con la población meta, según Navarrete (2015) el caso de muchas personas con TEA, no interactuar con los demás incrementa las dificultades de comportamiento adaptativo y funcional. Por esta razón es importante tomar en cuenta la importancia del trabajo colaborativo entre la población estudiantil y aún más con el estudiantado con diagnóstico de TEA.

Según lo planteado anteriormente, se sugiere que, dentro de las estrategias para la mediación pedagógica en la enseñanza de habilidades de CS, se pueda incrementar con mayor regularidad el uso de la estrategia del trabajo colaborativo entre pares dentro del aula. Abriendo

espacios lúdicos, de reflexión o análisis que le permitan al estudiantado con TEA participar en los espacios sociales que se encuentran. De esta manera puede potenciar las habilidades deseadas.

Además, dentro de esta estrategia se

invita al grupo escolar a comprometerse con la planificación, seguimiento y evaluación conjunta de las actividades a realizar para producir conocimientos, de tal manera, que el rol de cada integrante del grupo es vital para la consolidación de las metas de trabajo propuestas en clase (Ramírez y Rojas, 2014, p.92).

Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre la comunidad educativa y las familias. Clarke (2009), citado por Garbacz (2016) define la relación colaborativa entre familias las familias y el profesorado como una conexión entre el contexto familiar y escolar; donde los individuos involucrados comparten responsabilidades para apoyar el desarrollo y crecimiento del estudiantado.

En relación a este trabajo en conjunto entre la comunidad educativa y las familias, las personas participantes refuerzan la importancia de ser constantes en la aplicación de las estrategias enseñadas, con el objetivo que el estudiantado logre generalizar las conductas o habilidades relacionadas con CS en cualquier contexto que se le pueda presentar.

Igualmente, para propiciar un ambiente óptimo en la enseñanza de habilidades de CS, se sugiere un ambiente estructurado ligado a la comunicación asertiva entre la comunidad educativa (incluyendo a la familia). Esto con el propósito de saber cómo aplicar estrategias, conocer los intereses del estudiantado y su reacción ante ambientes no tan controlados como la presencialidad en un aula. Se debe de tomar en cuenta que las familias necesitan el conocimiento paso a paso de las estrategias a utilizar.

Se destaca la importancia del trabajo colaborativo con familias dentro del proceso de enseñanza de las habilidades de CS. El profesorado entrevistado hace mención a esta acción de



forma repetitiva, recalcando la repercusión de la pandemia de COVID-19 y cómo esta ha hecho necesario el trabajo en conjunto. Debido a esto, se refleja la necesidad de reforzar la importancia del trabajo colaborativo con familias, contemplando que no solamente debido a la pandemia debe existir dicho trabajo, sino que debe formar parte de las acciones cotidianas y regulares en cuanto al trabajo con el estudiantado.

al trabajo con familias, En concordancia con el trabajo colaborativo, el MEP (2018) incluye dentro de la valoración integral la importancia de “reunir información de las familias, para conocer fortalezas que incidan en el proceso educativo del o la estudiante, así como situaciones que requieran de apoyo y seguimiento” (p. 12). Además, agrega que la propuesta del trabajo colaborativo debe realizarse “previamente y estando informadas e involucradas las familias” (MEP, 2018, p. 19).

Por último, se rescata de igual manera que en las Líneas de Acción (MEP, 2018) se menciona directamente que “el personal docente de Educación Especial se constituye en un apoyo personal que trabaja colaborativamente con los comités presentes en el centro, el personal docente, otros profesionales, las familias y otros actores (...)” (p. 20).

El apoyo entre el profesorado de la misma rama es importante ya que permite diseñar y contrastar estrategias. Por esto se sugiere hacer el uso de la retroalimentación grupal e individual como menciona Navarro (2017) ya que permite realizar una autorreflexión sobre las estrategias aplicadas y la propia práctica docente, tomando en cuenta que

en las redes se autogestiona un trabajo compartido en base a una comunicación desarrollada en un espacio de trabajo común, lo que genera a su vez un conocimiento compartido. El uso de las TIC ha tenido una función muy importante en el desarrollo de estas redes, constituyéndose en un medio de comunicación que propicia el intercambio de información y la elaboración conjunta de los conocimientos (Navarro, 2017, p.653).

Se concluye que es de suma importancia comprender que el trabajo con el estudiantado no es únicamente con su profesorado del servicio de apoyo, sino con toda aquella persona encargada de este. Para lograrlo, es necesario comprender que “la educación inclusiva es una tarea compartida (...) Cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca” (Booth y Ainscow, 2015, citados por MEP, 2018, p.48).

De la mano del trabajo colaborativo, también se utiliza la estrategia del aprendizaje cooperativo. Esta se refiere a “una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994, citado por Pliego 2011, p.3). Algunas de las actividades llevadas a cabo por el profesorado para esta estrategia son: juegos de roles y juegos de mesa, ambas implican la interacción con pares lo que refuerza el trabajo cooperativo.

De igual manera, Johnson, Johnson et al. (1999) citados por Díaz y Hernández (2002) reafirman que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. (...) El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 107). Es por esto que la estrategia forma parte fundamental de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades de CS. En sí se ven involucradas más personas, dejando como consecuencia que durante el empleo de la estrategia se tenga que interactuar con otros. Esto implica empezar a poner en práctica parte de los conocimientos que ya se han adquirido y de igual manera iniciar a desarrollar los nuevos.

Se debe de tomar en cuenta que, en ocasiones “el déficit social primario impondrá restricciones importantes en la capacidad del (estudiantado con diagnóstico de TEA) para adaptarse a la vida social del colegio” (Martín, 2004, p. 158). Aunque se cuenta con estas limitaciones por parte del estudiantado en este aspecto, no se pueden limitar a trabajar

únicamente de manera individual, ya que es importante la formación de habilidades de CS. Se debe presentar este tipo de actividades de manera gradual al estudiantado.

Según García y Hernández (2016) “podemos interpretar que el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje caracterizado por permitir una interdependencia positiva entre estudiantes para que los miembros de un mismo grupo se ayuden unos a otros para trabajar” (p. 20). Además, el trabajo con grupos heterogéneos, incluyendo a la población con necesidades educativas, beneficia y facilita la accesibilidad a la inclusión educativa y la diversidad (García y Hernández, 2016).

En relación con la población meta, O'Brien y O'Brien (2000), citados por García y Hernández (2016) explican que

el aprendizaje cooperativo permite superar dificultades características en (estudiantes con diagnóstico de TEA), siendo necesario desarrollar estos modelos de aprendizaje en todos los ámbitos de la persona (con diagnóstico de TEA). Con el apoyo de profesionales, familia y amigos, los alumnos con TEA adoptan un papel activo en la toma de decisiones, desarrollan sus capacidades, habilidades, deseos y expectativas (p. 21).

De esta manera, el exponer al estudiantado ante actividades colaborativas donde se encuentre trabajando con sus pares, le proporciona ambientes controlados que simulan encuentros sociales. Este tipo de estrategias cuentan con resultados positivos, siempre y cuando se tomen en cuenta las particularidades de cada uno de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de la enseñanza de estas habilidades, se encuentra el modelamiento, este es importante ya que “mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta” (Bandura, 1987, citado por Contreras, 2015, p.2). Las personas participantes utilizan la mayor cantidad de actividades dentro de esta estrategia de trabajo. Algunas de las acciones

más frecuentes son: diario de emociones, uso de la agenda, guía de rutinas, uso de espejo, ejercicios de respiración y *mindfulness* (atención plena), actividades de relajación y actividades sensoriales.

La importancia de esta estrategia para el desarrollo de habilidades de CS es que “a partir de la observación de los demás formamos las reglas de conducta, y esta información nos sirve en el futuro como guía para la acción” (Contreras, 2015, p.2). Por lo tanto, el estudiantado con diagnóstico de TEA, puede aprender a partir del modelamiento las conductas sociales que se esperan dentro de los entornos en los que se desenvuelven. Haciendo uso de las herramientas aprendidas para lograr la interacción afectiva recíproca, autorregulación, autocontrol, entre otras habilidades de CS.

Retomando las características asociadas a las personas con diagnóstico de TEA, se debe recordar que el aprendizaje social no se realiza de manera automática. Martín (2005), menciona que su capacidad de imitación social se manifiesta generalmente alterada, y en ocasiones frecuentes, ausente. Estas dificultades impiden al niño (con diagnóstico de TEA) adquirir su repertorio de habilidades sociales de forma natural e intuitiva a través de situaciones de juego (p. 180).

Por lo tanto, se debe de hacer un trabajo explícito en el desarrollo de estas mismas habilidades, por lo que el modelamiento permite ahondar en el desarrollo de habilidades.

Además, según Martín (2005)

el progreso observado en el ámbito de las relaciones interpersonales tiende a ser el resultado de una enseñanza estructurada, intensa y explícita de importantes habilidades sociales, que es implementada a lo largo de periodos de tiempo muy prolongados (p. 157).

En resumen, esta estrategia da paso a un reforzamiento explícito de habilidades de CS. Lo que, con el paso del tiempo, permite al estudiantado la adquisición de estas habilidades de manera más automática y autónoma.

Como siguiente estrategia, se presenta el análisis de casos. Heisenhardt (1989) lo entiende como una estrategia de investigación que se centra en la comprensión de la dinámica presente en un ambiente delimitado. Estos pueden involucrar ya sea uno o varias situaciones, y una variedad de niveles de análisis. Los análisis de casos, por lo tanto, pueden contribuir a las personas a acercarse a una situación novedosa y proporcionan al individuo conocimientos previos para el momento en que se vaya a presentar a una situación similar.

Si bien, esta es una estrategia ampliamente utilizada dentro de las investigaciones cualitativas, esta estrategia es sumamente provechosa en el contexto escolar. Dentro de este ambiente, el análisis de casos “es una estrategia didáctica y de investigación ideal para hacer la conexión entre la teoría y la práctica en donde el estudiante se involucra consciente y responsablemente, durante todo proceso, con su propio aprendizaje” (González Pérez, 2015, p. 4). Algunas de las actividades realizadas por las personas participantes que involucran esta estrategia fueron: reflexión de eventos, uso de videos y lectura de cuentos.

Los análisis de casos cuentan con gran flexibilidad, ya que se pueden modificar y presentar en diferentes formatos (libros, videos, obras de teatro) ayudando a responder las diferentes necesidades que pueda presentar el estudiantado. Por otro lado, este tipo de estrategia presenta, en la mayoría de los casos, resultados positivos durante el trabajo con personas con diagnóstico de TEA. Esto debido a que con el análisis de caso se le puede presentar al estudiante una situación hipotética de la cual no tiene conocimiento previo y prepararlo con posibles situaciones que se puedan presentar.

Martín (2004) menciona que

la preparación del niño de forma previa a su participación en el acontecimiento social novedoso a menudo reduce la respuesta de ansiedad, típicamente manifestada por el niño a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas, y puede fomentar al mismo tiempo su confianza en el éxito de su actuación (p. 186).

Debido a estos dos factores, la flexibilidad y los grandes beneficios que proporciona con el estudiantado con diagnóstico de TEA, ha sido una de las estrategias más utilizadas por el personal docente entrevistado.

Cabe destacar que, dentro de las acciones realizadas por parte del profesorado, una sola actividad puede ser multifuncional, haciendo uso de varias estrategias pedagógicas, y siendo utilizadas para la enseñanza de varias habilidades de CS.

En este caso, un ejemplo sería, el uso de actividades como el establecimiento de objetivos, responsabilidades y tiempos, que utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo y modelamiento de forma simultánea; asimismo, abordando habilidades como empatía, diferenciación de emociones básicas y autorregulación. Otro ejemplo es la utilización de ilustraciones gráficas de rostros, que involucra las estrategias de modelamiento y análisis de casos, y al mismo tiempo envuelve las habilidades de reconocimiento de emociones, empatía, autoconocimiento, entre otras.

Dentro de la labor docente, se desarrollan diferentes estrategias que buscan orientar al estudiantado en un aprendizaje integral. Este no es enfatizado en un contexto individual ni en una habilidad específica, sino más bien busca generalizar los aprendizajes a los entornos en los que se encuentre inmersa la persona.

Las personas entrevistadas concuerdan que no existe una estrategia que funcione para todo el estudiantado por igual. Es por esto que, se agrega como sugerencia, la importancia y la necesidad de reconocer a cada estudiante como un ser integral en donde se tomen en cuenta sus habilidades, áreas de mejora y gustos para la creación y aplicación de las mismas.

Es importante destacar que la CS es experimentada constantemente. Debido a esto, es desde la integralidad que se deben asumir variedad de emociones y habilidades de CS para lograr expresar también de forma adaptativa. Es decir, se requiere de una educación en términos emocionales que le permitan al estudiantado desarrollarse en sociedad mediante relaciones interpersonales positivas.

La enseñanza de habilidades de CS desde la individualidad del estudiantado “pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Calderón, 2010, p. 11). En concordancia con lo anterior, la enseñanza de dichas habilidades debe estar enfocada en el bienestar personal de cada estudiante como parte de una sociedad, es decir dentro de un contexto determinado.

Otro aspecto importante a considerar, es la motivación del estudiantado, pues esta se considera esencial en el proceso de aprendizaje, ya que entre más motivado se encuentre, mayor aprendizaje. Una manera efectiva de aumentar la motivación es tomando en cuenta los gustos e intereses del estudiantado, de manera que su atención sea enfocada en las estrategias y tenga mayor deseo por realizarlas. Riviére (1990) citado por Riviére y Martos (1998, p.203) señala como sugerencia tomar en cuenta que el estudiantado con diagnóstico de TEA “tienen intereses y preferencias de las que hay que partir para el desarrollo de los programas” (p.204). Por lo que es necesario conocer al estudiantado y tener un acercamiento previo al proceso de intervención.

Así mismo, los autores mencionan que “parece más apropiado partir de ‘donde está el niño’, es decir de su propio foco de interés, así se fomenta con más facilidad la atención conjunta” (1998, p.195). Por esto se realiza el énfasis y la sugerencia de tomar en cuenta los intereses del estudiantado para su proceso de aprendizaje, ya que aumenta la motivación y atención.

Koegel y Koegel (1995) citado por Riviére y Martos (1998) proponen tener en cuenta algunas variables que son efectivas para mejorar la motivación:

1. Fomentar que el estudiantado elija los materiales para la enseñanza.
2. Premiar los intentos comunicativos
3. Intercalar tareas de mantenimiento
4. Usar reforzadores naturales que estén directamente relacionados a la tarea

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta, es el contexto del estudiantado, en donde cada uno tendrá diferentes necesidades por atender; ya que cada familia, comunidad y escuela funcionan de manera distinta. Tanto la individualidad como el contexto del estudiantado está relacionado en la enseñanza de habilidades específicas. Por ejemplo, el reconocimiento de expresiones faciales, dependen de la cultura en la que se desarrolle la persona (López-Morales, Zabaletta et al., 2020), pues responden a reglas de manifestación cultural, aprendidas a una edad temprana y “dictan las pautas para el manejo y modificación de las expresiones universales dependiendo del contexto social (López-Morales, Zabaletta, et al., 2020, p. 2).

En la misma línea, se denota que la motivación del estudiantado, requiere el uso de estrategias creativas e innovadoras. Esto da paso a la siguiente sugerencia, que consiste en actividades lúdicas que se pueden llevar a cabo con el estudiantado meta de esta investigación dentro del contexto escolar.



### **4.3.2. Actividades**

#### **4.3.2.1. El juego**

Se rescatan los beneficios considerables que se logran a través del juego con los educandos. Se debe recordar que uno de los pilares primordiales de la enseñanza es el uso de factores que motivan al estudiante a aprender. Constantemente se debe velar por escoger factores estimulantes que ajusten y adecuen a las necesidades del estudiantado (Riviére y Martos, 1998).

El carácter volátil, moldeable y atractivo que proporciona el juego son factores que proporcionan un proceso de enseñanza más fluido, y amigable con la mayoría de la población estudiantil. Se ha comprobado que gracias al juego se pueden aprender muchas habilidades, y aquellas que aluden a la CS no son la excepción.

Al utilizar juegos con fines pedagógicos se logran múltiples objetivos en el desempeño de diferentes habilidades del estudiantado, dentro de ellas se pueden lograr; “estados emocionales placenteros y compartidos; generalización de aprendizajes; desarrollo de habilidades individuales y sociales; desarrollo de formatos comunicacionales; velocidad y continuidad en las respuestas; desarrollo de actividades de cooperación, interactivas, de competencia, etc.” (Riviére y Martos, p. 286).

A través del juego se pueden llegar a trabajar una infinidad de habilidades, desde académicas hasta sociales. La utilización del juego hace que la adquisición de los contenidos se haga de una forma más fluida y amena para los educandos. Se debe recordar incluir pares en dichos juegos, con la finalidad de que la población meta ponga en práctica dichas habilidades de CS. Howlin, Baron-Cohen et al. (2006) rescatan que “el juego supone no sólo la capacidad de emplear los juguetes adecuadamente, sino que, tan pronto como se incluyan las interacciones con otros niños, requerirá más niveles diferentes de habilidades cognitivas y sociales” (p. 17).

Se debe de recordar, así como se ha mencionado con anterioridad, que el estudiantado con diagnóstico de TEA presenta, en la mayoría de las situaciones, complicaciones a la hora de compartir socialmente con sus pares. Al respecto Martín (2004) aclara que “el funcionamiento de los mecanismos responsables del aprendizaje social se manifiesta perturbado desde una etapa muy temprana en el desarrollo del niño (con diagnóstico de TEA)” (p. 180). Por esta misma razón surge la necesidad explícita de trabajar con ellos estas habilidades.

Por otro lado, se hace hincapié en la importancia de conocer bien las características de la población con la que se trabaja, en este caso específico, aquella población estudiantil con diagnóstico de TEA. Este estudiantado con frecuencia presenta “dificultades (...) para enfrentarse a información muy abstracta” (Riviére y Martos, 1998, p. 501). Por lo que una respuesta ante esta necesidad, aprovechando las buenas capacidades viso-espaciales, es la implementación de objetos concretos con características tridimensionales, ilustraciones o dibujos, así como palabras impresas (Riviére y Martos, 1998).

Con estos aspectos en consideración, este apartado de sugerencias nace a partir del análisis tanto de la teoría como de la información brindada por las personas participantes de esta investigación, a continuación, se brindará un listado de actividades que han sido exitosas dentro de los salones de clase.

#### **4.3.2.2. Relatos o historias sociales**

En primer lugar, se cuenta con los relatos o historias sociales. En esta habilidad se utiliza material escrito y pictogramas, y persigue un fin esencial; a saber, aportar información relevante acerca de una situación social que el niño encuentra confusa y difícil de entender. Por lo tanto, a través de una narración sencilla y con un sentido personal para el niño, el relato social intenta clarificar una amplia gama de conceptos y situaciones desde los constructos sociales abstractos, pasando por las expectativas comportamentales asociadas a un tipo

particular de relación social, y terminando con los aspectos emocionales inherentes a una situación social específica (Martín, 2004, p. 185).

Por lo que, con el uso de los relatos sociales, se busca brindarle al estudiantado una situación social que sea familiar. Con ayuda de este tipo de actividades, se le puede dar el espacio para que el individuo reflexione sobre una determinada situación, ya que se le brinda toda la información relevante destinada a un suceso en particular. A partir de esto, puede crear desde cero o con ayuda del profesorado, una respuesta socialmente aceptable ante dicho caso y, finalmente, ponerla en práctica cuando se encuentra con pares en situaciones similares.

Este tipo de ejercicios se llevan a cabo con sucesos que puedan ocasionar ansiedad o confusión en el sujeto (Martín, 2004). De esta forma, poder brindarle una respuesta al estudiantado y lograr bajar o controlar, en la medida de lo posible, los niveles de ansiedad ante este tipo de interacciones.

#### **4.3.2.3. Diálogos**

Seguidamente, una estrategia provechosa es el uso de diálogos, esta puede ser una estrategia que se trabaja en conjunto con los relatos o historias sociales. Según la teoría, el *script* (guión) social consiste en una descripción explícita de la secuencia de pasos a realizar en una situación específica. La mayoría de los niños con un desarrollo social (neurotípico) saben el tipo de comportamientos que se espera de ellos en situaciones particulares (...) No ocurre así con (las personas con diagnóstico de TEA) cuyo déficit social le impide valorar correctamente las características del entorno y adaptar flexiblemente su comportamiento social a las demandas sociales particulares a cada situación (Martín, 2004, p.190).

Al combinar ambas estrategias, se le puede proporcionar al estudiantado una situación de la vida real que le ocasione confusión o ansiedad y, al mismo tiempo, uno o varios diálogos donde se describa “de forma explícita la secuencia ordenada de los pasos a seguir para

participar con éxito en la situación en particular” (Martín, 2004, p. 190). Así el individuo cuenta con una gama de opciones a las cuáles puede acudir ante estos intercambios sociales.

Recapitulando, el relato social es sumamente beneficioso con la población con diagnóstico de TEA. Al mismo tiempo, ofrecer diálogos para que conozca la manera en que se puede desenvolver una interacción social, incrementa la efectividad de dicha estrategia.

#### **4.3.2.4. Juego de roles**

Una vez llegado a este punto, se le puede brindar al o la estudiante la oportunidad de poder experimentar y poner en práctica dichas estrategias con un juego de roles.

En el juego de roles el personal docente puede crear diferentes escenas en las que ellos mismos actúan y fingen tener conversaciones recíprocas y conversaciones unilaterales. El (individuo con diagnóstico de TEA) debe identificar en cada situación los elementos clave que han llevado al éxito o al fracaso de la conversación. (Martín, 2004, p. 200).

Estas actividades brindadas con anterioridad pueden ser moldeadas y utilizadas según la necesidad que identifique el profesorado de SAPEC en su estudiantado con diagnóstico de TEA. Con este tipo de situaciones creadas por el personal docente, se pueden adquirir habilidades para considerar características de interlocutor, tomar turnos, controlar impulsos ante comentarios irrelevantes según la conversación que se esté desarrollando, así como también que sepan que las conversaciones no deben de terminar de forma abrupta y al mismo tiempo mostrar interés hacia el interlocutor (Martín, 2004).

#### **4.3.2.5. Trabajo de uno a uno**

Las tres actividades brindadas con anterioridad, se enfocan en la interacción del estudiantado con otras personas. Ahora bien, por otro lado, un aspecto que es de suma importancia con esta población, se trata de la comprensión y regulación de emociones. Dentro del trabajo de investigación se ha presentado en reiteradas ocasiones que las personas con

diagnóstico de TEA “tienen problemas no sólo para comprender las emociones expresadas por los demás, sino también para entender sus propias experiencias emocionales” (Martín, 2004, p. 195).

Dentro de la investigación se han presentado varias actividades para la regulación del estudiantado. Una gran cantidad de ellas se centraban en un abordaje conductual. Estas consisten en entrenar (al estudiantado,) en la ejecución de un comportamiento o secuencia de comportamientos de forma contingente a la experiencia subjetiva de la emoción. (...) se persigue dirigir la atención del niño hacia una acción diferente a la situación responsable del origen de la emoción con el fin de conseguir una reducción de su nivel de estimulación fisiológica (Martín, 2004, p. 197).

A la luz de esta información, una gran cantidad de las personas informantes durante las entrevistas, afirmaban que utilizan rincones de la calma, con varios elementos que le ayudan al estudiantado a controlar su frustración. También, que utilizan otros métodos como que pida permiso para salir a caminar, tomar agua, u otra actividad que le permita despejarse y alejarse de la situación que le representa conflicto.

Esto da paso a la siguiente sugerencia. Al iniciar la mediación pedagógica para la enseñanza de una habilidad se suele ver la necesidad del trabajo de uno a uno. Martín (2004) explica que se suele intentar que el estudiantado aprenda ciertas estrategias para poder facilitar la ejecución de estas de forma automática en una situación problemática.

Las estrategias son, por lo general, de carácter conductual y consisten en entrenar al niño en la ejecución de un comportamiento o secuencia de comportamientos de forma contingente a la experiencia subjetiva de la emoción. Con este entrenamiento, se persigue dirigir la atención del niño hacia una acción diferente a la situación responsable del origen de la emoción con el fin de conseguir una reducción de su nivel de estimulación fisiológica. (Martín, 2004, p. 197).

Si bien, para la mediación pedagógica de las habilidades de CS se ve la necesidad del trabajo individualizado, como otra sugerencia se quiere destacar la importancia de poner en práctica, en la vida cotidiana, dichas estrategias y aprendizajes. Está claro que, para la CS, el estudiantado requiere identificar y discriminar sus propias emociones. Para esto Ozonoff y sus colaboradores (2002), citados por Martín (2004) afirman que es necesario

dirigir la atención del niño hacia sus manifestaciones emocionales en el contexto de una situación natural y mostrarle de forma explícita el vínculo entre su comportamiento y sus emociones (p. 196).

#### **4.3.2.6. Experiencias reales**

Además, hablan de la importancia de transformar las experiencias reales del estudiantado en situaciones de aprendizaje. “De este modo, el niño tiene la oportunidad de recordar de forma vívida las sensaciones fisiológicas experimentadas y vincularlas más fácilmente con la emoción sentida y el comportamiento manifestado” (Ozonoff y sus colaboradores, 2002, citados por Martín, 2004, p. 196).

Del mismo modo, llevar a la práctica el aprendizaje debe de formar parte de las estrategias para la mediación pedagógica de los servicios de apoyo educativo, ya que tienen como propósito primordial “el logro de la autodeterminación del estudiantado con discapacidad” (MEP, 2018, p.19). Es decir, el profesorado siempre debe de tener como objetivo buscar que el estudiantado pueda poner en práctica su aprendizaje de la manera más independiente posible, para poder generar esta autodeterminación en él. Por lo tanto, es necesario llevar al contexto de aula el proceso de enseñanza. El MEP (2018) agrega que

el servicio de apoyo educativo no puede ser pensado como un lugar o un espacio determinado del centro educativo, sino que se concreta mediante todas las acciones que desarrolla el docente o la docente, en colaboración con otras personas, para identificar

y eliminar barreras que impiden la participación, promover el éxito en el proceso educativo y enriquecer la calidad de vida del estudiantado (p. 19).

En otras palabras, los apoyos educativos, no son un lugar, sino que son un servicio. Asimismo, “es importante recordar que el diseño de una estrategia de apoyos exitosa busca, entre otras cosas, que la persona alcance un mayor nivel de autonomía y generar en el entorno los ajustes y apoyos naturales efectivos” (MEP, 2018, p.10). Esto implica que no puede haber enseñanza de estrategias únicamente en el trabajo de uno a uno, sino que se ve la necesidad de salir de este y empezar a trabajar dichas estrategias desde el contexto escolar, hasta llegar al mayor nivel de independencia posible.

#### **4.3.2.7. Tomar en cuenta el contexto del estudiantado**

Por otro lado, dentro de las líneas de acción, el MEP (2018) en busca del fortalecimiento de la educación inclusiva, ha definido que los servicios de apoyo educativo trabajen considerando “a quiénes van dirigidos y el contexto en que se brindan.” (p.24).

Como parte de los contextos del estudiantado, la presente investigación, hace énfasis en el contexto escolar. En esta, el docente de apoyo debe trabajar de manera integral junto a sus compañeros de grupo (del estudiantado con discapacidad) y docentes a cargo. Las actividades de mediación pedagógica que se realicen deben promover la participación activa del estudiante o la estudiante con discapacidad en la dinámica del grupo, evitando la exclusión (MEP, 2018, p. 38).

Por último, se rescata que “la utilización de un ambiente estructurado pero cálido y afectivo al mismo tiempo, en el que se respeten los deseos, (...), es sin duda, una de las mejores vías para proporcionar su educación” (Riviere y Martos, 1998, p. 195). Esto resalta la relevancia de trabajar el contexto en el que se desenvuelve el estudiantado (según la investigación, en el contexto escolar), tomando en cuenta las individualidades, pero enseñando

con el objetivo claro, que es la independencia y el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse en el entorno social.

A manera de resumen, se muestra la tabla 12 en donde se representan las diferentes actividades y la categorización de las 4 estrategias presentadas.

**Tabla 16**

16 ACTIVIDADES DE DOCENTES Y CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS.

Nombre de la estrategia	Actividad utilizada por el personal docente
Trabajo colaborativo	Trabajo con familia
Aprendizaje cooperativo	Juego de roles Juego
Trabajo cooperativo - Trabajo Colaborativo	Economía de fichas
Modelamiento - Trabajo cooperativo	Establecimiento de objetivos, responsabilidades y tiempos.
Modelamiento	Diario de emociones Agenda Pasos a seguir Uso de Espejo para las emociones y gestos faciales. Ejercicios de respiración y <i>mindfulness</i> (atención plena). Actividades de relajación. Actividades sensoriales.
Modelamiento- Análisis de casos	Imagen gráfica del rostro (fotografías o animadas). Ilustraciones
Análisis de casos	Situaciones hipotéticas



---

<b>Nombre de la estrategia</b>	<b>Actividad utilizada por el personal docente</b>
	Uso de videos.
	Cuentos.

---

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

---

## Capítulo V Recomendaciones y conclusiones

Seguido del análisis de la información recopilada a lo largo de esta investigación, se establecen diferentes limitaciones, conclusiones y recomendaciones divididas en áreas de trabajo, con base en los objetivos planteados de la investigación.

### 5.1. Limitaciones

En el desarrollo de la investigación surgieron limitantes que provocaron complicaciones a nivel investigativo.

La principal barrera que se presentó, fue la situación vivida a nivel mundial por la pandemia de la COVID-19 que generó una reestructuración a nivel organizativa, comunicativa, y de acceso a bases de información. Los encuentros sociales se vieron distanciados, por tanto, las reuniones programadas para entrevistas fueron canceladas de forma presencial y se pasó a la virtualidad. Por ello se tuvo que reorganizar los cronogramas de entrevistas a las personas participantes, lo que causó una demora a la fecha inicial prevista y, por lo tanto, amplió el periodo del proceso investigativo.

Aunado a ello, a nivel del MEP, el personal docente que se iba a entrevistar pasó también a la virtualidad, es decir, las clases con la población en estudio se vieron distanciados. Las actividades aplicadas en las diferentes estrategias para la mediación pedagógica se vieron alteradas, teniendo que crear adaptaciones de lo que anteriormente se aplicaba en clases presenciales a la virtualidad. De esta forma, la información que se esperaba recopilar al inicio de la investigación tuvo variantes.

La investigación fue exclusivamente por entrevistas virtuales, en donde el personal docente brindaba respuestas a la guía de preguntas sin tener un contacto con información de las estrategias aplicadas como registros, planeamientos u otro material que el profesorado pudiese inclusive mostrarnos para ver qué utilizaban y el cómo.

La situación generada por la pandemia y la COVID-19 también desencadenó adaptaciones de forma paralela en cuanto el acceso a la información. La información teórica de la investigación se encontraba en material impreso por lo que el periodo para acceder al mismo requirió más tiempo y los permisos para obtener los mismos requería de consultar con distintas personas encargadas por medio de correos electrónicos.

## **5.2. Conclusiones**

Para el primer objetivo relacionado con identificar las habilidades de CS que enseña el profesorado participante, según la información obtenida tanto en las entrevistas y el análisis de datos, se obtienen una serie de conclusiones:

- Durante las entrevistas y a la hora de recopilar la información, se encontró una diferenciación entre la conceptualización de la CS y sus habilidades, ya que comprenden la CS como un concepto relacionado a la socialización, mas no definen un concepto específico de la misma, por lo que hay dificultad en la distinción de habilidades específicas de CS y se requirió guiarlos por las mismas.
- El profesorado denota en lo conversado en las entrevistas el uso de una actividad o estrategia para abarcar varias habilidades y no una en específico. De esta manera desde un mismo objetivo fortalecen el desarrollo de diversidad de habilidades de CS fundamentales en el estudiantado con diagnóstico de TEA.
- El equipo docente entrevistado toma en consideración el contexto escolar en el que se desenvuelve el estudiantado con diagnóstico de TEA, para la enseñanza de las habilidades de CS.
- Las habilidades que el profesorado enseña de acuerdo a las categorías de análisis mencionadas se realizan de forma general en cuanto a la macro categoría Cognición Social y no por categoría, en las cuales el profesorado menciona habilidades

adaptativas, conductuales, sociales de respuesta inmediata, de autonomía, y expresión emocional.

Para el segundo objetivo que se enfoca en distinguir las estrategias que enseña el profesorado en el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, se establecen las siguientes conclusiones:

- De acuerdo con la información recopilada, se puede resaltar que la mayor parte del profesorado contempla el contexto del estudiantado para la planificación de actividades y estrategias de mediación. Esto beneficia a la población estudiantil, ya que el proceso de enseñanza se encuentra adaptado a su entorno y realidad individual.
- El profesorado de SAPEC entrevistado considera significativo el involucrar las habilidades y afinidades individuales del estudiantado con diagnóstico de TEA para la enseñanza de habilidades de CS.
- El profesorado entrevistado afirma que la situación actual, tanto nacional como mundial, de pandemia por el virus COVID-19, ha sido una limitante para la enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA, debido a la virtualidad presente en dicha situación.
- La minoría de las personas participantes recalcan la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario entre el profesorado, profesionales y familias como herramienta fundamental para el proceso de enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con TEA.
- Dentro de la descripción de las estrategias del profesorado entrevistado, el mismo comenta actividades generalizadas, más no secuencias de enseñanza enfocadas en habilidades específicas.
- En cuanto hallazgos de acuerdo con las categorías de análisis se concluye que en

- Reconocimiento de emociones: el profesorado en el proceso de enseñanza hace uso de actividades que invitan al estudiantado a imitar, manifestar a través de rasgos físicos, aprender por medio de roles, reconocer de forma estática expresiones emocionales y el uso constante de actividades visuales.
- Empatía: el profesorado hace uso de actividades de carácter visual y lúdico, ejemplificando situaciones, poniendo en práctica la inteligencia emocional, abordando mediante el modelamiento respuestas sociales acordes al contexto.
- Autocontrol: se busca contextualizar las actividades a la situación que cada estudiante ha vivido, analizando situaciones de la vida cotidiana, y poniendo en práctica las reglas aprendidas.

Con respecto al tercer objetivo planteado enfocado en brindar sugerencias para la mediación pedagógica, se concluye que:

- Durante la recopilación y análisis de la información, el profesorado en su mayoría mencionó actividades o acciones realizadas para la enseñanza de las habilidades de CS en el estudiantado con TEA, en lugar de estrategias meramente. Como consecuencia, se sugirió una categorización de cuatro estrategias que dan paso a la mediación pedagógica de estas habilidades.
- Se brindaron cuatro sugerencias generales, que se consideran fundamentales para la enseñanza de la CS en la población con diagnóstico de TEA. Estas son:
  1. El estudiante como ser integral
  2. Actividades lúdicas
  3. Poner en práctica las estrategias en la vida cotidiana
  4. La importancia del trabajo colaborativo entre profesionales.

## 5.2. Recomendaciones

A continuación, se plantean recomendaciones en cuatro áreas a considerar: El profesorado que labora en SAPEC, que tiene población estudiantil con diagnóstico de TEA y el MEP, con el fin de beneficiar los procesos de enseñanza de habilidades de CS dentro de las instituciones públicas. También, a las instituciones que forman profesionales en el área de educación, en busca de una formación acorde al paradigma inclusivo del país. Por último, los diferentes temas a indagar para futuras investigaciones relacionadas a la respectiva temática.

### *5.2.1. Recomendaciones para el profesorado que tienen estudiantado con diagnóstico de TEA*

- Asegurarse que todo el profesorado siga las recomendaciones del Ministerio de Educación Pública con respecto al trabajo cooperativo y colaborativo entre docentes y personal administrativo, para el beneficio de la población estudiantil.
- Integrarse a las realidades y necesidades de las familias, para lograr encontrar diferentes estrategias que permitan a la familia involucrarse y sentirse parte del proceso educativo de sus hijos e hijas, por ejemplo, enviar material al hogar para que puedan realizarlo en conjunto, delegar responsabilidades y establecer objetivos de trabajo en conjunto, entre otras.
- Actualizar y enriquecer la lista de materiales didácticos que promuevan la enseñanza de estas habilidades, o bien, elaborar o adaptar materiales, que sean contextualizados y acordes a las necesidades de la población estudiantil que los requiera.
- Resaltar la importancia del desarrollo de habilidades de CS, en el estudiantado con diagnóstico de TEA, desde edades tempranas, para que puedan obtener un mejor desempeño social, por ende, académico.

### ***5.2.2. Recomendaciones para el Ministerio de Educación Pública***

- Brindar oportunidades de capacitación a nivel nacional, respecto a lineamientos, programas y circulares que establecen las funciones de cada profesional que labora en los servicios de apoyo de I y II ciclo de la EGB. Esto en beneficio a la estructuración de las tareas de cada profesional y delimitar en específico las correspondientes a la persona profesional en SAPEC.
- Ofrecer espacios de actualización profesional en temática de pedagogía de habilidades específicas de CS para estudiantes con necesidades de apoyo explícitas relacionadas con las características del diagnóstico de TEA. Con el fin de brindar herramientas que posibiliten una interacción y una convivencia en sociedad positiva, igualmente, en beneficio del aprendizaje de habilidades de CS.
- Considerar el abordaje de habilidades de CS a partir de otras técnicas de intervención como las mencionadas en el sustento teórico de la presente investigación como lo son el DIR-Floortime, ABA, entre la población infantil en los centros educativos.
- Trabajar en la prevención de circunstancias que generen situaciones de “crisis”, donde se presente una reducción de dichas conductas en la población infantil de los diferentes SAPEC, desde una visión positiva con el fin de que la activación de protocolos no sea necesaria.

### ***5.2.3. Recomendaciones para las instituciones formadoras de profesionales en el área de educación***

Tomando en consideración lo recopilado en la investigación, es importante para las instituciones formadoras de profesorado de educación especial:

- Establecer talleres de capacitación para el estudiantado universitario egresado con preparación generalista que es nombrado en un servicio de apoyo emocional y de

conducta, para el desarrollo de estrategias específicas en habilidades de CS y en el estudiantado con diagnóstico con TEA.

- Asegurarse que en las mallas curriculares a nivel de bachillerato procuren enseñar al estudiantado la razón detrás de una estrategia para poder aplicarla correctamente, y realizar las adaptaciones necesarias, haciendo uso de estas para un área específica y no de forma generalizada.
- Trabajar el desarrollo de habilidades de CS en el estudiantado universitario, para hacer un uso correcto y enriquecedor del trabajo interdisciplinario con otros profesionales, así como con las familias.
- Capacitar al estudiantado universitario en el uso de las TICS para adaptar estrategias de CS presenciales a la virtualidad para que sean accesibles, significativas y enriquecedoras tanto para el estudiantado como para las familias del mismo.

#### ***5.2.4. Otros Temas a Investigar***

Luego del análisis de la información recopilada a lo largo de este estudio, se establecen como posibles temas de investigación:

- Desarrollo de las estrategias para la mediación pedagógica de la enseñanza en las habilidades de CS, a través de plataformas virtuales y la educación a distancia.
- Estrategias para la mediación pedagógica desde la enseñanza bimodal para el desarrollo de las habilidades de la CS.
- La incidencia de la situación nacional y mundial de pandemia, del virus COVID-19, en el desarrollo de las habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA.
- Profundizar en las actividades y estrategias de mediación pedagógica más efectivas y funcionales para la enseñanza de las habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA.



- Rol de la familia y repercusión de la misma en la enseñanza de habilidades de CS en el estudiantado con diagnóstico de TEA.

## Referencias

- Acuña, S., Camacho, C., Hernández, E., Hernández, M., Sánchez, W., & Sibaja, C. (2015). *Fundamentos para la mediación pedagógica de desarrollo de las Funciones Mentalistas de la primera infancia (39327)* [Seminario de Graduación por grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].  
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/6090>
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit*, 47(7), 73-88.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Aguilar, E. & Igualada, A. (2019). *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo: Vol. II Síndromes genéticos y trastorno del espectro autista*. Editorial UOC. ISBN 9788491805281. <https://ebookcentral-proquest.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/lib/sibdilibrosp/reader.action?docID=5885405&query=trastorno%2Bdel%2Bespectro%2Bautista>
- Aguilar, G., Bonilla, J., Cubero, L. J., Jiménez, C., Murillo, A., Montenegro, F., Mora, O. R., Núñez, R., Ramírez, A. M., Rojas, L., Quirós, M. & Vega, L. C. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva [Archivo PDF]. [https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/educacion\\_especial\\_en\\_costa\\_rica\\_cenarec.pdf](https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/educacion_especial_en_costa_rica_cenarec.pdf)
- Aguirre, J.C. & Jaramillo, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Álvarez, L. (2011). *Estudio de Caso: Congruencia de las Estrategias Didácticas Aplicadas por los Docentes para la Atención Integral de los Niños con Síndrome de Asperger*

*Durante el Año 2010 en una Escuela Pública Costarricense.* (190) [Trabajo Final de Graduación de Magíster, Universidad de Costa Rica].

<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1254/1/Estudio%20de%20caso%20congruencia%20de%20las%20estrategias%20didacticas%20aplicadas%20por%20los%20docentes.pdf>

Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de

Asperger. *Revista Electrónica Educare*, XV (N° Extraordinario), 39-53.

<http://www.una.ac.cr/educare>

Arias, C., González, K. & García, K. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista*

*Complutense De Educación*, 29(4), 1133-1149. <https://doi.org/10.5209/RCED.54881>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*

*del DSM-5.* [Archivo PDF]. [https://iramirez.webnode.es/\\_files/200000160-5cb3e5dad4/DSM5.pdf](https://iramirez.webnode.es/_files/200000160-5cb3e5dad4/DSM5.pdf)

Balart, M. J. (2013). *La Empatía: La clave para conectar con los demás.* [Archivo PDF].

[https://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_250513.pdf](https://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf)

Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (2).

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352007000200006](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200006)

Berlichón, M., Rosa, A., Sotillo, M. & Marichalar, I. (2002). *Ángel Rivieré, Obras Escogidas,*

*Volumen II, Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo.* Madrid: Médica Panamericana.

<https://books.google.co.cr/books?id=GZ9tRyXCqzAC&pg=PA35&dq=triada+de+wing+y+gould&hl=es->

419&sa=X&ved=0ahUKEwjD5ozt9qToAhXsRd8KHd4HC9kQ6AEIJzAA#v=onepage&q=triada%20de%20wing%20y%20gould&f=false

Bello, J. y Sanabria, A. (2017). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la cognición social en niños escolares con diagnóstico de Síndrome de Asperger*. (Publicación No.36) [Tesis para optar por el grado de especialización, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano ].

<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1081/Estrategias%20metodologicas>

Bishop, L., Mazeksky, C., Eack, S. & Minshew, N. (2016). Correlates of Social Functioning in Autism Spectrum Disorder: The Role of Social Cognition. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.013>

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

Black, M. H., Chen, N. T. M., Iyer, K. K.; Lipp, O. V., Bölte, S., Falkmer, M., Tan, T. & Girdle, S. (2017). Mechanisms of facial emotion recognition in autism spectrum disorders: Insights from eye tracking and electroencephalography. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 80, 488-515.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0149763416308223?token=8A952B8C2A411CCCCA0346EEBFCB1B436B3A04097335D2FAB146F424C591FCB4DB1274022B62E9F0B4E1CA8F7998499F>

Bravo, I. & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educación y Humanidades*, 1, 173-

212. <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46168/12%20->

%20IVAN%20BRAVO%20ANTONIO%20-

%20LUCIA%20HERRERA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Breinbauer, C. (2006). *Fortalecimiento del desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular*. [Archivo PDF].  
<http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/09/Introducci%C3%B3n-al-Modelo-DIR-y-a-la-terapia-FLOORTIME.pdf>
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>
- Broche Pérez, Y. & Rodríguez Almeida, M. (2014). Memoria de rostros y reconocimiento emocional: generalidades teóricas, bases neurales y patologías asociadas. *Actualidades en Psicología*, 28(116), 27-40.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v28n116/116a04.pdf>
- Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26(3), 117-122.  
[https://www.researchgate.net/publication/228384081\\_La\\_cognicion\\_social\\_y\\_la\\_corteza\\_cerebral#read](https://www.researchgate.net/publication/228384081_La_cognicion_social_y_la_corteza_cerebral#read)
- Cabezas, B., Pariente, E., Núñez, J., Medianero, M., Martín, M. & García, P. (2012). *Autismo: Una forma diferente de percibir el mundo* [Archivo PDF].  
<http://files.autismo5.webnode.es/200000014-b23dcb432c/TRABAJO%20AUTISMO%20PROCESOS.pdf>
- Calderón, R. (2012). *Aprendiendo sobre las Emociones. Manual de Educación Emocional* [Archivo PDF]. <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>

- Canet, L., Introzzi, I., Andrés, M L & Stelzer, F. (2016). La contribución de las Funciones Ejecutivas a la Autorregulación. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10 (2), <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/238/253>
- Carr, E. (2007). *Intervención Comunicativa sobre los Problemas de Comportamiento*. Alianza.
- Carrillo, G. B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las Habilidades Sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis doctoral Universidad de Granada de España]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dallosa, C (2021). *Carson Dallosa Education*. About Carson Dellosa Publishing. <https://www.carsondellosa.com/who-we-are/>
- Centro de Documentación & Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011). *Buenas Prácticas En la atención a personas con Discapacidad, Vivir Mejor, Apoyo Conductual*. Diputación Foral de Álava. <https://consaludmental.org/publicaciones/Apoyoconductualpositivo.pdf>
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. (1era ed.) [Archivo PDF] [https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/educacion\\_especial\\_en\\_costa\\_rica\\_cenarec.pdf](https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/educacion_especial_en_costa_rica_cenarec.pdf)
- Cereceda, S., Pizarro, I., Valdivia, V., Ceric, F., Hurtado, E. & Ibáñez, A. (2010). Reconocimiento de Emociones: Estudio Neurocognitivo. *PRAXIS. Revista de Psicología*, 18(2), 29-64. [Sem.] [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjmzu7gnvDyAhWJSjABHT\\_ZCgUQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fd](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjmzu7gnvDyAhWJSjABHT_ZCgUQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fd)

ialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3999692.pdf&usg=AOvVaw3YukVO  
XbmpgWuaUH5nPaO4

Chavez, A. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Consuelo, U. (2014, 4 de abril). *Universidad de Valencia*. Las TICS en Logopedia: Audición y Lenguaje. <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLLogo8.wiki?12>

Contreras, J. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje* [Archivo PDF].  
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf>

Cornago, A. (2012). *Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia: Psylicom Ediciones.

Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.  
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/144/152>

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una Interpretación Constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.

De Dios, J., Domínguez, S. y Escribano, L. (1990). *P.E.A.N.A. Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de Niños/as con Autismo* [Archivo PDF].  
<http://colegiocepri.com/files/documents/PEANA.pdf>

De Goñi, A. (2015). *El Método Teacch en Educación Infantil* [Tesis de fin de grado, Universidad de Navarra].  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%C3%91I.pdf>

- De la Cuesta, B. (2006). *Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud*. Nure Investigación [Archivo PDF].  
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/313/303>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual review of psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C. & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776–797. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.776>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.  
[https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Entwistle, N. (2011) Knowledge objects: Understandings Constituted Through Intensive Academic Study. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 161-178.  
 DOI:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01092.x
- Escudero, C. L. & Cortez, L. A. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Utmach, Universidad Técnica de Machala.  
<http://186.3.32.121/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Fernandez, A.M., Dufey, M. & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>
- Fernández, R. (2001). *La entrevista en la investigación cualitativa* [Archivo PDF].  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8017/11775/>



- Fernández, A. & Salazar Ubago, A. M. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 23, 9-26.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16628>
- Flamarique, L. (2013). *Propuesta de actividades para la mejora de habilidades sociales en alumnos de 3º de Educación Primaria con Síndrome de Asperger*. [tesis de grado inédita] Universidad Internacional de la Roja  
([https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1708/2013\\_03\\_04\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1708/2013_03_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1) )
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa* [Archivo PDF].  
<https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Flores, N. & Ramos, I. G. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula. Formando lazos en la comunidad escolar* [Archivo PDF].  
[http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando\\_habilidades\\_sociales\\_en\\_el\\_aula\\_Flores\\_Monanez\\_y\\_Ramos\\_Prado.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf)
- Frith, C. y Frith, U. (2012, enero). Mechanisms of Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 63, 287-313. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-120710-100449%20para%20el%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Carlos Slim & Clínica Mexicana de Autismo. (2012). *Comprendiendo el Autismo* [Archivo PDF].  
[http://www.clikisalud.net/manuales/Manual\\_14/img/Paginas/comprendiendo\\_el\\_autismo.pdf](http://www.clikisalud.net/manuales/Manual_14/img/Paginas/comprendiendo_el_autismo.pdf)

- Gaeta González, L. & Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Ganeshirazi, Z. & Moghimi, E. (2018). *Autism Spectrum Disorder* [Archivo PDF].  
[https://www.researchgate.net/publication/329023446\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/329023446_Autism_Spectrum_Disorder)
- Garbacz, A. S., Lee McIntyre, L. & Santiago, R. T. (2016). Family Involvement and Parent-Teacher Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Sch Psychol Q*, 31 (4), 478-490. Doi: 10.1037/spq0000157  
[https://www.researchgate.net/publication/311521511\\_Family\\_involvement\\_and\\_parent-teacher\\_relationships\\_for\\_students\\_with\\_autism\\_spectrum\\_disorders](https://www.researchgate.net/publication/311521511_Family_involvement_and_parent-teacher_relationships_for_students_with_autism_spectrum_disorders)
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sicológica*, 34 (96), 39-71.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n96/2007-8358-soc-34-96-39.pdf>
- García, A y Hernández, E. (2016, mayo). 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://www.google.com/url?q=https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289/270&sa=D&source=docs&ust=1637122295039000&usg=AOvVaw2FlWn4RTPU9fVDTsjs9qxP>
- González, C. (2014). *Habilidades sociales y emocionales en la infancia* (73). [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cádiz, España].  
[https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16715/Trabajo%20Final%20de%20Grado\\_Cristina%20Gonz%C3%A1lez%20Correa.pdf](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16715/Trabajo%20Final%20de%20Grado_Cristina%20Gonz%C3%A1lez%20Correa.pdf)

- González, Y. & Colás, I. (2011). Características del desarrollo afectivo y socio moral de los niños en Edad Temprana. *EduSol*, 11(34), 90-98  
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673010.pdf>
- González, E. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en Bibliotecología. *Revista e-Ciencias de la Información*, 2(5) 1-14.  
<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i2.19736>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Aranna, J. M. & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 A 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (1), 1846-1859.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v5n1/2007-4719-aip-5-01-01846.pdf>
- Gordillo, F., Pérez, M. A., Mestas, L., Salvador, J., Arana, J. M. & López, R. M. (2014). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30005-3)
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa* [Archivo PDF].  
<http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1993). *La Mediación Pedagógica*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo IIME. [http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/Diplomado-educacion-medios-comunicacion/7-mediacion\\_pedagogica.pdf](http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/Diplomado-educacion-medios-comunicacion/7-mediacion_pedagogica.pdf)
- Gutiérrez, M., Cabello, R. y Berrocal, P. (2017, febrero). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de*

*Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 39-52.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136007>

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/680833>

Hernández, J. (2012) Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 34(135), 116-131

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042008.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ta Edición. McGraw Hill Education.

[https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Hinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*.

Paidotribo.

<https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2011/06/introduccion-a-la-metodologia-de-la-investigacion-empirica-en-las-ciencias-del-deporte.pdf>

Howlin, P., Baaron Cohen, S. & Hadwin, J. (2006). Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía Práctica para educadores. *Clínica y Salud*, 2006, 17 (2), 225-227.

<https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n2/v17n2a06.pdf>

Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud. (2014). *Estudio de la Efectividad de Terapias de Análisis de Comportamiento Aplicado* [Archivo PDF].

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IETS/Estudio-Efectividad-Terapias-analisis-comportamiento-aplicado.pdf>

- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child* [Archivo PDF]. [http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)
- Labbé, T., Ciampi, E., Venegas, J., Uribe, R. & Cárcamo, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. *Rev. Chilena de neuro-psiquiatría*, 57(4), 365-376. [https://www.sonepsyn.cl/revneuro/octubre\\_diciembre2019/neuro\\_psqui.pdf](https://www.sonepsyn.cl/revneuro/octubre_diciembre2019/neuro_psqui.pdf)
- Lahera, G. (2008). Cognición social y delirio. *Revista de la Asociación Española Neuropsiquiátrica*, 28 (101), 197-209. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v28n1/v28n1a12.pdf>
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The Neural Substrates of Human Empathy: Effects of Perspective - taking and Cognitive Appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19 (1), 42–58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- León, D. A. (2012). Introducción a la Cognición Social y la Neurociencia Social Cognitiva. *Contextos en Psicología*, 9, 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/301299820\\_Introduccion\\_a\\_la\\_Cognicion\\_Social\\_y\\_la\\_Neurociencia\\_Cognitiva](https://www.researchgate.net/publication/301299820_Introduccion_a_la_Cognicion_Social_y_la_Neurociencia_Cognitiva)
- León, D. & Cárdenas, F. (2016). Aproximación Neurodinámica a la Cognición Social. *Universitas Psychologica*, 15(5), 1-25. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.ancs>
- Lieberman, M. D. (2010). Chapter 5, Social cognitive neuroscience. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds). *Handbook of Social Psychology* [Archivo PDF]. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/048\\_neuro1/material/orientativa/lieberman\\_2010\\_social\\_cognitive.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/lieberman_2010_social_cognitive.pdf)
- López, R. (2016). *Las Habilidades Sociales en Alumnos con Trastornos del Espectro Autista Grado Uno: Propuesta de Intervención* (21023). [Trabajo de fin de grado,

- Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20530/TFG-G2043.pdf;jsessionid=BC0C7934B61D1E789F44BE431337FECE?sequence=1>
- López, H., Zabaletta, V., Vivas, L. & López, M. C. (2020). Reconocimiento de Expresiones Faciales Emocionales. Diferencias en el Desarrollo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 36, 1-11. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3626>
- López, M. & Cañadas, F. (2018). Reconocimiento Facial de Emociones en el Autismo y el Fenotipo Ampliado del Autismo. *THERAPEÍA*, 10(7) 113-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6677710>
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 367-382. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113021.pdf>
- Lozano, J., Cerezo, M. C. & Castillo, I. S. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: Una investigación colaborativa en educación primaria y secundaria 1. *Education Siglo XXI*, 35(3), 39–64. <https://doi.org/10.6018/j/308891>
- Madriz, L., Sandoval, A., Gonzalez, V. & Antón, P. (2019). Teatro para convivir: investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes costarricenses con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (2), 165-183. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/515>
- March, I., Montagut, M., Pastor, G. & Fernández, M. I. (2018). Intervención en Habilidades Sociales de los Niños con Trastorno de Espectro Autista: Una Revisión Bibliográfica. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 39(2), 140-149. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Martín, P. (2004). *El síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?* Alianza.

- Martín, C. (2014) *Propuesta de intervención en el juego con personas con autismo en el aula de educación infantil*. (21023) [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid, España]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5166/1/TFG-B.475.pdf>
- Mayer, R. y Weinstein, C. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 315-327  
[https://lms.vocalerasmus.eu/pluginfile.php/1020/mod\\_folder/content/0/WeinsteinMayer\\_1986\\_TeachingOfLearningStrategies\\_OCR.pdf?forcedownload=1](https://lms.vocalerasmus.eu/pluginfile.php/1020/mod_folder/content/0/WeinsteinMayer_1986_TeachingOfLearningStrategies_OCR.pdf?forcedownload=1)
- Miltenberg, R. (2012). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Ediciones Pirámide.  
[https://www.academia.edu/43067488/Modificaci%C3%B3n\\_de\\_conducta\\_Principios\\_y\\_procedimientos\\_TRADUCCI%C3%93N\\_AMPLIADA\\_DE\\_LA\\_QUINTA\\_EDICI%C3%93N](https://www.academia.edu/43067488/Modificaci%C3%B3n_de_conducta_Principios_y_procedimientos_TRADUCCI%C3%93N_AMPLIADA_DE_LA_QUINTA_EDICI%C3%93N)
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2000). *Planes de Estudio Aulas Integradas y Escuelas de Educación Especial* [Archivo PDF].  
[https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Planes%20de%20estudio%20Aulas%20Integradas%20y%20escuelas%20de%20Educaci%C3%B3n%20Especial\\_1.pdf](https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Planes%20de%20estudio%20Aulas%20Integradas%20y%20escuelas%20de%20Educaci%C3%B3n%20Especial_1.pdf)
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). *Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta* [Archivo PDF]. <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/normativa-problemas-emocionales-conducta.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017). *Descripción de la oferta de servicios de educación especial y del proceso de transición en el que se encuentra de cara a la educación inclusiva* [Archivo PDF].

[http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/oferta\\_de\\_servicios\\_de\\_educacion\\_especial.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/oferta_de_servicios_de_educacion_especial.pdf)

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). *Líneas de acción para servicios de apoyo educativo desde la educación especial en la educación preescolar y en primero y segundos ciclos de la educación general básica* [Archivo PDF].

<http://www.cenarec.go.cr/index.php/component/jdownloads/send/12-normativas-mep/228-lineas-accion-apoyos-en-preescolar-y-en-i-y-ii-ciclos-2018-mep?Itemid=0>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). *Cuaderno Complementario N°2. Apoyo Educativo en el Área Conductual* [Archivo PDF].

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/cuaderno\\_complementario\\_2\\_area\\_conductual.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/cuaderno_complementario_2_area_conductual.pdf)

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2021). *Orientación de Mediación Pedagógica para la educación combinada* [Archivo PDF].

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>

Molerio, O. (2004). *Programa para el autocontrol emocional de pacientes con hipertensión arterial esencial*. [Tesis Doctoral, Universidad Central de las Villas].

<https://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/7653/2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monjas, I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Editorial CEPE, Madrid, España.

Naegele, B. (2014). *The Sociological Needs of Children with Autism in Elementary Inclusive Settings*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Walden, Estados Unidos].

<https://search-proquest->



com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/pqdtglobal/docview/1614115035/C95AC2CB8D4641A6  
PQ/5?accountid=28692

Navarro, M J., López, A & Hernández de la Torre, M. E. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 651-667. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227033>

Neme, J.C & Morató de Neme, R. (1992). Más allá de las palabras. *Revista Uruguaya de psicoanálisis*, 76, 1-8  
<https://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719927615.pdf>

Núñez-Delgado, P. (2013, marzo). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA: Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, 113-135.  
[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24031/RESLA\\_CuestionesTeoricasYMetodologicasSobreactividades.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24031/RESLA_CuestionesTeoricasYMetodologicasSobreactividades.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

O'Neil, H. (1978). *Learning Strategies*. (1era edición). Academic Press, Inc.  
[https://books.google.co.cr/books?id=2D20BQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.cr/books?id=2D20BQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Organización de las Naciones Unidas (2006) *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* [Archivo PDF]  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Costa Rica*. [Archivo PDF].  
<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhskFKDgKhXLo%2BcnpIYu%2Fg7eKtH%2FPFr0c6p3UKHvXqyC%2BD%2>

BiG%2FPfRxuBYRkPQQe2%2BgS3lxFfM8e3XtwsrK4nutNTplAePsHAQC0rjuiyE  
TE%2B41

Osses, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>

Parra, K. (2010) El docente de aula y el uso de la mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 117-143.  
<https://www.redalyc.org/pdf/658/658222264007.pdf>

Pérez, A. (2008). Espectro autista: déficit en teoría de la mente versus entrenamiento en autodiscriminación condicional. *Psychologia Avances de la disciplina*, 2 (2), 47-63.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162001.pdf>

Pinilla, A. & Jiménez, M. (2010). *Una mirada al mecanismo de la coherencia central y a algunos componentes de la función ejecutiva en personas con Síndrome de Asperger* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/781/edu64.pdf;sequence=1>

Piñeros, S. & Toro, S. (2012). *Conceptos generales sobre ABA en niños con Trastorno del Espectro Autista* [Archivo PDF].  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v60n1/v60n1a07.pdf>

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos.Revista Educativa Digital*, 4(8), 63-76.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>

Portes, C. C. (2018) *La experiencia de un programa de yoga y meditación para estudiantes de primaria con TDAH*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona].

[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665927/01.CCPB\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665927/01.CCPB_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramírez, E., y Rojas, R. (2014, octubre). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, 16(1), 89-101.

[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(1\)\\_6.pdf&ved=2ahUKEwigrZT2rp\\_0AhUwRjABHTpFAJcQFnoECAQQBg&usg=AOvVaw3wmr9V0X\\_gU0kQucdjUm1C](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(1)_6.pdf&ved=2ahUKEwigrZT2rp_0AhUwRjABHTpFAJcQFnoECAQQBg&usg=AOvVaw3wmr9V0X_gU0kQucdjUm1C)

Rivière, A. & Martos, J. (1998). *El tratamiento del Autismo: nuevas perspectivas*. Editores Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=428635>

Revueltas, A., Pale, M. & Ramírez, M. (2016). Análisis del Reconocimiento de la Expresión Facial Emocional en Adolescentes Mexicanos. *EduPsykhé*, 15 (1), 53-74.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiyr5ipurLzAhXpVTABHXyHAv8QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6349994.pdf&usg=AOvVaw2Q0OUxpTDwZY6KkNDh8Q7G>

Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21 (41), 115-134.

<https://www.google.com/url?q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6289046.pdf&sa=D&source=docs&ust=1637122295115000&usg=AOvVaw2H2qeOWG5h7L81idrZXFwa>

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* [Archivo PDF].

[https://www.researchgate.net/publication/44376485\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacio](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacio)

n\_cualitativa\_Gregorio\_Rodriguez\_Gomez\_Javier\_Gil\_Flores\_Eduardo\_Garcia\_Jime  
nez

Rosales, J., Caparrós, B., Molina, I. & Alonso, S. (2013). *Habilidades sociales*. McGraw-Hill Interamericana de España, S.L. [http://190.116.26.93:2171/mdv-biblioteca-virtual/libro/documento/3I87kzKJkIBbYYJ7mgESrU\\_HABILIDADES\\_SOCIALES.pdf](http://190.116.26.93:2171/mdv-biblioteca-virtual/libro/documento/3I87kzKJkIBbYYJ7mgESrU_HABILIDADES_SOCIALES.pdf)

Ruggieri, L. V. (2013). Empatía, Cognición y Trastornos del Espectro Autista. *Neurología.com*, 56(1), 13-21. <https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2012666>

San Martín, J. (2002). *La estructura del Método Fenomenológico*. Universidad Nacional de Educación Distancia. [https://www2.uned.es/dpto\\_fim/profesores/JSM/RepositorioCV\\_JSM/Libros/5\\_21\\_LaEstructuradelmetodofenomenologico.pdf](https://www2.uned.es/dpto_fim/profesores/JSM/RepositorioCV_JSM/Libros/5_21_LaEstructuradelmetodofenomenologico.pdf)

Segal, J., Chipman, S. y Glaser, R. (2014). *Thinking and Learning Skills*. (1era edición). Routledge [https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=IH-3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA241&dq=learning+strategies&ots=0kbO4bppC2&sig=VLL1v0rH-TpLeVqQFJFNhJ\\_mClOw#v=onepage&q=learning%20strategies&f=false](https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=IH-3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA241&dq=learning+strategies&ots=0kbO4bppC2&sig=VLL1v0rH-TpLeVqQFJFNhJ_mClOw#v=onepage&q=learning%20strategies&f=false)

Soto Calderón, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770212>

Suriá, R. (2010). *Cognición y percepción social* [Archivo PDF]. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14287/1/TEMA%203%20COGNICION%20Y%20PERCEPCION%20SOCIAL.pdf>

Talero, C., Echeverría, C., Sánchez, Pablo., Morales, G. & Vélez Van-Merbeeke, A. (2015). Trastorno de espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*;

- 31(3), 246-252. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Echeverria-Palacio/publication/282848960\\_Trastorno\\_del\\_espectro\\_autista\\_y\\_funcion\\_ejecutiva/links/561e442e08aec7945a254818/Trastorno-del-espectro-autista-y-funcion-ejecutiva.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Echeverria-Palacio/publication/282848960_Trastorno_del_espectro_autista_y_funcion_ejecutiva/links/561e442e08aec7945a254818/Trastorno-del-espectro-autista-y-funcion-ejecutiva.pdf)
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Paidós, Barcelona, España. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torres, A. M. (2018). *Trabajar la educación emocional en el alumnado con trastorno del espectro autista*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Sevilla] <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81705/TORRES%20CASTRO%20ANTONIA%20MAR%C3%8DA%20educacion%20emocianl%20autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vargas, R. y Muñoz, A. (2013, mayo-agosto). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductista. *Psicología USP*, 24 (2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Vázquez, L. L., Moo, C. D., Meléndez, E., Magriñá, J. S. & Méndez, N. I. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Rev Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75061>

- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602206.pdf>
- Wing, L.; Gould, J. & Gillberg, C. (2010). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*. 32 (2), 768-773.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.003>
- Yáñez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del desarrollo: diagnóstico, evaluación e intervención*. Manual Moderno S.A. de C.V. <http://52.156.65.32/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=cbcc10b2b3b631093ba09d11b2e9f057>
- Young, R. & Rodi, M. (2013). Redefining Autism Spectrum Disorder Using DSM-5: The Implications of the Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum. *Springer*, 44(4), 758-65. DOI 10.1007/s10803-013-1927-3  
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-013-1927-3>

## Anexos

## 1 ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTAS



Nombre (pseudónimo) \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Nombre de las personas investigadoras:

Joselyn Carvajal Salazar, B41498  
 Fiorella Macaya Echeverría, B54015  
 Paula Mora Rojas, B54761  
 Ana Lucía Piza Soto, B55462  
 Melany Rojas Camareno, B56719  
 María Fernanda Ugalde Herrera B47051

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

Escuela donde trabaja actualmente: \_\_\_\_\_

Provincia, distrito y dirección regional a la que pertenece la institución: \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la escuela que labora actualmente: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como docente de Apoyo en el Ministerio de Educación Pública:  
 \_\_\_\_\_

Área de Especialidad: \_\_\_\_\_

Cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que atiende en el servicio actualmente:  
 \_\_\_\_\_

### Guía para la entrevista a profundidad

1. En sus propias palabras ¿qué es la cognición social (CS)? (Habilidades de cognición social)
2. ¿Cuáles habilidades de CS ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA? (Habilidades de cognición social)
3. ¿Por qué considera importante desarrollar la CS en su estudiantado con diagnóstico de TEA? (Habilidades de cognición social)

4. ¿Utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas? En caso de utilizar una secuencia para dicha enseñanza describa cuál/es utiliza (Diferenciación de las emociones básicas)
5. ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar sus emociones? ¿En cuáles contextos aplica dichas estrategias? ¿Qué criterios utiliza? (Diferenciación de las emociones básicas)
6. Mencione la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales. Describa cómo lo ha abordado con su grupo de estudiantes. (Reconocimiento de expresiones faciales)
7. En sus propias palabras ¿Cómo define la empatía y cuáles componentes considera usted que la conforman? (Interacción afectiva recíproca)
8. ¿Cuáles son las guías o estrategias que le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona y los propios? Además ¿Cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de manera empática? (Interacción afectiva recíproca/ Reconocimiento de emociones)
9. ¿Qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro? (Interacción afectiva recíproca / Reconocimiento de emociones)
10. Para usted ¿qué es la interacción afectiva recíproca y cuáles criterios utiliza usted para identificar que el estudiantado los pone en práctica? (Interacción afectiva recíproca)
11. ¿Cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de las emociones (con apoyo)? (Regulación emocional y conductual/autoconocimiento/autoconsciencia)
12. ¿Cómo enseña el expresar las emociones a los demás? (Autoconocimiento/Reconocimiento de emociones)
13. ¿Cuáles estrategias le brinda a sus estudiantes para que se conozca a sí mismo como agente de sus acciones o comportamientos? (Autoconocimiento)
14. ¿Cómo relaciona la autorregulación con la empatía? (Regulación emocional y conductual/reconocimiento de emociones/Interacción afectiva recíproca)
15. ¿Cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a autorregulación? (Regulación emocional y conductual)
16. ¿Cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual? ¿Cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad? (Regulación emocional y conductual).



## ANEXO 2. GUÍA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



### Guía de validación de instrumentos de recolección de datos

#### Datos de la persona experta

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Formación académica: \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Grado académico: \_\_\_\_\_

Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Cargo actual: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

**Título de la investigación:** Mediación pedagógica por parte del profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta para la enseñanza de habilidades de cognición social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar, en la Gran Área Metropolitana.

**Objetivo general de la investigación:** Analizar la mediación pedagógica por parte del profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta para la enseñanza de habilidades de cognición social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar.

**Objetivos específicos de la investigación:**

1. Identificar las habilidades de Cognición Social que enseña el profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta al estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar.
2. Describir las estrategias utilizadas por el profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta para la mediación pedagógica de habilidades de Cognición Social en estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.
3. Brindar sugerencias para la mediación pedagógica de habilidades de Cognición Social en el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, a partir de las experiencias del profesorado del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta.

**Descripción de la investigación**

Tal y como se menciona en los objetivos, la presente investigación pretende analizar la mediación pedagógica por parte del profesorado de los Servicios de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta que abordan las habilidades de cognición social en el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

La investigación posee un enfoque cualitativo. En este tipo de investigación, las personas investigadoras buscan acceder a las experiencias y a la información de los participantes en los entornos naturales donde se desenvuelven, para así comprender todos los detalles. Lo anterior permite describir y analizar los fenómenos, dando una respuesta al problema planteado (Flick, 2015).

La recolección de los datos se hará a través de entrevistas a profundidad a 12 profesionales de Educación Especial que trabajan en los Servicios de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta que abordan nuestro tema estudio; ya que, este tipo de técnica permite que las personas expresen con sus propias palabras sus experiencias de vida (Gurdián, 2007.)

### **Categorías que se derivan del proceso investigativo**

**Habilidades de cognición social:** Aquellas habilidades que se desarrollan para "el proceso neurobiológico que permite, tanto a los humanos como a los animales, interpretar adecuadamente los signos sociales y responder de manera apropiada en consecuencia." (Butman, 2001, p. 117).

1. **Habilidad de Reconocimiento de Emociones:** "Se refiere a la posibilidad de identificar, entender y expresar facial y gestualmente las propias emociones, así como las emociones de los demás, teniendo la posibilidad de utilizar lo anterior para autorregularse según la situación." (Acuña, Camacho, Hernández, Hernández, Sánchez & Sibaja, pp. 52, 2015)
2. **Habilidad de Empatía:** "La generación de una respuesta emocional en el observador a situaciones que afectan a otros sujetos" (Atenas, Cárcamo, Ciampi, Uribe & Venegas, 2019, p. 369)
3. **Habilidad de Autocontrol:** Esta habilidad de acuerdo a León (2013) se refiere a la capacidad de regular, manipular, controlar, y modular los pensamientos, sentimientos, y la conducta de acuerdo con las exigencias del medio. Aunado a esto, Molerio (2004) agrega que esto no implica la represión de sus emociones, sino por el contrario la evaluación y expresión de la misma de acuerdo a la situación en la que se encuentra la persona.

### **Instrucciones:**

Sírvase leer el instrumento que se adjuntan al final y emitir un criterio relacionado con las preguntas en general y con las categorías en particular. Se entrega una guía de la entrevista a profundidad que se llevará a cabo con las profesionales que trabajan en los Servicios de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta con estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Se espera recopilar la información de las 12 personas y luego realizar una triangulación de los datos para verificarlos en función de los objetivos de la investigación y dar respuesta al problema planteado.

Los criterios calificadores se basan en tres opciones numéricas de 1, 2 o 3 donde 1 es la calificación más baja y 3 la más alta.

Claridad: ítem no es ambiguo, se enfoca en un aspecto único, evita criterios subjetivos y es comprensible al lector.

Pertinencia: ítem es necesario para obtener la información que responda a los objetivos de la investigación y es adecuado a la categoría que está midiendo

Suficiencia: la cantidad de ítems logran recabar la mayor cantidad de información según la categoría

Coherencia: los ítems llevan un orden lógico y relacionado entre sí de acuerdo con la categoría.

Puede anotar sus opiniones en la siguiente tabla según las diferentes partes del instrumento.

**Guía de entrevista a profundidad para profesores en el servicio de apoyo en trastornos conductuales.**

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Claridad</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Coherencia</b>
<b>1. Habilidades Sociales.</b>	1. 2. 3.				
<b>2. Habilidades de reconocimiento de emociones.</b>	4. 5. 6. 7. 8. 9..				
<b>3. Habilidad de empatía.</b>	10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.				
<b>4. Habilidades de autocontrol.</b>	17. 18. 19. 20. 21. 22.				

## Guía para la entrevista a profundidad

**Nombre (pseudónimo)** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Nombre de las personas investigadoras:** \_\_\_\_\_

**Fecha de aplicación:** \_\_\_\_\_

**Escuela donde trabaja actualmente:** \_\_\_\_\_

**Provincia, distrito y dirección regional a la que pertenece la institución :**

\_\_\_\_\_

**Año de ingreso a la escuela que labora actualmente:** \_\_\_\_\_

**Años de experiencia como docente de Apoyo en el Ministerio de Educación Pública:**

\_\_\_\_\_

**Área de Especialidad:** \_\_\_\_\_

**Cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que atiende en el servicio actualmente:**

1. En sus propias palabras ¿qué es la cognición social?
2. ¿Cuáles habilidades de CS ha trabajado con su estudiantado?
3. ¿Por qué considera importante desarrollar la CS en su estudiantado con diagnóstico de TEA?
4. ¿Cómo enseña la diferenciación de emociones básicas?
5. ¿Utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas? En caso de utilizar una secuencia para dicha enseñanza describa cuál/es utiliza
6. ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar sus emociones? ¿En cuáles contextos aplica dichas estrategias? ¿Qué criterios utiliza?
7. Mencione la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales. Describa cómo lo ha abordado con su grupo de estudiantes.
8. ¿Con cuáles conocimientos básicos inicia a trabajar el reconocimiento de expresiones faciales?
9. ¿Utiliza alguna una secuencia para la enseñanza del reconocimiento de expresiones faciales? ¿cuál?
10. En sus propias palabras ¿Cómo define la empatía y cuáles componentes considera usted que la conforman?

11. ¿Cuáles son las guías o estrategias que le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona? Además ¿Cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de manera empática?
12. ¿Qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro?
13. Para usted ¿que es la interacción afectiva recíproca y cuáles criterios utiliza usted para identificar que el estudiantado los pone en práctica?
14. ¿Qué estrategia utiliza para la diferenciación de los sentimientos de otras personas y los propios?
15. ¿Qué secuencia utiliza para enseñar a diferenciar las emociones propias de la de los demás? ¿Por qué cree que es importante hacer esta distinción?
16. ¿Qué secuencia utiliza para enseñar la regulación de las emociones (con apoyo)?
17. ¿Cuáles son las estrategias que le brindan a sus estudiantes para reconocer sus emociones y/o sentimientos? Además ¿Cómo enseña el expresar estas emociones a los demás?
18. ¿Cuáles estrategias le brinda a sus estudiantes para que se conozca a sí mismo como agente de sus acciones o comportamientos?
19. ¿Cuáles estrategias se brindan para que el estudiantado gestione sus emociones?
20. ¿Cómo relaciona la autorregulación con la empatía?
21. ¿Cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a autorregulación?
22. ¿Cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual? ¿Cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad?

**Observaciones generales al instrumento:**

---



---



---

Muchas gracias por su colaboración



### ANEXO 3. ANÁLISIS DE VALIDACIÓN DE JUECES

A continuación, se presenta el análisis de la validación de jueces, los cuales se representan mediante una clave de color. Los criterios calificadores se basan en tres opciones numéricas de 1, 2 o 3 donde 1 es la calificación más baja y 3 la más alta.

Juez 1: Morado    Juez 2: Rojo    Juez 3: Verde    Juez 4: Azul

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Claridad</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Suficiencia</b>	<b>Coherencia</b>
Habilidades Sociales.	1.	1 3 3	1 3 3	1 2 2	2 3 3
	2.	1 3	1. 3	1 3	1 3
	3.	2. 2	2 3	2. 2	2 3
				Me parece que falta información	
Habilidades de reconocimiento de emociones.	4.	1 2 3	1 3 1	1 3 1	1 3 1
	5.	1 1 3	1 3	1 2	1 3
	6.	3 3	3 3	3. 3	3. 3
	7.	2 3	2 2	2. 2	3 2
	8.	3 2	3. 2	3. 2	3 2
	9.	3. 2	3 2	3 2	3. 2
					Se debe revisar el orden de las preguntas
Habilidad de empatía.	10.	3 3. 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3
	11.	1 3	1. 3	1 3	1 3
	12.	3 3	3. 2	3. 2	3. 3
	13.	1 3	1 3	1 3	1. 3

	14.	2 3	2 2	2 2	2 2
	15.	3 3	3 2	3 2	3 2
	16.	2 3	1 2	2 2	1 3
Habilidades de autocontrol.	17.	1 3 3	1 3 3	1 3 3	1 3 3
	18.	3 3	3. 3	3 3	3 3
	19.	3 3	3 2	3 2	3 3
	20.	3. 3	3 3	3 3	3 3
	21.	3 3	3 3	3 3	3 3
	22.	2 3	2 2	2 2	2 3

*Nota: Elaboración propia 2021.*



**Observaciones:****Juez 2**

Que si se trabaja con la familia.

Valorar el acortar la extensión de la entrevista. ver si eliminar 3 preguntas.

**Juez 4**

Acortar el instrumento.

pregunta 4 definir emociones básicas

pregunta 8 y 9 replantear a ver cuál es el aporte a la investigación (eliminarlas)

términos muy técnicos poner vocabulario más básico (interacción afectiva recíproca)

5, 6,7,10,11,13,15,17 y 22 cambiarlas de preguntas compuestas a simples.

11 y 12 fusionarse.

17 y 19 fusionarse.

14 no tiene relación con el tema.

hilo conductor entre c/ tema.

**Juez 1**

En la pregunta número cuatro considero que tiene un enfoque psicológico que las docentes de los servicios de apoyo conductual no son atinentes al puesto.

En la pregunta número once debería separar las preguntas, hay dos preguntas en una.

En la pregunta número trece debería buscar otro término debido a que considero que es un tema a trabajar en el área de psicología.

En el caso de la pregunta número diecisiete considero que debería hacer dos preguntas.

**Juez 3**

Pregunta #1 la fusionaría con la tercera (indicar que cognición social es CS)

Pregunta #2 me referiría al estudiantado con TEA directamente si concuerda con sus objetivos

Pregunta #3 esta pregunta la fusionaría con la primera

Pregunta #4 me parece que esta pregunta puede eliminarse

Pregunta #5 esta puede ser la pregunta que indique la manera en que se enseña el reconocimiento de emociones, pues incluye la secuencia (revisar el orden de lo que solicita)

Pregunta #7 Me parece que no es necesario indicar si lo ha aplicado con los alumnos pues en la siguiente pregunta solicita la secuencia para hacerlo.

Pregunta #8 puede fusionarse con la siguiente o especificar qué pre-requisitos necesita el estudiante para aprender

Pregunta #9 puede fusionarse con la anterior

Pregunta #11 creo deben separarse las 2 preguntas presentes

Pregunta #12 Me parece puede revisarse para unirla con la 14 y 15 para simplificar la respuesta

Pregunta #14 Revisar si es posible unir con la pregunta 11

Pregunta #15 Revisar si es posible unir con la pregunta 11

Pregunta #16 Revisar con la pregunta 19 pues podría considerarse lo mismo

Pregunta #19. Revisar con la pregunta 16 pues podría considerarse lo mismo

Pregunta #22 Aclarar si hace referencia a las crisis conductuales, por favor para poder especificarlo

**ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO****FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**Nombre del proyecto: Mediación pedagógica por parte del profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta para la enseñanza de habilidades de Cognición Social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar, en la Gran Área Metropolitana**

Nombre de las personas investigadoras:

---

Nombre del/la persona participante:

---

Medios para contactar al participante: números de teléfono

---

Correo electrónico 

---

Contacto a través de otra persona

---

## **A. PROPÓSITO DEL PROYECTO**

El siguiente estudio busca recaudar información acerca de las experiencias de mediación pedagógica por parte del profesorado del servicio de apoyo emocional y de conducta en la enseñanza de habilidades de cognición social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. La investigación será realizada por las estudiantes Joselyn Carvajal Salazar, Fiorella Macaya Echeverría, Paula Mora Rojas, Ana Lucía Piza Soto, Melany Rojas Camareno y María Fernanda Ugalde Herrera. Estudiantes de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.

El propósito de la investigación es recolectar información sobre la mediación que ustedes han desarrollado para la enseñanza de las habilidades sociales en esta población.

## **B. ¿QUÉ SE HARÁ?**

Para esta investigación se realizará una entrevista a profundidad. Esto significa que se tendrá una conversación a partir de una serie de preguntas que nos permitirá conocer la mediación pedagógica llevada a cabo por parte del profesorado de los Servicios de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta para la enseñanza de habilidades de cognición social en el estudiantado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Para poder completar toda la información podremos reunirnos con usted unas dos veces en un horario que sea accesible y por un medio de comunicación seguro, y que sea acordado por ambas partes con anterioridad. De preferencia se utilizará una plataforma de apoyo para videollamadas. En la entrevista estará presente usted y dos personas entrevistadoras. Solicitamos su autorización para grabar la conversación solamente con su voz y tomar notas escritas sobre lo comentado. Se especifica que aunque se realice una entrevista por video llamada, se hará única y específicamente la grabación de la voz.

Luego de la entrevista, los datos que usted nos brinde serán manejados con total confidencialidad y permitirá validar la información consultada con respecto al tema de estudio. En caso de que desee escuchar las grabaciones u observar las notas escritas, se le puede facilitar el material para comprobar que la información captada es la correcta. Es importante indicar que su nombre nunca será utilizado en los documentos de la investigación. El dato del nombre será sustituido por un número para proteger su identidad.

## **C. RIESGOS**

Este estudio no cuenta con riesgos para usted o su familia.

#### **D. BENEFICIOS**

A partir de esta investigación, usted podrá brindar información importante que servirá para comprender mejor la realidad que enfrentan las personas con Trastorno del espectro autista, así como las habilidades de cognición social que desarrollan a partir de la mediación pedagógica del profesorado. Esta información permitirá mejorar el quehacer docente para potenciar el desarrollo de estas habilidades desde tempranas edades.

Una vez finalizada la investigación, de manera individual se le podrá compartir los resultados obtenidos sobre la información analizada y en la que brindó aportes importantes.

#### **E. VOLUNTARIEDAD**

Su participación en esta investigación es voluntaria. En caso de que no quiera participar, omitir una pregunta o quiera retirarse de la entrevista y/o investigación, puede hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

#### **F. CONFIDENCIALIDAD**

La información que brinde será utilizada con total confidencialidad y anonimato; por lo tanto, su nombre o información básica no aparecerán en los resultados de la investigación. Solo los investigadores conocerán dichos datos y se manejarán con cuidado.

El uso a futuro de los resultados de la investigación es posible como base de otras investigaciones o como material de consulta del público en general; sin embargo siempre se mantendrá la confidencialidad de su información.

#### **G. MUESTRAS BIOLÓGICAS**

Para la elaboración de esta investigación no se tomarán muestras biológicas ni se pondrá en riesgo su integridad física.

#### **H. INFORMACIÓN**

Antes de brindar su consentimiento para la investigación, es importante que realice todas las preguntas que considere necesarias sobre el estudio, de forma que los y las investigadores respondan a cada una de las inquietudes que usted presente. Si durante la investigación tiene

alguna duda o inquietud, puede comunicarse al número 2511 3361 de la Universidad de Costa Rica, los lunes de 2:00 pm a 4:00 pm con la profesora Yanúa Ovares Fernández, quien es la directora del proyecto.

### **CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

**\*Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.** Esta firma puede hacerse llegar por el medio electrónico que le sea más accesible: correo electrónico con firma digital, imprimirlo y firmarlo con puño y letra y escanear o tomarle una fotografía. Para esto se facilitará oportunamente un correo electrónico o un número de celular para enviar el archivo.

---

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la testigo

---

Lugar, fecha y hora

Firma de sujeto participante: \_\_\_\_\_

Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: \_\_\_\_\_ Comité Ético Científico  
- Universidad de Costa Rica

## ANEXO 5. DISPONIBILIDAD DE DOCENTES DE SAPEC PARA LA ENTREVISTA

*Códigos de las entrevistadoras.*

<i>Entrevistadoras</i>	<i>Código</i>
P.M.R	E1
M.R.C	E2
F.M.E	E3
A.P.S	E4
F.U.H	E5
J.C.S	E6

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

<b>Nombre de facilitadora</b>	<b>Horario de Disponibilidad</b>	<b>Entrevista a cargo de</b>	<b>Duración de grabación</b>	<b>Transcripción a cargo de</b>
1. P01	Viernes 21, 3:30 pm	E1 - E21	53 minutos	F.U.H: 25 min J.C.S: 28 minutos
1. P02	Lunes 24 5:30 pm	E1-E2	50 minutos	F.U.H: 25 min J.C.S: 25 minutos
1. P03	Martes 25, 2:30 pm	E3-E4	30 minutos	P.M.R: 15 minutos M.R.C: 15 minutos
1. P04	Martes 25, 7:00pm	E5-E6	60 minutos	A.P.S: 30 minutos F.M.E: 30 minutos
1. P05	Miércoles 26 4:00 pm	E3-E4	32 minutos	F.U.H: 25 minutos J.C.S: 7 minutos
1. P06	Miércoles 26 4:00 pm	E1 - E21	35 minutos	F.M.E: 17 minutos



					J.C.S: 18 minutos
1.	P07	Jueves 27 4:00 pm	E4-E5	40 minutos	P.M.R: 20 min M.R.C: 20 min
1.	P08	Jueves 27 7:00 pm	E5-E6	70 minutos	F.M.E: 35 min A.P.S: 35 min
1.	P09	Jueves 27, 4:00 pm (reprogramada para martes 1ero de junio)	E1 - E21	38 minutos	J.C.S: 21 minutos A.P.S: 17 minutos
1.	P10	Miércoles 2 de junio 3:40 pm	E3-E5	80 minutos	P.M.R: 40 min M.R.C: 40 min

*Nota: Elaboración propia, 2021.*

Totalidad de entrevistas hechas por estudiantes:

- P.M.R: 4
- M.R.C: 4
- F.M.E: 3
- A.P.S: 3
- F.U.H: 4
- J.C.S: 2

Totalidad de minutos por estudiantes para transcribir:

- P.M.R: 1 hr 15 minutos
- M.R.C: 1 hr 15 minutos
- F.M.E: 1 hr 22 minutos
- A.P.S: 1 hr 22 minutos
- F.U.H: 1 hr 15 minutos
- J.C.S: 1 hr 39 minutos

División equitativa: 1:20 minutos  
cada una aproximadamente.

**ANEXO 6. RESUMEN DE DEVOLUCIÓN PARA LAS PERSONAS PARTICIPANTES****EOEE**Escuela de  
Orientación y  
Educación Especial**UCR**  
UNIVERSIDAD COSTARRICENSE

**ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA POR PARTE DEL PROFESORADO DEL SERVICIO DE APOYO EMOCIONAL Y DE CONDUCTA PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE COGNICIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR, EN LA GRAN ÁREA METROPOLITANA.**



**DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS AL PROFESORADO PARTICIPANTE**

Estimada persona participante, a continuación se presenta el resumen de la recopilación de datos y los resultados del análisis de estos.

**Joselyn Carvajal Salazar B41498**  
**Fiorella Macaya Echeverría B54015**  
**Paula Mora Rojas B54761**

**Ana Lucía Piza Soto B55462**  
**Melany Rojas Camareno B56719**  
**María Fernanda Ugalde Herrera B47051**

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

Después de recapitular las respuestas acerca de las estrategias que utilizan para la enseñanza de las habilidades de cognición social, los docentes mencionan un total de **61 actividades, de las cuales, 17 de estas fueron en común.**

Es importante recalcar, en esta oportunidad, que todas las actividades de enseñanza forman parte de las estrategias, y las estrategias, a su vez, forman parte de la mediación pedagógica, como se explica en el próximo diagrama.



"Incluye todas las actividades, métodos y técnicas que la persona docente realiza en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante y fomentar la construcción de conocimientos para el desarrollo de habilidades" (MEP, 2021, p.11)

**ESTRATEGIA** Se definen como "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, et al. citados por Díaz Barriga Arceo et al., p.141).

**ACTIVIDAD** Estos procedimientos a los que se refieren los autores, son las llamadas "actividades", como confirman Cooper, Richards et al. (1999) citado por Villalobos (2003) "una actividad de enseñanza/aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes" (p. 171). Por lo que las estrategias son un conjunto de actividades.

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

Llevando a cabo un análisis deductivo-inductivo en la investigación, sobre las actividades brindadas por las personas participantes, estas se categorizan por estrategia, llegando a 4 estrategias en total. A la luz de los resultados obtenidos, se sugieren dichas estrategias para que el profesorado de SAPEC las tome en cuenta a la hora de enseñar las habilidades de cognición social.

### Estrategias seleccionadas

01 Trabajo colaborativo

02 Aprendizaje cooperativo

03 Modelamiento

04 Análisis de casos



Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## TRABAJO COLABORATIVO

ESTRATEGIA 1

### DEFINICIÓN

Una forma de organización de la comunidad educativa en la cual se conforman equipos de trabajo para la articulación de acciones, estrategias, procedimientos y metodologías, con el fin de lograr objetivos comunes y consensuados, tomar decisiones, compartir responsabilidades y aportar conocimientos, prácticas y valores, desde los diferentes saberes de cada persona. Todo ello para el mejoramiento continuo del proceso educativo (MEP, 2018, p.14).

### IMPORTANCIA

Según Navarrete (2015) el caso de muchas personas con TEA, no interactuar con los demás incrementa las dificultades de comportamiento adaptativo y funcional. Por esta razón es importante tomar en cuenta la importancia del trabajo colaborativo entre la población estudiantil y aún más con el estudiantado con diagnóstico de TEA.

Además las Líneas de Acción (MEP, 2018) se menciona directamente que "el personal docente de Educación Especial se constituye en un apoyo personal que trabaja colaborativamente con los comités presentes en el centro, el personal docente, otros profesionales, las familias y otros actores (...)" (p. 20).

### ACTIVIDADES

- Trabajo con familias
- Juego de roles
- Juego
- Economía de fichas
- Establecimiento de objetivos, responsabilidades, tiempos

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## APRENDIZAJE COOPERATIVO

ESTRATEGIA 2

### DEFINICIÓN

Esta se refiere a "una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje" (Kagan, 1994, citado por Pliego 2011, p.3).

### IMPORTANCIA

En relación con la población meta, O'Brien y O'Brien (2000), citados por García y Hernández (2016) explican que el aprendizaje cooperativo permite superar dificultades características en (estudiantes con diagnóstico de TEA), siendo necesario desarrollar estos modelos de aprendizaje en todos los ámbitos de la persona (con diagnóstico de TEA). Con el apoyo de profesionales, familia y amigos, los alumnos con TEA adoptan un papel activo en la toma de decisiones, desarrollan sus capacidades, habilidades, deseos y expectativas (p. 21).

### ACTIVIDADES

- Trabajo con familias
- Economía de fichas
- Juego de roles
- Establecimiento de objetivos, responsabilidades, tiempos
- Juego

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## MODELAMIENTO

ESTRATEGIA 3

### DEFINICIÓN

"Mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta" (Bandura, 1987, citado por Contreras, 2015, p.2).

### IMPORTANCIA

La importancia de esta estrategia para el desarrollo de habilidades de CS es que "a partir de la observación de los demás formamos las reglas de conducta, y esta información nos sirve en el futuro como guía para la acción" (Contreras, 2015, p.2).

Además, según Martín (2005)

el progreso observado en el ámbito de las relaciones interpersonales tiende a ser el resultado de una enseñanza estructurada, intensa y explícita de importantes habilidades sociales, que es implementada a lo largo de periodos de tiempo muy prolongados (p. 157).

En resumen, esta estrategia da paso a un reforzamiento explícito de habilidades de CS. Lo que, con el paso del tiempo, permite al estudiantado la adquisición de estas habilidades de manera automática y autónoma.

### ACTIVIDADES

- Diario de Emociones
- Agenda
- Guía de rutinas
- Espejo
- Ejercicios de respiración y relajación
- Actividades sensoriales (arena, plastiscina, etc...)

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## ANÁLISIS DE CASOS

ESTRATEGIA 4

### DEFINICIÓN

Heisenhardt (1989) lo entiende como una estrategia de investigación que se centra en la comprensión de la dinámica presente en un ambiente delimitado. Estos pueden involucrar ya sea uno o varias situaciones, y una variedad de niveles de análisis. Los análisis de casos, por lo tanto, pueden contribuir a las personas a acercarse a una situación novedosa y proporcionan al individuo conocimientos previos para el momento en que se vaya a presentar a una situación similar.

### IMPORTANCIA

Retomando las características asociadas a las personas con diagnóstico de TEA, se debe recordar que el aprendizaje social no se realiza de manera automática. Martín (2005), menciona que su capacidad de imitación social se manifiesta generalmente alterada, y en ocasiones frecuentes, ausente. Estas dificultades impiden al niño (con diagnóstico de TEA) adquirir su repertorio de habilidades sociales de forma natural e intuitiva a través de situaciones de juego (p. 180).

### ACTIVIDADES

#### Es Flexible

- Reflexión de eventos
- Videos
- Cuentos
- Situaciones Hipotéticas
- Juegos de Roles
- Relatos Sociales



Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## SUGERENCIAS GENERALES

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la recopilación de información brindada por los participantes, así como en el contraste con la teoría, se llega a las siguientes sugerencias para el mejoramiento continuo en práctica docente dentro del servicio SAPEC:

- Seguir resaltando el trabajo cooperativo y colaborativo entre docentes y personal administrativo, como lo han hecho hasta la fecha. Con el objetivo de enriquecer los uno a los otros con el conocimiento en las diferentes áreas, buscando siempre el bienestar de la población estudiantil.
- Continuar con los ajustes a las realidades y necesidades de la población estudiantil y sus familias, para lograr encontrar diferentes estrategias. Ya que esto permite a la familia involucrarse y sentirse parte del proceso educativo de sus hijos e hijas. Para lograr esto, se puede enviar material al hogar para que puedan realizarlo en conjunto, delegar responsabilidades y establecer objetivos de trabajo en conjunto, entre otras.
- Seguir utilizando, como hasta ahora, una lista de materiales didácticos actualizada y en constante uso, en caso de ser posible. Esto para promover la enseñanza de habilidades de cognición social, o bien, elaborar o adaptar materiales, que sean contextualizados y acordes a las necesidades de la población estudiantil que los requiera.
- Persistir la importancia del desarrollo de habilidades de cognición social, en el estudiantado con diagnóstico de TEA, desde edades tempranas, para que puedan obtener un mejor desempeño social, por ende, académico.

Objetivo 3 de investigación:

**Brindar sugerencias con respecto a las estrategias para la mediación pedagógica.**

## **AGRADECIMIENTO A PARTICIPANTES**

Agradecemos los aportes brindados por el personal docente entrevistado para la ejecución de esta investigación, cuyas experiencias y conocimientos nos permitieron alcanzar nuestros objetivos y crecer tanto personal como profesionalmente.

Rescatamos el arduo trabajo llevado a cabo por cada una de las personas participantes y el gran esfuerzo que realizan día a día con el objetivo de brindar una educación inclusiva de calidad para todo el estudiantado.

Reconocemos también el tiempo que nos brindaron para realizar las entrevistas y la gran disposición que presentaron para ayudarnos durante el proyecto.

Esperamos que los aportes brindados en este resumen de los resultados obtenidos pueda ser funcional para su crecimiento profesional y que pueda así seguir dando la calidad educativa que ha brindado hasta el momento.

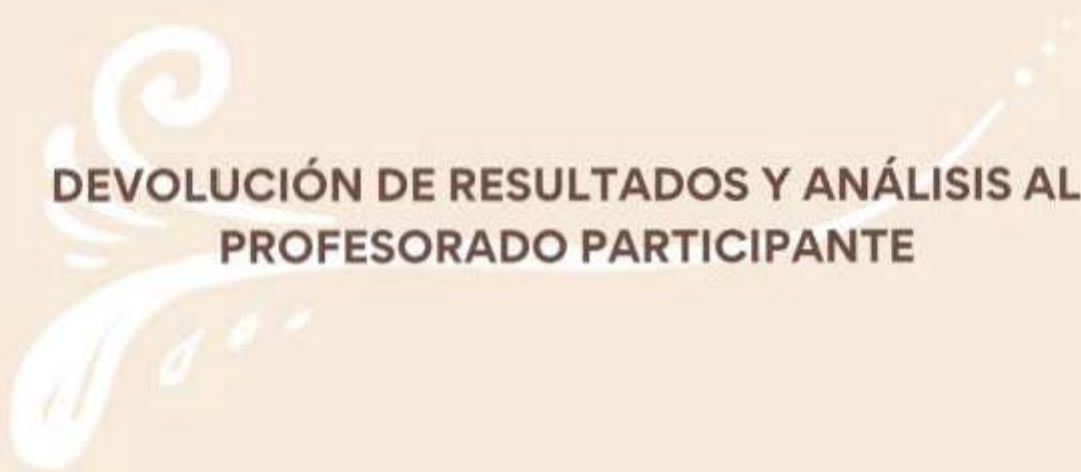
Muchas gracias y bendiciones.

**Joselyn Carvajal Salazar B41498**  
**Fiorella Macaya Echeverría B54015**  
**Paula Mora Rojas B54761**

**Ana Lucía Piza Soto B55462**  
**Melany Rojas Camareno B56719**  
**María Fernanda Ugalde Herrera B47051**

**EOEE**  
Escuela de  
Orientación y  
Educación Especial

**UCR**  
UNIVERSIDAD COSTARRICENSE



**DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS AL  
PROFESORADO PARTICIPANTE**

## ANEXO 7. TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

### Transcripción 1

Fecha: 21/05/2021

Persona Entrevistada: J.E. – P01

Entrevistadoras: P.M.R. – E1 / M.R.C. – E2

#### Transcripción:

P01: (Carraspea) Sonido fuerte ineligible

E1: Eh (...) cualquier cosa los datos, su nombre, (eh...) datos de estudiantes, etcétera, todo va a estar (eh...) se va a guardar la confidencialidad entonces datos personales y demás no se van a tomar en cuenta.

E2: Ahora entonces doña P01 entonces si usted podría decir “yo P01 estoy de acuerdo que la entrevista sea grabada”.

P01: Okey. Buenas tardes chicas, (ehh) estoy de acuerdo mi nombre es P01 y estoy de acuerdo en grabar la entrevista a la que me van a realizar

E2: Perfecto Muchísimas gracias

P01: Con gusto

E2: Ahora sí, listas para comenzar

E1: Okey, voy a compartir aquí la .... (se pega un poco la grabación). ¿E2 me dejas compartir?

E2: Listo

E1: Okey. (So...) Tenemos aproximadamente 16 preguntas y vamos a ir una por una de ellas. Estos datos (em...) ¿La escuela en la que labora?

P01: (Eh..) trabajo en un código (...) trabajo en un código itinerante entonces en este momento trabajo en 2 escuelas donde está el código se llama (Nombre de la escuela)

E1: itinerante (tecleo...) Escuela (nombre de la escuela)

P01: (nombre de la escuela)

E2: (nombre de la escuela)

P01: (inicial de la escuela), ajá, así.

E1: Listo. Esa se encuentra en...

P01: Provincia San José, (mmm...) dice distrito, no sé si pone el cantón que es Puriscal, el distrito es (nombre del distrito)

E1: Listo

P01: Y la dirección regional a la que pertenece es Puriscal.

E1: Puriscal otra vez.

P01: (asiente mjm)

E1: ¿Año de ingreso a esa escuela?

P01: (eh..) ingresé en el año 2016

E1: 2016 (...) y en cuantos, cuantos años de experiencia tiene en educación especial.

P01: En educación especial (...)

E1: pero de docente de apoyo (casi no se entiende)

P01: (em..) sí, en educación especial y como docente de educación especial tengo 9 años

E1: 9 años (...)

P01: Sí, porque la otra experiencia que tengo es en educación preescolar.

E1: Ahh...

P01: Fue mi primera etapa donde tuve un niño con (eh..) autismo en ese entonces todavía se llamaba Asperger (jaja)

E1: Aja...

P01: Trastorno ajá.

E1: El área de especialidad sería en trastornos emocionales y de conducta.

P01: (eh..) sí, emocionales y de conducta exactamente.

E1: Okey. ¿Y cuántos estudiantes con Trastorno de Espectro Autista tiene actualmente matriculados en su servicio?

P01: actualmente tengo 2 estudiantes

E1: 2....

P01: (Asiente mjm..)

E1: y listo. E2 no sé si quieres comenzar con la primera pregunta.

E2: Okey. Bueno, nos gustaría saber en sus propias palabras ¿Qué entiende usted por cognición social?

P01: Okey, cognición social para mí pues es todo lo que tiene relación con la parte social de las personas, cómo me relaciono con los demás, cómo está mi parte mental para trabajar hacia con las otras personas, más que todo es por ahí verdad (jajaja)

E2: Okey, muy bien. ¿Cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con sus estudiantes que tienen diagnóstico de TEA?

P01: Okey, vamos a ver. En la parte social pues uno siempre trabaja obviamente trabajar relación con los compañeros, con sus iguales, con las personas adultas, porque muchas veces los niños con TEA pues tienen bastante complicación en la parte de relación social verdad. Ellos ven normal por ejemplo lanzar un eructo, por ejemplo y lo ven como normal, y no tienen como esa parte de que yo tengo que cuidar como una parte como de modales por decirlo así, y no importa hacer el berrinche o no importa hacer como toda la parte de expresión de lo que yo siento y expulsó, como una vez que un niño de TEA me entró en crisis y me dijo, le dijo a los compañeros que ellos eran unos estúpidos, entonces yo le dije que él tenía que aprender a tratar a los compañeros con respeto, y me dijo “está bien niña, está bien les voy a decir. Compañeros con todo respeto ustedes son unos estúpidos” (jajaja). Entonces yo le dije “nooo, el tratar con respeto a alguien es tratar de hablarle de una manera diferente, más bonita, sin decirle palabras groseras ni ese tipo de cosas es todo lo que trabajamos en la parte social en las escuelas. EL cómo nos comportamos con los demás, cómo los tratamos, cómo nos visualizamos o como tratamos de relacionarnos con los demás, qué es lo que uno trabaja más que todo con ellos verdad.

E2: Okey, perfecto, excelente. (eh...) La tercera sería ¿por qué considera importante desarrollar la cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P01: ¿Por qué considero importante desarrollar? Para mí pues es una de las (eh...) mayores dificultades (no se entiende o como que se pausa el audio) que enfrentan los estudiantes que tienen Trastorno del Espectro Autista, esa parte de relación social con los demás, entonces yo pienso que la importancia es que tenemos que prepararnos para la vida, entonces por ahí radica la importancia de trabajar cómo debemos de comportarnos, cómo debemos interactuar con los demás, cómo es una forma adecuada y apropiada de hacerlo con mediante una utilizando la empatía, utilizando una comunicación asertiva que son cosas importantes a trabajar y muy valiosas para el desarrollo en nuestra vida como personas.

E2: Claro

E1: Excelente. La cuarta sería si ¿usted utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas?

P01: Alguna técnica, estrategia específica

E1: Asiente (mjm)

P01: Mmm... vamos a ver, es que, cuando uno piensa en ...

E1: No sé si utiliza tal vez cuentos, o si utiliza no sé videos, o si utiliza no sé como máscaras, o ...

E2: O pictogramas o imágenes.

P01: Okey, en este momento estoy iniciando sí con un niño de preescolar, lo tengo en transición en este momento, que sí la parte comunicación de él es muy muy baja, muy poquita la comunicación verbal, él trata de hacerlo, pero casi solamente con movimientos entonces estamos tratando de implementar la parte de pictogramas, el uso de pictogramas como un mecanismo verdad alternativo también del lenguaje porque casi no, no se expresa. El otro muchacho ya está en cuarto, es un niño que cuando inició conmigo en segundo grado pues él ya trae todas sus habilidades, es un niño con un TEA pero les cuento que es un niño que el año pasado se hizo el proceso de alta dotación entonces tengo un estudiante con TEA de alta dotación, es el número 48 de Costa Rica, de hecho me acaba de llamar por teléfono para avisarme que fue medalla de oro en Canguro Matemático, entonces está feliz y él tenía que comentarme a mí porque el año pasado me hizo poesías, me está haciendo en este momento un dibujo porque él conmigo hizo un click mucha química y él me quiere mucho entonces para él yo soy muy significativa soy una persona que él aprecia montones y para él yo tengo que enterarme de todo lo que a él le pase (jaja)

E2: ¡Qué lindo!

P01: Sí, entonces igual hemos estado siempre de implementar esas estrategias como básicas como dice ustedes el uso de la parte de la tecnología, porque con el grande tenemos que utilizar mucho lo que son mapas conceptuales como parte de la implementación del plan de alta dotación porque es una persona con mucha capacidad (eh..) cognitiva verdad por decirlo así, entonces él hay que ir más adelante, con él hay que ir más adelante, siempre haciendo cosas entonces lleva su portafolio de como de evidencias cuál va guardando cosas, el presenta también utiliza mucho la parte de oratoria que muy bueno, entonces él trabaja mucho con por ejemplo él hace una investigación acerca de un tema y trabaja con su grupo, él es un niño que trabajamos mucho trabajo colaborativo para ayudarlo a los demás compañeros a sacar adelante tareas por ejemplo en el área de matemáticas que son cosas o áreas muy fuertes en él entonces él está apoyando a sus compañeros en este tipo de cosas (eh...) vamos, si se trabaja también videos, cuentos, él cuando nos entraba mucho en crisis tuvimos que implementar el uso de algunas cosas que fueran muy significativas para él porque al principio a él le daba muchísima vergüenza, muchísima pena (eh..) que la gente se diera cuenta que él entraba en crisis por decirlo así, porque él nos hacía el berrinche que era por su situación y él decía que él no controlaba la situación que estaba viviendo en ese momento entonces implementamos el uso de un objeto y que nos dio mucho resultado para controlar las crisis que él tenía. Entonces ya él no pataleaba, él ya no tiraba sus cosas, ya empezó a evitar o erradicar la conducta de tratar mal a sus compañeros, ¿Cuál fue el objeto que trajo? Un rosario que era un objeto porque él me dijo “niña es que me hace mucha falta estar con mi mamá”, entonces como a él le hacía mucha falta yo le dije “bueno optemos por utilizar algo de la mamá en él, que siempre venga con él”, entonces él traía un rosario y él cada vez que él se sentía que iba a entrar en crisis por alguna situación él se sentía su rosario en el cuello entonces de una vez se tranquilizaba.

Entonces fue un mecanismo de, cómo una estrategia algo muy sencillo que nos ayudó mucho en empezar a él la palabra que odiaba que era el “control”, el “autocontrol”, no le gustaba para nada, decía “es que yo no puedo controlarlo”

Como estrategias les digo como videos, cuentos, con él se utiliza mucho los mapas conceptuales, le gustan mucho las mandalas, (eh...) cosas que le, que le pidan como más, como que le saquen el máximo. Con el otro chico apenas estamos empezando y como la situación de pandemia los papás decidieron no estar mandar, no mandarlo, él presencial, entonces con él es muy difícil porque la parte de la tecnología pues él no la maneja solito y la parte familiar también que es una situación muy muy difícil como de aceptación y toda la situación de él niño

E2: Okey genial, muchas gracias. La número 5 dice ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logre identificar sus emociones? ¿En cuáles contextos aplica dichas estrategias y qué criterios utiliza?

P01: Okey, vamos a ver, son varias preguntas en una sola. Vamos a ir poquito a poco, vamos a ir lento a ver. (eh..) Evaluación bueno, con este cambio que hubo con nosotros en los sistemas de, del en el Servicio de Apoyo en Emocionales pues se nos pide el plan de apoyo conductual positivo, verdad, (eh..) y con ese plan nos guiamos para ir evaluando el proceso del estudiante que se va haciendo siempre en el contexto de aula o en el contexto, o en el ambiente de natural del estudiante por decirlo así. Entonces con ellos tenemos que tratar de ser un poquito críticos en el caso de voy a decir el nombre, de (nombre del estudiante) que es el estudiante que es fuerte por decirlo así que a nivel cognitivo y conductual, entonces él es muy, él es muy crítico en sí mismo, él es muy exigente consigo mismo entonces él utiliza mucho su autoevaluación él dice “niña es que yo sé que no estoy haciendo esto bien”, entonces él mismo se va haciendo a que tiene que ir cambiando poquito a poco, no podría (eh..) por ejemplo expresarse fácilmente ante los demás porque le daba vergüenza y ahora se nos hizo uno de los mejores oradores que existen verdad (jajaja) Entonces él mismo utiliza u autoevaluación con ciertas partes (eh..) mucha veces utilizamos como un diario de emociones por decirlo así, donde él va a ir viendo a ver qué, cómo me siento hoy, qué, qué siento hoy, qué necesito, qué me está molestando, ese diario de emociones ellos los van anotando cómo me siento un día, cositas así, en realidad cosas muy básicas no podemos utilizar cosas muy fuertes porque tampoco estamos como al 100% el tiempo con ellos verdad, o sea, solamente los niños con TEA sino que tengo muchas otras situaciones verdad, tengo otra niña con trastorno obsesivo compulsivo y es fuerte, y de ahí muchísimas necesidades que se encuentren en el aula.

Vamos a ver, en los contextos siempre va a ser en el contexto de aula, tenemos trabajo independiente, tenemos trabajo por aparte. (eh..) ¿Qué más hay por aquí? (leyendo) “estrategias para evaluar”. El termómetro de las emociones les gusta mucho que era como ir viendo cómo me siento y que, si algún momento estoy como pasándose la temperatura de ese, de ese momento para verla si estoy como muy enojado o más bien estoy muy tranquilo y voy a ponerme a llorar por alguna situación entonces ellos les ayuda mucho.

(eh..) Pues todo lo que son los, el uso de las agendas que les ayuda mucho para ir como dosificando todo el trabajo que se va haciendo durante el día les ayuda mucho porque en el momento en que usted les desequilibra, el no realizar una actividad que estaba programada eso les va a causar pues un desequilibrio verdad emocional y puede caerlos en una crisis.

E1: Listo. (Eh..) la siguiente sería, mencione la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales. Y ...

P01: Ayyyyy.... Ajá, dime.

E1: Y si las puede describir cómo lo ha abordado con los estudiantes con TEA.

P01: Okey. Reconocimiento de expresiones faciales, eso es una (eh...) situación que a ellos les cuesta mucho porque vivenciarlas en ellos es muy difícil, sonreír les cuesta muchísimo, entonces yo soy una persona que normalmente paso sonriendo todo el tiempo, entonces me dice “es que no sé cómo haces para sonreír y que se te vea tan linda la sonrisa”. Y yo bueno es que con cosas naturales que nacen de nosotros, (eh..) nos miramos frente al espejo por ejemplo, tratamos de imitar movimientos de sonrisa por ejemplo o de ir haciendo los gestos por un cuento por ejemplo, (eh..) eso sí son cosas como que hemos estado implementando, en estos cuentos donde yo tengo que ir haciendo unas expresiones y que ellos también lo vayan haciendo y que se vean en el espejo, (eh..)

¿Qué más? ¿Qué más? Porque es toda la parte de reconocimiento de expresiones igual utilizamos mucho toda la parte de ¿Cómo se podría decir? De, de imágenes, de imágenes con las diferentes expresiones.

(eh..) Lo del monstruo de colores les gusta bastante verdad, aunque sea del más pequeñito a más grande a ellos les gusta porque uno trata de implementar la estrategia con todos, verdad.

E1: Asiente (mjm..)

P01: De ir viendo entonces hay una niña, hay una niña que está en valoración (eh..) no sabemos si es parte del trastorno también porque sí tiene muchas características y ella todo el tiempo cuando usted le pregunta qué si... ¿Cómo se siente hoy? Ya ella dice, “me siento de color rojo, yo estoy enojada, yo estoy enojada”. Y yo ¿Cómo que se siente de color rojo y está enojada?, entonces dice “sí, es que el monstruo de colores cuando está enojado se siente color rojo, dice”, entonces ella buscaba el color rojo (jaja)

Pero... (eh..) sí son cosas que uno con el trabajo pues va, va tratando de ayudar y comprender verdad en muchos de ellos e igual esta parte de expresiones, recuerdo que tenía un niño hace muchos años en preescolar que fue mi primer experiencia con este chico, tenía un niño Síndrome de Down y ese otro niño que estaba (eh..) tratándose o haciendo la valoración diagnóstico por Asperger en ese momento todavía no se había

unificado con TEA, y él no podía sonreír y decía “es que yo no entiendo, yo no comprendo cómo usted sonríe”, y le digo yo “Es fácil vamos a irlo intentando hagámoslo con los deditos” (jaja). Y él hacía, se hacía la sonrisa con los dedillos, pero son situaciones que son actividades muy básicas pero que ellos mismos van (eh...) haciéndolo y lo van implementando en su vida y lo van logrando poquito a poco

E2: Que tienen buenos resultados

P01: Son procesos sí, con propósitos muy simples verdad, porque al estar usted en la parte pues de, de con chicos pequeños y con chicos grandes y muchas situaciones a la vez, verdad, dentro de una, dentro de un grupo son muchas las variaciones pero que se van haciendo poquito a poco las, las cosas

E2: Claro, bueno. En la siguiente dice, en sus propias palabras ¿Cómo define la empatía?

P01: Mmmm..., la empatía pues es esa capacidad que tengo yo de ponerme como en los zapatos de otra persona, de sentir lo que siente otra persona y de aceptar también y tolerar que todos somos diferentes y que cada uno piensa de una forma diferente, entonces es esa capacidad que tenemos de, de ponernos ahí en los zapatos de los demás.

E2: Claro. Y ¿Cuáles componentes considera usted que conforman la empatía?

P01: ¿Cuáles componentes?

E2: ¿Qué se necesita para decir que hay empatía?

P01: Okey, yo necesito tener obviamente (eh...) ser tolerante, necesito que esté una persona di que manifieste respeto a los demás, que logre, que sea, que pueda escuchar bastante porque muchas veces una persona (eh...) no puede ser empática si yo no escucho lo que la otra persona siente, lo que la otra persona piensa. Entonces yo necesito ser una persona muy analítica, una persona que observe mucho a lo todo, a todo el contexto como tal y diga “bueno, yo..., esta persona tiene esto, esto y esto”, entonces yo necesito utilizar la parte de la empatía que es toda mi capacidad en la parte social, que es muy importante esa parte en donde yo puedo escuchar, donde yo puedo (eh...) hablar, compartir con los demás y pueda interactuar y relacionarme con asertividad que también es una parte muy importante. Esa comunicación de, de que sea, que fluya adecuadamente.

E2: Okey, muy bien.

E1: muchísimas gracias

P01: con gusto

E1: Este, la siguiente es, ¿Cuáles son las guías o estrategias que usted le brinda a sus estudiantes para poder reconocer la emoción que sienten las otras personas y qué sienten ellos mismos?

P01: Okey. ¿Cómo dice, es las guías o estrategias que brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción?

E1: Ajá, como que no sé si me siento caliente es porque me estoy sintiendo enojado o en otras personas también, cómo las identifica.

E2: O como si mi compañero me hizo una cara fea es porque está enojado o porque está disgustado...

P01: Con ellos lo que cuesta con los chicos principalmente es el hecho de que ellos toman todo totalmente (eh...), ¡ay! Cómo, cómo les...

E2: literal...

P01: ¡literal!, esa parte de literal de como cuando les dice a un compañero “es que yo ya no quiero ser más su amigo”, entonces diay ellos se ponen histéricos porque dicen “es que él nunca más va a ser mi amigo” y yo les, yo recuerdo que yo en algún momento le decía a (nombre del estudiante) “cuando él te dice algo así analicemos, pensemos, vamos a pensar un poco qué es lo que él nos quiere decir, en ese momento la persona está un poquito enojada, yo pienso que el poder comunicarnos, el poder conversar con una persona (eh...) nos ayuda mucho.

Por ejemplo, en el caso de, de (nombre del estudiante) el que él me mire a la cara, el que él me observe y que yo, yo logre tener totalmente el contacto visual con él, hace yo le logre explicar y que él me comprenda alguna situación. Y cuando ha entrado en crisis fuertes a nivel conductual, ya últimamente gracias a Dios pues no, no se ha presentado tanto, necesitábamos ese contacto, ese contacto visual, entonces esa sensación (eh...) de explicarle a una persona (eh...) sí siento por ejemplo como hablábamos de lo del monstruo de colores, el cuento del monstruo de colores es bastante bonito, nos indica que cuando sentimos como esa paz, como esa calma, estamos en un momento de paz y relajación, estamos tranquilos, estamos (eh...), podemos estar (eh...) con una situación de enojarnos y sentir ganas de romper algo o de golpear algo, yo le decía a (nombre del estudiante) que podíamos ir apretando una pelotita e ir canalizando ese enojo que tuviésemos con una pelotita de esas de estrés por decirlo así.

Él lo del rosario la parte emocional fue muy fuerte con lo del rosario porque sentirse cerca de su mamá, entonces yo le decía “cuando usted sienta que está como presionado...”, porque él dice así “es que siento, así como la, como la olla de presión cuando está cocinando los frijoles”, le digo yo “que va liberando poquitos de gas” le digo yo “así vamos a hacer, vamos a hacer algo que nos ayude, la olla de presión siempre ella va a girar el taponcito por decirlo así y va a ir liberando ese poquito de vapor y se va librando y ella no va a explotar”, le digo yo “pero si tenemos que ir liberando poquito a poco pero no fuerte porque sí podemos causar un accidente” le decía yo y él entendía esa parte.

Con él como les digo es con el que más he trabajado (eh...) esa par..., esa situación por sus crisis que eran muy fuertes en el caso de este otro niño pues (eh...) y la situación es la pandemia pues no nos lo ha permitido así como tan, tan bien como lo hemos hecho con, con, con (nombre del estudiante). (eh...) El asunto de que él por ejemplo él empezaba a tocarse la cabeza cuanto empezaba a entrar en desesperación y había que ir canalizando nuestros movimientos del cuerpo con, con otra cosa o desviar la atención a otra situación para lograr que él analizara que había algo que no estaba bien; en un momento él se enojó por una situación, yo estaba hablando con un estudiante y él se enojó porque él quería que yo estuviera con él, y yo ignoré, ignoré la conducta que él me estaba solicitando él yo se la ignoré la conducta de ese momento y dice “niña, es que usted no se dio cuenta” y le digo yo “¿De qué?”, y dice “que yo estaba a punto de reventar” y le digo yo “ah sí, en serio y pero por qué”, y dice “es que usted estaba hablando con otras personas” y le digo “sí, pero todas las personas necesitamos nuestro espacio, todas las personas aunque estamos así como usted necesitó librar su tensión en su momento, yo también necesito hablar con otra persona, entonces estamos, vamos, vamos a ir acomodando a ciertas situaciones, vamos a ir ayudando a esa persona a salir adelante en un momento y vamos a ayudarnos a nosotros mismos a ver y vamos sintiendo qué es lo que nuestro cuerpo nos va diciendo”. Digo yo “¿Cuando usted tiene hambre, usted me puede decir que tiene hambre?” y me dice “sí”, “¿por qué me puede decir usted que tiene hambre?, dice “porque el estómago me gruñe, por ejemplo, me suenan las tripitas” decía él, y le digo “si igual si usted se enoja cuando usted está muy triste usted puede sentir, lo que tenemos que hacer es la diferenciación”, porque él decía “¡es que ya no soporto más!, cuando estaba en segundo grado él nos decía que él se quería morir, ahorita está en cuarto y él decía que se quería morir porque él no soportaba más su situación, él decía “yo no quiero tener más lo que tengo, porque yo no puedo controlar”, y le digo “va a llevar el tiempo pero es un proceso”, decía “niña pero es que a mí no me gusta” y le digo yo “sí, pero tenemos que lograrlo, poquito a poco lo vamos a ir logrando”

E1: Él estaba muy consciente de su situación.

P01: Siempre ha estado súper consciente de su situación, es por eso que les digo que ese chico es un niño con alta dotación. Es un caso muy particular, es un caso muy diferente verdad a un TEA de esos niños que no se relaciona totalmente con la gente, que no nos comunica nada, que se mete debajo de una mesa, que se pega, que se pone a llorar o solamente está en crisis, él no. Él es de las personas que más participa en una clase, que más habla, que más interactúa con los demás, pero si esa parte social en el que respetar que la otra persona también quiere hablar y que tiene la oportunidad de hablar, él no lo permitía. Ahora sí, ahora logra controlar el que hay que levantar la mano, que hay que esperar para tomar la palabra, pero como les digo, es un proceso de cosas básicas, que yo digo sencillas que no han requerido de muchísimo material ni muchísimas cosas pero que sí son estrategias muy puntuales y muy sencillas.

El conversar como les digo, el hablar con él, poder orientarlo un poquito es más lo que él nos ha ayudado, es el verme como una amiga, que él vea en mí una amiga. Entonces él habla conmigo con toda la naturalidad posible verdad.

E1: Yo creo que esa casi que responde la siguiente preguntita que era ¿Cuáles estrategias utiliza para que el estudiante busque soluciones de manera empática? y eso era lo que nos comentaba verdad, que habla con él, que le explica, que las demás cosas, no sé si piensan alguna otra estrategia para digamos como más cuadrada o más con eso, sentarse a hablar con ellos, explicarles cómo siente el otro.

P01: Si, el explicar es muy importante, con ellos tenemos que ser muy claros asegurarnos lo que les decía yo, mantener ese contacto visual que tanto les cuesta también a algunos pues sí es importante. Tenemos que ser una persona muy significativa para ellos, si usted es una persona significativa para ellos, que logramos ese “click” que necesitamos para poder desarrollar una persona con TEA para poderle ayudar, que, si no hicimos click con ellos, ellos no nos van a tolerar, no nos van a aceptar y si no nos aceptan estamos fritos como diría yo verdad.

Entonces eso es muy importante, es como buscar la estrategia de ver que hago para ayudarle al estudiante.

E2: Okey perfecto, muchas gracias. La siguiente dice ¿qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permita poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro? O sea, que hace usted para poner en práctica, que se yo, hacemos una obra de teatro o ponemos a jugar a los muñecos.

P01: Ujum, sí, emmm normalmente pues él ha hecho muchas exposiciones al respecto de ese tipo de temas de lo que nos cuesta. Hemos tratado de ir implementando la parte del teatro como dicen ustedes porque también cómo le costaba esa parte, ya ahora él lo hace. Emmm el asunto de los títeres no es algo como que le guste mucho porque él ve en esos muñequitos o como los payasos, que son algo como tonto, no le gustan entonces son cosas que hay que ir probando qué me ayuda y que no me ayuda con ese estudiante. El ver videos a él le ayudan mucho porque él es una persona muy analítica entonces él ve un video y ve que algo le hicieron a alguien entonces él se siente mal por decirlo así o “es que no me gusta que lo traten así” entonces ves que las personas sienten y todas las personas sentimos diferente. Igual si yo te toco con una pluma se va sentir una cosa, si yo lo toco con una lija vas a sentir algo totalmente áspero y feo, es la misma situación de lo que sienten los demás. El uso de videos, el trabajo en grupo que ahora dí últimamente pues no lo logramos tanto, tratar de hacer juegos donde se yo ocupamos la ayuda de otra persona.

Se me viene a la cabeza ahorita un juego que utilizamos muchos como en las actividades de educación especial que se llama “El lazarillo” que es donde yo voy a guiar, o voy a hacer, digamos que me voy a hacer pasar por los ojos de la otra persona. Entonces a una persona le colocan el pañuelo y la otra persona va a llevar por todos los diferentes lugares de la institución a ese, a ese niño, voy a guiarlo. Entonces después hacemos una mesa redonda o hacemos una lluvia de ideas, donde exponemos qué sentimos cuando teníamos los ojos tapados. “Sentía feo porque no sabía, me sentía inseguro, no sabía cómo caminar, no sabía si me iban a tirar a la alcantarilla o cómo iba a bajar la grada, cómo iba a pasar por la rampa” y al otro lado ¿cómo me sentí siento un lazarillo? verdad, eh, la responsabilidad de que tenía a esa persona que iba con los ojos cerrados o tapados y esas cosas, eh, eso nos ayuda mucho a ponernos en los pies de la otra persona.

Utilizamos en otro momento, otro juego, que era hacer un dibujo utilizando diferentes partes del cuerpo excepto las manos. Entonces, dibujamos con los pies, dibujamos con la boca, los pusimos a dibujar con los ojos cerrados, entonces ponerme en los zapatos de una persona que no ve, por ejemplo, o ponerme en los zapatos de una persona que no tiene sus manos o que no tiene eh las piernas por ejemplo cómo me puedo desplazar si no tengo las piernas. Entonces son como actividades que nos ayudan mucho a a ir trabajando esa parte de ver cómo se siente la otra persona. El comentar, el comentar, ver un video, un cuento y hacer un comentario acerca de lo que nos pareció eh también cuando algo sucede, una situación, así como de que un compañero se está enojando con otro, que van a discutir, o que pelean, vamos a hablar, vamos a comentar, qué fue lo que pasó, vamos a llegar a un acuerdo y vamos a tratar de que las cosas sean diferentes o cómo hacer ese tipo de refuerzo.

E1: Ujum, excelente, este para usted ¿qué es la interacción afectiva recíproca y .... bueno esa sería la primera pregunta.

P01: Ajá, la interacción afectiva recíproca. No sé, si es algo afectivo tiene que ver con toda la parte emocional, es la forma en la que nos relacionamos, de brindando nuestro cariño o expresando nuestros sentimientos a otros y que los otros también nos los manifiesten porque todo va a ser recíproco verdad de unos a otros.

E1: Ujum, exacto y si lo pone como un criterio de evaluación, ¿cuáles aspectos toma en cuenta para identificar que el estudiantado, el estudiante, lo pone en práctica?

P01: Principalmente, obviamente nos vamos a basar mucho en la observación, en la observación del niño interactuando con otros, eh interactuando conmigo. Yo eso lo observo, lo veo y lo canalizo o lo escribo o lo anoto qué se yo, llevamos un registro anecdótico o llevamos una crónica de las actividades entonces vamos viendo, vamos observando y principalmente eso como una evidencia de una interacción con los demás pues se van dando las cosas mucho. Yo pienso que mucho es la observación y es lo que podemos como ir haciendo verdad. Obviamente tenemos que ir llevando el control escrito pero, lo importante como yo le decía a la mamá, tenemos de la -esa es otra cosa- del apoyo de los padres de familia es importantísimo verdad, si nosotros tenemos un estudiante con una característica particular o una condición particular y hablamos con los padres de familia, siempre les decimos “ustedes son el 50 y nosotros somos el otro 50”, para poder sacar adelante a ese estudiante necesitamos que los, ambos lados, o ambos extremos estemos brindando lo máximo el potencial de esa persona porque de lo contrario no podemos salir adelante. Si yo en la escuela trato de cambiar, de cambiar la forma de que él le responde a los demás, en la casa si a ustedes les responde feo también tienen que trabajarlo, entonces tenemos que hablar el mismo idioma, tenemos que establecer reglas claras en ambos ambientes y que pasa y con sus consecuencias verdad. ¿Qué pasa si esto sucede? entonces tenemos una consecuencia por un acto que realizamos entonces yo pienso que, que emm eso nos ayuda mucho a ir observando y evaluando qué cómo va avanzando y como va siendo el proceso de esa persona verdad.

E2: ¿Cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de las emociones?

P01: Ayy regular las emociones.

E2: Jajaja de las cosas más duras.

P01: Emmm si, si es duro y en los niños con TEA pues como lo hemos estado hablando es una de las cosas que más les cuesta. Eh el autocontrol como decía (nombre del estudiante) “yo no logro el autocontrol y no quiero, no me gusta la palabra control”, entonces cuando él analiza las situaciones de la vida y él dice “niña, en otro momento yo me hubiese enojado” verdad, y le digo yo: ujum sí, vea lo que hemos avanzado y él dice “sí”, me alegra mucho, el últimamente aparte de que la parte de contacto pues con los chicos no se puede verdad. El año pasado cuando en algún momento estábamos con la valoración de alta dotación, él llegó se me acercó y él quería abrazarme donde él no es así, él no busca el contacto físico. pero en ese día cuando él me vio, tenía muchos días de no verme, él quería abrazarme y entonces le digo: “bueno no importa, acérquese venga” y me dio un abrazo jajaja porque es algo que nació de usted en un momento y para usted es muy difícil (perro ladra) hacerlo, entonces hay que aprender ese tipo de cosas, entonces eh ¿cómo regulamos emociones? pensando una y mil veces.

Yo les digo “hay que pensar muy bien las cosas antes de hacerlas, si voy a hacer algo tratemos de pensarlas bien porque muchas veces herimos a una persona si les decimos una cosa, como cuando él les dijo a los compañeros -con todo respeto- que eran unos estúpidos y con eso está maltratando a los demás. Con él no ha funcionado mucho esta parte del diálogo siento yo y él ha aprendido a decir “niña me siento mal o me siento ofuscado” eh qué se yo, el tratar de que, si él no trajo un cuaderno, él explotaba y yo le digo “no pasa nada, no pasa nada, si no traés un cuaderno hoy, vamos a hacerlo en otra cosa, vamos a hacerlo en una hojita, llegas a la casa, lo pasas y ya y eso es algo que vamos a trabajar”.

- “Niña, pero es que tengo que hacerlo en el cuaderno”, “sí, pero en este momento usted no lo trajo y usted vive muy lejos de la escuela no vamos a poder ir a traer el cuaderno”. Entonces a él hay que anticiparnos también, eso es muy importante, tenemos que anticipar ciertas cosas antes de que entre en crisis, entonces siempre esa parte anticipación con él es fundamental jajaja.

E1: Emmm, entonces la siguiente sería ¿cómo enseñar el expresar las emociones a los demás?

P01: ¿cómo se enseña el expresar las emociones a los demás?

E1: Ajá, que él diga, bueno no sé si siquiera si se enseña o no la enseña, ¿o espera que sea algo como que le nazca a él como ese abrazo que me dijo que le dio o...?

P01: ...o como ahora que me llamó loco, diciéndome “niña, soy medalla de oro” ese expresar -eso. Eh ¿cómo lo enseño? yo hablo con él.

E1: Tal vez no específicamente en él porque yo siento ahí entonces que su detalle de alta dotación hace que verdad él se pueda....

P01: es por lo que les digo yo que es un caso particular, es un caso particular, muy muy particular.

E1: Y es súper curioso.

P01: Muy, muy curioso y vieran que es súper, súper carga. Es una persona sumamente capaz, emmm hablar del espacio y los hoyos negros y las cosas y utiliza términos y cosas que uno se tiene que quedar así (realiza expresión facial de desconocimiento) llegando nomás a la escuela hablamos de un momento de la ley de la gravedad. Entonces me dice “sí, yo sé qué es la ley de la gravedad”, dice “Newton se sentó bajo el árbol de manzana de su casa y una manzana cayó del árbol, entonces al caer descubrió que todas las cosas caen por su propio peso” y empezó y me soltó toda la teoría verdad y así como con muchas otras cosas.

Él sabe de cosas más que cualquier persona. Él es muy analítico, en el caso del otro chico, por decirlo así, que es el que tiene mayor compromiso, porque ese si ya es otro nivel totalmente diferente. Para mí la separación entre los chicos TEA, los que llamamos antes todos los autistas y el asperger, esa unión que se hizo es muy no sé, mmm no me gusta, no me gusta porque para mí, para las características de (nombre del estudiante), él es el asperger que es sumamente capaz, que tienen esa, esa facilidad de palabra, de memorizar cosas, de ver un programa y aprenderlo y decírselo a usted como que completo, leer un libro igual en la misma situación, entonces la otra parte de los autistas con la persona con autismo que tiene este compromiso mmm digamos que cognitivo, se podría decir porque él es un niño que casi no se relaciona e interactúa muy poco.

Pero igual, si usted logra hacer click con él inmediatamente él te reacciona y logra, te acepta que se acerque usted a la par de él, porque si no te acepta él no soporta y se va, y se esconde debajo de la mesa. O sea, vino muy pocos días este año y no hemos logrado trabajar pues esa parte, por eso digo que es más difícil pero igual yo me lo llevé y “vamos a lavarnos las manos (nombre del estudiante)” entonces él me decía que no (hace movimiento de izquierda a derecha del no), que no se iba a lavar las manos. Entonces yo le agarré las manitas, las metí, abrimos el tubo, jugamos y le digo “voy a hacerle cosquillitas, voy a hacerle cosquillitas” entonces el jabón, yo empecé a hacer burbujas de jabón, ya como me vio que yo estaba haciendo burbujas de jabón seguro le llamó la atención y entonces él empezó a lavarse las manos a intentar hacer las mismas burbujas de jabón.

Como modelamiento de una, de algo verdad, para que él vaya haciendo las cosas y yo, él me decía algo y yo le trato de hablar, y le trato de expresar eh mis emociones y la alegría y le sonrío y lo hablo y lo vacilo y le digo “Ahora sí (nombre del estudiante), te voy a perseguir” y él va riéndose por toda la escuela y cosas así pero como les digo (nombre del estudiante) pues es una situación diferente.

E2: La siguiente dice ¿cuáles estrategias les brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones o comportamientos? o sea que son responsables de lo que hacen.

P01: eh bueno, siempre utilizamos si son a nivel de estrategias pues utilizamos los cuentitos, los videos eh tratamos de hacer lluvias de ideas, de comentar con los compañeros las cosas, de expresar nuestros sentimientos y respetar lo que los otros digan porque también son diferentes haya veces se da una lucha de poderes entre los chicos con capacidades dentro de esa aula entonces es muy fuerte porque uno quiere ser mejor que el otro. Entonces yo le digo, vamos poco a poco, tenemos que darle espacio a los demás, entonces siempre esa parte de conversación es muy importante, de poder comentar y compartir con ellos en ambientes diferentes al aula donde en si uno les puede explicar siempre las cosas como le digo con unos me funciona perfectamente bien. Con el chiquitito pues es otra cosa, hay que entrarle diferente, hay que ver que le gusta, que se yo que si le gusta una bola que vamos a intentar conversar con él jugando con la bola y así mucho con la bola que es lo que le está llamando la atención, pero él no nos expresa entonces como él no nos expresa o no nos habla por decirlo así es un poquito más complejo la situación. El poder utilizar todo tipo de cosas que les llamen la atención es bueno verdad. Lo que es sus intereses, trabajar todo la parte de intereses y de gustos, que si le interesa un tema en específico, trabajamos con ese tema, la parte de conocerse a sí mismo y de poder expresar lo que siente y lo que, el poder decir que me gusta, qué no me gusta, el poder expresarme, el poder expresarme a los demás, por ejemplo (nombre del estudiante) hizo una poesía hermosa donde habla de una persona a la que él quiere mucho eh habla de la naturaleza y también le puso “Mujer verde” y dentro de la poesía, él, toda la gente creía que él estaba haciendo una poesía sobre la naturaleza y él no hizo una poesía sobre la naturaleza, él vio en la naturaleza, por ejemplo, cosas como características, que él vio en mí.

E2: Que lindo.

P01: Él, entonces al final de la poesía cuando él va diciendo toda la poesía y dice “las personas, perdón la naturaleza tiene cosas maravillosas y la niña P01 es una de ellas, entonces él, bueno a mí me hizo llorar porque...”

E2: Yo hubiera llorado.

P01: Eh sí, a mí me hizo llorar porque, porque como fue el año pasado cuando empezó la pandemia, él decía como que, tenía algo así como que cuatro paredes, las siento ausente, él decía “la niña, está en su casa y aquí entre cuatro paredes yo no la veo, entonces la siento ausente” pero cuando yo terminé de leer y de ver el video, porque era un video de la poesía yo decía “ese chiquito está hablando de mí”

E2: Claro ayy.

E1: Awww, que cosa más divina.

P01: Sí, sí, vieras que ha sido una experiencia pues bastante bonita y obviamente pues son muchas cosas de las que les puedo hablar, pero, pero si la parte importante es lo que ustedes vayan a hacer en el trabajo y que tanto les puedo ayudar y lo que yo les diga, pero son situaciones que uno vive verdad.

E2: Todo es de mucha ayuda.

P01: sí, sí, estábamos ahí verdad que cuentos, poesías eh videos, lluvias de ideas, el poder compartir, hablar, eso nos ayuda montones son como estrategias que se utilizan para trabajar con ellos esta, esta parte de autoconocimiento.

E2: Okey, súper. La siguiente dice ¿cómo se relaciona la autorregulación con la empatía?

P01: ¿La autorregulación con la empatía? ¿cómo lo relaciono? (suspiro) son tantas las cosas que uno tiene que ver jajajaja para poderme autorregular y con la empatía porque el poder ponerme en los zapatos de otra persona quiere decir que yo necesito conocerme mucho, saber yo que siento, que hago, cómo me expreso, cómo eh cómo reacciono a las cosas que se presenten en el ambiente me puede ayudar a mí a poder ser una persona empática y poder ayudar a otra persona en un momento y ponerme yo en sus zapatos necesito primero conocerme mucho yo y poder saber controlarme yo, mis cosas, para poder ayudar a otras personas. Entonces primero soy yo y después qué puedo darle a los demás.

E1: Claro, exacto. Si ya vamos terminando quedan solo dos eh la siguiente sería ¿cuál estrategia utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a la autorregulación? O sea, cómo hace esa transición de que yo le ayudo a que regule sus emociones y a que lo haga de manera individual.

P01: ¿Que lo haga de manera individual? bueno en esto, mucha ayuda como les digo yo ha sido de parte de la mamá, o sea esa comunicación con ella constante y la comunicación que he tenido yo, que he logrado establecer con los chicos verdad emmm, entonces, ¿para poder ir de la transición de la regulación de las emociones con el apoyo de la autorregulación? ummm...

E1: Osea, ¿cómo pasa de un apoyo a la autorregulación? ¿cómo pasa de la regulación de emociones con apoyo a la autorregulación?

P01: ¿Cómo pasó? Es que el ir trabajando con el estudiante, el ir conversando con él, e irlo observando, el trabajar qué se yo, vamos a trabajar este cuento no sé o una mmm o un video. Entonces vamos a ver, vamos a conversar acerca de las cosas, tenemos que empezar primero todo con la parte como concreta por decirlo así para ir haciendo la transición a esa parte que es más abstracta que es como lo hago yo hacia los demás o cuando ya no es del apoyo.

Entonces la única forma que tenemos de verlo es como sé, cómo va él en el proceso del tiempo adaptando todas sus situaciones, se va conociendo, se va autorregulando, se va controlando y va logrando hacer las cosas. La única forma que lo trabajo es observando, viéndolo en su ambiente, en lo que, y el cómo puedo ir yo interactuando en ese espacio en el caso cuando hay apoyo a cuando no le puedo brindar apoyo.

E2: Okey, genial. Dice la última ya para ir terminando ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual?

P01: Ujum, el control conductual. Bueno obviamente para nosotros ahora es sumamente importante el plan de apoyo conductual positivo que es lo que se está trabajando verdad, eh con el cual, pues correspondemos situaciones sociales, eh toda la parte de familia, cómo trabajamos eh



ehhh lo que a ellos les gusta porque nos decía la asesora cuando nos dio, la asesora nacional cuando nos dio la capacitación acerca de la parte de apoyo conductual. Decía eh “muchos papás dan un castigo y el castigo es por ejemplo quitarle al chiquito eh lo que más le gusta hacer como qué se yo jugar fútbol y en realidad, estamos apoyando negativamente esa conducta”.

En realidad, lo importante es que las partes, las partes que él verdaderamente les llama la atención hacer, esas cosas no se tocan, no son - ella utilizaba un término que a mí se me va- no son negociables. Si el estudiante le gusta participar en la banda, porque sacó una mala calificación yo no lo voy a sacar de la banda, más bien tengo que propiciar que él participe en esa banda porque tal vez esa actividad nos va a ayudar a cambiar cierta característica a nivel conductual. Entonces es, es darle un apoyo positivo verdad, entonces esa parte de apoyo a nivel de conducta pues podemos irlo regulando también con otras cosas, igual las economías de fichas que les gusta mucho a los chiquillos porque les representa un reto eh de ver que voy ganando puntitos o que me voy a ganar al fin de la semana una estrella o un confite, o alguna, alguna cosa (se congela pantalla)

E1: Se me quedó pegado.

E2: A mí también.

E1: Uy que no se nos vaya.

E2: Ya íbamos a terminar, voy a detener la grabación.

**-Se detiene grabación-**

**-Se reanuda grabación-**

E1: ¡Hola!

P01: ¡Hola! ¡Me fui! ¡El internet se me fue!

E2: Y yo “ay ya no está”

P01: El internet fue que se me desconectó la compu del internet eh de la casa, aquí estoy con el poquito internet que me queda del celular.

E2: ¡Ay Dios! Bueno, pero ya ya, ya estamos a punto de terminar. Voy a leer la última pregunta si quiere.

P01: Sí, sí.

E2: Dice ¿cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad? el control conductual.

P01: ¿El control conductual? Eh con algunos chicos, sí, me salió, estoy leyendo el teléfono que se me salió. ¿cómo lo aplico en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad? Bueno, en el caso de ese muchacho yo también estaba igual como en control de tener ese contacto visual de poder, de poderle explicar, nos sacábamos un momentito del espacio, yo le decía “vamos a sacar un momentito, vamos a hacer un tiempo fuera, vamos a pensar, vamos a meditar”.

Hay un cuento muy bonito, que es el cuento de la tortuga, entonces el primero, meterme yo en mí caparazón, el pensar, el hacer y tratar de ayudarnos, hay otro, pero, en realidad otra estrategia que utilizamos, pero un momento fue cuando él estaba tirando todas las cosas y todo lo demás emm lo que hicimos fue salir todo el grupo entonces él se quedó solo y cuando vio que todos salieron dijo “¿qué pasó aquí?” y de una vez se calmó, se tranquilizó. Fue un tiempo fuera, pero no un tiempo fuera para él sino para todo el grupo. Ya no vamos a tolerar más que el compañero tire las cosas, tire los cuadernos verdad jaja por ahí hay cosillas que uno trata, como ese contacto visual, el poder hablar, poder comentar y ser firmes en nuestras decisiones y el poder decir a él “no, en este momento, las cosas no son así y vamos a tratar de irnos controlando un poco” poquito a poca verdad.

E2: Okey, bueno listísimo entonces de verdad muchísimas gracias. Todos los comentarios, todas las verdad las anécdotas de sus experiencias personales son súper enriquecedoras y súper importantes para nosotras, de verdad muchas gracias por sacar el espacio, por compartir con nosotras y por ayudarnos.

P01: Con muchísimo gusto, espero que les vaya muy muy bien con esa tesis.

E1: Muchísimas gracias, lo apreciamos de corazón.

P01: Con todo gusto, espero que les haya ayudado algo verdad de lo que hablamos y conversamos.

E1: Muchísimo.

E2: Definitivamente sí, muchísimo. Muchísimas gracias y bueno, buenas tardes, feliz fin de semana.

P01: Buenas tardes.

E1 y 2: Hasta luego.

P01: Hasta luego, chao.

## Transcripción 2

Fecha: 24/05/2021

Persona Entrevistada: F.M. – P02

Entrevistadoras: P.M.R. – E1 / M.R.C. – E2

## Transcripción:

E1: Listo.

P02: Yo P02 acepto que la sesión sea grabada.

E1: Muchísimas gracias.

E2: Gracias. Ahora sí, listas para comenzar, bueno, buenas tardes como le decíamos al inicio muchas gracias por colaborarnos, vamos a ir completándola un poquito verdad nuestra tesis tiene que ver con toda la parte de las habilidades de cognición social en los chicos con diagnóstico de TEA y (eh...) esperamos que todo su amplio conocimiento y su mucha práctica nos sea de mucha ayuda.

E1: Este (...) será que ¿Me puede regalar su edad?

P02: 28.

E1: 28... (eh...) después más adelante en la investigación le vamos a utilizar un pseudónimo entonces todo lo que se vaya a decir acá, nombres y además se va mantener con confidencialidad, entonces para que no tenga problema de eso. Este (...) hoy estamos 24 ¿Verdad?

P02: Sí

E1: (eh...) ¿Actualmente trabaja en...?

P02: (eh...) estoy nombrada en un servicio de apoyo itinerante en problemas emocionales y de conducta.

E1: ¿En qué escuelas?

P02: (em...) bueno tengo 2 en San Ramón de Alajuela, un jardín de niños y uno unidocente, no sé si ocupan los nombres.

E1: (eh...) creo que no, creo que así está bien, ¿verdad, E2?

E2: Sí yo creo que sí, sí yo creo que no.

P02: Okey, y tres escuelas en Naranjo que es una en dirección 1 y dos en dirección 2.

E1: Okey, si gusta esos datos....

P02: es unidocente.

E1: ¡ay!, perdón, escuela unidocente y ¿dos escuelas me dijo?

P02: Tres, en Naranjo

E1: tres escuelas en Naranjo

P02: Una es dirección 1 y las otras 2 son en dirección 2

E1: ahí después lo, lo explicamos...

E1: Este (...) entonces sería en ... Alajue...

P02: la dirección Regional es Occidente, provincia Alajuela y distrito..., todos los distritos son diferentes.

E1: Sí porque están en diferentes lugares, pero yo creo que así

P02: Todos los distritos son diferentes

E1: Con esos datos ya tenemos. (em...) Las escuelas que tienen estudiantes con TEA específica... o ¿son todas las que tienen TEA

P02: (eh...) vamos a ver, bueno en la unidocente sí, en el jardín de niños sí. Sólo una no

E1: Okey, entonces, es que no es una sola escuela, entonces no sabría cómo acomodar esto del año de ingreso.

E2: Pero tal vez pueda hacer, jardín de niños (eh..) se pone el año de ingreso, escuela unidocente...

E1: ¿Hace cuánto ingresó al jardín de niños a laborar?

P02: En el 2019, sólo que la niña que tengo que ella entró a materno el año pasado entonces al servicio la estudiante el año pasado.

E1: ah...

P02: No sé, ¿es el estudiante o soy yo?

E2: Usted.

E1: Usted.

P02: Okey, estoy entré en el 2019 a todas.

E1: okey, ¡ah, okey!

E2: Okey excelente, súper maravilloso (jaja).

E1: Es que como itinerante a veces las mandan a unas y a otras.

P02: sí... La única que no tengo TEA es la única que me dieron el año pasado, pero casualmente las otras cuatro sí son del 2019.

E1: okey, excelente. Y este (...) años de experiencia trabajando para el, ese, este....

P02: Este servicio este es el primer nombramiento en este servicio, porque antes....

E1: Entonces a partir del 2019.

P02: (asiente) ¡Aja!

E1: son tres años.

P02: Sí, dos y medio digamos porque yo había entrado en julio en el 2019.

E1: Okey. La especialidad sería en ¿Problemas emocionales y de conducta?

P02: (asiente) Mjm...

E1: y ¿cuántos estudiantes tiene a cargo, con TEA?

P02: En (...), en unidocente tengo uno con TEA, en el jardín de niños tengo dos.... Siete.

E1: okey, listo. Entonces ya en si vamos a comenzar con la entrevista. La primera pregunta sería, ¿Qué si en sus propias palabras nos puede definir qué es la cognición social?

P02: Okey. Bueno para mí este (...) es, es que no sé socialmente es muy difícil digamos, porque la palabra esta digamos social siento es parte de lo que limita mucho las condiciones de ellos, entonces digamos no es tanto su compromiso cognitivo a pesar de su condición con TEA, verdad, sino que la parte social los va limitando, inclusive en la misma familia la parte de estas habilidades se van, se ve perjudicada por decirlo de una forma en la misma casa porque los mismos papás hacen esa barrera ahí. No sé si así o ...

E2: perfecto, no, súper bien. Número dos ¿Cuáles habilidades de cognición ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA? ¿Cuáles ha dicho que son las más importantes para trabajar? P02: (mmm...) bueno es que eso sí, si es un como muy particular en cada estudiante, porque por ejemplo hay uno que tiene, bueno tiene autismo, tiene hipoacusia también bilateral, entonces con él trabajamos mucho, y él tiene un montón de condiciones, la verdad. Entonces con él se trabaja mucho lo que son habilidades adaptativas y autonomía.

Después tengo un chico que del todo no tiene comunicación oral y utiliza pañal, él está en transición este año, lo tengo desde el año pasado y con él el proceso ha sido muy, muy, muy despacito porque la mamá es la que dice que él no puede dejar el pañal entonces con él eso es lo que se está trabajando, pero las, las habilidades sí son muy particulares de acuerdo de al estudiante digamos.

E1: y con los estudiantes tal vez que están más grandecitos, talvez en escuela y demás, donde ya habilidades sociales son más requeridas, no sé si las ha trabajado de alguna manera, porque tal vez cuando están pequeñitos sí son como, verdad, (eh...) no tanto de habilidades sociales sino de habilidades de vida práctica ...

P02: ajá, sí más adaptativa

E1: Ajá, pero ya cuando están como en escuela que verdad, que jueguen con los compañeros, demás, no sé si las ha trabajado o cómo las trabaja.

P02: Em (...) es que me estoy acordando, porque ahorita los que tengo que tiene autismo todos están como en materno, transición y primero...

E1: ah sí, están muy pequeñitos.

E2: están súper chiquititos.

P02: ajá, el año pasado que salió uno de sexto. No pero si fue que salió de sexto fue integrado, que él, pero él también tenía autismo con una condición que se llama displasia ectodérmica, no sé si la han escuchado, entonces a nivel físico (eh...) ellos lo tienen muy marcado, de hecho no sudan, solamente tienen como dos dientes, como los dos colmillos generalmente, entonces ya él estaba grande y la parte de autoestima y era vacilón porque ahí los chiquillos no lo hacían a un lado, no lo apartaban, no le hacía bullying por decirlo de alguna forma, pero él se sentía él mal digamos, él decía "es que yo soy feo, es que yo no sirvo para nada, es que ..."; él mismo como que se aislaba, entonces la parte de trabajar seguridad en sí mismo, (eh..) autoestima, la ..., no me acuerdo si él fue (no se entiende esta palabra, 9:10") o fue que se fue de sexto o no...

E2: Okey, okey, súper.

P02: en general sí son chiquititos.

E1: sí...

E2: genial, entonces ¿por qué considera importante desarrollar las habilidades de cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P02: Perdón es que me llegó un mensaje.

E1: Tranqui.

E2: No se preocupe.

E2: entonces que ¿por qué considera importante desarrollar estas habilidades con los chicos con diagnóstico de TEA?

P02: Okey (...) bueno pienso que viene desde la parte social verdad, todo lo que es emocional para que ellos logren afrontar toda la parte exterior, porque si (...) tienen muy complicadas en ellos, digamos la parte social que ellos por el diagnóstico tienden a ser más estructurados y ellos mismos a alejarse o a estar solamente con personas como más grandes en edad que ellos, la mayoría no son como, y eso si se ve muy marcados ahora en estos chiquitillos porque o no llegan al aula y ellos es de una vez llegan a donde la maestra, o llega cualquier persona, bueno tal vez no cualquier persona pero si ya conocidos y ellos prefieren ir a contarnos algo a las cocineras o ir a buscar al guarda que estar siempre con sus compañeros y sino prefieren estar solos. En eso sí sería parte esta de, de trabajarlo digamos y de ayudarles en eso.

E1: Okey.

E2: Okey, súper.

E1: sí, este (...) bueno lo siguiente sería ¿Utiliza alguna estrategia específica para enseñar que ellos aprendan la diferenciación de emociones básicas? Como: estoy feliz, estoy triste, estoy enojado...

P02: Bueno, se incluyen en el mismo plan de apoyo conductual positivo, que es como con el que trabajamos nosotras, verdad, entonces ahí se mete la parte como de forma indirecta, no es como que yo le voy a decir “vea, hoy usted va identificar cómo se siente”, también depende mucho del estudiante y depende mucho de la edad (no se comprende), también depende mucho de las familias porque hay familias que son súper cargadas que yo digo “¡ay! Si todas las mamás fueran así” que uno les comenta entonces a veces la misma mamá dice “vieras niña me inventé tal cosa y entonces él logra identificar”, una mamá había hecho, habíamos hecho una botella y entonces el chiquito la usaba pero sin, sin decirle, digamos que la usara cuando estaba feliz; la mamá logró identificar que él la usaba cuando estaba feliz y (...) ahorita hay un chiquito (...) no tiene autismo pero ahí va, no está diagnosticado, por eso no puedo decir que tiene autismo, nosotras casi podríamos decir que sí, él está el cuarto y (...) él decía mucho que se sentía solo, que se sentía solo, que en la escuela aquí, que la escuela allá, y él ama el color verde, entonces la mamá ella fue la que se le ocurrió fue hacerse una pulserita verde para ella y para el chiquito, entonces él dice que cuando la mamá la anda él se siente feliz porque él sabe que no está solo, entonces (...) entre mi compañera la otra de apoyo, la teacher y yo, la mamá nos hizo las mismas, las mismas pulseras, son exactamente igual entonces él ahora dice que él va feliz a la escuela porque él no está sólo en la escuela.

Entonces trabajamos mucho, digamos yo prefiero utilizar mucho lo que son objetos o algo que se afine a ellos, hay otro que le gustan los súper héroes y uno que ama a Mario Bros, entonces sabemos ya que cuando anda a Mario es porque él está feliz.

E2: Okey.

E1: y sí lo demás era si cuáles estrategias....

E2: okey, la siguiente dice ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar esas emociones?

P02: okey, el año pasado y este año han sido muy difícil lograr evaluar eso, primero porque obviamente todos somos seres cambiantes, verdad, y así como uno está hoy de buen humor y ya mañana no, o en la mañana sí y en la tarde ya no quiero nada, a ellos igual y la mayoría obviamente ahorita por la pandemia las mamás me dicen “niña es que a mí me da miedo sacar al chiquito, a mí me da miedo esto, a mí me da miedo ir a donde mí mamá, a mí me da...”, entonces todos saben que estamos como en un (...) capullito digamos y la mayoría de ellos tampoco han podido salir y si a uno le hace falta salir, a ellos con mayor razón, eso por un lado.

Por otro lado yo he podido de evaluar digamos lo poquito que los he logrado ver, pero como yo soy itinerante el horario a mí este año me ha chocado demasiado, entonces hasta ahorita que veníamos todavía presencial, los que estaban me yendo presencial lo que hacíamos era que los veía quincenalmente, porque por ejemplo ellos iban lunes y miércoles, y yo a la escuela iba martes, entonces la siguiente semana ellos iban martes y jueves, esos martes sí los veía, la siguiente no, la siguiente sí y así en todas las escuelas.

Entonces en (...) la parte esta de, de (...), el lograr evaluar para yo identificar las emociones de ellos este año ha costado mucho porque yo no me puedo basar sólo en lo que me dice la mamá, además de que por ejemplo si yo voy a evaluar, (em...) no sé, que espere el turno o que no se relaciona con nadie más, o que no logra expresar sus emociones y sentimientos, en la casa sí lo hace porque no tiene que esperar turno, porque se siente más en confianza, porque es su zona de confort, entonces yo no puedo evaluar por más que la mamá me diga “niña yo le mando un video, niña nos conectamos, niña...” no es lo mismo, entonces, ahorita está muy complicado eso, la parte de evaluación porque nosotras trabajamos prácticamente por pura observación. Todo es por pura observación y que uno lo que tiene que lograr identificar, digamos para evaluar esto es los antecedentes, o sea qué pasó, está bien él tiró, él pateó, él gritó, sí; pero por qué, porque no le prestaron el juguete, porque no quiere esperar más tiempo, todo eso, entonces evaluar eso ahorita ha sido muy complicado.

E2: sí, la pandemia vino a dificultar muchísimas, muchísimas partes de este proceso.

P02: mis compañeras, digamos las chiquillas me decían “ay yo no sé cómo voy a hacer con el instrumento este de evaluación sumativa verdad” porque ahora nosotros tenemos que entrar y entregar (no entiendo la palabra, minuto 15:42”) para entregar informes en agosto y yo les decía “chiquillas, yo no sé qué voy a hacer, en febrero casi no lo vi, marzo y abril lo que los vi tenían unas ahí conductas, abril y mayo di ahí íbamos trabajando y ya nos devolvimos”

E2: ¡Ay sí!

P02: entonces van a entrar 15 día y van a venir lo mismo que en diciembre, que las mamás me dicen “no niña casi no está insoportable, en vacaciones aquí, no casi no...”, más rebelde, más gritos, más pleitos y más llorar, más retroceder más.... Entonces ya en julio, no sé qué voy a hacer. E2: Lo siento jaja.

E1: este (...) no sé hace uso de, y si sí las utiliza no sé si nos podría mencionar estrategias que utiliza para que los chicos con TEA reconozcan expresiones faciales y ¿Cómo las ha abordado con su grupo de estudiantes?

P02: Okey.

E1: bueno, lo que pudo trabajar con ellos.

P02: si jajaja, este (...) bueno a mí la verdad esta cosa como material de hojas yo no soy mucho, inclusive ni porque estén en materno los chiquillos somos más como de movimiento entonces, por ejemplo, habíamos hecho un dado y hacíamos el, imitábamos la carita del dado. Después (em...) habíamos hecho un video con una canción del baile de las emociones, entonces los chiquillos tenían que hacer el video y obviamente con permiso firmado de los papás, yo los iba grabando y al final hicimos un video que era de esa canción, pero éramos nosotros haciendo las caritas, y después yo les ponían la carita en..., yo les decía ¿Qué carita está haciendo usted ahí? Entonces ya ellos me iban diciendo, pero es porque son más pequeñitos. Eh (...) hubo un espejo, eh (...)

¿Qué más?, no básicamente eso, es este año realmente se ha trabajado muy poquito

E2: Claro.

E1: Si...

P02: muy poquito.

E2: muy complejo, muy complejo...

P02: hemos llenado más papeles yo creo.

E2: jaja sí, definitivamente.

P02: porque de verdad este año para hacer cada plan de apoyo uno dura una eternidad y hacer evaluaciones funcionales y todo se tarda mucho tiempo, entonces yo apenas las venía terminando. E2: y ver si los mandaban o no los mandaban, porque quedaba también a criterio de los papás eso

lo hace más complejo.

P02: de hecho, yo tenía, yo tenía, bueno yo tengo 16 que es la cantidad máxima en el servicio como itinerante y tengo los 16, entonces ahorita yo venía con 12 presenciales y 4 sí desde el año pasado tengo virtuales. Y ya ahora que nos vinimos (eh...) bueno es que yo soy de Paraíso de Cartago, entonces yo me tenía que devolver porque yo alquilo allá, entonces ya nos devolvimos, esta última semana yo trabajé allá hasta miércoles y tuve (...), fui lunes, martes y miércoles sólo por 4 chiquitos, porque eran los únicos que me quedaban presenciales, los otros 12 ya los tenía virtuales.

E1: ¡Uy sí!

E2: Es muy complejo. Continuamos entonces. La siguiente dice, en sus propias palabras ¿Cómo define la empatía y cuáles componentes considera usted que la conforman?

P02: okey, bueno empatía yo considero que es uno ponerse como al nivel del chiquito, ese papel digamos y es difícil obviamente, es complicado, porque tampoco puede uno andar siempre en sus mejores días, uno como docente verdad, pero siempre le digo a las chiquillas, yo intento como venir y ya, o sea se me olvidó lo de la casa, se me olvidó el resto de mí vida y aquí vine a ser maestra y a estar con ellos, entonces en gran parte de que, por ejemplo, la semana pasada estábamos en un taller de (no entiendo la palabra) y yo les decía a mis compañeras, muchas veces uno dice o escucha a los compañeros de grado decir la mayoría de veces como “¡ay!, con esos chiquitos ya yo no puedo más, ya me tienen hartó, estoy cansada, es que aquí, es que allá, es que...”

Entonces yo digo ahorita o sea actualmente este año y el año pasado han sido muy difícil para los chiquillos porque absorben todos los problemas de los papás, y cuántos papás se han quedado sin trabajo, cuántos papás se han divorciado o han tenido pleitos porque los dos están en la casa, cuántas familias de ellas se han enfermado, había una chiquita que no está en mí lista pero yo la tuve que atender porque ella se enojó con Dios porque el abuelito se murió por COVID, entonces todo ese montón de situaciones que uno dice la parte emocional de uno para trabajar a nivel emocional tiene que estar muy fuerte, para poder llegar a entender qué es lo que le está pasando a ellos, obviamente por condición y demás sí, pero hay muchos chiquillos que son del servicio de uno o que ni siquiera tienen ninguna condición, simplemente algo pasó o algo en la casa me está haciendo portarme así.

Entonces si la parte de empatía esa parte de lograr uno entenderlos a ellos y componentes que la conforman no sé jajaja, o ¿qué puede ser? La verdad, pienso que puede ser como asertividad, (eh...) bueno la misma vocación verdad, el amor a los chiquillos, el respeto. A mí me hace gracia porque ellos se enojan un montón cuando a veces dicen algo con toda la seriedad y a uno tal vez le da risa, entonces el respeto de que me está diciendo algo serio para él es importante, pero a uno a veces le hace gracia, entonces diay entender que al final es una persona más.

E2: okey, perfecto, muchas gracias.

E1: (eh...) la siguiente sería, ¿Cuáles son las guías o estrategias que le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona y también la que sienten ellos mismos? Ahí son como dos preguntas.

P02: Okey, yo siempre les digo, este (...) a mí me hace mucha gracia porque yo antes sí trabajaba aquí y una vez a mí trabajo llegó mi mamá y yo trabajaba igual con materno, y los chiquillos me decían “niña usted tiene mamá” y yo les decía “¡Sí!, también tengo una mamá”, y ahí con ellos a veces nos pasa con tal cosa, o ellos tal vez no llegan y me dicen niña (nombre de P02), sino que me dicen como P02o P02 y no saben que yo me llamo P02, para ellos yo sólo me puedo llamar niña (nombre de P02), entonces también les digo, chicos recuerden que yo también me puedo enojar y yo también me puedo poner triste, entonces esa parte como de externarles que uno también siente aunque usted sea adulto.

Yo tengo ..., ah no, no lo tengo aquí, es como una muñequita que se hace grande y se hace pequeña entonces lo que había inventado era ponerle un corazón que la muñequita desde pequeña ella sentía porque tenía corazón y aunque la muñeca esté grande sigue teniendo el mismo corazón, esa parte en concreto digamos porque con los es que por ser más pequeños, pero que ellos logren identificar que igual uno como adulto va a sentir y que la mamá o el papá y en casa también que si yo hago un berrinche o yo no me porto tan bien en la casa igual mi mamá se puede enojar o se puede poner triste si yo no estoy (eh...) haciendo, siguiendo las instrucciones y en la escuela igual, entonces yo a veces les digo “no, la niña lo regañó.” porque a veces me dicen “es que vieras ...” (no entiendo qué dice, minuto 23:20”) y como nosotras trabajamos con mis compañeras y yo “no chiquillos y ¿por qué?” y ya ellos me empiezan contando verdad.

Entonces esa parte de que uno también puede sentir, aunque esté adulto

E1: (asiente) Mjm... ¿Y para que ellos identifiquen ahora las emociones propias?

P02: En (...) las propias bueno básicamente lo trabajábamos igual con el dado, (eh...) yo casi siempre empiezo o empezábamos la clase, digamos la lección que yo estoy con ellos que es con el grupo diciendo como qué nos enojó yo les pregunto “dígame algún recuerdo que usted tenga cuando usted estuvo muy feliz” y es vacilón porque desde chiquitillos, digamos los de materno que uno podría decir “bueno no tal vez no”, pero ellos a veces dicen “ay es que cuando cumpla años” y me hace mucha gracia que a veces dicen “es que atropellaron a mí perra” y otro “ay si y mi perro también”, “ay y el mío se murió” entonces a todos les atropellaron el perro y a todos se les murió alguien, y a todos...

Entonces por lo menos si uno lo viene identificando que ellos saben que, que ese ejemplo de triste, que es ejemplo de enojo, ejemplo, verdad. Con los chiquillos que tienen autismo generalmente cuesta (...) con algunos como que participen, entonces (...) yo me quedo una lección que es grupal digamos y la otra lección me quedo en acompañamiento, pero dentro de la misma aula, entonces si yo vi que ese día él no me participó mucho de forma grupal trato como de irle reforzando “mira, no me contaste, ¿a usted qué lo pone triste?, ¿a usted qué lo pone...?” entonces trato de la misma actividad, pero ya solo como con él en la misma aula. Porque nosotras no los sacamos del aula

E2: Okey

P02: a menos que sea así como una intervención; el chiquito este de cuarto que todavía no le han diagnosticado, él maneja demasiada ansiedad, pero algo exagerado entonces hace como un mes, mes y medio él con el lápiz se hacía así y él tenía roto aquí, porque (em...) para él todo tiene que salirle bien, académicamente es muy bueno, pero la ansiedad él no lo logra canalizarla, entonces él nosotros le decíamos “Ale tranquilo, respire”, (realiza sonidos de hiperventilación) “y él, no puedo, no puedo” y de verdad uno ve que él se está esforzando por hacerlo. Hay chiquillos que uno dice “es que es nada más por llamar la atención”, el no y él fue porque ese día fue porque tenía que hacer un trabalenguas en inglés y no le salía bien, pero él es muy bueno entonces ahí en esos momentos digamos si uno trata ya como de tranquilizarlo, calmarlo y después hablar de forma (no se comprende) pero de ahí en fuera casi que no. Cuando es una intervención muy específica ahí sí, pero en general (no se comprende).

E1: Okey, y ¿cuáles serían las estrategias que utiliza para que, o sea una estrategia que le da a ellos para que busquen posibles soluciones de manera empática?

P02: Okey, bueno me acuerdo que el año pasado con mi chiquito este con Andrés se llama, que em (no se comprende) nos habíamos quitado los zapatos y en un círculo, es más fue el año antepasado entonces (no se comprende), habíamos hecho un círculo y (no se comprende) como la silla caliente entonces donde paraba teníamos que poner los zapatos del compañero que quedaba. Por eso me acordé que era sexto porque a mí me quedaban los zapatos de ellos, entonces al final el que (no se comprende) bueno ¿estos le sirvieron, le chimaron? (no se comprende) con los grandes, con los chiquitillos sé, yo lo que hago, que suelo mucho hacerlo como por medio de emm títeres o de cuentos, yo casi no les pongo videos, digamos a veces sí, pero siento que es más fácil que (no se comprende) la atención entonces yo trato más como de llevar títeres (no se comprende) y ¿cómo se sintió? entonces ya ellos me van diciendo.

O dejarlo de forma abierta y a veces ellos van dándose señales de los puntos, eso me sirve mucho la verdad, entonces yo siento que al menos a mí ha sido una buena estrategia porque entonces vamos trabajando creatividad y los mismos chiquillos diciendo bueno se sintió así o se sintió así y entonces yo le pregunto ¿usted cómo se sentiría si eso le pasa? y ya ellos van (no se comprende) de pregunta a juego.

E2: Me encanta, después ¿qué tipo de ejercicios realiza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro verdad? porque una cosa es identificarla y otra es poder ponerlo en práctica verdad, ya dentro de la clase o a la hora de jugar.

P02: Ajá, es que con los chiquitillos eso sí cuesta a veces mucho porque el hecho de que ellos nada más vieron que se enojó y se quedan viéndolo o que se enojó y a ellos les causa gracia y entonces más bien se rien entonces la parte de explicarles a todos que él se siente así, si es un poco complicado porque no todos lo comprenden de la misma forma.

Entonces yo tengo que (no se comprende) si pasa eso en el momento lo que hago es como “mi amor, pero vaya tranquilo tome agua” con el que esté enojado verdad, para uno aprovechar y hablar con los demás mientras tanto.

E1: Okey, si muy bien. Eh la siguiente sería ¿para usted qué es la interacción afectiva recíproca?

P02: ¿Interacción afectiva recíproca? Bueno esa palabra es, hace muchísimo no la escucho chiquillas, yo salí hace mucho de la U, pero....

E1: Pero ¿cómo a qué le suena?

P02: Ah, pues ha sentido común la interacción afectiva es como la parte de ... de... diay es que me suena mucho a empatía como dar también esa afectividad y ese respeto por la parte de recíproca verdad como asertividad.

E1: Exacto, sí. Y entonces ¿cuáles criterios utiliza usted para identificar que un estudiante utiliza el asertividad para relacionarse con pares?

P02: ¿Para relacionarse con los pares? okey, bueno (no se comprende el audio) amm depende de los papás verdad porque en el Jardín de Niños nos pasó y eso fue hace poquito con dos mamás que se tenían riñas entre ellas, entonces otra le dice “usted no puede jugar con...” o sea que tiene cinco años entonces viene, le dice a la maestra que “no las deje jugar” y son chiquitas ellas quieren jugar verdad eso es complicado en esos casos eh pero es mucho de trabajar también con los chiquillos, ese respeto (no se comprende) que todos sentimos, que todos tenemos que esperar el turno, es mucho trabajarlas en el aula verdad, que nos sirven en la vida en realidad.

E2: Ujum, ujum, en la siguiente dice ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de emociones, pero con apoyo? cuando uno todavía está ahí, se van a enojar y uno “no, no, que tiene la silla” y estas cuestiones verdad ¿cuáles estrategias utiliza como para regular las emociones?

P02: Okey, como para contenerla, cuando ya veo que va a explotar.

E2: Exactamente.

E1: Exacto.

P02: Okey, en eso viene igual todos los antecedentes, uno tiene que lograr identificar antes que le molesta, por lo general uno ya conoce a los chiquillos, entonces usted dice “bueno esto lo va a detonar, esto no le va a gustar” y más cuando son chicos con autismo que ellos son tan selectivos digamos, tan de que esta (no se comprende) y “sólo quiero dinosaurios, sólo quiero números y ahorita solo quiero esto” entonces uno tiene que irse igual como a la (no se comprende) de ellos siempre.

En eso, bueno ahorita, que es la única maravilla que ha tenido la pandemia que eh di a las aulas están llegando un máximo de 10 chiquitos por turno, entonces trabajar con 10 es muchísimo mejor verdad, porque hay menos bulla para ellos, porque uno le está prestando más atención, entonces sí, siempre lograr uno identificar, siempre comunicación con la familia de qué es lo que a ellos no les gusta, por eso uno siempre inicialmente hace la evaluación funcional para saber qué le desagrada y qué le interesa y a la hora de hacer el plan de apoyo conductual entonces tomar en cuenta, “bueno, no le gusta estar a la par de la ventana, no le gusta estar a la par de la puerta, bueno no lo vamos a poner a la par de la puerta, no le gusta equis cosa” entonces ya uno sabe qué le gusta y qué no le gusta, que le gusta no sé, eh los corazones, bueno vamos a tener un rincón porque si en caso de... verdad que él vaya al rincón y se mantenga ahí mientras tanto.

Que, si ya yo lo veo que ya se me va, vaya y tome agua o (no se comprende) verdad, por lo general ellos siempre presentan, aunque sea una característica (no se comprende) verdad, desde antes ya ellos como que lo van expresando.

E2: Excelente.

P02: Pero si es como muy muy (no se comprende) digamos.

E2: Ujum, sí, si va dependiendo de cada niño y de sus papás (no se comprende) okey igual la siguiente dice ¿cómo enseña el expresar las emociones a los demás? principalmente esas emociones afectivas que son a veces como un poco más abstractas para poderlas expresar.

P02: Ajám, es vacilón porque ellos de hecho no son como muy cariñosos, la parte social verdad no es como lo mío, entonces sí la parte de decir “bueno no tengo que demostrar mi cariño solamente dando abrazos y sólo estando encima” entonces yo les digo “vea que, si a mamá le gusta tal cosa, usted puede hacer esto para que mamá se ponga feliz” trabajamos mucho como con ejemplos la verdad. Entonces a veces, un día de estos hicimos unas tarjetas ¿qué le gusta a mamá? esta, bueno entonces va y se la da, su mamá se va a poner feliz, cosas así.

Emm vamos a ver, ¿qué más? umm expresar emociones, nada más que los ejemplos van cambiando la verdad, pero en general siempre es como, como con la familia que lo trabajamos.

E2: Okey, muy bien.

E1: Este, la siguiente sería ¿cuál estrategia les brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones o comportamientos? O sea que yo sepa que lo que yo hago tiene una consecuencia y estas son las consecuencias ¿cómo lo trabaja con ellos?

P02: Hemos hecho varias la verdad, un día de estos hicimos, creamos burbujas y entonces decían “bueno vamos a hacer una burbuja, ah ya la burbuja no está” entonces hagamos de eso que las burbujitas una vez era como la felicidad y ya no estaban felices, otra burbujita era el enojo y otra burbuja... y entonces íbamos diciendo “¿qué le pasó a la burbuja?” y entonces los mismos chiquillos iban inventando.

Entonces tenían que esperar el turno y ellos iban como contando la historia, emmm el año pasado creo que fue con agua y espuma y entonces ellos tocaban y la espuma se iba desvaneciendo entonces “ahh vea se va, todos nos podemos enojar, todos nos podemos enojar, no importa si estamos enojados pero lo que yo no puedo hacer si estoy enojado es patear a alguien, o no puedo... entonces vean con el enojo pasa lo mismo la espuma se va yendo y es lo mismo” entonces eso, hemos hecho también emmm, o sea yo siempre les digo “no está mal que ustedes sientan miedo por ejemplo” (no se comprende) entonces yo siempre les digo “ustedes pueden sentir miedo, la niña también siente miedo, ustedes pueden llorar, todos podemos llorar” entonces yo siempre les hablo como si yo fuera una más de ellos.

“Yo también me enojo, y yo también me pongo triste, y yo también...” yo siempre les digo “yo también” verdad “pero yo lo que no puedo hacer es, imagínese cómo se pone mi mamá si yo le tiro la puerta” eso, digamos, que ellos vuelven como a (no se comprende) esa parte de qué puedo y que no puedo hacer. En ese de que no puedo hacer si hemos hecho un montón como digamos a veces empujamos la pared, yo les digo “vengan, vamos a empujar esta pared hasta llevarla a su casa, cada uno va a llevar esta pared a su casa” y entonces yo les digo “vea sus músculos ¿se pusieron duros?” -“sí”. “ahhh (no se comprende), ese tipo de cosas o hacemos como posiciones de yoga o eh el cosito de la tranquilidad, la verdad que, si funciona, solo que uno lo va cambiando.

Este año lo abordamos de forma diferente porque antes era como general, digamos era para todo, para todos y al que le servía, el que lo necesitaba ahí lo cogía, aunque no fuera un chico del servicio verdad, sino que era del aula. Este año yo le dije a la maestra “déjese usted como las burbujas, el...la plasticina, aunque no todos pueden estar (no se comprende).

E2: Pero me encantan, esas están bellísimas, la siguiente dice ¿cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P02: Okey, eso en realidad de explicarlo no es fácil, pero de aplicarlo es muy difícil porque uno dice “ay qué fácil (no se comprende) y usted logra canalizarlo” pero con los chiquillos cuesta, mucho más con los que tienen autismo porque ellos son muy estructurados. Entonces yo le digo “mi amor, pero es que...” -“nooo porque” (hace un tono fuerte) porque su tono (no se comprende) es como “NO ME DIGAS ESO” (eleva el tono de la voz) y gritar entonces cuesta mucho por lo general yo trato de hacerlo igual. Luego le digo “recuerda como...” o yo les paso mandando un cuento, yo les paso mandando a los papás la verdad, cuentos de autocontrol y todo esto para que ellos después se acuerden.

Y las mamás siempre me dicen “no niña vieras que... o a veces me dice ¿me lo puede mandar?” o estrategias estas de este, ay se me olvidó, como de vida plena digamos, las de utilizar el chocolate debajo de la lengua, eh hasta que se les derrita, el de la rana, respirar, “vamos a respirar como la rana”, que ellos después se acuerden entonces yo siempre... y hablamos mucho con palabras claves.

Entonces lo de la empatía siempre lo vemos, (no se comprende) “recuerde que si usted patea o que si usted grita” porque por lo general lo que los autistas tienden es como a tirar verdad algunos presentan hipersensibilidad no todos verdad, o em autoagresividad verdad, pero si trabajar eso entonces que ellos después se acuerden y también usar mucho palabras claves entonces que yo no le voy a decir como “he acuérdesse de respirar como la rana” sino que yo nada más le digo “la rana, la rana, la rana” entonces ya ellos...ehh y así para todo, ellos las palabras si las uso para todo prácticamente, que él “vaya que tiene que ir a lavarse los dientes después de que almorzamos para ahora después”, no “dientes” y eso siempre se lo digo a los papás también, entonces ya como que nos acostumbramos en la escuela y en la casa y los chiquillos ya saben que con que me digan la palabra, bueno eso es lo que tengo que hacer, eso sí cuesta mucho al principio que ellos se vayan acostumbrando porque a veces necesitan que me digan “vaya a echar la basura al basurero” y ahora llegan al basurero y “échalo”, esa como afirmación verdad.

Entonces, pero sí con la mayoría yo trato como de trabajar primero palabras claves, porque después es un (no se comprende) verdad, después es más fácil trabajar.

E2: Okey, la siguiente dice ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a autorregulación? porque primero a veces está uno ayudándoles y cómo hacemos ese cambio a que ellos lo hagan solos.

P02: Este, bueno a veces eso depende de lo que lo detone, porque si fue porque la mamá no le dio algo o porque la maestra no le dio, o no obtuvo lo que él quería en el momento entonces ni siquiera quiere ver a la maestra, ni siquiera quiere ver a la mamá. Con los papás yo siempre les digo “ustedes los miden, así como ellos nos miden a nosotros, nosotros los medimos a ellos”, porque ellos siempre saben verdad, entonces usted más o menos calcule, bueno si puedo llegar a (no se comprende) generalmente, es como ponernos a la misma altura, tengamos siempre contacto visual, ellos se pierden muy rápido “mi amor, véame, ¿qué pasó? trabajar con el tono de voz eh entonces eso verdad “tranquilo, usted puede”, siempre hablar en positivo y motivarlos entonces yo siempre les digo “usted puede, usted es una carga, campeón siga, siga tranquilo haga lo que ya verdad”

lo que hayamos preparado para él. No sé qué plasticina, que insertar abalorios en algo o alguna actividad que ya sea de su agrado que uno sepa y sino entonces realmente las posiciones estas de yoga suena mucho, eh empujar la pared, a la mayoría les gusta, eh respiraciones, aromaterapia les encanta a casi todos.

Yo había conseguido un muchacho que vendía aromatizantes como en dos mil colones entonces yo siempre le compro (no se comprende) dependiendo del papá le digo “tanto es el costo” entonces los papás los compran y ellos mismos les gusta un montón, pero la aromaterapia casi todos les gusta.

E2: Que buena esa estrategia, esa nunca la había escuchado así para trabajar la autorregulación me parece que es una buena idea.

P02: Vieras cómo les gusta o andar descalzos también.

E2: Sí es cierto todo eso les encanta.

P02: Ese tocar arroz, de hecho, esta semana hicimos tocar arroz y les encanta hacer el arroz (no se comprende) que con ella no lo he logrado porque le encanta comérselo, se come el arroz.

E2: (Se ríe).

P02: Le cuesta un montón.

E1: ¿y crudo?

P02: Pero le encanta, le encanta. Y yo “nooo, no se lo coma”.

E1: (Se ríe).

P02: Pero las texturas (no se comprende) “pero cuando estoy muy enojada no lo puedo utilizar” y yo “bueno vamos a buscar que te gusta, las lentejas, los frijoles, algún otro que usted no se lo coma” porque ella lo toca y si dice “ahhh se siente tan rico “pero cuando está enojada no.

E2: Es cuando está enojada, qué interesante.

E1: ¿Y ofrecérselo durante una crisis no funciona?

P02: ¿Perdón?

E1: ¿Ofrecerle el arroz para que se relaje en una crisis no funciona? cuando está enojada o cuando está...

P02: No, se lo come, o sea ella estando ahí y antes todavía ella a veces, la mamá me dice “no (no se comprende) y a veces lo usa” pero cuando ya le dio por comérselo (no se comprende).

E2: ay que risa ahí ya es porque está en el tope del enojo.

P02: Ya llegó a su límite.

E1: Qué curioso si, este bueno, esta ya es la última pregunta eh son dos, entonces la primera es

¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual? ya nos compartió unas más o menos de esas, el arroz y demás, pero no sé si tiene algunas otras.

P02: Okey, vamos a ver, este (suspira) pero no bueno hay una que es la escalera de las emociones no sé si la han escuchado, que es similar como a la técnica de la tortuga, me tranquilizo,

¿no la han visto?.

E1: Ujum.

P02: Ah la escalera de las emociones es muy similar (no se escucha por el ladrido de un perro) pienso que puedo hacer, eh no me acuerdo de las otras dos, pero son cinco y ahí van (ladrido de perro) emm la tortuga, música instrumental, las texturas, bueno esa del arroz me gusta mucho pero yo a veces les mando dependiendo de la familia y el recurso verdad que puedan tener ahí como al alcance eh a la mayoría les gusta como las plasticina o hacer figurillas y a veces yo les digo o con arena o con arena eh harina y agua o masa y ahí van haciendo emm con harina hemos hecho el globito este de la bola del estrés.

Emm mantener un balón en medio de las piernas (suspiro) ¿qué más?

E1: Pero así está excelente.

E2: Está bastante completo.

E1: y ¿cómo lo aplica en casos de situaciones que detonen emociones con mayor intensidad?

P02: Eh así como que yo les diga bueno grave, grave, grave, (no se comprende) y ummm (no se comprende) de la docente que emm son así como los más graves que yo diga en los 16 verdad. Entonces con ellos si depende de todo, yo prefiero llevármelos de forma individual mmm en teoría no sé verdad, pero ellos si lo requieren, o sea se necesita.

Yo ya descubrí que el chiquito es el cuarto de aromaterapia, es lo primero que me lo tranquiliza y con el otro es el agua, o sea yo llego y le digo “lávese la manita, tranquilo, ahora sí, respire, ¿qué le pasó? ahora sí vaya contándome” y se enoja y yo di “pero tranquilo respire, está conmigo”. Con Ale que es el de cuarto yo siempre le digo porque cuando él me dice “no puedo, no puedo” y él se tensa, yo le digo “deme la mano” igual yo ya había hablado con la mamá y le había (no se comprende) uno siempre va a estar cerca. Yo le digo “deme la manita, vea si puede yo lo estoy acompañando, usted si puede, usted es muy carga” la motivación es fundamental. Em con este chiquito habíamos hecho, yo les llevé una flor que decía “no puedo” y entonces en cada pétalo ellos ponían y tenían que escribir qué cosas no podían.

Bueno o a veces me dicen “no no puedo, tal cosa, no no puedo” entonces ellos tenían que poner ejemplos y al final recortamos los pétalos y a la flor le habíamos dicho que le echábamos agua y ellos llevan los cofrecitos, y todos echaban la florcita en el cofre y la enterramos en el patio.

E1: Awww.

E2: ¡Qué lindo!

P02: Entonces fuimos y en el patio enterramos e hicimos ahí y ahí quedó, yo lo saqué, pero ellos piensan que ahí está enterrado entonces yo les digo “a mí no me digan que no puedo “o a veces les digo “chiquillos ocupo que hagan tal cosa” y ya me van a decir no y yo “yo aquí no puedo escuchar esa palabra, porque ya ustedes no existe esa palabra”

E1: Ya la enterraron.

E2: Ya la enterraron.

P02: Ah ellos conmigo, a veces me dice (nombre de la docente de grupo), la maestra de grado “P02 yo voy a tener que hacer las mismas que usted porque a mí me dicen no puedo” y yo “no, pero entonces” eso fue como hace 15 días que me dijo, no sé si le dio tiempo la verdad de hacerlo en esos días, pero entonces como ese tipo de cosas digamos. Ya uno sabe (no se comprende) si yo prefiero trabajar de forma individual con el interés de ellos por ejemplo Ale que yo ya sé que la aromaterapia, que el otro agua, etcétera.

E2: OKEY perfecto, maravillosas esas técnicas me parecen súper importantes para abordarlas con los niños principalmente con los chicos con TEA que requieren de esa guía de mayor apoyo externo para poder eh regularse para (no se comprende) y adquiriendo habilidades para relacionarse con los demás que no viene innato y que uno puede ser ese puente, esa ayuda

P02: Este año yo si logré identificar que la bulla es algo que totalmente les afecta.

E1: Sí bueno, muchísimas gracias este estoy seguro que vamos a sacar un montón de información de esto porque fueron un montón de estrategias y todo estaba súper, súper creativo y súper lindo.

P02: Con muchísimo gusto si luego ocuparan un plan o algo yo se los podría mandar.

E2: Muchísimas gracias, es de mucha ayuda.

### Transcripción 3

Fecha: 25/05/2021

Persona Entrevistada: S.J. - P03.

Entrevistadoras: F.M.E. – E3. / A.P.S. – E4.

### Transcripción

E3: Bueno, entonces, primero tenemos que empezar haciéndole como algunas preguntas como personales, entonces, ¿cuál es su nombre y su apellido?

P03: Okey, mi nombre es (inaudible) No sé, ¿qué más quiere saber? Vivo en Santa Ana, trabajo en Escazú.

E3: Okey, ¿cuál es su edad?

P03: 41

E3: (risas) ¿Escuela donde trabaja actualmente?

P03: Ehh... (nombre de la escuela), (nombre del distrito) de Escazú.

E3: Okey, ¿el año de ingreso a la escuela que labora actualmente?

P03: ¡Ah! Estaba haciendo números. Yo dije: “me van a empezar por preguntas del pasado” (risas). En el 2013 (risas) 2013.

E3: Okey, ¿años de experiencia como docente de apoyo en el Ministerio de Educación Pública?

P03: Aunque tú no lo creas... yo tengo 20 años de trabajar en el Minis (inaudible) Y de (inaudible) solo, eh... 2 he trabajado, no mentira, ni dos... como... sí, como año y ocho meses he estado en un servicio que no sea de Problemas Emocionales.

E3: Ah, okey, perfecto...

P03: Sí, como dos años fueron, bueno porque fue una vez un año, un año en Aula Integrada y otro año en RM. Siempre he trabajado con Problemas Emocionales (risas).

E3: Guao, y... ¿la cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que atiende en el servicio actualmente?

P03: ¡Ah! Yo le mandé ese dato a una de sus compañeras, porque yo dije...

E3: ¡Ah, bueno!

P03: (Inaudible) Pero creo que le dije que 8 o 7, no me acuerdo, porque yo dije: “si me lo preguntan no lo voy a tener en la (inaudible)” (risas)

E3: ¡Okey, okey! No hay problema, yo ahora le pregunto a ellas. Okey, entonces vamos a...

P03: Porque cuando coordinamos...

E3: Ajá...

P03: Yo le dije: tengo tantos chicos. Pero, así como ahorita acordarme y hacerle números... son como 7 u 8.

E3: (risas) Okey. Ehh, bueno, entonces vamos a empezar, en realidad, eh, no son tantas preguntas, entonces vamos a tratar de hacerlo como... como rápido, para tampoco quitarle mucho tiempo. Entonces vamos a empezar. La primera sería: que en sus propias palabras nos explique ¿Qué es la Cognición Social?

P03: En mis propias palabras... ¡ups! (risas).

E3: Bueno, o (inaudible) quiera.

P03: ¿Qué es una condición social?

E4: No...

E3: Cognición Social. (acentuando pronunciación).

P03: Ay... Santísima. Okey, para mí la Cognición Ses... So (inaudible) Condición verdad, de cognitivo.

E3: Ajá... (asiente) (risas).

E4: (asiente).

P03: (risas) Okey, para mí la Cognición Social tiene que ver con este aprendizaje que hacemos del medio y del entorno ¿Qué quiero decirte? Que dependiendo de mi entorno es lo que yo voy a aprender y lo que voy a adquirir. No es lo mismo lo que aprende un chico aquí en el centro de San José y el que aprenden en... el centro de Limón o lo que puede aprender una persona en Talamanca, ¿verdad? Es decir, hay un entorno sociocultural, porque ahí va también unido con la cultura y las... tradiciones. Para mí eso un... un...

E3: una cognición

P03: (suspiro) Un cognitivo... cognición social, ¿verdad? Ese, eh, ese aprendizaje social que tengo día a día, las conductas, si tengo que comportarme con el medio, lo que se espera que haga, lo que esperan que realice... ¿verdad?

E3: Okey, eh, después... ¿Cuáles habilidades de Cognición Social ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P03: (risas) Okey, eso va muy variado (risas). Te puedo decir que en los 20 años nunca he encontrado un TEA igual (risas).

E3: Mjm

P03: Nunca he encontrado un TEA igual, pero han sido procesos, ¿verdad? Ellos me enseñan más de lo que yo les enseño a ellos, no les voy a negar lo contrario. Este... pero sí hemos, sí puedo decir que entre los planes de ejecución que hemos hecho hemos trabajado, este... el cómo... el cómo expresarme, el qué esperan de mí, este... cómo pedir lo que necesito... Vamos a ver. Eh, cómo reclamar lo que deseo, es decir porque a veces otros me quieren y yo no quiero, entonces tengo derecho a hacerlo. Este... luego hay una gran variedad de población (inaudible) he trabajado comunicarme, es algo súper importante en la parte social. Este... conductas esperadas en diferentes entornos, porque no es lo mismo en mi casa que en la escuela que en otro ambiente... Este... Poder es... pedir ayuda, poder decir “no”, ¿verdad? Porque hay espacios donde no podemos tolerarlos, no los puedo manejar, tengo derecho a decir que no. Mmm... ¿qué más te puedo decir que he trabajado con mis chicos TEA? El aceptar (audio cortado) una parte sumamente (audio cortado) y con TEA es muy funcional, “soy diferente, ¿y qué? ¿cuál es el problema?” (risas)

E3: (risas) ah, okey.

E4: Profe, es que se cortó un poquito ahí, ¿usted qué fue lo que dijo? ¿Qué es... el aceptar la condición de TEA?

P03: Sí, aceptar mi condición, es decir: no importa mi condición el la... porque yo tengo que aceptarme que soy diferente, si tengo TEA, si tengo DA, si tengo... es parte de mí, es una característica que convive conmigo, ¿me entiendes? Es como decir y si tengo el pelo negro no lo... me lo puedo pintar de amarillo, cierto, pero mi pelo sigue siendo negro ¿verdad? Entonces para mí es muy importante que el chico acepte su... su ser. Para él poder ser feliz, eso lo aprendí mucho de una película que... que vi del Síndrome de Tourette, verdad, el éxito de convivir con mi condición es aceptarla, sí. Y que no la eliminar y que ahí va a estar. Y eso es sumamente importante para esta parte de los chicos... cuando presenta una característica tan marcada, ¿verdad? Porque hay otras características que pasan (audio cortado) pero los chicos con TEA sus características son muy marcadas.

E3: Okey, y después, ¿por qué considera importante desarrollar la cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P03: Porque al fin y al cabo es que ellos puedan insertarse... insertarse en un (audio cortado) participar en una sociedad, tener una actividad (inaudible) yo soy feliz cuando mis chicos TEA están ya en quinto año y... y los ve uno graduarse y tienen sueños y tienen metas. Eso es lo que quiero, es decir, yo siento que el objetivo principal es que ellos sean partícipes de la sociedad en que parti... viven, partícipes de toma de decisiones, ¿verdad? Este... que su condición no los limite a hacer sueños, no los limite a “¡ah! Porque tienes TEA no puedes hacer...” ¡No! Lo que tú quieras hacer lo puedes hacer ¿verdad?

E3: Okey, después la que sigue eh... pregunta que si ¿Usted utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de diferenciación de emociones básicas?

P03: Vieras que no tengo una estrategia específica. Por lo mismo que te digo, cada uno es diferente y cada uno tiene una historia y tiene una vida y tiene una realidad distinta. Entonces, eh... una estrategia-estrategia no utilizo si lo empezamos siempre explorando las emociones que (audio cortado) (se lleva la mano al pecho) y luego (audio cortado) eh, igual las conocen, pero no las puedo proyectar o no las puedo decir cómo se

llaman, verdad. Porque... es un proceso, verdad, normalmente el enojo es una emoción que ellos tienen que conocer... que viven, pero no saben expresar "estoy enojado". Normalmente me lo expresan como un berrinche o como un... o como un... como una frustración y a veces simplemente un enojo. Y es más fácil manejar el enojo que una frustración, verdad. Este... entonces una estrategia específica no hay, ellos son muy distintos, muy distintos. Qué te digo, yo nunca he tenido dos chicos con los que puedo usar las mismas estrategias que usé con el anterior, nunca, nunca, nunca. Cada uno de ellos ha sido un reto para mí. Este... hay que explorar mucho su entorno, sus ah... sus recursos. Cuando hablo de recursos hablo de su familia, de su... medio, de las oportunidades que tiene. No es lo mismo un chico que tiene a sus papás 100% ahí apoyándolo -claro con la condición de él- que unos papás que no aceptan la condición del chico. Este... uno papás que se informan, otros que no. Entonces te digo todos esos recursos son muy, muy importantes. Igual si yo hablo de gestionar emociones sabemos que los adultos no lo hacemos bien (risas) Entonces, si los adultos no lo hacemos bien, es poco probable que les enseñemos a los chicos a gestionarlos de la forma correcta, verdad. Entonces también esos son recursos en. (audio cortado) por considerar. Entonces, que tenga yo una estrategia específica no es cierto. Yo realmente... cuando tengo un chico TEA al frente digo: "Okey, mi amor, ¿qué me vas a enseñar esta vez? ¿Qué tengo que aprender contigo?" Y vamos a aprender juntos y vamos a crecer juntos.

E3: Okey, eh... después ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logre identificar sus emociones?

P03: (risas) Mi estrategia basi... (risas) No te voy a mentir, conforme vamos viviendo experiencias y evidencias voy logrando que ellos puedan expresar sus emociones. Les voy a contar algo súper vacilón, hace... Pablo imagínese que en este año ya está sacando quinto año de cole, pero cuando estaba en sexto año de cole... eh de escuela a mí no se me olvida me llama la mamá súper estresada y enojada porque un compañerito le pegó a Pablo. Usted se puede imaginar. ¡Un compañerito le pegó a Pablo! Y yo dije: "¡Uy, pucha! Pablo es un chico TEA y esto se nos va a hacer un bor... un problemón". Entonces dije: "no mamá, tranquila, respire, no se preocupe, yo mañana llego, busco a Pablo, veo quién fue, cómo fue" Dije, verdad, yo con todas las armas a tomar. Entonces llego y me siento con Pablo y digo: "Pablo, cuénteme una cosa, te peg... ¿es cierto que te pegaron ayer?" "Sí claro, Felipe" Felipe era un chico con RM, verdad. Entonces yo dije: "okey, tranquila, aquí es un conflicto entre pares" (risas) Entonces ya le dije: "Okey, mi amor, y cuéntame, ¿qué pasó?" "Sencillo profe, aquí a todo el mundo le han pegado alguna vez. Yo no me puedo ir de la escuela sin que me hayan pegado." Y yo decía: "okey... él tenía que vivir la experiencia y él quería vivir la experiencia." Y para mí era suficiente eso muestra de que él sabía logrado manejar sus emociones, expresar sus emociones y obtener su objetivo. La que no lo logró fue la mamá, (audio cortado) "No le pueden pegar." Y yo le digo: "Mamá (niega con la cabeza), si él lo busca y él lo que quiere es vivir, no le puedo negar a experiencias que él quiera vivir."

E3: Sí, claro.

P03: Entonces una estrategia, yo no les chico, yo no les tengo. Yo conforme vamos trabajando y ellos me van dando muestras de que lo vamos logrando de que están bien, de que pueden expresarse de que son participativos, verdad. Uno va lo... va observando. Pero una estrategia específica como que diga "mirá con esto lo hago siempre" no es cierto.

E3: Okey, perfecto. Y después dice que mencione si... ¿Cuáles estrategias ha utilizado para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales?

P03: Okey, uso mucho fichas, emociones, uso un programa, un juego que hay en línea de internet de emociones, pero ahorita, chiquillas, no me acuerdo cómo se llama (risas) este... hay ahora aplicaciones que también uso, este... También uso el dibujo, yo creo que el dibujo es la primera parte de la comunicación en la expresión, algo que cada vez quieren cortarles vez más a los niños. Pero el dibujo es sumamente importante. Entonces ahí también podemos dibujar emociones, estoy triste, estoy enojado, estoy frustrado... este... mucho reconocimiento de fotografías, imágenes (levanta los hombros), y creo que son las estrategias que yo utilizo.

E3: Okey, perf...

P03: Igual, mi rostro, ellos también aprenden a que, si yo les hago ojos, les estoy dando un mensaje. (risas) Y eso no lo voy a negar, ellos saben que, con la mirada, que con cosas así ellos ya dicen "uhh, la profe... (risas) ya llegó" (risas)

E3: (risas) Okey. Después, en sus propias palabras ¿cómo define la empatía? y ¿cuáles componentes considera usted que lo conforman?

P03: Okey, cómo defino la empatía... (risas) Les voy a explicar cómo yo entendí la empatía en mi primer año de la (nombre de la escuela). Estaba en Aula Integrada. Tenía a (nombre del estudiante), (nombre del estudiante) ya debe ser un hombre hecho y derecho, que ese lo perdí (inaudible) (nombre del estudiante) era un chico autista... muy bajito, es decir él cognitivamente... bueno, cognitivamente no, él no le interesaba darle al mundo lo que... lo que yo quería. Es decir: él estaba en su explote y yo... yo perdía, definitivamente. Súper jovencilla y chiquillas, tenía 23 años en ese momento, imagínense. Sí, pollita como ustedes, (risas) y esta que está aquí, reconoce que un chico autista y empieza a sacar todas las estrategias y todas las metodologías y ella inventa y todo lo que se me ocurrió. Yo trabajaba con él desde las 7 de la mañana hasta las 10 poniéndolo a como a trabajar y como loca y de verdad... Hasta que un día... y (nombre del estudiante) nunca me dijo "no". Lo que yo lo pusiera a hacer lo hacía. Hasta que un día estábamos en el comedor y me dice: "¡Hola, profe!" Y yo dije "suave son las 10 de la mañana, yo llevo 4 horas, 3 horas trabajando con él y me está diciendo hola... él no estaba conmigo" (risas) Y entonces entendí es que es cuando yo puedo darme cuenta que mi estudiante y yo estamos conectados. No era cuando podemos, por lo menos en tiempo y espacio. Y eso me lo enseñó (nombre del estudiante), a mí no se me olvida decir "para qué yo invento tanta carajada, tanta vara, si a fin y al cabo (nombre del estudiante) decide cuándo conectarse conmigo, cuándo estar conmigo" Entonces empezamos a crear vínculos ya. Digo "okey", primero que nada, necesito esa empatía con él, de él que llegue a la escuela y se dé cuenta de que está conmigo. Ya era muy tarde porque mi pollo ya le digo que ese año se graduó porque ya estaba muy grandote, pero eso me lo enseñó él. Yo no le enseñé mucho, chiquillas, pero él sí me enseñó mucho a mí (risas) Entonces para mí eso es la empatía. Es poderse conectar mentalmente, espiritualmente, con alguien.

E3: y también dice que ¿cuáles componentes considera usted que lo conforman? pero no sé.

P03: Pues ya les dije, la parte cognitiva, estamos juntos emocionalmente y (silencio) y eso... y... Se me olvidó la otra chiquillas, emocionalmente, conductualmente y presencialmente, es decir, estás presente para él, esa conexión, esa... de que él te ve, te considera importante, te reconoce, este, se siente seguro.

E3: Okey. (asiente con la cabeza de forma afirmativa)

P03: Verdad Si tienes un chico TEA que no se siente seguro contigo de fijo no vas a lograr nunca nada con él (se aclara la garganta).

E3: Okey. Okey, perfecto.

E4: Muchas gracias profe, nos queda súper claro, además, (risas) seguimos con la sigue que dice que ¿cuáles son las guías o estrategias que usted le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona o incluso sus propias emociones?

P03: Okey. Esa estrategia no varía si tienes TEA o no en el servicio, verdad, no las voy a engañar, no solo lo trabajo con mis pollitos TEA. La primera es... este... es como pasos básicos: siento y aprendo primero a sentir, Okey... que estoy... y luego a definir qué siento, luego a tranquilizarme y después de tranquilizarme pensar, es decir, siento (silencio) siento, pienso y analizo. Es la técnica que yo les enseño a ellos ¿Por qué?, porque si yo no pienso antes de hacer o actuar no puedo gestionar mi emoción. Sí es importante que, en la forma del pensamiento, sea un pensamiento positivo, que es la parte en la que me lleva más tiempo con mis pollitos, verdad, porque reconozco mi sentimiento y el pensamiento es: lo odio, lo detesto, que se muera y tiene toda la razón (risas) es... es un pensamiento válido (risas) que yo no les invalido, pero sí les ayudo a gestionar ese pensamiento.

E3: Okey.

P03: Ah Okey, qué puedo resolver, cómo lo puedo solucionar, cómo lo puedo expresar, cómo le puedo decir a esa persona que eso me molesta y si esa persona no me escucha cómo... cómo actuar y luego, okey, el análisis, ¿cómo lo resuelvo? ¿cómo resuelvo mi solución? Verdad, porque todo es gestión emocional, lo que trabajamos, verdad.

E4: okey. Y de la mano con esto...

P03: Prácticamente...



E4: ¡Ay, perdón!

P03: Prácticamente, sale... sale mucho esto lo del... del...del monstruo del enojo, verdad, este... cuando yo vi el cuento, hace muy poquito dije “¡mirá, esto es lo que yo les digo a mis enanos!” (risas), verdad, pero prácticamente es eso, es decir: siento, pienso, busco alternativas.

E4: Okey, perfecto. Y de la mano con esta pregunta, como que ¿cuáles serían también estrategias que usted usa para buscar posibles soluciones de manera empática? O sea, a la hora de la... de res... de solucionar, como... como ¿qué estrategias usa usted con ellos?

P03: Okey. Mi estrategia principal es el pensamiento de ellos mismos. Es decir, yo creo que todo el mundo tiene sus propias soluciones, entonces solo tenemos que buscarlas en... en su interior y en lo que me haga sentir bien. Entonces, este, tal vez me lleve más trabajo, más al: “okey, mi amor, ¿en qué estás pensando? ¿qué estás sintiendo?”, tengo que validarle todo y estructurarlo, pero para mí eso es lo más importante, las soluciones tienen que nacer de sus propios pensamientos. Igualmente, hace unos años un chico, que no es TEA, este no es TEA por eso puede hacer este análisis, (risas), yo trabajaba muchos años con él y la mamá decía “es que no estamos logrando nada profe, es que yo lo veo igual, sigue haciendo crisis, sigue...” y yo: “mamá tranquila, vamos poco a poco, vamos trabajando”. Hasta que un día, él llegó y me dijo: “ya sé cómo hace usted las cosas” y yo me quedé fría, así como... ¿qué me va a decir? ¿qué me vas a decir muchacho de Dios? (risas) y él me dice: “profe, usted saca mis ideas, una por una” me dice “y luego me las pone en un orden distinto, pero yo me tranquilizo” (risas). Entonces ese día yo dije “okey el objetivo está logrado, solo ocupo que él aprenda a hacerlo solo” ...

E3: Mjm...

P03: Pero las soluciones tienen que salir de ellos, porque es la única forma que ellos se sientan satisfechos y felices de lo que están haciendo. Si te voy a decir, hay población TEA con mucho mayor compromiso, que esto es muy básico, pero igual funciona, ellos sacan su propia solución.

E4: Okey, perfecto. Luego sigue la pregunta que dice ¿qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro?

P03: (silencio) (audio entre cortado) Más difícil (risas). Eso es más difícil, porque... el ejercicio es mucho, igual observación, de que ellos vean imágenes, vean actividades, estem (silencio) de poner... mucho...trabajar mucho el “si fuera a tí, ¿qué te pasa? ¿tú qué harías?, verdad, ¿tú qué sentirías?”, el ponerle en los zapatos del otro, eso sí es un ejercicio que hacemos mucho, este...(silencio), prácticamente yo creo que es eso, porque... es eso, es reconozco emociones y luego ponte en tus... en los zapatos del otro, ¿Por qué? ¿cómo te sentirías tú? ¿cómo lo harías tú?, verdad.

E4: Okey, perfecto. Luego dice, para usted...

P03: Pero yo les digo algo, es más difícil (risas).

E4: Claro...

P03: ¿Para usted? ¡Perdón!

E4: No... la siguiente pregunta. Pero no, entonces dice, para usted ¿qué es la interacción afectiva recíproca? Y ¿cuáles criterios utiliza usted para identificar que el estudiantado los pone en práctica?

P03: ¿Afectiva recíproca?

E4: ¡Sí! Esa interacción.

P03: Yo lo definiría como convivencias (audio entrecortado), (risas), como convivencia donde me siento (audio entrecortado) que los otros están felices y participan, verdad. Y es como lo observaría, es decir, mi evaluación es observarlo y verlo a él en un grupo donde tiene compañeros, donde lo toman en cuenta, donde participa, donde si él quiere estar solo está perfecto, donde si quiere estar con ellos está perfecto. Para mí eso... él... y si logro eso, estamos cien (risas).

E4: Perfecto.

P03: ¿verdad?

E4: Okey. Luego dice ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de emociones?

P03: Respirar, les puedo decir que he intentado muchas cosas y realmente la única es, alejarme, respirar y tranquilizarme. Primero lo...yo te digo, hay casos muy muy significativos donde uno tiene que hacerles la contención física para poderles llevar a ese proceso, pero ahí es donde tú les enseñas a... a respirar (risas).

E3: Mjm.

P03: ¡Respira! ¿Verdad?, entonces no les voy a negar, sí he hecho contención en sus momentos de crisis a mis pollitos, este, que es muy importante uno aprender a manejar... a hacer todas esas estrategias de...de contención física, sin agredir al chico, sin exponerte uno, sin exponer al otro, pero sí, al fin y al cabo, es eso: tranquilizarme, respirar y procesar.

E4: Perfecto. Luego dice ¿cómo enseña el expresar las emociones a los demás?

P03: (silencio). ¡Practicando, mi chiquita!, no hay otra forma (risas). (Audio entrecortado) (risas), sí la verdad es practicando, expresar emociones solo se hace practicando, intentándolo, todos los días. Tuve problema con mi compañero, okey, vamos a intentar resolverlo.

E3: Okey

E4: Ya, okey, muy bien...

P03: No les voy a decir, hay cosas que yo promuevo, y digamos... cuando ya no se puede tanto como antes, pero sí se promueve un juego, una actividad, la frustración, el enojo, el perder, pero la idea es practicándola, es viviéndola, es sintiéndola.

E4: Okey

E3: Mjm.

E4: Okey, perfecto. Luego dice ¿cuáles estrategias les brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones y comportamientos?

P03: ¡Perdón!, solo oí la mitad, se me cortó, entonces no entendí.

E4: ¡Ay perdón!, dice: ¿cuáles estrategias les brinda a sus estudiantes para que se conozca a sí mismos como agentes de sus acciones y comportamientos?

P03: Okey, ¿cómo trabajo la autoimagen en ellos mismos? (risas). Bueno, es sumamente importante que ellos se reconozcan, es... yo creo que más parte de trabajar la autoimagen de ellos mismos es aceptarlos a ellos mismos, verdad. Este... estrategias que yo utilizo es el dibujo, ya les dije, a mí me encanta que ellos dibujen, la mejor forma de expresión, y... luego..., reconociendo habilidades de cada uno, que ellos sean capaces de reconocer qué me gusta, qué no me gusta, cuáles habilidades tengo, cuáles habilidades no tengo. Igual manejo el espejo, el espejo es mi proyección, este... igual trabajo mucho el hecho que puedo equivocarme que no tengo porqué ser perfecto, ni ser perfecto ante el mundo. El error es sumamente válido en mí servicio, si me equivoqué nada pasó, seguimos adelante, si no lo logré nada pasó, seguimos adelante, este... entonces por ahí va cómo yo trabajo esa pro... esa... esa...ese objetivo verdad, de... soy persona, siento, me equivoco, lucho por lo que quiero, no funcionó no importa, sigo adelante, no soy menos ni más por otra... por...por una condición...

E4: Mjm, perfecto. Luego dice, ya casi terminamos (risas), dice: ¿cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P03: ¡Algo está pasando! (risas)

E3: Repita E4.

P03: ¡Las perdí chicas!

E4: Creo... ¿Me escucha?

P03: ¡Ahí! ¡Yo creo que sí! Es que como que se corta a ratitos.

E4: Dice... ¿Cómo?...

P03: No, no te oigo...

E4: ¿Relacionar la autorregulación con la empatía?  
P03: ¿Cómo manejar la autorregulación con la empatía?  
E4: ¡No! ¿Cómo la relaciona? ¿cuál relación hay entre la autorregulación y la empatía?  
P03: Okey, yo no veo ninguna relación (risas), es decir, la autorregulación es mi capacidad propia, es decir, yo para poder regular mis emociones, ya la empatía no tiene que ver con mi autorregulación, es decir, yo no lo relaciono chiquillas, yo lo veo como dos adjetivos muy distintos. La empatía es poder ver el mundo, ver el mundo distinto, ver las emoción... ver el... lo que el otro vive, verdad, proyectar el... el... mis experiencias a otro, eso es empatía y la autorregulación es la capacidad de yo decir, okey, suave, me detengo, hago un alto, analizo, pienso. Entonces no, no veo que se relacionen (risas).  
E4: Okey... Luego dice...  
P03: (incomprensible)  
E4: ¿Perdón?  
P03: Sí tengo que trabajarlas, pero no son relacionables, verdad, para mí.  
E4: Claro, perfecto, dice ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a autorregulación?  
P03: Chiquillas, lo que Dios me ayude (risas), no les voy a mentir (risas), usted tiene que estar ahí frente al chico, para usted decir, okey, Dios ¿qué voy a hacer con esta situación? Porque, decir que hay una respuesta no es fácil, sí les puedo decir que en su momento, verdad, pues prueba muchas cosas, prueba eh... la reflexión, prueba el análisis, prueba, eh... (inaudible), juegos, actividades, pero ya les digo, cada chico es tan distinto y cada uno es un reto tan diverso y... yo ahora que tengo tantos, porque este año no sé si es porque me están poniendo a prueba (risas), este... y yo tengo que hacer cambio de chip cada vez que voy donde uno de ellos, porque unos son muy funcionales y ellos están en el aula y están súper bien y otros realmente no han llegado a caer en este mundo todavía y menos con esto de la... de la cuarentena. Entonces ellos dicen "a usted no le entiendo, yo ya me voy de este mundo porque no lo entiendo" Entonces, así como decirles, cuál es la estrategia para enseñar la autorregulación, no, hasta que tu no lo ves en la crisis y vives la situación con él y analizas todo lo que pasó antes, lo que pasó después, este... porque se dio, vieras que no, no les puedo hablar de una estrategia específica.  
E4: Okey, ahora ya...  
P03: Verdad, este... porque igual, eso lo vas a notar en una crisis, no lo vas a notar afuera de eso. E4: Claro.  
P03: ¿Verdad?  
E4: Claro, y ya por último dice: ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual?  
P03: (silencio). Okey. Reforzadores positivos, economía de fichas manejo también, este... mucho es reforzadores positivos la verdad, economía de ficha, este... metas cortas, ¿qué quiero decirles? Este... ponemos una meta conductual a un punto y luego pasamos a la otra, verdad, con el mismo chico, es decir, como un contrato, mmm... y... eso es lo que recuerdo ahorita chiquillas (risas).  
E4: Y profe, y en situaciones que detonan emociones, emociones de mayor... digamos... situaciones que detonen emociones de mayor intensidad ¿cómo aplica estas estrategias? ¿usa las mismas?  
P03: Sí, es que ¿cómo te explico? Ante una crisis (risas), verdad, ante un momento en que un chico su emoción está fuerte, intensa (risas) tienes que usar la estrategia que puedas, si en ese momento, si él está totalmente descompensado, pues hay que hacer contención y a veces hasta física, verdad. Pero si él es capaz de aceptarte y respirar y escuchar pues ahí lo podemos hacer autorregulación, verdad, pero eso va depender mucho en muchas situaciones, es decir, yo sé el de... de que con un chico puedo estar tirado en piso respirando juntos porque es todo un proceso, una técnica, este... hasta simplemente llegar a un chico y... y... de... decirle a la maestra "solo dele espacio déjelo respirar, no lo acose, dele espacio" y el chico con eso pueda regularse en ese momento. Por eso le digo, cada uno es tan, tan distinto, y... y hasta que uno llega a la situación puede observarlo, verdad.  
E4: Perfecto.  
E3: Okey.  
E4: Bueno ya terminamos las preguntas, por ende, ya terminamos la entrevista. Entonces voy a dejar de grabar. (risas)

#### Transcripción 4

Fecha: 25/05/2021

Persona Entrevistada: N.R. – P04

Entrevistadoras: F.U.H. – E5 / J.C.S. – E6

#### Transcripción:

P04: ¡Hola!  
E5: Buenas tardes... ¡buenas noches! (se ríe)  
E6: ¡Buenas noches! (saluda con su mano)  
P04: ¿Cómo están? (se ríe)  
E6: Muy bien gracias a Dios y, ¿usted?  
P04: ¡Qué dicha! Bien, gracias a Dios. Regálenme un segundo para conectar la compu.  
E6: Sí, claro.  
E5: Tranquila.  
E6: Más bien muchísimas gracias por acceder a hacer esta entrevista.  
P04: No, con mucho gusto. Yo tuve que hacer lo mismo y de verdad uno... uno agradece porque...  
E5: ¡Ay sí! De verdad que agradecemos porque di... cómo cuesta que a veces respondan, en serio, o que tengan disponibilidad. Y como que les da perecilla y así... pero muchas gracias.  
P04: No no, con todo gusto, yo fui universitaria y yo sé lo que es eso.  
E6: (se ríe) Sí.  
E5: Yo me llamo E5 y mi compañera E6.  
E6: (saluda con su mano mientras sonrío)  
E5: nosotras somos de Educación Especial igual que usted. Estamos sacando la licenciatura en Trastornos Emocionales y de Conducta, y nuestra investigación se basa en... eh... la enseñanza que ustedes aportan en el área de SAPEC a los chicos con diagnóstico de autismo. Entonces... este... lo primero que vamos a hacer es como unas preguntitas generales para, di, saber cómo cuánto tiempo ha trabajado con en el Ministerio o cuántos chicos tiene a cargo o si es algo que tenía antes, que ha trabajado antes o si es algo actual. Pero primero, necesitamos su autorización para grabar el audio, solo el audio de la entrevista, entonces, si gusta dice "mi nombre es NR y autorizo que se grabe el audio de la entrevista."  
P04: (asciende con la cabeza) (empieza a hablar y no se escucha)  
E6: Creo que tenemos problemas con el audio P04  
E5: Sí, no se escuchó.  
P04: ¿Me escuchan?  
E5 y 6: (al mismo tiempo) Ahora sí.  
P04: Okey. ¿Ya lo digo?

E6: Sí, por favor.

E5: Sí, por favor.

P04: Mi nombre es P04... eh... y autorizo la grabación de este audio de la entrevista.

E6: Muchísimas gracias.

E5: Okey, inicialmente sería en qué escuela trabaja actualmente.

P04: Bueno, yo soy itinerante, eso quiere decir que trabajo en dos instituciones en Grecia. En una que se llama (nombre de la escuela), y la otra se llama (nombre de la escuela), en el servicio de problemas emocionales y de conducta.

E5: (nombre de la escuela), ¿y la otra?

P04: (nombre de la escuela)

E5: Okey. Emmm, okey eso sería. ¿Las dos son en Grecia?

P04: Correcto

E5: Okey y ¿a qué dirección regional pertenecen?

P04: Alajuela.

E5: eh... el año en que empezó a trabajar en estas escuelas.

P04: El 2018.

E5: Eh... ¿Cuántos años de experiencia que tiene en el Ministerio de Educación Pública?

P04: Cuatro.

E5: Eh... ¿el área de especialidad?

P04: Bueno, yo soy generalista, pero... este... estoy nombrada en emocionales y de conducta. Bueno mi licenciatura es en... en inclusión.

E5: Okey. ¿Y la cantidad de estudiantes que tiene a cargo... em... con diagnóstico de TEA en el servicio actualmente?

P04: (mira hacia arriba mientras piensa) 2 en una escuela, y 1 en una escuela.

E5: 3, okey. Entonces ya lo que sería la parte de preguntas...em... yo no voy a tomar anotaciones porque todo queda grabado, después lo transcribimos, entonces para estar más...em... cómodas y no estar aquí atrasándome en eso. Este... En sus propias palabras, ¿qué es la cognición social?

P04: ¿La cognición social...?

E5: Sí.

P04: Bueno, pensaría que es las habilidades que tienen que desarrollar los niños para tener habilidades digamos a nivel de social verdad, de interacción con otros niños. Son como esas habilidades que uno necesita verdad como para tener...

E5: Ajá.

P04: la interacción con otras personas.

E5: Okey, ...em... ¿cuáles habilidades de cognición social ha trabajado en su estudiantado con diagnóstico de... de... de Trastorno del Espectro Autista?

P04: Para serle muy honesta... como el término cognición social para mí es nuevo digamos... nunca lo había escuchado como... como tal. Entonces si es bueno que haya esa... esa aclaración. Este... nosotros em... trabajamos habilidades sociales desde digamos el servicio de apoyo lo que pretende es trabajar el área conductual verdad... entonces en la conducta obviamente se ven reflejadas falta de habilidades en la interacción social. Entonces nosotros tenemos que hacer una serie de estrategias para poder ayudar a los estudiantes dependiendo del nivel en el que se encuentran para digamos... aprender a socializar, juego dirigido verdad... el seguimiento de reglas en un juego, el compartir en los recreos. Todas esas habilidades nosotros las trabajamos dentro un plan de apoyo conductual. Porque ahora es la forma que el Ministerio trabaja...

E5: Ajá

P04: Entonces yo digamos determino... yo digo bueno: este niño necesita apoyo en la parte social, qué habilidades quiero yo desarrollar en él, verdad, entonces, a partir de eso yo empiezo a generar una serie de estrategias... verdad, para poder ayudarlo en ese sentido. Entonces va desde la parte digamos de interacción en el aula, verdad, en poder socializar con sus compañeros hasta la parte del recreo, la participación en actos cívicos, en actividades extracurriculares, verdad, en todas esas... em... actividades que comúnmente se hacen en las escuelas, entonces nosotros planteamos estrategias para poder ayudarles.

E5: Y bueno, esa pregunta no está ahí, pero me da curiosidad; ¿esto lo trabaja individualmente o dentro del contexto de grupo...?

P04: Okey, el plan se hace de forma individual, pero las estrategias tengo que implementarlas en el contexto del aula. ¿Por qué?, porque ya digamos en ambas dos yo puedo trabajar con el niño de manera individual y puedo trabajarlo en el contexto de aula. Sin embargo, el Ministerio de Educación implementó lo que se llama "Las Líneas de Acción" y las Líneas de Acción lo que dice es, verdad, que, o sea, que no solo se trata de traer al niño solo al recinto del aula, porque realmente las habilidades las va a adquirir en el aula verdad, la va a adquirir en la interacción con otros niños, la va a adquirir cuando esté realmente en el acto cívico y verdad... no quiere, no puede participar verdad, porque no ha tenido las habilidades, entonces se trabaja de las dos maneras. Sin embargo, se trabaja más en el aula, más en el aula con los compañeros. Y si yo veo, por ejemplo, en el aula participa todo bien, pero en el recreo llega y se aísla y es en el recreo donde él no logra seguir el juego, verdad, porque obviamente por las características que tienen los chicos con autismo verdad... ellos muchas veces no entienden el juego simbólico y muchas cosas verdad... muchas cosas que otros hacen. Entonces yo ahí, yo también puedo dar acompañamiento. Pero sí, el plan se hace individual para cada estudiante.

E5: Sí, digamos el área que es más espontánea que es el recreo, porque ahí es libre.

P04: Ajá, exacto.

E5: Podemos decir que las clases son guiadas y el recreo es libre verdad...

P04: Sí digamos... (E6 interrumpe)

E6: (no se entiende las primeras palabras) pone en práctica propiamente las habilidades sociales, que es, me imagino, que en el área de recreo porque todavía me imagino que en el área de aula no... es como un poco más controlado.

P04: Ajá, sin embargo, digamos por ejemplo em... ahora tengo un chico que está en primer grado, y la dinámica de primer grado va a ser muy diferente claramente a la de preescolar. Entonces, ¿qué sucedía en preescolar? Por ejemplo, este... les decían que podían jugar con... con verdad que se iban a las áreas de juego, entonces él tenía siempre su fijación con sus dinosaurios, entonces, los demás jugaban verdad y entre ellos compartían o hacían roles y "juguemos de que yo soy el doctor"... él siempre con sus dinosaurios, verdad, entonces yo ahí podía llevar actividades en donde él se pudiera integrar a un juego. Verdad eso por ser preescolar, sin embargo, también en primaria lo vemos incluso en actividades sencillas como el trabajo en grupo, verdad... en donde "yo no sé trabajar en grupo" entonces, "no sé cómo interactuar con un compañero", "no sé cómo saber que tengo que esperar el turno", (ladra un perro) "que tengo que escuchar la opinión de él" verdad... "que no es solamente como yo pienso" verdad... esa estructura digamos, que muchas veces que ellos crean ahí uno tiene que como que llevar actividades para que ellos puedan (mueve sus manos en forma circular) compartir con otros, verdad, entonces emm... también dependiendo del nivel en el que se encuentran.

E5: Ajá, okey.

E6: Digamos, creo que queda implícito, pero...nos gustaría saber ¿por qué considera usted que es importante desarrollar estas...este... habilidades de cognición social en el estudiantado que tiene propiamente diagnóstico de TEA?

P04: Yo creo que somos seres sociables por naturaleza verdad, y es algo que uno debería desarrollar eee... en ellos desde edad tempranas porque cuando llegue a edades... una edad más adulta van a requerir de muchas habilidades que ahorita para nosotros pueden parecer sencillas como el juego, como el compartir, como el seguir reglas verdad...que en un futuro cualquier persona va a necesitar, verdad... entonces... emm... vamos

a ver... no... no es forzar al niño con autismo a que tiene que compartir al resto verdad y hacer las cosas igual, pero sí entender que hay entornos en los que yo puedo y necesito, verdad...hablar con otra persona. Por ejemplo, los chicos con autismo también tienden a hablar solamente lo que ellos emm... les gusta verdad y siguen su tema de interés y todo. Okey, sí, está bien, pero yo tengo que aprender a escuchar a la otra persona verdad y tengo que aprender a ver qué le gusta a mí compañero, entonces todas esas habilidades también las va a necesitar en su edad adulta.

E6: Sí, claro, y... ¿vas a decir algo E5?

E5: Nop.

E6: Digamos... y este... ¿usted utiliza alguna estrategia específica para lo que es la...enseñanza y la difere... diferenciación de las emociones básicas en su estudiantado?

P04: Digamos, yo trabajo en ambas. Digamos...em... tanto en individual como en grupo trabajo la parte de las emociones, autoestima, autocontrol y todo eso. (Ladra un perro) Pero digamos, la parte que hay que trabajar mucho en los chicos con autismo es el tema de la empatía verdad. También de entender al otro, entonces para eso yo llevo actividades; no una estrategia en específico. Más bien, ahí es donde está el reto más grande, que es ser creativos...verdad, y ver de qué manera uno lo logra llevar estrategias. Primero que sean atractivas para el niño, porque nosotros podemos planear actividades demasiado chivas que si para él... no... no le llamó la atención, no...no nos va a funcionar de nada... verdad. No existe como una...yo quisiera decir que sí, pero no existe un “ah mira para tal habilidad quiero... tengo que trabajar esto”, no. Ahí es: uno tratar de imaginar y tratar de buscar temas de interés de él...verdad...del niño o de la niña y para que además muestre interés por la actividad verdad porque yo... me ha sucedido que llevo con una actividad y si a él no le agradó...

E5: Ajá (asciende con la cabeza)

P04: ... difícilmente lo voy a atraer y mucho menos voy a poder trabajar las habilidades que deseo.

E5: Sí, vamos a ir como...como desglosando por temas. Por ejemplo, ¿este lo que es diferenciar emociones cómo lo... lo ha trabajado o qué le ha funcionado? Con los chicos que ha trabajado, por ejemplo.

P04: Actividades... como ¿qué tipo de actividades...?

E5: Ajá (asciende con la cabeza)

P04: (comienza a hablar, pero no se comprende. E5 la interrumpe)

E5: Como para diferenciar emociones digamos...porque digamos... muchas veces se interpreta que el chico está haciendo un berrinche y di... en realidad talvez lo que está es enojado porque no me salió tal actividad. Entonces ¿cómo le enseña a diferenciar? como “estoy triste”, “estoy enojado”, “estoy contento” o que el otro está ...enojado. ¿Cómo le enseña es a diferenciar las emociones?

P04: Okey, lo primero es que él las logre identificar en él mismo, verdad...

E5: Ajá

P04: Que él logre... primero entender, verdad que una emoción es la tristeza, la alegría...verdad... el enojo y el miedo; primero eso. Trabajo mucho con cuentos, eso me funciona montones, trabajar con cuentos, con videos, verdad... (ladra un perro) Luego trabajo la situación que me genera eso, verdad. Okey, “¿qué te pone triste?”, por ejemplo “a mí me pone triste”...este... no sé... “cuando no estoy cerca de mí mamá”, por decir cualquier cosa verdad... “a usted, ¿qué lo hace sentir triste?”, entonces que primero la identifique en él y luego que logre identificarla en otras personas, verdad... También trabajo mucho la parte de cómo se yo cuando una persona está enojada o cómo se yo cuando una persona está triste; entonces hay incluso videos o presentaciones que yo he construido, dominó de emociones entonces siempre trabajamos eso. Hay una aplicación de hecho, bueno un programa en internet, que les puedo pasar el “link”, muy bueno, que entonces, por ejemplo: habla del enojo, entonces dice...em... esto fruncido, boca... este... no sé... entonces también la forma de poder entender cómo me doy cuenta que una persona tiene una emoción o no.

E5: Expresiones faciales, digamos expresión corporal.

E6: (habla, pero no se le entiende)

P04: Exacto, incluso también en su cuerpo verdad. Que, si usted está erguido, si usted está... verdad, toda esa parte también, pero para eso uso muchas cosas... Uso videos, uso cuentos, uso presentaciones... ahí esa página que les voy a pasar, por ejemplo, vienen ruletas o vienen...em... situaciones. Entonces viene, em... no sé... “María se sacó una mala nota en el examen, ¿cómo crees que la hace sentir eso?”; entonces vienen las expresiones para que ellos marquen, verdad, cuáles creen. Entonces (ve para arriba pensando), el tema de las emociones, por ejemplo, son... diay uno tiene que trabajarlas día a día porque ellos no lo van a entender tan fácilmente con yo decir, “vea esto es tristeza” (simula que enseña una imagen con su mano), “ve así es como uno se pone triste” ... verdad... o sea, es... es ir comprendiendo y lo más importante en mi diario vivir, yo siempre les digo “tienes que buscar o tienes que contarme cómo te das cuenta cuando mamá está triste o está enojada, ¿qué es lo que sucede?”, “ah, ¿porque grita?”, “ah okay, eso es lo que te hace pensar que está enojada”, si o “mamá estaba llorando”; y “¿por qué cree que mamá llora?”, “¿será que está triste, está enojada?, ¿qué te parece?”, “creo que está triste”. Entonces también que ellos lo vayan viendo en el diario vivir o en situaciones en la interacción con otros niños, verdad...cuando sucede algo: “¿por qué llora?”, “ah, porque le paso esto y esto”. Verdad, entonces es como muy amplio.

E5: Eso... digamos... eso me lleva a la siguiente pregunta, que sería ¿cómo evalúa usted que...di...el estudiantado ya logra identificar las emociones? o ¿qué criterios utiliza?

P04: Este...

E5: Con la misma espontaneidad de las preguntas...

E6: Como lo que nos acaba de decir digamos... de lo de mamá. Este... de esta forma usted va a como evaluando el terreno a ver si los chicos van identificando, ¿lo hace diariamente digamos? Por ejemplo, a través de las actividades, los cuentos y demás; donde ellos eligen o ¿cómo hace usted? Si lo evalúa por periodos, si lo evalúa en cada actividad... ¿cómo hace para saber...digamos... que ellos ya logran identificar esas emociones?

P04: Okey, vamos a ver este año... em... desde el 2018 que salieron las “Líneas de Acción”, la parte emocional uno no debería de trabajarla tanto, okey. El Ministerio casi quiere que uno trabaje conducta como tal, sin embargo, yo soy personalmente de la idea que usted no puede trabajar la parte conductual si usted no trabaja la parte emocional. Entonces...

E5: Sí, porque es que digamos situaciones conductuales son detonadas por...

E6: por emociones

E6: Este... emociones

P04:(Asciende con la cabeza) exactamente, y entonces, yo hago algo que no se puede (se ríe). Yo trabajo mucho de forma individual ¿por qué?, porque yo necesito que el estudiante adquiera habilidades para que luego cuando yo vaya al aula. Ahora es diferente porque ahora vamos a las aulas y hay seis estudiantes por esto de la pandemia; pero antes yo iba a las aulas y había 25 estudiantes. ¿Cómo yo me voy a ir a dirigir a un estudiante, que es mi prioridad por decirlo así, si tengo 25 estudiantes a los cuales les estoy haciendo la actividad? Entonces es en...en el recinto de... digamos... el acompañamiento individual, se llama así “en el acompañamiento individual”, donde yo realmente...este... trabajo más a fondo todo este tipo de temas, digamos.

Y así, propiamente, digamos... digamos como ustedes me lo acaban de mencionar o yo lo mencioné; em... por medio de juegos... digamos, por ejemplo, juegos interactivos como ese o (piensa mirando hacia arriba) ...el cuento y que yo le haga preguntas del cuento y que me logre identificar. O que yo le haga... a veces yo les doy por ejemplo recortes de...de caras de...de o de situaciones entonces le digo que pegue la situación que cree que le genera eso... verdad. Yo no tengo que evaluar eso, eso a mí no me corresponde ni el Ministerio me dice “cada cierto tiempo tiene que hacerlo”, no. Si yo creo que la parte emocional es algo que yo tengo que trabajar, yo lo meto dentro del plan de apoyo conductual y yo lo voy

trabajando. El plan de apoyo yo lo hago trimestral entonces digamos.... cada tres meses yo voy revisando “okey, ¿qué tengo que más trabajar en este estudiante?”, “ya logró esto, bueno ahora a qué otra cosa voy a trabajar”. Pero, este... como le digo, si ustedes... este... me dicen “¿cómo se debe o cómo lo pide el Ministerio?”, es a nivel de conducta; la parte emocional para el Ministerio no es ahorita como importante o no lo ven como ustedes y yo lo vemos... verdad... que es necesario para poder trabajar la parte conductual.

E6: Entonces se podría decir....

E5: Digamos...

E6: Que digamos que ahorita lo que es la evaluación del área emocional es informal porque es más formal la del área conductual. Es algo más de... podría decirse que, de la persona, en este caso de su persona, de la docente.

P04: Exacto, digamos... yo puedo... em... poner en el plan, digamos si usted va atender un estudiante de forma individual usted tiene que justificar en el plan de conducta por qué usted va a trabajar en individual. Entonces ahí es donde yo puedo meter porque necesita habilidades como esto, cómo trabajar emociones, como trabajar autocontrol o como trabajar autoestima, auto concepto; todo eso. Pero eso yo lo justifico verdad, o lo pongo ahí en el plan para que si en algún momento llega el asesor y me pregunta; yo decirle “bueno yo trabajo estas conductas que tiene... él necesita estas habilidades”. Pero ellos casi quieren que sea, conducta como tal, muy conductista de hecho, y a mí eso no me gusta. Entonces... este... así es como el MEP lo pide, pero yo no lo hago tan así.

E5: Okey, y ahora bueno... va muy ligado, sí y no, a la parte de reconocimiento de emociones. Pero ¿cómo trabaja la parte de reconocer expresiones faciales? Porque lo comenté un poquito que utilizaba... qué era... como una aplicación o como... si... cómo es que trabaja esto de reconocer expresiones faciales o... la parte de la expresión corporal.

P04: este... o sea... va como muy parecido a lo que...

E5: Es muy... muy descriptivo digamos.

P04: Sí, es que dependiendo del nivel del estudiante verdad. Por ejemplo...

E5: Ajá

P04: Es que si les paso ese link (se queda pensando) ... si... les paso ese link más o menos me entiendan (busca en su computadora) ... no sé dónde lo tendré. Pero bueno... digamos... si va muy ligado a eso. Ahora, por ejemplo, yo si refuerzo mucho que muchas veces podemos llorar de alegría, verdad... que el llanto (se lo corta el audio) ... de tristeza verdad, que a veces lloramos de alegría, que a veces nos asustamos y también lloramos; incluso se pueden sentir dos emociones... o tres emociones a la vez. Verdad, que yo solo si estoy triste estoy triste, no, yo puedo estar triste y a la vez tengo miedo, verdad, o estoy feliz... em... y también tengo tristeza por otra situación, verdad... Pero, ese tema es cómo... o sea uso mil y un estrategias. Es como en el día a día también, o sea yo... yo les doy como la parte de... de actividad y todo, pero también trato de que ellos lo entiendan en la vida real, verdad. Entonces cuando suceda algún evento, en el aula, por ejemplo, yo aprovecho y le digo “la niña está brava por tal y tal razón, mira como esta ella, ella está brava.

¿Por qué crees que está brava?” ... “ah, porque está hablando fuerte o porque... no sé ... se puso roja”; o sea que ellos también traten de reflejarlo en el diario vivir.

E5: Ajá, aplicarlo en otros contextos

P04: Exacto, porque al final ¿de qué me sirve solamente que un estudiante sepa que... que es una tristeza y ya (se ríe), o qué es la alegría? Sino que “okey sí, es alegre, pero ¿qué nos hace sentir alegres?”, “okey sí, está triste, pero ¿por qué?”. Que al final de eso se trata la parte emocional, verdad.

E6: Mjm... y digamos este... em... en sus propias palabras ¿cómo nos podría usted definir lo que es la empatía?, y usted cuáles... como ¿cuáles componentes cree que la conforma?

P04: Pues eso es un tema bastante complicado digamos y un poco a veces abstracto incluso para entender a los chicos...

E5 y 6: Sí (ascienden con la cabeza y sonrían)

P04: Chicos con autismo entonces... este... vamos a ver, para mí la empatía es esa capacidad de entender lo que... lo que le sucede a otra persona, verdad. Lograr entender por qué se siente de determinada manera, verdad, o entender su comportamiento. Y no sé... no sé a qué componentes se refiere.

E6: Como...

E5: Como que...

E6: Adelante E5.

E5: Como ¿qué cree que lo compone? Porque digamos, yo reconozco la emoción en el otro y ¿qué más? o sea... está conformada por sentimientos, por conductas, ¿por qué está conformada la empatía?

P04: Mjm... ay en esa creo que me voy a sacar un cero chiquillas (se ríe).

E5 y E6: (se ríen)

P04: No, no, este... vamos a ver, la parte de empatía... también... yo me enfoco como... okey, sí. Incluso cuando yo tengo empatía por otra persona soy capaz de sentir lo mismo que esa persona siente.

E5: Ajá

P04: Como decía... Entonces, okey sí, entiendo que está triste, pero verlo triste a mí me genera tristeza. Y eso me pasa con un chico, o sea, él ve a alguien y este... que está así y usted lo ve a él sumamente afectado porque si es alguien para él muy importante, él sufre igual digamos. O entonces, lo pongo con ejemplos verdad, “si a un compañero que quiero mucho se le muere su perrito... ¿cómo se siente esa persona?”, “triste, ¿y usted?”, “triste”. Porque sabe lo que a esa persona también le está doliendo esa situación. Entonces trabajar... También lo trabajo mucho con actividades, por ejemplo, verdad... de la expresión “ponerse en los zapatos de otros” ....

E5: Ajá

P04: Una actividad en donde todos nos intercambiamos los zapatos, o yo a veces les llevo unos zapatos y les digo que se pongan en esos zapatos, verdad. Para que ellos vean que no pueden caminar bien, que no es fácil, verdad... entonces trato de ejemplificar que la empatía es eso. Es saber cómo se siente la otra persona e incluso ver cómo puedo ayudar a esa otra persona, verdad.

E6: Y digamos... como... usted nos explicó, más o menos, como las estrategias que usted brinda al estudiante para que ellos reconozcan sus propias emociones, pero ¿cómo le ayuda usted para que reconozca también la... la emoción en otras personas? ¿De la misma forma? ¿Con las mismas estrategias?

P04: Sí, como les dije, igual también trato mucho de digamos... dejarles trabajos o de pedirles... digamos... que... que conversen con los papás; siempre les... les digo eso, “tienen que preguntarle a papá, hágale una entrevista. ¿Qué los pone triste, qué los... qué los...?”

E5: Ajá

P04: “... ¿A qué les tienen miedo?” verdad para que ellos entiendan que ellos también experimentan emociones al igual que ellos, verdad. Y yo siempre les pongo el ejemplo del miedo... verdad, y yo siempre les digo que todas las emociones las experimentan los niños pero que también los adultos. Entonces, yo les digo, por ejemplo, “yo le tengo mucho miedo a las cucarachas”, entonces ellos se mueren de la risa; “entonces vean cómo yo también, como adulto, verdad experimento una emoción”. Y siempre tratamos de eso verdad... bueno yo trato de que ellos entiendan de que tanto ellos como yo experimentamos esas emociones. Para serles muy sinceras chiquillas, yo en la universidad nunca tuve una formación en emocionales y de conducta, yo fui generalista; de hecho, ¿de qué universidad son ustedes?

E5 y E6: de la Universidad de Costa Rica.

P04: Ah okey, por ejemplo, yo no...yo no tuve una especialidad en emocionales y de conducta entonces cuando a mí me nombraron en ese servicio yo decía “¿cómo se trabaja la parte emocional?”, ¿cómo? ¿cómo trabajarla? verdad... ¿cómo trabajo la parte...? porque sí. Yo tal vez tenía o había llevado un curso, pero yo no saqué la especialización en eso, entonces a mí me quedaba mucho la duda porque la parte emocional es súper importante, pero hay que saber trabajarla, verdad. Entonces a mí me ha tocado llevar cursos... verdad... por fuera, buscar información, leer verdad, buscar estrategias, “¿cómo le enseño un niño a tener buena autoestima?”; así literal a buscarlo porque yo no... yo ustedes me hablan de inclusión y yo estoy así (hace gesto con la mano insinuando que bien). Pero yo en ese tema no sabía verdad, entonces tuve que empezar a investigar (ladra un perro) todas las estrategias, y hasta la fecha yo lo sigo haciendo. O sea, cualquier situación emocional o conductual que... que suceda, yo tengo que investigar. Tengo que investigar cómo trabajar esto y créanme que una y mil estrategias muchas veces me funcionan y otras veces no.

E5: Sí.

P04: Y hay niños que... otras características que son más...em...no sé... más notables y más... con un nivel mayor. Entonces es ahí donde definitivamente uno dice “o sea lo que me sirvió con este no me va a servir con aquel” y tengo que seguir buscando; y prueba y error y prueba y error. Como verdad...como es...

E6: Y digamos...para cuando usted busca como...estrategias para que ellos tengan soluciones empáticas digamos a ciertos problemas. ¿Usted lo hace también de... de esa misma forma?, como poniéndoles en puesta situaciones reales.

P04: Sí, yo uso unos libros que me había compartido una compañera...em ..., que ella estaba en emocionales, muy buenos. Ahorita no... se llama... bueno...habla... em... el título dice “inteligencia emocional” y viene 1,2,3...hasta el número 6...em...verdad; y esos me han ayudado mucho porque entonces por ejemplo viene: “empatía” y viene un cuento y luego vienen preguntas, luego viene una actividad de no sé...asocie, luego viene...Entonces dependiendo del nivel a veces me baso mucho en esos libros verdad...utilizo mucho esos libros y si no...este...yo llevé un curso...em... en España, bueno un curso virtual que daban en España, sobre la parte emocional también pero estaba basada mucho en por ejemplo el cuento. Porque depe...como les digo todo dependiendo del nivel...

E5: Ajá

P04: No es lo mismo un chico en sexto grado que un chico de...de preescolar o un chico de primer grado. Entonces más bien cuando me llegan de...de niveles bajos para mí es todavía...este... más dinámico como yo puedo ejercer... hacer las actividades.

E5: Ajá

P04: Pero ya un chico de...de segundo ciclo no le puedo poner a hacer juegos o verdad...dependiendo. Entonces en la parte de actividades, eso de estrategias es buscar, investigar y probar.

E5: Okey, vamos a ver. En eso, en eso, digamos, lo que sí me queda la duda es ¿cómo, ¿cómo lo, ¿cómo hace que el estudiante busque posibles soluciones? Por ejemplo, di mi compañero se cayó, ¿qué hago? ¿Me río? ¿le ayudo?, jajaja. Este...Le po... ¿cómo hace? Le pone ejemplos, o sea.

P04: Ahí yo, ahí yo tengo.

E5: Es que, yo...no es, no es como que le... sino ¿Cómo él busca las soluciones?

P04: ¿Cómo lo lleva a la práctica?

E5: Ajá.

E6: Exacto.

E5: ¿Cómo busca soluciones empáticas ante un problema? Mi compañero está triste, no me voy riéndome donde mi compañero, por ejemplo. ¿Cómo es que hace para que él busque soluciones?

E6: Ajá

P04: Los chicos con autismo, nosotros, bueno yo, trabajo mucho modelamiento. O sea, ellos a veces tienen la estrategia o la entienden, pero al ponerlo en práctica necesitan verla, observarla y repetirla, ¿verdad? Porque yo puedo decirles: sí eh recuerde, verdad. A veces tengo que estar ahí o a veces el mismo docente sabe que es algo que se está trabajando en el estudiante; porque, vamos a ver, para trabajar todas estas habilidades uno tiene que tener, eh, un trabajo, digamos, entre hogar, familia y escuela.

E5: Ajá.

P04: Verdad, bueno familia y escuela principalmente y el niño. Entonces es igual, o sea yo creo que es en el día a día; por ejemplo, si la maestra sabe que yo estoy trabajando la empatía y sucede una una situación en el aula ella tiene que recordar que nosotros estamos trabajando eso con él. Entonces, es ahí donde se tiene que llevar al estudiante a, verdad, a ejecutar lo que ha ido aprendiendo. Es igual que, por ejemplo, cuando yo enseño autocontrol, verdad. El autocontrol cuando yo estoy enojado. Sí yo sé que, cuando tengo que estar, estoy enojado puedo hacer esto, esto y esto. Pero si yo me enojo y nadie está ahí para recordarme o... o yo no lo practico di me voy a seguir enojando y voy a seguir teniendo conductas disruptivas. Entonces, por ejemplo, yo siempre le tengo que dar al estudiante estrategias para que el recuerde que en ese momento que él se enoja, Okey, ¿qué era lo que tenías que hacer?, ¿qué es lo que hacíamos cuando estamos enojados? Esto, esto y esto. Para que él lo lleve a la práctica. Igual cuando estaba eh... un niño em... digamos en una situación que sucedía algo, entonces igual ¿te acordás? habíamos hablado de que esas situaciones a él lo ponen triste. ¿Qué podemos hacer en este momento?, acordémonos de lo que hemos hablado, ¿qué podemos hacer? podemos ir a darle un abrazo, podemos preguntarle si ocupa ayuda; podemos, este, no se... traerle, ¿hacerle un dibujo para que se sienta mejor? Verdad. Pero todo eso es como con la práctica y con las situaciones que él vive digamos.

E5: Y digamos al ser un servicio itinerante ¿cómo se trabaja con las docentes de grupo? porque me imagino que el apoyo en las docentes de grupo es todavía mayor porque di muchas veces eh... la... la de SAPEC está ahí mismo en la escuela, pero di eh... usted va como uno o dos días por la por semana a la escuela nada más. Entonces ¿cómo es el apoyo por parte de la docente de grupo?

P04: Eso es una muy buena pregunta porque eh... no se logra lo que uno quisiera verdad, entonces, mi... mi función o... o mi meta principal es empoderar al docente, es darle las herramientas al docente porque el docente es el que más puede poner en práctica. Yo puedo hacer un plan de apoyo conductual súper lindo, yo puedo enseñarles a mis estudiantes estrategias súper lindas, que ellos sepan, pero si el docente no las pone en práctica, el docente no es, no va a funcionar porque justamente pasa eso. Y le cuento, yo trabajo en dos, pero tengo a una compañera que trabaja en 5 escuelas, quiere decir que un día va a cada escuela. O sea que imagínese qué seguimiento va a poder darle ella a sus estudiantes, es sumamente difícil. Y es parte muy honestamente de lo que a mí me frustra, verdad.

E5: Sí, porque Dios guarde falte una semana porque ya entonces se quedó hasta dentro de quince días tiene el apoyo.

P04: Bueno sí, yo sí se los doy todas las semanas, bueno antes de la pandemia era todas las semanas igual. Pero, por ejemplo, tengo una... una mamá que es súper intensa, y ella me dice si hay acto cívico y usted no va a estar, yo no lo mando, verdad. Eso es lo que uno tiene que cortar y no... no o sea tiene que mandarlo porque la maestra está ahí para ayudarlo, ella sabe qué hay hacer y ella sabe cómo lo tiene que apoyar, pero este es muy difícil, no se le puede dar el seguimiento que uno quisiera. Em, el trabajar en servicio de apoyo chiquillas es complicado porque usted tiene que trabajar con todas las maestras y hay maestras que están dispuestas y anuentes a... a como hay maestras que simplemente tienen muchos años verdad y ellas son más tradicionales. Hay otros que tal vez tienen más experiencia y dicen “bueno qué me va a decir usted cuando yo soy así”, verdad... verdad su forma de ser. Pero gracias a Dios yo lo he logrado, bueno no les puedo decir que, con todas, pero con la gran mayoría que ellas entiendan que yo soy un apoyo para; que... que por eso yo tengo conocimientos que les puedo ayudar y que les puedo servir a sus estudiantes. Ya ahí está en el docente si lo toma o no, igual ellas eh... cuando yo hago un plan de apoyo, yo, ellas tienen que firmar que yo se los entregue. Ellas tienen que poner en práctica todo eso, porque si yo ese día no estoy ahí... Ahí está escrito en el papel lo que se tenía que hacer. Verdad o que o, y eso, también no... no tiene que ser como impuesto verdad, porque mucho menos que vamos a lograr que los docentes nos ayuden, sino tiene que ser como “okey vea, a él le cuesta tanto esto, yo vengo trabajándolo así”. Yo tenía un estudiante que no tenía autismo, pero

un retardo, pero ese chiquito se portaba remal con la maestra porque no había generado esa empatía justamente con la maestra, verdad, él sabía que... que él no era como agradable para su maestra porque no lo ponía a hacer nada, porque lo ridiculizaba en frente a sus compañeros, porque lo exponía, entonces tenía que llegar yo para que él se portara bien y ¿yo poder dos lecciones a la semana?, hágame números. Entonces todo el resto iba a estar mal portado, no, o sea eso no se podía así y esa compañera, por ejemplo, no era una docente anuente, entonces ella era la que tenía que lidiar con eso. Yo me lo llevaba a mí aula trabajaba, le explicaba, pero si la docente no lo ponía en práctica. Entonc...

E6: Sí, porque tiene que ser conductas que se generalicen.

P04: Exacto.

E6: No pueden ser solamente con usted.

P04: Exacto y que a... en la conducta eso umm eso es más complicado que todos trabajemos bajo la misma línea. Entonces yo hago una cosa en la escuela y mamá hace otra en la casa, entonces el niño sabe que digamos, este, no tiene por qué hacerlo porque en un lugar me dejan y en el otro no, o peor aún, cuando saben que en la casa no hay consecuencias tampoco entonces ah mándeme boleta no importa, ah regáñeme no importa, ah no trabajo no importa, ¿por qué? verdad porque no logramos eso. Entonces, la parte conductual ahí, hay que... hay que lograrlo con todas las partes definitivamente.

E6: Eh... permiso. Em puede que la grabación se corte a los 40 minutos. Cualquier cosa me sale un aviso eh sino yo le vuelvo a mandar el link para que terminemos la entrevista, ¿está bien?

P04: Okey

E6: Por cualquier cosa, muchas gracias.

P04: No hay problema.

E5: Igual ya faltan 6 preguntas, eh. Este eh ¿para usted qué es interacción afectiva recíproca?

¿Cómo a qué le suena nada más?

E6: Ajá.

P04: Interacción afectiva recíproca. Okey. Diay es...es esa forma de en qué yo doy y me dan. Digamos yo doy cariño y me dan cariño verdad. Pensaría yo verdad. Eh, es la forma en la que no solamente yo soy buena o recibo o doy cosas, pero no las recibo, sino que de ambas partes yo recibo buenos tratos, verdad, cordialidad, recibo, pero también doy.

E5: Y usted da para recibir.

E6: ¿Usted no cree que eso está relacionado con la empatía y con las habilidades sociales?

P04: Sí, toda esa parte está relacionada.

E6: Okey. Ahora, ¿cuáles estrategias utiliza para la regulación de emociones? Yo sé que eso es súper individual porque dí, es, en realidad ... pero para la regulación de emociones, ¿cómo lo ha trabajado con los chicos que...que tiene o con los que ha tenido anteriormente? ¿Qué estrategias ha utilizado?

P04: Ajá. La parte de autorregulación digamos, lo trabajo más que todo ante emociones eh más fuertes. Perdón, regáleme un segundo. Regáleme un segundo. (Se levanta de la reunión)

E6: Tranquila.

(Se cierra la reunión de zoom)

E5: Se perdió.

E6: Ya

P04: Ya ahora sí, perdón.

E6: Tranquila, más bien muchísimas gracias.

P04: ¿Cuál era la pregunta, perdón?

E6: Estábamos con la parte de autorregulación.

P04: Ajá ajá. Verdad, eh, siempre lo trabajo digamos, como cuando la emoción se exagera, verdad. Por ejemplo, o sea yo puedo estar enojado y lo trabajé siempre desde la misma parte. Puedo estar enojado, pero no puedo golpear, no puedo golpear otras personas, no puedo tirar las cosas. Entonces, que sí puedo sentir mucho esa emoción, pero tengo que saber cómo controlarla. Por ejemplo, yo no puedo eh... yo puedo sentir alegría, pero no puedo andar pegando gritos o abraza... abrazando a la gente que no conozco, verdad. Entonces siempre con ejemplos les pongo eso. Que sí, que yo puedo sentir emociones, pero tengo que aprender a regularlas verdad. Igual con actividades, por ejemplo, entonces pongo el caso de Fulanito que se enojó entonces, por ejemplo, hay un cuento que se llama "cuando estoy enojado" o hay uno que se llama muy bonito que de hecho lo estoy utilizando mucho que se llama "la cola del dragón". Entonces, por ejemplo, habla del enojo, entonces es de un chiquito que cada vez que se enoja quiebra sus juguetes, quiebra un juguete, quiebra un juguete, quiebra un juguete, quiebra un juguete, verdad, porque el enojo llega a tal punto de hacer un daño. Entonces ahí es donde trabajamos: okey, ¿se puede enojar uno? Sí, sí nos podemos enojar, pero ¿qué no podemos hacer? Tal y tal cosa. O lo trabajo mucho igual verdad por ejemplos, con ejemplos, verdad y situaciones, de que, si las puedo experimentar, pero que la gente que anda feliz no anda pegando gritos, verdad, o... o... o que incluso, por ejemplo, llorar, que sí yo puedo llorar, pero siempre tengo que llegar a un momento en el que me tengo que calmar. Pero todo esto es como muy, no sé, lo hablo mucho, lo hablo mucho. Utilizo, yo siempre utilizo una estrategia, un cuento, una actividad y luego tratamos de hablarlo, verdad de hablarlo y "¿Qué piensan ustedes? Y ¿por qué? o ¿cómo lo podemos hacer? o ¿qué hace usted? siempre que todos opinen como hacen cuando están enojados que a... ay... que, como hago un día un estudiante me dijo: "niña mí mamá me puso una almohada guindando y me deja golpearla".

E5: (Se ríe)

P04: Bueno okey, sí, sí eso eh... sí eso mamá lo es porque es porque es tu forma de autocontrol, verdad, ante...

E5: Y digamos, ¿le ha tocado trabajar en algún momento de... de... de crisis? digamos, en... en que se frustró demasiado entró en una crisis emocional y ¿le ha tocado trabajar en alguna situación similar?

E6: Sí, cómo ponerlo ¿cómo ponerlo en práctica digamos cuando...

E5: Aja.

E6: ¿El chico está en crisis en ese momento?, digamos, lo que usted le ha enseñado ¿cómo... cómo lo apoya a él en ese momento?

P04: Digamos en... en estos 4 años muy honestamente no he tenido una crisis conductual como que yo tenga que haber dado contención. Realmente, este, tuve una vez, pero fue a nivel privado. Pero ahorita con los chicos que tengo que tienen autismo sinceramente ninguno ha llegado a tener una crisis, así como que yo le haya tenido que dar contención.

E6: Y sí, en el caso de que no haya sido una crisis, pero pase una situación, digamos, regular, del diario vivir, eh, ¿cómo le apoya usted en ese momento que usted está viendo que está teniendo una interacción con un compañero?, entonces ¿cómo lo apoya usted con lo que usted ya le enseñó en cómo expresar esa emoción?

P04: Bueno tenemos que saber que cuando la emoción está en su máximo esplendor es muy difícil que un niño tenga, eh, esté anuente a escuchar, escuche.

E6: Ajá.

E5: Mjm.

P04: ¿Verdad? Porque en esos momentos la emoción está en el pico más alto y nuestras partes del cerebro que están respondiendo solamente la parte emocional. Entonces la parte racional en ese momento yo no voy a lograr. Yo le digo a mis profesores y yo le digo a los papás: "un niño puede estar sumamente enojado que usted le puede decir póngame atención, escúcheme, escúcheme; que su cerebro no, no está en ese momento

actuando con la parte racional". ¿Qué es lo primero que uno tiene que hacer? Es dejarlo que se tranquilice. Buscar cualquier cosa, guiarlo a que lo tranquilice:

¿quieres tomar agua?, ¿quieres que te deje solo?, ¿quieres que vayamos a algún lugar?, ¿quieres ir a las hamacas? verdad. Darle todas las posibles soluciones para que el primero se tranquilice, verdad, eso es lo principal. Ya una vez que el niño se tranquilizó y logró calmarse, ahora sí ya va a poder razonar lo que estamos hablando. Okey ¿qué te hizo enojarse así?, ¿por qué estás tan triste? verdad dependiendo de la emoción, ¿qué fue lo que te enojó?, lograste o sea lograr decirme qué era lo que te tiene así, verdad, que él identifique... identifique cuál fue el estresor, verdad o sea cuál fue la situación que le generó eso. Y ya después de que él lo logre identificar o yo lo guíe para que lo identifique, ahora sí y ¿qué podemos hacer?, ¿cuáles son las soluciones que podemos encontrar?,

¿qué te parece que podemos hacer? Es muy importante que ojalá no solamente sea uno, de, hagamos tal y tal cosa, escribe tal cosa, o vaya abrácelo. No, que sea ojalá el niño el que diga

"Okey, pensemos, ¿qué podemos hacer?" Verdad. ¿Podemos ir a pedirle disculpas? o ¿qué te gustaría hacer? Traerle algo o decirle algo, verdad.

E5: Entonces se podría decir, porque creo que eso va muy unido con la siguiente pregunta, que tal vez de esa forma usted no le enseña a él ver que él es agente de sus propias acciones y comportamientos.

Parte de eso él no lo va a entender hasta que él esté tranquilo verdad.

E6: Ajá.

E5: Ajá.

P04: Y hasta que él esté regulado. Porque si bien es un momento, él simplemente va a ver la otra situación y va querer simplemente diay como em... dijo una vez un chiquito: "diay eh él se ganó que lo golpeará", verdad. No tiene autismo, pero por qué, porque en ese momento...

Entrevistadoras: (Risas).

P04: No está logrando, verdad, pensar de una forma racional, verdad. Entonces él sí tiene como que entender y ver cuáles fueron las situaciones que lo llevaron a eso.

E6: Y ¿cuándo estoy, digamos, en un ambiente regular? que no ha pasado nada en ese momento, pero usted le quiere enseñar digamos estrategias a ellos para que ellos conozcan, cómo le digo, son agentes de sus comportamientos y este de sus propias acciones. Usted igual se lo utiliza con lo mismo que nos con menciona de los cuentos, situaciones, esté, reales, ¿cómo, ¿cómo lo maneja?

P04: Siempre yo le digo a mis chicos que todas las conductas tienen consecuencias positivas o negativas, verdad.

E5: (Asciende con la cabeza)

P04: Entonces todo lo que nosotros hagamos en nuestra vida tiene un o repercute en algo bueno o en algo malo. Entonces, por ejemplo, yo les digo si yo saco una mala nota ¿qué consecuencia voy a tener, ¿verdad? O viceversa, si saco una buena nota, ¿qué resultado voy a obtener? Verdad. Incluso cuando sucede algo, verdad, ¡ay! es que me sacaron boleta, lo que sea, bueno entonces esa es una consecuencia de su conducta, verdad. Entonces, para mí la parte emocional y conductual es en el día a día, en la experiencia diaria. Yo puedo como les digo trabajo de una y mil maneras, pero ellos tienen que experimentarlo y la única forma de yo guiarlos es cuando lo experimentan.

Cuando suceden las situaciones y ya me, me... o sea me tengo que afrontar a esa situación y buscar y traer a la práctica todo lo que aprendí. Verdad, es ahí donde realmente ellos lo pueden ya, eh.

E6: Interiorizar.

E5: Y ¿cómo, ¿cómo hace para pasarle digamos de esta regulación de emociones digamos con apoyo, a di, a que lo apliquen ellos solitos a una autorregulación, literal de que no intervenga la maestra? o ha llegado a ese punto o sí en algunas ocasiones.

P04: Yo creo que se, si fueran, si todos los que estuviéramos alrededor de ese niño estuviéramos... fuéramos más constantes en las estrategias de autocontrol, autorregulación que le damos a los niños, va a ser más fácil ponerlas en práctica, ¿verdad? Es como cualquier habilidad que nosotros queramos adquirir, verdad. Entre más yo la practique entre más yo la ejecute, más fácil se me va a hacer que después yo la haga de forma automática. Sino no me va a salir verdad. Primero va a ser un poco más "¿qué tenía que hacer, ¿qué tenía que hacer?" Okey, tenía que: tomar agua, tengo que respirar, tengo que tranquilizarme. Okey, primero va a ser un poco mecánico.

E6: Como una rutina.

P04: Pero entre más lo haga, más lo haga...más lo haga, luego el cerebro lo va a automatizar, entonces le va a salir de forma natural. Ya no lo va a pensar, sino que va a salir natural.

E6: Yo diría como que puede ser como...no una rutina porque digamos no puede haber como una, una mágica. Pero digamos de esa forma con el pasar, digamos, con la práctica como usted menciona, ellos ya lo van interiorizando.

P04: Exacto, exacto. Es que, es, es ahí verdad. Por ejemplo, una chica que cada vez que llegaba a un examen se ponía demasiado estresada hasta el punto en el que se bloqueaba porque no... no, o sea se podía saber la materia, pero era tal el miedo y estrés que ella cargaba en ese momento que hacía que se bloqueara. Entonces, establecimos una serie de estrategias que ella podía hacer en el momento, verdad. Okey, ¿qué vamos a hacer? Respirar, luego vamos a empezar con las preguntas de las actividades que son más fáciles, verdad. Los contenidos que yo manejo más fácil vamos a hacer, verdad. Todas las apuntaron. Pero ella cada vez que iba al examen tenía que enfrentarse a eso y tenía que recordarlo tenía que recordarlo, tiene que recordarlo, hacerlo, hacerlo, hacerlo hasta que luego ya, verdad. Entonces con los chicos es igual la parte de conducta em... tiene que ser pura práctica.

E6: Y entonces usted diría que, digamos, ¿para abordar el control conductual también lo hace de esa forma? ¿Poniéndolo en práctica?

P04: Sí, di la parte de conducta también. Con la parte de conducta es complicado porque nosotros podemos trabajar desde em... em... estrategias conductuales que ya existen, verdad. Como economía de fichas, todo eso. Y todo eso va a funcionar. Pero, de nada me sirve si solo cambio el comportamiento como tal y yo no interiorizo el porqué de mis acciones el porqué de...

E5: Como algo más mecánico.

P04: Exacto. Que deje de ser tan mecánico, o que simplemente porque tengo una recompensa positiva o negativa lo que sea, verdad... ehm un reforzador o una consecuencia por mi conducta, no. Si no, porque, ¿qué me está generando eso?, ¿qué genero yo ahí? Verdad. Pero para eso está la parte emocional, que por eso les digo que es extraño que el Ministerio de Educación lo deje de lado cuando es la herramienta que me puede ayudar a mejorar mi parte conductual.

E6: Sí, claro.

E5: Okey. Y yo creo que la, la otra ya está como implícita a las demás. Porque la última dice que

¿cómo lo aplica en caso de situaciones que tengan emociones de mayor intensidad? Entonces si ya la abordamos eh... en otras como...

P04: Una parte que...

E5: Ajá.

P04: Una parte que sí es importante, eh, yo creo que para eso se trabaja la parte emocional, es que nosotros deberíamos de trabajar desde la anticipación.

E5: Ajá

P04: verdad. Yo no tengo que esperar a que ocurra una conducta para abordarla. Yo no tengo que esperar a que un estudiante llegue en crisis a una crisis para enseñarle como tener autocontrol en ese momento. Yo debería de enseñarle a bajar antes de que ocurra la conducta. Y por eso es que yo le doy habilidades a mis estudiantes a nivel emocional, porque es para que ellos, eh, tengan las herramientas para cuando suceda la conducta. Si yo me espero a que ellos sucedan la conducta es mucho más difícil trabajarla. entonces siempre hay que trabajarla en el antecedente, verdad. Y para uno es complicado porque uno tiene que ver muy bien cuáles son las situaciones que generan, verdad, que ocurran esas conductas. Entonces eso ya es otro tema porque ya es la parte de análisis conductual y todo el asunto.



E5: Eso le iba a preguntar, porque en la parte de anticipación también tiene que ver mucho el entorno.

E6: Ajá.

E5: Di, tal vez tiene un compañero que cuando grita a mí me hace enojar y me hace, o sea, sentir una frustración horrible, entonces di cómo, ¿cómo trabaja, con el entorno en esa parte?

P04: Sí, porque incluso, bueno ustedes saben que los chicos con autismo tienen o hipersensibilidad o hiposensibilidad, y a veces lo que para nosotros puede ser un sonido o una situación mínima, para ellos puede ser sumamente estresante. Puede ser sumamente abrumadora, verdad. Entonces, este... todos esos em... factores contextuales que a veces podemos controlar y muchas veces no podemos controlar verdad, a veces se pueden hacer cambios, pero a veces, di no todo el centro educativo va a hacer cambios en función de un estudiante.

E6: Sí, depende de la disponibilidad de los demás.

P04: Exacto. Por ejemplo, en una de las escuelas donde yo trabajo hay unas aulas muy cerca de la calle principal y otras que no están cerca de la calle principal. Entonces sí, por ejemplo, yo sé que un estudiante se abruma cada vez que escucha un pito, o que escucha eh no sé; el ruido de los trailers, lo que sea... puedo mandarlo a un aula que está más allá, verdad, para evitar que eso o este detonante. Entonces si la directora y todos están de acuerdo, pero difícilmente eso suceda porque ya cada docente tiene su grupo, tiene su aula. Entonces uno a veces modificar esos factores no es tan fácil, no es tan fácil. Verdad. Por ejemplo, incluso a veces vemos la iluminación de las aulas. Grecia es sumamente caliente entonces aquellas aulas hirviendo que yo entro y digo, yo doy lecciones aquí. Ahora, en otro chiquito una jornada, verdad, es complicado. Entonces como yo veo eso, sí, ventiladores, pero ¿de dónde saco el presupuesto para ventiladores? ¿Verdad?

E5: No.

E6: Sí.

P04: ¿Verdad?

E5: Bueno sí, yo lo veo, bueno no sé, como que es algo personal. Porque el trabajo con los chicos es como, aplicarlo y generalizarlo. Lo que aplican en la escuela, lo tienen que aplicar así acompañen a la mamá al súper, no se van a poner a hacer un berrinche porque tenía calor.

E6: Yo creo, perdón, yo creo que usted trabaja mucho el autoconocimiento con los chicos.

P04: Ajá.

E5: Sí, porque digamos yo creo que es muy importante eso que usted dice porque si ellos se conocen y saben que por ejemplo el pito del carro me provoca eso, y en la escuela, o sea, he aprendido esto, en la casa también lo voy a aplicar. Lo voy a aplicar cuando voy al parque con mi mamá.

P04: Exacto. Ahora como les digo en el sector público uno juega con lo que tiene y que a veces lastimosamente no es suficiente. Por ejemplo, yo tenía un chico en una escuela privada en la que trabajaba, yo era docente sombra, eh, me imagino que han escuchado del término.

E5: Sí.

E6: Sí.

P04: Okey, yo era docente sombra y yo tenía un chico específicamente sumamente hipersensible a los sonidos, a veces decía “una ambulancia” y nosotros así, verdad, tratando de escuchar la ambulancia que probablemente venía por allá y él la sentía súper cerca. Él utilizaba de estos audífonos de construcción, verdad.

E6: ¿Para bloquear el sonido?

E5: Ajá.

P04: Ajá, exactamente. Entonces él era, él sabía que ante una situación él se ponía “pa” los audífonos. Y él sabía que él iba a estar expuesto a sonidos del ambiente que no podíamos controlar porque hay unos que podemos controlar y hay otros que no, verdad. Como decimos lo del calor, los va a sentir en todo lado. Los sonidos van a estar en todo lado. Y que por eso es que muchas veces encontramos a mamás que tienen a estudiantes a niños verdad como en una burbuja

E5: Mjm.

P04: Como en una cristalización, “que no escuche nada, que si pasa esto...” y esa no es la realidad, esa no es la vida; así no es la vida. Entonces, Okey, sí. Yo tengo esto, yo necesito esto. Pero ¿qué puedo hacer yo? Entonces a nivel público sí ha sido un poco más difícil, porque no hay los recursos verdad o todas las disposiciones para poder hacer los cambios necesarios; pero se hace lo que se puede.

E5: Bueno.

E6: Yo creo que eso sería todo, y más bien muchísimas gracias, porque...

P04: ¡Espero que les haya funcionado!

E5: Claro que sí.

E6: Demasiado, demasiado. De nuestra parte más bien muchísimas gracias.

P04: No, con todo gusto.

E5: Por el tiempo, por la disponibilidad. Yo le decía a la E6, antes de empezar, es que me encanta la gente que habla mucho y que nos da respuestas amplias porque ahí es de donde uno saca la información y donde lo hace aprender a uno.

P04: Claro.

E5: Y porque uno está bien, trabaja con los chiquillos y todo, pero escuchar las historias desde otras maestras es muy diferente.

E6: Y muchas gracias por compartir, porque muchas maestras tienden a ser un poco herméticas digamos, con cómo trabajar y a nosotras nos ayuda demasiado para este trabajo toda la información.

P04: Ajá.

E6: Y también a nuestra vida profesional, así que muchísimas gracias.

P04: No, con todo gusto. Yo saqué una especialización, que se las recomiendo. No sé, si todavía la dan, pero la dan la universidad La Salle, o la estuvo dando, eh, sobre autismo. Es un año y resto de puro autismo. Yo aprendí montones, montones, este, de hecho, eso me dio muchas herramientas para entender muchas cosas que sucedían y que tal vez uno pues no conocía. Porque a veces uno lleva un curso así, autismo, y tal vez no profundizan y a mí vieras que esa especialización a mí me encantó digamos, eh este, y ya uno poder llevar a la práctica todo esto esté, es todo un reto. Pero no, con muchísimo gusto, yo fui estudiante universitaria, yo necesité igual que ustedes.

E5: Y ahorita sólo por curiosidad, ¿es interina o propiedad?

P04: No, soy interina.

E5: Ve, es que, a mí, eso es lo que yo admiro, que las maestras que de verdad se esfuerzan por aprender para aplicarlo con los chicos. Porque uno podría decir, di soy interina, tal vez en algún momento, di ya, me nombren en algún otro servicio, pero di todo el esfuerzo por aprender, de verdad y trabajar en un servicio de apoyo que, que yo siento que es súper difícil. Porque para mí, o sea nosotras llevamos la especialidad en, eh, emocionales y de conducta, pero para mí es difícil porque no hay nada escrito de cómo enseñar conductas, de cómo enseñar emociones. Pues sí, hay técnicas, pero, ...

E6: Ya en la práctica. Todo es tan cambiante. Sí, todo es demasiado cambiante.

P04: Yo había tenido, muy honestamente, que encontrarle el gusto al servicio. Porque, si ustedes me hubieran puesto a elegir, yo no hubiera escogido este, por lo difícil. No, porque es lindo y es hermoso poder hablar de cosas que a los niños muchas veces no se les habla y de habilidades que muchas veces se acuerden más de lo que nosotros les enseñemos que de los que les está enseñando la propia maestra.

E6: Sí, que académicamente.

P04: Es difícil, es difícil. Y como dice, eh, la E6, no hay, o sea no hay en que basarse, verdad. No... Porque, por ejemplo, usted dice problemas de aprendizaje, sí que tengo que trabajar, que reforzarles la parte de español y matemática, porque ahh... Pero aquí es búsqueda y juéguesela con

situaciones verdad muy delicadas con la parte emocional y conductual. Entonces de verdad que va a ser un reto. Y con lo anterior que decías uno se va a topar demasiadas maestras diferentes y yo tengo compañeras con muchos años, a punto de pensionarse que yo me quito el sombrero como dicen. Calidad de maestras que uno dice, eso es vocación, verdad. Eso es vocación. Una persona que se preocupe por sus estudiantes, verdad. Por qué esta compañera que era de educación especial a los chicos con alguna condición, simplemente los tiene como una maceta. Entonces yo digo, entonces para qué raja que es de educación especial, si en su práctica no asume. Entonces chiquillas no de verdad, con todo el gusto. Yo sé que soy hablantina, sino aquí seguimos hablando, hablando y hablando. Y en lo que yo pueda servirles con muchísimo gusto ahí tienen mi número, y de verdad que muchos éxitos en este, en esta tesis y en todo lo que se propongan. La educación es muy linda pero siempre tenemos que formarnos, formarnos y formarnos. Porque retos hay todos los días.

E5: Mjm.

E6: Sí.

E5: Muchísimas gracias.

E6: Que pase linda noche.

P04: Igualmente, hasta luego.

E6: Hasta luego.

E5: Bueno, hasta luego.

### Transcripción 5

Fecha: 26/05/2021

Persona Entrevistada: P05. – P05

Entrevistadoras: F.M.E. – E3 / A.P.S. – E4

#### Transcripción:

P05: Hola, yo soy P05 y doy mi autorización para que esta reunión sea grabada

E3: muchas gracias, Okey bueno entonces primero empezamos como con algunas preguntas como personales entonces, eh... aquí pregunta que ¿cuál es su edad?

P05: Tengo 44 años

E3: Okey, ¿En cuál escuela trabaja actualmente?

P05: En la escuela (nombre de la escuela) en (nombre del distrito) de Tres Ríos.

E3: Okey, ¿En qué año ingresó a la escuela (eh...) que labora ahorita?

P05: En el año... 2001

E3: 2001... Y ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de apoyo en el MEP?

P05: Como docente de apoyo tengo dos años

E3: dos años... y ¿Cuál es su área de especialidad?

P05: Retos múltiples

E3: Y la última ... la cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que usted atiende en su servicio

P05: Bueno, ahorita 3

E3: Okey, perfecto. Entonces eso es como información como personal suyo y ya vamos a empezar con la entrevista. Entonces la primera pregunta dice que, en sus propias palabras nos explique ¿qué es la cognición social?

P05: bueno, es un término que acabo de escuchar por primera vez, la cognición social, pero... si usted me pregunta a mí, por ejemplo, para mí sería la forma tal vez en que la sociedad logra di

como... adaptarse a las situaciones de cada uno, cada uno a las personas, pienso que es algo así y si no me explican (jaja...)

E3: No, está bien, perfecto. Y después que ¿Cuáles habilidades de cognición social usted ha trabajado con su diagnós... (eh...), con sus estudiantes con diagnóstico de TEA? ¿Qué ha trabajado?

P05: Bueno en realidad, yo lo que trato es trabajar con ellos (eh...) más que todo (eh...) bueno, es que a mí se me ha hecho como un vuelco, verdad, yo trabajaba en aula integrada igual ahí trabajaba con chicos que tenían autismo, pero, este .... Por ejemplo, si yo trabajo con ellos, antes se trabajaba con ellos, con ellos en sí, ahora se trabaja más con el entorno, con la sociedad tratando de variar un poco en la familia, verdad, las, las, los estereotipos y rutinas que tienen para que ellos en su condición no, no sientan tanto límite, verdad. Entonces más que todo ahorita con ellos sí se trabaja que el contacto visual, que situaciones así que son como de la vida cotidiana, eh..., verdad, como..., pero con las familias es con que se trabaja un poco más con estos chicos.

E3: Okey, perfecto. Y... ¿Por qué considera que es importante desarrollar la cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P05: Bueno, creo que la definición de cognición social que di no era entonces como muy acertada, pero eh... si se trata de desarrollar como las habilidades eh. sociales con los estudiantes, lo considero importante porque diay vivimos en una sociedad dependemos unos de otros, por lo menos aprender a comunicarse y a decir lo que sienten de una manera adecuada, yo siempre les digo "usted puede decir lo que quiera, pero es la manera en que usted lo dice", verdad, y a veces diay o a veces ni siquiera saben qué es lo que están sintiendo, se trabaja mucho eso también con ellos que qué estoy sintiendo realmente porque a veces están con hambre y están enojados, y no es que es... o sea que estén enojados en sí, sino que tienen hambre, entonces tratar de diferenciar las sensaciones para poder expresarse diay de la mejor manera y que puedan ser este como incluidos a la sociedad con mayor di con mayor facilidad verdad.

E3: Sí, perfecto. Em... después la siguiente es si ¿usted utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de diferenciación de emociones básicas?

P05: bueno, vieras que no... Sí había empezado, bueno cuando yo empecé a trabajar era más que todo el conductismo verdad, entonces diay yo trabajaba economías de fichas, trabajaba contratos, trabajaba mucho, ahora poco a poco bueno ya después de que salí de... de aula integrada que me la cerraron hace como dos años he empezado un poco a averiguar cómo se trabaja este servicio, verdad, y bueno me doy cuenta ya no es tanto lo que es el conductismo sino disciplina positiva y pues yo trato digamos como, como de enfrentarlos a las situaciones pero no tengo una receta como para cada uno, verdad, porque de hecho nos hemos dado que no, cada uno es diferente, trabajo muy de la mano con la psicóloga porque yo le digo a ella diay es que cómo voy a trabajar conducta sin la parte emocional y no soy psicóloga y entonces es como un poco complicado, entonces trato como de trabajar un poco juntas si la parte emocional y conductual, y familiar que es como muy importante.

E3: (asiente) mjm... Okey, perfecto, muchas gracias. Di después dice ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar sus emociones?

P05: bueno generalmente ese es un conflicto que yo tengo porque yo, porque vieras que cognitivamente ellos me pueden decir cuál es la emoción, cuál es la reacción adecuada, cuáles son los digamos como los tips que se les dan para controlar esa conducta que tienen verdad, por ejemplo, si estoy enojado que respiro, que tomo agua, que todas esas cositas, pero a la hora de ya enfrentar una situación así es donde a mí me preocupa más porque vea muchas veces no, no lo logran, entonces yo trato de, no lo tomo como dominado si me lo expresa, si me lo dice una situación di donde no, donde no está expuesto a la situación digamos que lo provoca.

E3: Okey, perfecto. Em... Después dice que mencione las estrategias o la estrategia que usted utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales.

P05: je bueno, yo hago mucha mueca si usted se dio cuenta verdad (se ríe), entonces mucho de lo que yo trabajo digamos sí es con cuentos, o con láminas, yo necesito tener algo yo concreto no para él tal vez sino para mí, para apoyarme yo y este... y si digamos como... dramatizando y es que él, el ogro vino y ¿Cómo estaba el ogro, enojado? ¿Cómo? ¿Por qué?, verdad, yo trato y ellos tratan de, como de imitación, sí verdad como de imitación se podría decir.

E3: ajá, sí, Okey. Em.... Después, en sus propias palabras ¿cómo define la empatía y cuáles componentes considera que la conforman?

P05: bueno empatía para mí es un término que debería de existir en todo, todo lado empezando bueno por uno mismo hacia uno mismo, para mí la empatía es como el comprenderse, verdad, sea a mí, sea a otra persona como dice ponerse en los zapatos de la otra persona, pero realmente este... Viviendo lo que esa persona está viviendo, sin juzgar, sin criticar, sin nada de eso porque nosotros no sabemos qué o sea qué situaciones ha vivido esa persona para presentar ciertas conductas en un ahorita y en es este momento, entonces bueno pienso que sí tiene que ver mucho con la sensibilidad, tiene que haber disposición porque la empatía no es solamente “¡ay sí! Soy empático” Y ya, sino ya o sea hay que querer, hay que querer y hay que diay que luchar porque no todo el mundo comprende lo que es la empatía en realidad.

E3: Okey, perfecto. Yo creo que ya sigue mi compañera.

P05: ¡Ay! ¿Cuánto llevo, llevo un 100, llevo un 80?

E3: no un 100 jaja

P05: (se ríe)

E3: no igual nos interesa mucho como saber las diferentes opiniones, las diferentes estrategias, entonces más bien nos sirve mucho también como que conocer un poco de lo que opina cada una, porque a veces son tan diferentes o a veces son tan iguales; que a nosotras también nos justa (se ríe)

P05: bueno, gracias.

E4: no hay ninguna respuesta mala como que así decirlo, como que todo está....

P05: y yo toda nerviosa, es como que vieran como yo he aprendido con las chicas de la u que a veces llegan a hacer práctica ahí a mí, a mí servicio y ellas son las que me llevan digamos como “dígame

¿Qué le dijo la profe de la u de la plantilla? ¿Dígame si está bien el plan de apoyo conductual positivo?” y ahí es como he ido aprendiendo, entonces como ustedes están más están más nuevas en esto yo digo, ya uno se asusta.

E3: no, no

E4: pero ya vamos por la mitad y bueno así que tranquila (se ríe)

P05: (se ríe)

E4: dice ¿Cuáles son las estrategias que brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona y también sus propias emociones? no sé, si me explico. Sí

P05: sí como, ¿Cómo trabajo yo primero con él? O sea, primero él mismo que experimente uso el tradicional cuento del monstruito de colores, uso .... Bueno ya me he ido haciendo varios materiales en donde ellos puedan expresar, donde puedan decir, donde puedan este... sentir también las cosas, no me gusta, decir no quiero, verdad.... Por favor respéteme, cosas así verdad, primero con ellos. Y luego yo les hablo mucho del espacio personal verdad, bueno en mi caso no he trabajado, bueno ahorita no estoy trabajando con ningún chico que sea TEA pero que sea como agresivo verdad, sino más bien nosotros nos sorprendemos porque es una besuqueadera y una cosa y Dios y estamos en pandemia mí amor por favor, entonces yo sí les hablo mucho del espacio personal y ahí es donde empiezo a hablar de la otra persona verdad, yo les uso como unas laminitas después donde viene por ejemplo la calma, como qué es lo que realmente se siente cuando uno está en calma, qué es lo que realmente se siente cuando uno está enojado, eso sube, ese calor y eso es porque yo me estoy sintiendo enojado.

Hago como comparaciones también con cosas, bueno por ejemplo sí es con la sensación de sentirse enojado y con, con un toro que sale a la plaza de toros, cómo está ese toro, cómo se siente, o con el volcán cómo poco a poco un volcán va haciendo erupción, se va enojando, se va enojando hasta que hace ya la erupción entonces como para que ellos reconozcan en ellos y luego reconozcan en otras personas este.... Diay lo que están sintiendo, que ellos también provocar sensaciones y emociones que las otras personas no les agradan, verdad.

E4: perfecto. Y luego dice que cuáles estrategias usa usted para buscar posibles soluciones de manera empática?

P05: bueno para eso sí los, sí se trabaja como completamente individual ahora que usted me lo está poniendo así como una estrategia en sí yo pues este... sí me lo piden como en el servicio en una plantillita pero digamos yo pongo como el digamos la conducta meta o la conducta que yo necesito trabajar y luego desgloso lo que es la familia, el contexto, el entorno, todas esas situaciones, eh... los ambientes digamos en el aula, en el recreo, en inglés, en la otra materia y así porque hasta eso les influye verdad, el tipo de dar la materia el profesor, verdad. Porque ahora ya uno no trabaja mucho uno con ellos aparte, sino trabaja uno con ellos en el aula, entonces este... bueno todos diay se ven beneficiados todos, pero muchas veces no se sigue exactamente como lo que uno pide verdad como las recomendaciones que uno da o así entonces eso es como lo complicadillo digamos.

E4: Okey, luego en la número nueve dice ¿Qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permita poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro?

P05: .... para que pueda comprender la emoción del otro.

E4: para ponerlo en práctica.

P05: sí, ese es el dilema que yo le decía mío (se ríe), que digamos ellos cognitivamente me lo pueden y este... bueno a mí me ayuda a veces trabajar este... en parejitas, verdad, por ejemplo, hay una por ejemplo una chica que a mí me tiene una situación conductual un poco complicadilla verdad y todo y yo sé que yo a ella yo le pregunto todo y ella me lo va a decir todo, o sea toda la parte que estoy enojado, qué tengo que hacer y que no sé qué, pero si yo lo trabajo digamos me gusta como que, como que se acerquen ellos a la crisis de otro como algo así verdad como les decía ahora, como exponerlo pero no en feo sino como que ellos vean qué es lo que sucede en la otra persona porque ahí más bien empiezan a ayudar, por sí mismos empiezan “respire, respire, acuérdesse respire”, o el “niña le traigo agua” o cosas así verdad que di que uno no se espera y sólo así, en una situación así en compartiendo pueden, pueden este... Di vivirla porque, sí porque en clase vea cuando son tantos cuesta un montón que hasta que les presten atención digamos.

Entonces a veces en más bien los aturde el hecho de tanta gente verdad, de tanto... pero a ellos sí, sí nos da una opción de part... de trabajarlos por ejemplo en individual siete lecciones entonces en esas siete lecciones aprovecho y trato de trabajar porque como “¿vos te sentís?, ¿vos te sentís?” o poniéndole muchas situaciones de suposiciones verdad, pero como le digo yo siempre ocupo algo de tener yo en mi mano como para enseñarles en esta situación bueno ahora estoy usando un poquito más la compu y todo buscando haciendo presentaciones power point y toda la cosa, entonces con estas situaciones cómo me siento, qué pienso, qué opino pero hacerlo en parejas, eso me ha ayudado más que en grupo con ellos.

E4: Okey, perfecto. Eh... Bueno luego dice, a ver si para usted ¿Qué es la interacción afectiva recíproca y cuáles criterios usa usted para identificar que en el estudiantado con diagnóstico de TEA los pone en práctica?

P05: ¿interacción qué me dijo?

E4: interacción afectiva recíproca

P05: Okey, bueno vieras que yo, bueno primero ¿Qué es? así en sí, en sí como un término no tengo de “de tal autor eso significa...” o sea no lo tengo así en mi mente, pero, pero sí a lo que entiendo verdad es entre dos personas que presentan el TEA cómo es que, re... o sea cómo se pueden relacionar de una manera adecuada, algo así.

E3: sí, yo creo que no solamente entre dos estudiantes con diagnóstico de TEA sino como también con di con chicos...

P05: general... ah Okey, eh... Bueno esa sí está un poco más complicada (se ríe) porque no todos, no todos son igual ni se relacionan de la misma manera, algunos sí respetan digamos lo que al otro le molesta y diay no lo hacen, de verdad simplemente no lo hacen depende mucho como de, del profesor o la profesora que esté porque digamos como ellos pueden relacionarse con los demás perfectamente con esta niña como les decía ahora porque su aula, su grupo es estructurado, él sabe a qué horas hacen esto, luego a qué horas hacen esto, saben que tienen un compañero que no le gusta que corran la silla y que suene de cierta manera porque de cierta manera porque entonces se va a alterar, pero puede ser que el otro vino y no importa corran la silla como quieran verdad, ya el otro se alteró entonces ya más bien lo llaman a uno que como un alboroto ahí en él, en el aula pero sí, sí digamos en sí, en sí yo he visto gente trabajando con maestras sí como que apoyan las normas o las recomendaciones que uno les da y funciona sí, o sea muy bien, ellos se relacionan, los chicos se relacionan aceptan digamos que tengan su amigo imaginario, aceptan que tenga... bueno que hablen de otras situaciones que no son las que están hablando pero todo eso como controlado siempre como por el docente verdad, por el adulto.

E4: perfecto, eh. Bueno luego dice ¿cuáles estrategias utiliza usted para enseñar la regulación de emociones?

P05: ¡Ay qué lástima! Yo creo que las tengo en la escuela, bueno igual; sino es que yo las dejé allá. Es que salimos a vacaciones muy raro (se ríe), entonces dejé unas cosas allá y me traje otras. Como les digo yo necesito verdad las laminitas, cómo regulo yo mis emociones como comparaciones es que lo hago mucho, eh... Si digamos son crisis como muy fuertes sí uso como, como otras cosas como digamos desviar la conducta por una piscina con agua y unos pececitos y..., pero de mentira verdad, son de mentira (se ríe) para que pesquen entonces trato como de, de que regule más que todo su dificultad es el enojo, en los que digamos yo he trabajado. Cuando se enojan entonces o cuando se frustran por algo que no pueden hacer entonces generalmente lo que hago es sí es una crisis ya muy grande sí utilizo ya como otros elementos que me ayuden como arena, como agua, como plasticina a pesar de que dicen que ellos no toleran ciertas texturas siento que es como el embarrijo con crema que no les agrada como mucho, pero en lo que me ha tocado a mí trabajar el agua me ayuda un montón, la arena también y plasticina, sí tengo crema pero con ellos sino la crema no, no les agrada mucho.

E4: Okey. Luego dice ¿Cómo enseña el expresar las emociones a los demás?

P05: diay prácticamente que con, con imitación yo con imitación digamos trato de, de por ejemplo esta es mi oficina y al frente está la otra compañera entonces tal vez le pide o le pido un favor al propio, verdad, “vaya y le dice a ... mi compañera que, si me presta la goma”, pero ya yo le he dicho a mí compañera “dígame que no, que ahorita no puedo, que no quiere” o algo así verdad, entonces como para que aprendan como a exponerse a las situaciones que generalmente bueno más que todo les cuesta; el no, recibir un no y el recibir este... como quedarse “y ahora qué hago, yo esperaba llegar hacer algo y...” entonces así, bueno pobrecitos pero bueno yo los expongo a las situaciones sino no puedo (se ríe)

E4: Okey, súper.

P05: pero no, no, sí han logrado o sea sí lo logran, sí lo logran, porque entonces yo estoy a la par entonces ya si empieza a enojarse o como trabajábamos con una chica que trabajábamos lenguaje la niña de lenguaje y cuando se empezaba a alterar me metía ahí yo con “recuerde, respíreme, vamos a traer agua y no sé qué...” cosas así trabajábamos las dos

E4: Okey, perfecto. Eh... Bueno luego dice ¿Cuáles estrategias les da usted a sus estudiantes con diagnóstico de TEA para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones y comportamientos?

P05: bueno yo empiezo por el físico verdad que, el espejo, yo sí tengo espejo en la clase que primero se conozcan ellos, se vean ellos, vean que se toquen el pelito suyo verdad, los brazos y porque ni siquiera muchas veces ni al contacto de ellos a ellos mismo tiene verdad y luego poco a poco ahí vamos con ¿qué es lo que más me gusta? ¿Qué es lo que no me gusta?, bueno ahí la psicóloga sí me ha enseñado un poquito porque yo así y no de una vez, ella me explicó que mejor primero trabajara como lo positivo siempre, qué es lo que me gusta, cuál es la persona con que más me gusta estar, este... que son las cosas que más me gusta hacer, qué me gusta comer y dejar como lo negativo para, para después, verdad, ella me ha explicado así, entonces yo lo que hice fue como hacerme laminitas emplastadas con diferentes comidas, con diferentes eh... actividades, con diferentes cosas y ellos lo que hacen es bueno, lo que tienen más vocabulario y pues me dirán verdad en palabras ahí porque no eso sí no, no me hacen como una sólo hay uno que sí me hace como oraciones completas, pero los otros no entonces diay se apoyan con el material verdad, para que se vayan conociendo “mirá sí, a mí me gusta comerme esto, pero a veces no está bien porque tal cosa...” “¿y por qué mamá dice que no, que no puedo coger eso digamos algo de vidrio, cosas así verdad. Pero entonces...” “(no se entiende)

E4: no, perfecto nos queda súper claro. Luego este... la siguiente pregunta dice ¿cómo relaciona usted la autorregulación con la empatía?

P05: bueno yo creo que... digamos... como yo le dije a usted la empatía si usted quiere usted puede entonces por más que otra persona tenga, digamos no logre controlar sus conductas si usted es empático usted logra establecer una buena relación con esas personas. Y si se trata de digamos de uno mismo, o sea tener bueno, una buena empatía al autocontrolarse siento que es bueno súper necesario lograr primero el autocontrol para poder ser empáticos con los demás, primero uno, yo siempre digo primero uno y ya después ya los demás.

E4: Perfecto, muy bien. Luego dice ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo a autorregulación?

P05: Ah, sí eso es muy difícil (se ríe) eso es muy difícil. Este bueno las situaciones gracias a Dios se van dando y uno lo que trata es como de ir siendo como un puente, nada más como verdad, uno va viendo cómo, cómo las cosas que uno les va enseñando, a veces verdad, van aplicando en situaciones de aula que se da. Entonces lo que yo hago es reforzar, motivar bastante cuando se den, cuando “ve que, si se podía, ve que eso sí se podía hacer, vio que carga y que no sé qué” eso es lo que yo trato como de, para que se mantenga un poco la conducta. Con un chico una vez sí trabajé cómo, porque ese sí no tenía comunicación de nada, entonces trabajé como los llaveritos de comunicación, verdad, pero de emociones verdad para que la gente pudiera comprenderle que, si se sentía mal o que estaba, porque se enojaba siempre, solo se enojaba y se enojaba y tal vez le dolía el estómago y cosas así, entonces sí necesita mucho como esa parte de, digamos expresar ellos mismos qué es lo que sienten.

E4: Y ya por último dice ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual? y ¿cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad?

P05: Bueno, yo antes de empezar este, en este servicio, lo primero de dije fue “Por favor, tengo que hacer el curso de CPI” porque digamos eh diay es necesario el contacto con los estudiantes más como usted dijo cuando hay alguna crisis. Algo que detonó una crisis muy fuerte que, di que a veces no es un simple berrinchillo donde usted nada más se aparta, se espera que desarme todo y lo arma otra vez y ya verdad, vea a ver si lo vuelve a hacer porque no va a querer volver a recoger el reguero que hizo.

Pero a veces si involucra ya la seguridad física y entonces di, yo lo que hice fue recibir ese curso, hacer como equipo en la escuela verdad, como varias personas lo recibimos, varias personas lo tenemos y apoyarme en los demás, apoyarme en los demás como trabajo colaborativo más que todo, trabajo mucho con el equipo interdisciplinario. En la escuela gracias a Dios, hay equipo interdisciplinario, entonces ellas me ayudan un montón en esa parte y yo creo que no contesté la pregunta (se ríe).

E4: En parte sí, pero luego también le iba a preguntar que también ¿cómo con el estudiantado en sí eh con el diagnóstico de TEA igual, pero como cómo lo aborda usted la estrategia en sí, con ellos? no sé si me explico, del control conductual, como en esas situaciones.

P05: Ah Okey, bueno, eso es como todo un proceso verdad, porque uno empieza con la sensibilización y todo eso verdad, nosotros tratamos de hacer un arbolito y cada uno pone su manita y la que quiere recortar la mano con tijeras y otros la rayan y otros hacen lo que quieran entonces después vemos que todos somos diferentes y todo “vean que este tiene como más piquitos entonces tal vez a esa persona le gusta mucho saltar” cosas así, verdad, que son todos diferentes y se deja el arbolito en la clase.

Entonces se empieza con esa, a ver como características individuales digamos, de cada uno, en eso a mí me ha ayudado la orientadora y la psicóloga como para hacer varias sesiones en la que se vayan conociendo verdad, entonces ya después uno, si tuvimos que hacer un eh un protocolo, otro protocolo de intervención en crisis porque sí se dan. Entonces la idea de nosotros, bueno, hicimos un, como un espacio para la paz verdad, entonces pusimos una alfombra y pusimos unos eh como banquitos de vinil digamos, todo forrado de espuma digamos, de vinil y de espuma, entonces la idea es sacar al chico de la situación que le está causando esa, esa, detonar la conducta verdad, entonces ¿cómo? usando las

técnicas estas de CPI, de traslado verdad, si se puede controlar ahí perfecto, normalmente el chico no se toca porque se puede estar controlando ahí, no va a causarle daño a nadie ni a él. Pero si ya empieza a hacerse daño a él mismo o a otras personas si los apartamos a ellos y si es un chico como muy grande que uno dice “no, aquí” (mueve la cabeza de izquierda a derecha) explicamos todo eso, se les explica a los chicos antes que más bien salen los chicos con la maestra y nos quedamos dos de las que tengamos el curso ese de CPI dentro del aula o si está en física en el área de física, o en el área donde esté el estudiante.

E4: Perfecto, nada eso sería. Ya terminamos la entrevista.

P05: ¡Uff!

E3: Muchas gracias de verdad. La verdad que nosotras también estábamos hablando también que nos encantan estas entrevistas. Es como una clase de la U también, nosotras seguimos aprendiendo cada vez que ustedes responden estas preguntas y también las podemos aprovechar nosotras entonces.

### Transcripción 6

Fecha: 26/5/2021

Persona Entrevistada: G.L. – P06

Entrevistadoras: P.M.R. – E1 / M.R.C. – E2

### Transcripción:

E1: Listo.

E2: Okey, ahora sí.

E1: Si ocupamos que usted nos diga que está de acuerdo.

P06: Buenas tardes, mi nombre es P06, educadora especial y estoy de acuerdo en que la sesión de hoy sea grabada.

E1: Sí.

P06: ...con fines de la...del trabajo universitario.

E1: Muchísimas gracias.

E2: Gracias, y no nos presentamos nosotras. Bueno, mi nombre es E2

E1: Y mi nombre es (E1)

E2: Y bueno nosotras....

E1: La profe, la niña (Nombre de la profesora contacto) me dio su contacto.

P06: Vos fuiste la (no se le entiende)

E1: ¿perdón?

P06: ¿Fuiste vos la asistente de ella?

E1: Yo hice una práctica entonces como que le dejé así en pañales el servicio, ella me dice que le sirvió bastante, pero si yo hice la práctica cuando ella todavía tenía la escuela.... eh... el aula integrada.

P06: Mjm.

E1: Sí (se ríe)

E2: Pero bueno, muchísimas gracias de verdad por ayudarnos, de verdad de todo corazón

P06: (No se le entiende) Puedo echarles la mano en estos momentos....

E1: Sí, (E2) ¿me dejas compartir? Pantalla.

E2: ¡Ay sí! Cierto. Bueno para que usted sepa vamos a...a compartir aquí la pantalla donde vienen las preguntas y para ir...eh... respondiendo y conversando un poquitito verdad, nada más ir.... (E1) va a completar esto...esta sección y ya después comenzamos con lo demás.

P06: Perfecto.

E1: Eh....

P06: Quién es el.... el profesor tutor de ustedes.

E2: (Nombre de la directora de tesis) ....

P06: ¿(Apellido de la directora)?

E2: (Apellido de la directora de tesis), ajá.

P06: ¡Excelente!

E1: Por decir (Nombre de la directora) ya le iba a escribir (Nombre de la directora) (se ríe). Eh...este...será que me puede decir su edad.

P06: (Se ríe) Dijimos que íbamos a .... (no se entiende lo que dice)

E1: (se ríe)

E2: (se ríe)

P06: 47

E1: 47.... pero no se notan.

P06: ¡Ay que salvada!

E1: Bueno, este es el trabajo de nosotras...eh...nuestras compañeras se llaman E6, E4, esta soy yo, E4, E2 que está acá con nosotros y E5. Somos 6, es un proyecto de graduación. Este hoy estamos veinti....

E2: seis.

E1: Emmm...la escuela donde trabaja actualmente

P06: (Nombre de la escuela)

E1: Y... ¿eso sería en?

P06: Cartago, La Unión, 06.

E1: ¡Ay ay! (se equivoca escribiendo)

E2: ¡Ay no!

E1: ¿Dónde está mi tilde? Se me perdió. Ya. Este... hace cuántos años, bueno en qué año específicamente ingreso a esta escuela.

P06: ¡yo! eso fue hace.... (piensa)...como 6 años en el 2015.

E1: 2015, okey, y como docente de apoyo y los años de experiencia que tiene

P06: 25 años

E1: En la especialidad de SAPEC, bueno de problemas emocionales y de conducta.

P06: Empecé como aula integrada verdad, pero soy generalista. Empecé como aula integrada y retardo mental durante muchísimos años y después pasé a problemas emocionales y de conducta.

E1: Ajá y ¿su especialidad si es de emocionales y de conducta?

P06: No, retardo mental. Bueno, es que son generalistas, salimos generalistas

E1: Okey, voy a poner generalista. Y ¿cuántos estudiantes con TEA tiene en su servicio al momento?

P06: Emmm... seis.

E1: Listo, entonces ya vamos a comenzar con la parte de la entrevista como tal. La primera pregunta sería que en sus propias palabras nos puede definir ¿qué es la cognición social? o si lo ha escuchado, o a qué le suena

P06: Mjm.... Bueno es parte del conocimiento que nosotros tenemos del medio, no sé si te voy dando tiempo o solamente....

E1: No, como está grabado entonces no lo vamos a ir escribiendo, solo los datos del principio. P06: Ajá, este... toda la información que tenemos del medio y cómo procesamos la información.... E1: Mjm.

P06: a nivel de codificación, de almacenamiento y de activación de los pensamientos.

E1: Okey, excelente.

E2: Muy bien. ¿Cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P06: Eh... sobre todo habilidades sociales de respuesta inmediata verdad, como de ejecución, o sea qué pasa si... eh... alguien me golpea, qué pasa si... em... la maestra me pide que me pase de espacio, verdad, o sea situaciones que son detonantes para estos chicos y... em... formas de responder y formas de actuar.

E2: Okey, muy bien. Y ¿Por qué considera importante desarrollar estas habilidades con... con estos chicos?

P06: Mjm, bueno porque principalmente está muy estigmatizado verdad, de que van a reaccionar de forma violenta, que van a tener un berrinche, de que tenemos que seguir... em... una estructura muy... muy definida y no necesariamente todas las personas dentro del trastorno del espectro autista actúan así verdad. Entonces es importante... em... que ellos tengan un repertorio de ... de respuestas para... eh... evitar esa... esa estigmatización verdad. Y que ellos puedan resolver... este... su situación social de manera efectivo.

E1: Okey.

E2: Muy bien.

E1: Eh... ¿Utiliza alguna estrategia específica para enseñar la diferenciación de emociones básicas? Y si sí lo hace, ¿cuál sería?

P06: Bueno, trabajamos muchísimo porque yo estoy enamorada del monstruo de colores.

E1: (se ríe) Sí.

E2: Lo amo.

P06: Es algo impresionante y ustedes ven mi clase, ahora les puedo pasar un video, de puntos de colores para arriba y para abajo; y me ha resultado bastante con los chicos verdad. Entonces, em... y si... si trabajamos las... las seis del cuento verdad. Entonces... eh... logran identificar, trabajamos una cada semana, hacemos un diario, em... y específicamente con estos chicos nos ha ayudado bastante.

E1: Okey.

E2: Okey, excelente. Vamos a ver... ¿cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante ya logra identificar estas emociones?

P06: Bueno, ahora con pandemia es bastante complejo verdad, porque no lo vemos en incito verdad... em... y la dinámica de casa es diferente. También, específicamente en la situación de mis estudiantes, no se presentan a clases virtuales porque... eh... la cantidad de estudiantes y el poco... contacto efectivo con... con los profesores, hace que ellos no se conecten. Impresionantemente, a excepción de una niña, estos seis míos, con los cinco logro 40 minutos de... de sesión verdad. Em... entonces... eh... yo les presento por ejemplo una situación, “esto pasa en un recreo, entonces esto está bien, está mal, con cuál emoción te identificas, ¿qué te parece que harías vos?” verdad. Pero es más como lo que podría ser o... eh... basándonos en situaciones de la casa. Por ejemplo, un chico le pega mucho a su hermano, entonces “para qué se usan las manos... eh... vamos a buscar, vamos a ir a buscar una taza, vamos a acariciar a mamá, vamos a tocar una guitarra; para eso usamos las manos” verdad. Como una conducta sustitutiva a lo que ellos están presentando.

E1: Okey.

E2: Okey, genial. Entonces aquí decía en cuáles contextos, pero me parece que tiene que ver en esta parte escolar y en casa, más ahora que estamos en tiempo de pandemia y ¿qué criterios utilizaría?, sería esto de las... las opciones que les das.

P06: Exactamente, exactamente. Ellos identifiquen si es una emoción, bueno todas las emociones son positivas verdad, pero “esto que hizo este chico, está bien para ese momento o no está bien y, qué harías vos o cómo te sentirías vos si te pasa esto” verdad.

E1: Okey

E2: Genial.

E1: Este... ahora la siguiente pregunta es si ¿nos puede mencionar la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales?

P06: Mjm.

E1: y describir cómo lo ha abordado con su grupo de estudiantes.

P06: Por ejemplo, hicimos una actividad muy bonita que era “quién es la persona más importante del mundo mundial” verdad... hacernos todo el escenario y todos respondían “ah mi mamá”, “Dios”.... “aaah si, y ¿hay una persona más... más importante que ella?, que tu mami”, “no ninguna”; entonces les ponía un espejo y cuando ellos se veían, se asombraban. O sea, la mayoría de los chiquillos sacaban una risa, “no no... ese no es” o “ese es tal” verdad, entonces el reconocimiento de ellos a través de un espejo es fabuloso es que no tienen idea chicas, y el elemento sorpresa verdad, de que ellos no están esperando ni siquiera esa pregunta ni siquiera esa respuesta que les dan y que de un pronto a otro aparezca un espejo y que ellos se vean reflejados, ha sido lo más maravilloso. Entonces, hay unas paletitas, no sé si ustedes las han visto, que por un lado traen solamente el rostro y uno lo... lo pinta y ellos tienen que imitarlo de este otro lado. Entonces esos espejos son fabulosos.

E1 y E2: Ajá.

P06: Con espejos y con imitación, “vamos a imitar” y no se... tengo a mano aquí fotos para que ellos identifiquen, “¿vos harías esta cara de asombro?” (Hace gesto de cara de asombro utilizando sus manos en las mejillas) verdad. Otra... otra que me ayudó muchísimo en el reconocimiento de expresiones faciales es “vamos a hacer 6 circulitos bueno y este es Marco, Maro está asombrado, ¿cómo es una cara de asombro?”, “vea a la niña” (hace gesto de asombro utilizando sus manos en las mejillas) y también le presentaba varias personas asombradas y que él repitiera verdad. Entonces... em... así vamos acercándonos a... a que las expresiones se expresan en la cara, se expresan en el cuerpo, “cómo sentimos cuando nos ponemos bravos o cuando vamos a pegarle a alguien” verdad, entonces “¿adónde lo sentimos?”... em... no solamente con la parte fácil sino corporal también.

E2: Okey, qué interesante verdad, porque realmente las emociones se sienten en todo el cuerpo. E1: Sí.

P06: Exacto y algunos este... si... so... somatizamos en el estómago o en la piel verdad....

E1: Ah sí.

P06: (No se entiende lo que dice)

E1: No, si, si pasa. Este... en sus propias palabras ¿cómo define empatía y cuáles componentes considera usted que conforman la empatía?

P06: Bueno, antes yo decía que la empatía era ponerse en el zapato de... de los otros verdad, pero nadie calza igual que uno y nadie hace los zapatos igual que uno verdad... muchas personas emmm... los hacen hacia afuera, los doblan hacia adentro, dependiendo si caminamos muy rápido o muy lento o si tenemos el dedo gordo más gordo que el resto verdad. Entonces yo creo que es el participar de una forma afectiva con el otro, no necesariamente que yo sienta lo que vos estás sintiendo, sino que yo pueda entender qué estás sintiendo dolor o que eso te alegra mucho y que yo me podría alegrar no en la medida en la que vos estás sintiendo porque no soy vos y tengo mi historia verdad, pero que sí puedo desde mí realidad pensar en que para vos es algo importante. Entonces... emmm... me parece que eso es empatía. Cuáles componentes... eh... creo que conocer desde mí óptica... eh... Todas las emociones y todas las emociones que pueda este... pueda sucederle a otra persona verdad. Em... y definitivamente una respuesta social aceptable al momento, verdad.

E1: Mjm

E2: Muy bien. La siguiente dice, ¿cuáles son las guías o estrategias que le brinda a su estudiantado para reconocer la emoción que siente la otra persona y después los propios?

P06: Mjm, yo creo que esto verdad, cómo presentarle muchas situaciones.... em... y decirle “bueno, desde lo que yo he vivido, para mí es esto”. Em... un día de estos estábamos haciendo una actividad de... de una maleta y tenían que describir las 3 cosas que llevarían en la maleta, 3 recuerdos y 3 valores; y una de las estudiantes, bueno... ella estuvo mientras... asesinaban a su papá, em...(pausa) y... y muy emotivo obviamente verdad... eh... yo le dije “o sea, no puedo pensar o no te podría decir lo lamento, bueno si lo lamento pero no puedo decirte lo que... lo que sentiste, o sea no... nunca he sentido un dolor tan desgarrador como lo que sentiste, pero te voy a contar una historia”. Entonces le conté de la muerte de una de mis hermanas en un accidente, entonces yo creo que es, no poner una situación paralela para que ellos piensen cómo que quién gana en esta situación que... qué recuerdos más fuertes. Pero si para decirle y poder reconocer que yo también siento emociones verdad, que yo también (se corta el audio) .... Puedo pasar un dolor similar al de él y ...em... cómo lo resolví. Bueno, ha pasado muchísimo tiempo, han pasado muchísimas lágrimas...em... tengo fotos de mi hermana por todas partes, entonces y también cuando estoy desde la casa les digo “ve, este es mi lugar donde tengo las fotos para mi hermana, tengo una candelita y cada cierto le rezo. O sea, esas son las cosas que como tradicionalmente la gente hace y así se siente uno más tranquilo. También podemos pensar en respirar, en soplar una candela, en ver fotos de esa persona” verdad, entonces...em... es decirle “puedo entender que te duele mucho”, verdad, no es como me pongo en tus zapatos y si lo lamento, no solamente eso, sino que también sepan que otras personas pasamos por situaciones similares y qué opciones de las que me han funcionado a mí para ellos son viables.

E1 y E2: (asienten con la cabeza)

E2: Okey, muy bien. La siguiente dice, cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de manera empática.

P06: Yo creo que esto de los recuerdos, de lo que haría una persona, de ofrecer un abanico de opciones verdad....

E2: Mjm, mjm

P06: En conducta no hay nada que sea...em... “lo hago y me resulta” verdad... lo contrario, tenemos que probar ochocientas mil cosas para ver qué y a veces uno dice “Dios mío, pero... no sé”

E2: ¿Qué más?, dice uno.

P06: Ya me paré de manos, ya me puse pies de... bueno cuarenta mil cosas verdad. Y por eso aquí es tan importante la familia, porque cuando uno hace una evaluación funcional uno pregunta, “bueno qué le gusta, ¿cómo le entro?”. Qué personas son más importantes, a quién llamo para que me dé los tips que utiliza cuando está en la casa de ella verdad... entonces es reconocer que todas emociones también de los estudiantes en la parte de interacción familiar son súper importantes verdad... Entonces, no solamente con el chico porque a veces el chico no nos va a comunicar tanto como una mamá que lo conoce diay desde que lo tuvo verdad.

E1: En la siguiente es ¿qué tipos de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de poder comprender la emoción del otro?

P06: Muchos ejemplos, mucho de situaciones de pedirles “¿qué crees que pasa aquí?”. Eh bueno en este ejercicio de las caritas que yo les decía “bueno Mario está muy cansado, ¿por qué crees que está cansado?” - “Ahhh no sé”. “Bueno entonces te voy a ofrecer tres opciones, ¿cuál pensás que es la más adecuada?, eh bueno pensemos cuando vos estás cansado, ¿por qué estás cansado? porque corrió mucho, porque tuve que hacer mucha tarea. Ajá vea entonces ahí están los objetivos, los objetivos de esas personas que están cansadas verdad, entonces que ellos puedan ver en otros ese reflejo verdad que también es una de las partes que supuestamente pueden adolecer los chicos dentro del espectro.

E2: Okey, para usted ¿qué sería la interacción afectiva recíproca?

P06: emmm que complejo, porque es tan relativo verdad, o sea yo puedo estarles sonriendo a ustedes ahorita y podría ser que es una interacción afectiva recíproca y en realidad en este momento estoy pensando en una persona que acaba de fallecer de COVID, verdad entonces emm... es como poder decirle podría entender no sé, en qué dimensión emmm que está pasando esto verdad. Creo que porque estas llorando, o porqué estás muy serio, o porqué estas triste emm estás pasando por una situación de dolorosa verdad, emm pero es si es poder comprender qué... que hay algo que molesta, alegre, que entristece emm y creo que solo la única manera es de poner ejemplos y que ellos puedan asociarse, o ubicarse en alguna de las opciones, porque muchas veces este ni siquiera nosotros mismos conocemos eh toda la dimensión de la parte emocional y afectiva. Que más que estoy triste o que estoy alegre ooo verdad ni siquiera pasamos por todos los estados de estar triste hasta una depresión verdad, no conocemos todos los estados que van ahí en todo ese aspecto. Entonces eh, lo que más puedo trabajar con un estudiante dentro del espectro es como poner los ejemplos para que él pueda ubicarse.

E2: Entonces esos serían sus, los criterios que utiliza. El uso de esos ejemplos como para poder saber más o menos como por donde va, okey, muy bien.

E1: Okey, excelente, la siguiente es ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de emociones en esta situación con apoyo? o sea que yo le está ayudando al estudiante.

P06: Ajá, eh bueno, el uso de la respiración, el uso de ejercicios de concentración, el uso de ejercicios de yoga. Emm bueno “estás así, puedes experimentar cólera, podés experimentar el color en tus cachetes, podés sentir dolor de estómago, podés querer gritar” verdad entonces es explicarles muy bien todo lo que puede contener un estado emocional y de qué manera yo puedo ayudarles a regularse. Entonces “con respiración emmm, vamos a tomarnos un vaso de hielo”. No es “cálmese” o “deje de llorar” verdad, es buscar de qué manera puedo canalizar esa emoción en base a su estado, “vamos a hacer un rito energético, vamos a usar una, una, un ejercicio de programación neurolingüística, vamos a tocarnos aquí”.

O sea, es darles como todo, como un diccionario de estrategias para que ellos puedan en el debido momento recordar “ah sí, mira” (no se comprende) para buscar realmente un estado más tranquilo verdad.

E2: como, ¿darles todas las opciones para que cuando las requieran puedan llegar a ellas?

P06: Exactamente

E2: Okey, la siguiente dice ¿cómo enseña a regular -perdón- a expresar las emociones a los demás? Pensábamos que los chicos a veces eh eh que son parte del espectro, les cuesta un poco esta parte de expresar las emociones. ¿Cómo lo enseña?

P06: Bueno, como de expresarlo no porque yo no me voy a meter a decirles si hay un chiste tenés que reír, generalmente las personas nos reímos verdad, pero también yo soy como un poco respetuosa que si el chiste no me gusta, o sea no me río, verdad o sea y no trato tampoco que darle besos a todos y que saludar a todos, diay si no me caen bien verdad.

Di lo lamento, pero también toda la actitud entonces es como lo que la gente hace es esto, vos cómo podrías decirle a una persona que no la vas a saludar verdad, o sea, vos podés comunicarle en un audio a una persona “hoy no voy a saludar cuando llegue a la casa, en el transcurso de la tarde los voy a saludar”.

Porque esto me sucede con un estudiante, o sea, el güila no se soporta ni solo (se ríe) entonces diay no va a entrar tirando besos y abrazos verdad, entonces es bueno es “podés tenés el poder de decir no quiero o sí quiero”. Entonces ahí también le estamos dando un valor a su emoción y a su derecho de decidir en qué momento saludo, verdad, aunque no sería lo más apropiado dentro de un código social y de un protocolo. Yo si soy muy respetuosa de que el güila no quiere, vamos a buscar una forma de decirles “bueno, no en este momento, tal vez dentro de más, dentro de un ratito”

E2: Ujum, ujum, me parece muy bueno. Cómo respetar toda esta parte, verdad.

E1: Ajá, la siguiente es ¿cuáles estrategias le brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones o comportamientos?, verdad que lo que yo hago tiene consecuencias, que es esta y esta y etcétera.

P06: Bueno principalmente eso, conocerse a sí mismos, qué habilidades tengo, qué no me gusta, había una chica que no haya cómo sacarle alguna habilidad, entonces bueno “¿sos buena gente?”- “no la verdad que no” y si igual con solo la cara uno dice “esta gente”.

E2: No es buena gente dice.

P06: De pocas pulgas o que no está bien, le agradezco mucho el poder reconocer eso. Entonces “¿cómo hacemos el día que vos estés de malas pulgas y tengas que llegar a la escuela?” - bueno, no me acerco a los compañeros. Le puedo decir a la maestra “No me siento bien”, excelente verdad, entonces ahí estamos identificando que ese, esa parte personal verdad emm y de irme adecuando a eh bueno “anoche dormí mal y hoy no me siento bien, me regañaron no me siento bien, va a llover y le da pánico verdad entonces es mucho de poder comunicar o “no estoy bien” punto, ya la maestra tiene que sobreentender, ya tendrá sus estrategias para poder identificar que es verdad. Entonces es mucha la comunicación y poder decir “Yo no estoy bien o estoy bien” verdad.

E2: Ujum bien, bien, la siguiente dice ¿cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P06: Eh bueno, yo soy como una alka seltzer entonces em si llega una circular relativa por ejemplo al comité de la permanencia yo siento que me están atacando, en vez de leer la circular y de informarme que, si es posible hacer una reunión verdad, entonces eso les digo yo a mis alumnos. Yo soy muy transparente y siempre les pongo un ejemplo de la vida personal verdad entonces a mí me pasa esto, y yo soy así ,y me vas a ver con los cachetes encendidos y ¿qué hago? mejor vuelvo a leer la circular, me quedo en el aula, cierro la puerta, tengo una botella con agua fría y me la tomo y espero o llamo a mi esposo y le digo “léeme ¿qué entendés?”, o a mi hermana, entonces me dice “no, no, estate quieta, o sea no te están diciendo nada, no te están atacando” y yo (sonido de inhalación) “ahh bueno, voy a respirar y ya no salgo y hago el papel” verdad, entonces ustedes es como decirle eso a los chicos, o sea “te pasa lo mismo que a mí, lo único es que a vos te luce, a mí no me luce porque ya soy muy grande y muy vieja”.

Entonces ¿qué hacemos en ese caso? entonces siempre tengamos una botellita de agua, respiremos, pensemos en cosas bonitas verdad, entonces es, mucha la empatía es “no me pasan las mismas cosas que a vos, pero me pasan similares” verdad “y yo hago esto, ¿qué harías vos? o ¿esto te sirve?, verdad, entonces me parece que por ahí va el rollo de la empatía.

E1: Emm ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de las emociones con apoyo, o sea cuando la profesora le está ayudando a realizar eh una regulación de emociones totalmente individual? o sea como autorregulación.

P06: Por ejemplo, yo siempre le digo a las maestras que es importante que ellos siempre tengan la mesa de la calma, eh explicar al grupo, hacer una sensibilización de que, en algún momento cualquiera, no solo (nombre de la estudiante) que es de TEA, porque es diferente o porque la ven hacer berrinches, va a explotar.

Cualquiera puede explotar, en cualquier momento (no se comprende el audio), entonces que para eso la niña tiene una botella de agua, hay una mesa con actividades que no necesariamente que en ese momento tengo que pedir permiso, pero necesito salir a caminar, a tomar aire, a respirar, a buscar a la maestra de apoyo verdad, entonces eso es importante. Antes de que yo explote, tengo varias opciones en aula, para decirle a la maestra “necesito salir” y osea es un S.O.S que la maestra debe comprender previamente para que esté la conducta no se detone en un momento verdad, sino que vaya gradualmente y él pueda ir optando por esas, esa regulación de emociones.

E2: Bien, y la última ya para finalizar esta parte de la entrevista dice ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual?

P06: Es muy complejo verdad, es muy complejo porque emmm las conductas problemáticas bueno generalmente tienen muchas señales previas para que detonen verdad. No necesariamente nosotros como docentes de emocionales estamos “in situ” ni hemos visto transcurrir, sino que nos llaman al final cuando el guila tiró la computadora, les voló palo a todos y le dijo “desgraciada hp” a la maestra verdad, entonces ya uno tiene que llegar ahí como a bajar el incendio.

Es lamentable cuando ya llegamos ahí porque ya lo único que tenemos que hacer es acompañar y ¡acompañar! y esperar que el chico baje, verdad. Emm entonces es importante no solo para el estudiante, sino para la docente y para los grupos, que lean estas situaciones verdad. Entonces es importante decir que, si ven a Fulanito o a Menganito o a Sutanejo, cualquiera, que se jala el pelo, que se pone rojo, que empieza a respirar más aceleradamente o que algo no le gustó y empezó a hacer gestos, que le avises a la maestra.

Para que la maestra también tenga un despliegue de opciones, que pueda decir “venga Fulanito, vamos a salir un momento a caminar, eh vamos a utilizar plasticina, o todos vamos a cambiar de actividad, vamos a ir corriendo hasta el portón y nos devolvemos” verdad em porque la situación de la parte conductual no es solamente de Gloria que tiene TEA verdad, es el abordaje que le dé la docente y del comportamiento que tenga mi entorno.

Entonces a veces eso sería muy importante, para mí es fundamental que todos sepamos que podemos explotar, que todos sabemos que necesitamos respirar, que no necesariamente tenemos que terminar el trabajo sino como jugar plasticina entonces es la facilidad de y esa aplicación del diseño universal de los aprendizajes también, de esa plasticidad y ese enfoque de los estilos de aprendizaje, de la forma en que construimos aprendizaje se apliquen en ese momento verdad, pero si es muy complejo porque la maestra está en cientos de cosas a la vez verdad. Entonces si era muy importante que conocimiento personal y decir “bueno ya estoy a punto, a punto de explotar” y no solamente el chico, sino toda verdad o la maestra cuando sale uno en (no se comprende) porque si no dice “agarro a este carajillo del cuello” y ahí sí tenemos problemas verdad.

Entonces nosotros también tenemos que respirar, entonces sí es importante que ellos conozcan y sepan que yo uso unas formulitas y utilizo unas (no se comprende) de colores de una pulguita hasta el monstruo grande verdad, entonces dónde me ubico para que la niña pueda mandarme a tomar agua o a caminar o yo me pueda sentar a jugar plasticina para que en vez de llegar al grandote me devuelva a la bolita verdad. Entonces conocer ellos hasta donde pueda llegar y qué quieran hacer es importante y que lo comuniquen, verdad.

E2: Ujum, okay para finalizar dice ¿cómo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad?

P06: ¿Se refieren a crisis conductuales específicamente?

E2: Ujum, sí, puede ser una más bien muchísima alegría que a veces pasa en chicos que están tan alegres que abrazan demasiado fuerte, verdad o el polo opuesto que es esta parte de la crisis conductual de muchísimo enojo.

P06: Pero ahí me estás hablando de dos cosas, de dos cosas diferentes, verdad.

E2: Ujum, digamos si hubiese una emoción muy fuerte ¿cómo lo podrían abordar o cómo lo abordaría?

P06: Bueno si es por ejemplo de agresión hay protocolos establecidos por el MEP y hay protocolos establecidos a nivel institucional verdad, entonces si ya es una crisis conductual de las que uno dice “sálvese quien pueda”, es exactamente eso verdad hay un chico que dice “emm apoyo, o auxilio o plan” y sale con el resto de sus compañeros y buscan al menos tres docentes que lo acompañen en ese momento verdad. Cosas así de extremas se han vivido en la escuela y mucho más, entonces si tenemos un protocolo institucionalizado.

Emm y en otras situaciones como de extrema alegría es “bueno si, estás muy contento, me alegra montones podés tener este espacio para ejecutar o ejercer esa alegría, pero vamos a hacer otra cosa o vamos a hablar del tema”.

Emmm había un chico que bueno con los dinosaurios impresionantemente (no se comprende) pero bueno entonces tenés la oportunidad de 5 minutos antes de salir o 5 minutos en la clase de hablar de este tema que tanta alegría trae eso. Entonces es darle su espacio para que él pueda expresar su emoción a todo el resto de sus compañeros porque si lo dejamos hasta el final o no le damos pelota él va a estar con eso con eso con eso, hasta que no le den su oportunidad de expresarlo.

E1: Okay.

E2: Bueno, hasta ahí llega nuestra entrevista. Muchísimas gracias de verdad, todo lo que se compartió me parece muchísima sabiduría, muchísimo conocimiento.

P06: Viera que poco a poco uno se va llenando de sí esto me sirvió, no me sirvió, vamos a probar esto con él verdad, em y como les digo chicas el servicio de nosotros, bueno si ustedes se llegaron a quedar es de aprender todos los días, es de no decepcionarse y de también hacer nosotros



técnicas de, para salvaguardar esto (señala el corazón) que está aquí y esto que está aquí (señala la cabeza) porque si hay agentes que nos detonan a nosotras también muchísimo y terminamos en estados catatónicos verdad este y terminamos en el INS y terminamos con terapeuta también. Es bellissimo, bellissimo, las conductas de chicos con TEA son impresionantes, impresionantes verdad así que les vaya muy bien, ojalá me cuenten al final cómo les fue por favor.

E1: Claro con muchísimo gusto y no, gracias infinitas por darnos el chancecito, este yo sé que a veces es como difícil hacer un campito, pero muchísimas gracias y su sabiduría nos va a servir muchísimo.

P06: Estoy a la orden con muchísimo gusto, lo que necesiten, ahí alguna duda o lo que sea, estoy a la orden, nada más me ponen y me recuerdan este como un mensajito antes de la hora.

E1: Sí claro.

### Transcripción 7

Fecha: 27/05/2021

Persona Entrevistada: P.C. – P07

Entrevistadoras: A.P.S. – E4 / F.U.H. – E5

### Transcripción:

P07: Bueno, eh... buenas tardes, mi nombre es P07 y este, soy docente de Apoyo Emocional y Conductual y autorizo que se me grabe, eh...lo que vayamos a hablar en este ratito para el propósito que necesiten ustedes con respecto al (pausa) a la universidad.

E5: Bueno, muchísimas gracias, este (pausa) no sé si, si... E4 se quiere presentar (risas)

E4: ¡Hola! ¿Qué tal? Yo soy E4, este (pausa) bueno, nada, muchísimas gracias por estar aquí, para nosotras de verdad que... que es (risas) súper importante y ha sido un verdadero privilegio poder tenerlas a todas ustedes aquí en (pausa) verdad, con nosotras, este, y nada. Bienvenida (risas) Y... y sí.

E5: Okey, este, tenemos una entrevista que en total son 16 preguntas, eh (pausa) no tiene una duración estimada, todo depende de las respuestas que nos brinde. Entonces, di, en dado caso que nosotras consideremos que, que queremos saber algo más, ahí le preguntamos algo más además de la entrevista que ya tenemos eh, planeada. Primero, sería su edad...

P07: Eh, tengo 31 años.

E5: Eh... la escuela donde trabaja actualmente...

P07: Bueno son cuatro instituciones, yo soy itinerante. Entonces, este, la primera que es mi sede, se llama (nombre de la escuela), eso es en (nombre del distrito). La segunda es (nombre de la escuela), igual en (nombre del distrito). La tercera escuela es (nombre de la escuela), en (nombre del distrito). (Se aclara la garganta) Y la cuarta institución es (nombre de la escuela) (se corrige) (nombre de la escuela), ese queda en (pausa) (nombre del distrito)

E5: Okey, para retomar sería: itinerante en cuatro escuelas, ¿verdad? Eh, (nombre de la escuela) ... ¿Cómo me dijo la segunda? Escuela...

P07: (nombre de la escuela)

E5: Ajá.

P07: (Nombre de la escuela). Si se escucha un ronquido es que tengo dos Bulldogs, entonces ellos roncan mucho. (risas)

E5: ¡Tranquila! (risa) Este... Escuela (nombre de la escuela)

P07: (Asiente) (nombre de la escuela), ajá.

E5: ¡Ah, sí! Perdón, sí (risa) Este (pausa) Entonces serían todos en la provincia de San José... P07: Sí, señorita.

E5: ¿Y a qué Dirección Regional pertenecen?

P07: San José, Central.

E5: ¿El año en que ingresó a trabajar en estas escuelas o al servicio itinerante?

P07: Entré en el 2018, con el Servicio Itinerante.

E5: ¿Los años de experiencia que tiene trabajando como docente del Ministerio de Educación Pública?

P07: En el Ministerio de Educación entré en el 2017.

E5: Okey.

P07: Pero... de... de años antes estuve en escuelas privadas.

E5: Eh, ¿el área de especialidad?

P07: Ehh, ahorita actualmente es Trastornos Emocionales (pausa) y de Conducta.

E5: Y... digamos el área en el que usted estudió sería... ¿igual?

P07: Generalista, no, generalista. Mjm.

E5: Okey, sería generalista. Y la estudiada de... eh, ¿la cantidad de estudiantes que tiene a cargo con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista?

P07: Okey, tengo uno, en el... No, mentira, en (nombre de la escuela) tengo dos, en (nombre de la escuela) tengo (pausa) uno, en (nombre de la escuela) tengo (pausa) dos, y en (nombre de la escuela), sí, en (nombre de la escuela) tengo (pausa) una, dos, tres, cuatro, ¡cinco!

E5: Diez en total.

P07: Sí.

E5: Okey. Ahora sí, pasaríamos ya a la parte propiamente de las... de las preguntas, este lo primero sería que defina en sus propias palabras: ¿qué es cognición social?

P07: Bueno, para mí la Cognición Social tiene que ver con todas aquellas costumbres, tiene que ver con todo lo que nosotros aprendemos tanto de las personas que nos rodean, de los medios en los que nos desenvolvemos, verdad. Entonces todo eso forma parte de los que somos, verdad. De las costumbres, de nuestras actitudes, nuestras formas de expresarnos. Siento que es como... como eso (se aclara la garganta)

E5: Okey, eh... ¿Cuáles habilidades de Cognición Social ha trabajado usted con su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P07: Okey, a ellos, la mayoría, verdad. Eh, les cuesta más que todo la parte de interacción social, verdad. Que son como más reprimidos, andan solos, no les gusta interactuar, entonces lo que yo trabajo mucho con ellos es la parte de inclusión. Que se relacionen con sus compañeros, que aprendan a... a expresar sus emociones, porque muchas veces no saben cómo expresarlas de forma adecuada, verdad. Y eso, di, pues les provoca ciertas como rosecillos como con los compañeros, más que por... por la edad, verdad. Entonces son como las áreas que más trabajo con ellos: la interacción social, la expresión de las emociones, eh, la resolución de conflictos, verdad, con los más grandes, y este (pausa) la parte de estructura también, porque muchas veces cuando ellos tienen una estructura y se les quita, la...digamos, alguna actividad, eso afecta también, este... su... su... su desarrollo y sus actividades en el día... día cotidiano, verdad, el día a día. (se aclara la garganta)

E5: Okey, este... y ¿Por qué considera que es importante desarrollar las habilidades de cognición social en los chicos con diagnóstico de TEA?

P07: Es necesario para todas las personas, no solo con niños en condición de TEA. Siento que, eh, di, todas las personas, en el lugar en que estamos, necesitamos, pues, relacionarnos, sea como sea, necesitamos socializar. Y ellos eh...como vienen en esa parte un poquillo reprimida, o no...no se les estimula de forma adecuada, es la parte que nosotros como educadoras y, y, y también como guía para... para el padre de familia, ayudarles en ese sentido, verdad: de que ellos sean independientes, que ellos se relacionen, que sean autónomos, verdad. Es como esa parte que todo, toda persona necesitamos.

E5: Okey, ahora vamos a como desmenuzar, por así decirlo, una a una las habilidades que nosotras enfocamos en nuestra investigación, entonces la primera sería: eh, que ¿si utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de diferenciación de emociones básicas?

P07: Una estrategia.

E5: Sí, que ¿cuáles estrategias ha utilizado o utiliza con los chicos eh...con TEA para la enseñanza de identificar emociones básicas?

P07: Okey, primero, siempre utilizo mucho cuentos. Por la edad que tienen ellos, este, son como más visuales, verdad, entonces utilizo cuentos. Hay uno que se llama "El Monstruo de Colores", hay otro que se llama "Las Rapietas de Fernando", eh... está otra que se llama "El cuento de la tortuga". Son cuentos que nos ayudan como a identificar las emociones. Ahora, con ellos siempre utilizo mucho, digamos, mucho lo que son pictogramas. Eh, de las tablas de las emociones: la alegría, tristeza, enojo, emmm... amor, eh... varias, varias emociones que trabajo dependiendo con, dependiendo de la edad, verdad. Y, este utilizo también imágenes, de personas reales para que ellos vayan haciendo la relación del pictograma con la imagen de la, de la expresión. Esa es otra área, digamos, se trabaja el reconocimiento de las expresiones, verdad, que cuando estoy enojado no solamente es estar así, o sea, hay varias expresiones de... gestuales que nosotros usamos y que ellos sepan identificar cuándo una persona está enojada, o cómo se sienten ellos, verdad. Después, este, usamos, este, el espejo, donde ellos se vean al espejo e imiten las, cada una de las expresiones, verdad, ellos, por lo general conmigo siempre tienen rutinas, entonces cuando ya ellos van adquiriendo el, el reconocimiento de las emociones, siempre se les pregunta: ¿Cómo te sientes el día de hoy? Y se le muestran las...las, los pictogramas, y ellos identifican, aunque sea señalan, verdad, de cómo se sienten el día de hoy. Entonces, ese es como un apoyo para, para el docente y saber identificar, verdad, si ese día anda un poquito incómodo, o, o anda un poco triste. Para poder este, ayudarles a tiempo y anticiparles en caso de que tengan alguna crisis.

E5: ajá, eso me lleva como a la siguiente pregunta: ¿cómo se evalúa que el chico o la chica logra identificar las emociones en él mismo?

P07: Eso es un... Eso es un poquito de trabajo. Porque, digamos, empezamos con preescolar: ellos identifican las expresiones, reconocen cuándo una persona... está triste, cuándo reconoce una persona que está enojada. Pero cuando se trata de ellos es un trabajo que se necesita el apoyo de la casa, verdad, porque muchas veces en la casa, qué sé yo, tienen una crisis de... de... de que no se les dio en el momento yo lo que ellos querían, entonces se enojan. Entonces, siempre se les trabaja al papá o a la mamá, se les dice: "está bien estar enojados, pero no es la forma de expresarnos." Verdad, entonces para que ellos aprendan a... a identificar sus emociones, se trabaja mucho con... de la mano con... con la familia, verdad. Si hay un buen trabajo de familia, con el profesor, digamos, tanto guía como con la docente de apoyo, se logra, sí se logra. Hay niños que tal vez no, no se comunican de manera verbal, pero sí es gestual, entonces señalan o... o, sí, sí lo logran identificar. Pero como le digo, el lograrlo lleva mucho trabajo también del hogar y no solamente de la institución.

E5: Eh, esa es otra pregunta: que ¿en cuáles contextos aplica estas estrategias de reconocer emociones? Sería; en la escuela, en la casa...

P07: Principalmente, en la escuela.

E5: ajá

P07: En la casa, en el Servicio de Apoyo, digamos, con... yo los atiendo, usualmente son atendidos individual y en el aula. Entonces, sí son varias... varios contextos. Y también, qué se yo, si ellos están en algún lugar con los papás, que no es en el hogar, digamos, que están en un medio social (inaudible) verdad, que ellos sepan cómo, cómo trabajar con ellos.

E5: ¿Y cómo lo aplica, digamos, en la escuela? Porque, por ejemplo, tenemos varios contextos, tenemos; en el aula, tenemos el comedor, tenemos el recreo, ¿las aplica en los diferentes contextos o solo propiamente en el aula o cómo? ¿Cómo funciona?

P07: Bueno, con los compañeros, eh, ellos siempre se les... facilita una estructura, verdad, una rutina. Entonces al inicio del día, se les identifica, verdad, que digan cómo se sienten el día de hoy, y no solamente con el niño que tenga una dificultad o algún trastorno, sino con todos en general. En el caso de ellos, eh, ya más o menos los docentes saben en qué momento ellos se están sintiendo incómodos, verdad, verdad. Como que empiezan a quejarse o hacer algún tipo de sonido, ya empiezan a levantarse, entonces como que ahí ya ellos como que van identificando, verdad. Entonces ellos saben en el momento en el momento que tienen, qué sé yo, "¿cómo te sientes? ¿te estás sin ti...? ¿cómo te estás sintiendo?" Verdad, entonces ya ellos identifican cómo se están sintiendo. Por ejemplo, si están cansados; le varían la actividad, terminan lo que están haciendo y le dan una actividad manual o algo que le permita a él despejarse. Eso más que todo en el aula regular, en el comedor, eh, cuando van al comedor usualmente se anticipa, verdad, para que ellos, este, sepan hacia dónde van. Porque... pasa que tal vez cuando van conociendo a los niños, este, con algún trastorno, verdad, ellos como que... empiezan con sus crisis porque no... no saben para dónde van, pero si lo anticipan desde entran a clases no hay ningún problema con eso. Y, igual en la parte de educación física, o alguna materia complementaria que tenga que hacerse fuera del... del aula.

E5: Y cómo, ¿cómo es el trabajo con la docente de grupo? Porque, di, al ser un servicio de apoyo itinerante, me imagino que, no sé, es como más complicado porque habría cuatro escuelas, prácticamente es una escuela por día, digamos, cómo, ¿cómo... lo trabaja?

P07: En el caso de nosotras, digamos, eh, nosotros damos recomendaciones a las docentes, verdad, de qué se puede trabajar con ellos. Es un... dilema porque a veces a cómo pueden haber docentes que le aceptan a usted las recomendaciones, hay docentes que no aceptan y ni quieren que uno intervenga, verdad, en... en su... metodología. Entonces, este, lo de las líneas de acción de que nosotros tenemos que hacer un plan de apoyo conductual y, y ... involucrar al docente y al padre de familia, muchas veces se ve truncado en ese aspecto, verdad, de, dependiendo de la accesibilidad de aceptación que tenga la docente. En el caso mío, gracias a Dios, no he me han tocado docentes así. Sí he tenido algunas como que se... que se sienten como incómodas, pero son cosas que tiene que irse adaptando, verdad, pero, este, uno... Yo con ellas me comunico mucho por teléfono, por WhatsApp, entonces en caso de que tengan alguna situación: "mirá, es que hoy pasó esto y esto." Entonces yo me comunico con ellas. Igual con la familia, siempre tengo comunicación con las familias. Es... Eso es como lo más importante de una itinerante, tener mucha comunicación con, con familia y escuela, a pesar de que uno vaya a veces solo una vez a la semana.

E5: Me imagino... Este, ¿qué estrategias utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales?

P07: Para expresiones faciales (se aclara la garganta) Ellos usualmente, eh... buscan imágenes. Depende, verdad, si... si la familia tiene recursos, se le pide a la familia que busquen de revistas, de periódicos... o sino yo les facilito las expresiones tanto de niños, de adultos, de mujeres, de hombres, verdad, en... en varias edades, para que ellos puedan identificar. Utilizo mucho videos de YouTube, verdad, que vienen también como sus... como fábulas, eso es muy importante, también, identificar qué tipo de fábulas o... o... o videos les gusta, verdad, porque sí, si son algo que les llama mucho la atención a ellos, es mucho más fácil saberles este, llegar a, a que logren entender, verdad, el concepto. (Se aclara la garganta)

E5: Okey, ahora, en sus propias palabras ¿cómo define la empatía y cuáles componentes considera usted que la conforman?

P07: La empatía. Bueno, para mí la empatía, aparte de ponerse en el zap... en los zapatos de la otra persona, es... es saber, sentir lo que esa persona puede estar viviendo, verdad, que, que tal vez... no sepa cómo comunicarse, no sepa cómo, eh, transmitir lo que siente, verdad, es... es como, saber entender ese momento, verdad, hay personas que, que, tal vez no... no sabemos cómo expresarnos, no sabemos cómo transmitir lo que sentimos, pero es... es comprenderlo y, y, y darle ese apoyo, verdad. Que, que necesita en el momento. ¿Y cuál fue la otra...? ¿Estrategias?

E5: No, que ¿cuáles considera usted que conforman la empatía?

P07: Componentes. De la empatía. ¡El respeto! La sensibilidad, y... siento yo también que parte de la empatía es... es... es... (silencio) Sí, la sensibilidad, más que todo, el, el saber sentir o el saber interpretar que esa persona en ese momento no, no está en condiciones de... o que necesita apoyo, mjm.

E5: Y... entonces, ¿cuáles guías o apoyos utiliza para que el estudiantado logre reconocer la emoción que sienten las demás personas? O sea...

P07: En el caso de los niños con TEA

E5: Ajá, lo que... lo que siente el otro, lo que siento yo, y... todo lo que se relaciona con la parte de empatía.

P07: Okey, en esa parte nosotros trabajamos, eh, más que todo en el aula. Y en lo que es el recreo, verdad, entonces, cuando trabajamos nosotros en atención individualizada, se trabaja lo que es la asertividad, verdad. Cuándo nosotros tenemos que aprender a... a... a relacionarnos con los

demás. Las normas sociales, que... en la clase yo... puedo relacionarme con mis compañeros, que tal... Ahorita no se puede prestar, verdad, porque está prohibido por lo del COVID, pero que... que ellos sepan que yo puedo prestarle algo al compañero. Que, si el compañero necesita ayuda, verdad, más que todo, empezamos con normas sociales, que ellos identifiquen cuáles normas sociales a partir de ahí, después se les... se les plantea como diferentes situaciones, sociales, verdad, según su entorno y cómo ellos pueden, este, eh, expresarse, cómo pueden ellos, este, intervenir, verdad, dependiendo de las situaciones. Ellos son muy visuales, entonces usualmente se utilizan, este, ejemplos de... qué se yo, de fábulas, de cuentos. O, también se les ponen situaciones de aula, que... “qué harías en este caso” verdad... ya con niños más grandes. Con los niños pequeños que son de preescolar, pues con ellos es un poquito más diferente, verdad, es como de... de guiarlos. Tal vez en el kínder, qué se yo, se le ocurrió y le dio un “manazo” al otro, verdad, entonces este, llegar, intervenir, ahí se le habla mucho al docente, que intervenga, no lo regañe en el momento, sino que le diga: “estás actuando mal, el... el niño... verdad, el compañero no merece que se trate así” Verdad, entonces como de... de agarrar a los niños también, compañeros, y trabajar la parte de sensibilización y de... de entender a sus compañeros, verdad, eso es un trabajo muy importante, porque si los niños saben que es que él tiene alguna situación, ellos saben, y ellos te dicen: “No, Niña, yo sé que es que él tiene algo” Y ellos mismos buscan y le ayudan: “no, eso no se hace.” Verdad, entonces va muy de la mano el trabajo también con el grupo.

E5: Este... ¿cuáles estrategias utiliza para buscar, ya... ya que vimos cómo... cómo maneja la parte de empatía, ¿cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de forma empática?

P07: voy con... okay... posibles soluciones de forma empática.

E5: Sí, digamos en vez de agarrar al compañero y pegarle un manotazo, o sea, ¿cómo hace usted que él ve... que él visualice que tiene varias alternativas de responder?

P07: Bueno, por ejemplo, había una de las chicas que era impulsiva, entonces con ella lo que empezamos a trabajar fue: cuando estoy enojada ¿qué puedo hacer? ¿verdad?, entonces ellos usan una ruleta de opciones, verdad. Cuando estoy enojada, este... mejor busco a la profesora, por ejemplo, si no me prestan un juguete entonces yo busco ayuda, o... en ese momento me retiro, si estoy muy enojada mejor me retiro y... y evito eh... el contacto físico con los compañeros. O también, este... con ellos se ha trabajado la parte de... de... (silencio) más que todo... es que digamos cuando ellos emp... con ellos se empieza más que todo como el reconocimiento de situaciones, verdad, tanto así como de... de... accionar son muy pocas, a menos de que tengan ya algún... algo más... más agresivo digamos, que sean agresivos ahí sí es un poquillo más diferente pero usualmente con ellos siempre es como el docente que... que está con ellos y que los esté supervisando y que les diga, “mirá esto no está bien.” Que el compañero sepa decirle “este... fulano ¡así no!” Verdad, o que sepan entenderlos, pero sí, digamos como estrategias podría ser esa como la ruleta de... de opciones y el trabajo de intervención del docente también.

E5: Okay. (silencio) ¿E4? (silencio)

E4: ¡Ya! perdón, es que me quedé sin inter... el internet se cayó (risas), pero ya, ahora sí, perdón. Este... más bien muchas gracias por todo lo que nos ha contado, como que ha estado súper bien explicado. Eh... bueno seguimos con... ya vamos por la mitad para que sepa (risas) entonces, este... empiezo ahora empiezo ya yo con las preguntas, entonces dice: ¿qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro?

P07: ¿Qué tipo de ejercicios para comprender la emoción del otro? Situaciones reales, que le... por ejemplo, qué se yo, se les ponen ejemplos de... de... conflictos en el aula, verdad. Se utilizan imágenes también como apoyo y se le dan opciones: ¿qué harías en este caso?, verdad, entonces que ellos eh... escojan el... la opción de... de resolver la situación, qué se yo, eh... prestarle atención, buscar a la docente, verdad, es como esa parte. Y con los niños pequeños es más que todo este... dibujos, la... pictogramas o... o... o... o la parte también de... de ayudarles a interac... interactuar con los do... con los compañeros, porque usualmente cuando están en el aula casi no se relacionan con los niños, cuando son de edades pequeñas hay muy poco contacto con sus compañeros.

E4: Okay, perfecto. Este... Luego seguimos con la que sigue que dice: ¿Para usted qué es la interacción afectiva recíproca? Y ¿cuáles criterios usa para identificar que el estudiantado lo pone en práctica?

P07: ¿Interacción?

E4: Afectiva recíproca.

P07: Okay. Para mí la interacción afectiva recíproca, por ejemplo: que el niño logre expresar que está molesto, que está... enojado, que está triste, pero que también el otro lo logre comprender, verdad, que está, que está... en esa situación, o sea no es solamente que él sepa decir “estoy así”, sino que el otro, o sea su compañero, sepa identificar y cómo ayudarle. Esa es como la... la parte recíproca, no solamente de expresar, sino cómo los demás pueden entenderlo.

E4: Perfecto, esa sería la... como la... la definición y ¿los criterios que usted utiliza para... para identificar que ellos lo ponen en práctica?

P07: El... el medio social, la interacción que tienen el día a día. Digamos en el recreo, como... uno más que todo va y los... los observa en el recreo, cómo resuelven ellos conflictos o situaciones en el aula, qué se yo, que si va alguien por un juguete, entonces por ejemplo en el preescolar, que si va por algún juguete y le quitaron el juguete que él quería, verdad, cómo... cómo resuelve él en momento. En el caso de la escuela, eh... cuando tienen alguna crisis, verdad, cómo resuelven ellos la sit... el problema o la situación ya sea con sus compañeros o... o con los mismos docentes, verdad, que tal vez ellos tienen alguna situación, entonces, cómo lo logran ellos, este... resolver de manera asertiva, verdad.

E4: Okay, perfecto. Luego la que sigue dice: ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de emociones?

P07: Ehhh... En la regulación de emociones, bueno, hay una que es el semáforo, no sé si han escuchado, el semáforo de... conductual. Hay personas que lo utilizan no muy adecuadamente, que es como... si te estás portando mal todos están en rojo eh... o si te portas bien vamos para... para verde y ya ahí estamos mal, verdad. No me gusta, también, y eso se lo digo a los docentes, no me gusta que utilicen caritas felices ni tristes para cuando ellos trabajan porque estamos como encasillando que la tristeza y la... la felicidad depende de qué es lo que haga yo, verdad. Entonces usualmente con los docentes les digo “no usen caritas felices ni tristes” porque ya he tenido problemas donde ellos dicen “es que no...no me pusieron feliz”, entonces ellos piensan que la felicidad está mal, verdad, entonces por ese lado, si... si trato como de explicarles que si van a usar el semáforo este... conductual, es donde ellos, más que todo los que presentan crisis explosivas, verdad que te, que le digan “niña estoy en rojo” o “estoy en amarillo y siento que me voy a poner en rojo”, verdad. Ese es uno, hay otro donde tienen como las emociones seleccionadas, como un termómetro...

E4: Ajá...

P07: Y ellos pueden ir y decir “niña” o señalar “estoy aquí” (señala con dedo índice, simulando el termómetro de las emociones), entonces le ayuda a la maestra, no solamente al niño, o a anticipar, verdad, que... en... que está en un momento de que... puede presentar alguna situación o alguna, verdad. Entonces que la maestra sepa, qué se yo, que... eh... le dé un... un tarrito de burbujas o que le permita salir un momento, verdad, o... o que se lo lleve a dar alguna vuelta alguna compañera o algún docente, verdad, que... que... que se forma parte del equipo de intervención de crisis (se aclara la garganta), eh... serían como las estrategias ahorita que utilizo.

E4: Perfecto. Eh... Luego está ¿cómo enseña el expresar las emociones a los demás?

P07: ¿Yo enseñarla a los demás? O ¿Qué ellos la expresen a los...?

E4: ¿Cómo usted enseña a sus estudiantes con diagnóstico de... del... espectro autista... este... a... el expresar las emociones a los demás?

P07: Bueno es que usualmente a ellos, eh... van adquiriendo como... como la imitación, verdad, que es como lo que van poquito a poco a... am... tomando en cuenta, entonces, este... qué se yo, las... las expresiones faciales, por eso que al principio yo empiezo con expresiones faciales, que ellos sepan y se vean al espejo, cuando uno está llorando, cuando uno está enojado, verdad, que ellos se vean y digan “estoy enojado”, inclusive que lo reconozcan en sus compañeros, ¿cómo está fulano? ¿cómo está aq...? Verdad, entonces es como esa parte, de que... que al principio se trabaje el identificar las expresiones en los demás para que él después pueda entenderlos.

E4: Perfecto

E5: La parte de... de expresar digamos, cómo me siento yo, de llegar y decirle al compañero "es que vea no me está gustando o mejor (coloca la mano extendida, en señal de "deténgase") deténgase un momentito porque me voy a enojar o algo así, por ejemplo.

P07: Mmmm...

E5: ¿Cómo lo...

P07: Bueno, ellos... ellos usualmente, eeh... eh... depende, se trabaja de la mano con la terapia de lenguaje, verdad, si son niños que sí tienen desarrollada la parte verbal, que ellos puedan decir "¡no, no, no!" o sepan decir, aunque sea "¡no!" o "¡molesto!" o "¡estoy molesto!", verdad o "¡triste!", que ellos sepan decir "¡triste!", aunque que digan una palabra, porque muchas veces no forman la oración de "es que estoy triste" "estoy moles...", no... ¡triste! o ¡molesto! o ¡no no, no quiero! O que sepan decir "quiero o no quiero" verdad, entonces ya cuando ellos dicen "no quiero" es o me siento mal o estoy enojado, verdad; entonces se trabaja muy de la mano también con la terapia de lenguaje en ese sentido de... de la forma en cómo ellos, este, expresan, verdad, la parte verbal que los demás le puedan entender.

E5: ¿Y la parte digamos... positiva también? Como... ¡Me gusta esta actividad! o ¡estoy feliz de estar aquí! O... ¿también? Sí

P07: Sí, sí usualmente cuando a ellos les gusta algo, sí se les nota, verdad, ellos como que se...la... la expresión de ellos le cambia, verdad, uno lo nota, más que todo donde cuesta más es en la tristeza, verdad, que está como un poquillo como decaídos, que ahí es donde uno no sabe si es que está triste o es que está enfermo, verdad, entonces ahí es donde uno llega con los pictogramas y le pregunta: "¿cómo te sientes?" Verdad, si está enfermo, si está... entonces ellos usualmente reconocen y señalan. Mjm...

E4: Mjm... Perfecto. Luego dice: ¿cuáles estrategias les... les brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones o comportamientos?

P07: Lo que son acciones y consecuencias, verdad, que si yo hago algo tengo una consecuencia, verdad, entonces, qué se yo, que... que si hoy... este... golpee a un compañerito, ¿cuál es la consecuencia?, que tal vez la niña llegue y me hable conmigo, hable con mamá y que tal vez mamá me diga que no sé, que me va quitar tiempo de juego o tiempo de ver un ratito televisivo, como forma de... de... de consecuencia por la... por la mala acción que tuve, verdad. Sí se trabaja mucho lo que es acciones y consecuencias.

E4: Okey, perfecto. Luego dice: ¿cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P07: ¿Cómo relaciono la autorregulación con la empatía?

E4: ¡Sí!

P07: Okey (silencio). En el caso de ellos, autorregularse, em... tal vez con... con algún tipo de técnica, qué se yo, que ellos, eh... utilicen, eh... depende de lo que les guste, ya sean burbujas, plastiscina, usar arroz, digamos como una cajita, digamos esa es la parte de autorregulación de ellos o caminar o... verdad, tomar agua o estar en una bola, balancearse, la parte de autorregulación. La parte de empatía esa es como la parte como que es un poquillo más difícil, verdad, que... que ellos empaticen con... con los demás, pero tal vez que ellos vean a alguien que esté, por ejemplo, enojado, que esté triste, usualmente ellos llegan, los que están un poquito más este... estimulados en la casa y que se trabaja, usualmente ellos llegan y lo señalan, se van los señalan y los abrazan o... o se preocupan, ellos buscan como ¿algo está pasando! No, tal vez no lo expresan de forma verbal, pero ellos dicen ¿algo está pasando! Y... y buscan al docente o... o se quedan viendo y se levantan a ver qué pueden ayudar, es como la parte de empatía, verdad, que ellos saben que está pasando algo y que quieren ayudar, pero no saben cómo, pero se levantan, hacen algo. Mjm.

E4: Okey. Luego... ya casi terminamos, por si acaso (risas). Dice: ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de emociones con apoyo a autorregulación?

P07: Otra vez, ¿cómo fue?

E4: ¿Qué estrategias utiliza para la transición de regulación de emociones con apoyo a la autorregulación meramente?

P07: Mjm, bueno, mmmm... Siempre, con los pequeñitos, desde que están en preescolar, se utiliza mucho la... la parte visual, verdad, por eso es que se enfatiza mucho en lo que es el pictograma, que se trabaje desde la casa, verdad, que ellos se autorregulen, usualmente ellos tienen una tablita, (realiza la figura de la tabla con ambas manos), donde ellos, ¿qué actividad puedo hacer?, verdad, y ¿qué actividades no puedo hacer? cuando estoy enojado, cuando estoy triste, verdad, entonces que tengan varias opciones, eso sí, las opciones tienen que ser en relación a lo que les gusta, verdad. Que, si están enojados y les gusta escuchar música, entonces que puedan tener acceso a la música. Que si están enojados o están tristes y les gusta usar burbujas que puedan usar burbujas verdad. La transición de autorregularse ellos mismos es que ellos logren entender, el... el pictograma, la... lo que se les da y que ellos mismos solitos busquen cómo hacerlo, verdad, sin necesidad de que mamá o... o el docente intervenga. Por eso es que también se trabaja mucho que... que en el aula tengan accesibilidad a... al material, verdad, que si está molesto entonces que... que vaya y le diga (golpea la mesa con el puño haciendo el sonido "toc, toc, toc") a la maestra verdad, que le señale, que se siente mal o que... o que pida ayuda, verdad, esa es otra... otra de las...este... intervenciones que se trabaja con... con la de terapia de lenguaje que ellos, este... puedan comunicar "ayuda" para que ellos puedan este... expresar y que, eh, inmediato se les pueda intervenir, verdad, es como esa parte.

E4: Okey, perfecto, muy bien. Y ya la última dice: ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual y cómo lo aplica en caso de situaciones que detonan emociones con mayor intensidad?

P07: Okey, control conductual, es un poquito difícil por lo, la edad de ellos, verdad, porque usualmente son muy explosivos y no... no saben cómo controlarse al principio, verdad y como vienen, tal vez no vienen como muy bien abordados desde la familia. Siempre lo ideal es que la institución tenga un con... un comité de intervenciones en crisis, verdad, conductuales, entonces, usualmente cuando los niños detonan, lo ideal, sería que alguien esté con la docente o con el docente, verdad, y que los apoye. Lo que pasa es que ahora, con esta parte del COVID, ha sido bastante difícil, verdad, porque hasta inclusive, el tocarlos, el hacerles contención, es un riesgo para uno, verdad. Entonces ha sido como un poco complicado ese tema, pero lo ideal aquí es que... que... que haya el comité, verdad, que cuando el niño vaya a presentar la... la crisis en el aula, se... se le pueda dar el espacio idóneo para que él pueda otra vez bajar (realiza el ademán de bajar con la mano) y regularse, verdad, pero siempre con ayuda de un adulto, nunca dejar al... al niño solo. Que... que ese comité sepa qué acciones debe de tomar en ese momento y con ese estudiante en específico, porque no las accio... las acciones no se pueden tomar en... en general, verdad, cada... cada niño tiene su... su manera de... de tranquilizarse y... y eso es muy importante que el docente tiene que... que entender, verdad. Por eso es que también existe el plan de apoyo conductual, ese plan lo ideal es que todas las personas que trabajan con el niño lo sepan identificar y no solamente docentes, sino también administrativos, porque di, nos ha tocado que conserjes estén con nosotros, verdad y que, este... nos ayuden en alguna situación de crisis conductual, verdad.

E4: Okey, perfecto. Pues yo creo que eso sería (risas).

### Transcripción 8

Fecha: 27/05/2021

Persona Entrevistada: Y.G. – P08

Entrevistadoras: F.U.H. – E5 / J.C.S. – E6

#### Transcripción:

P08: ¿Ya lo digo?

E5: Sí

P08: Okey, mi nombre es P08 y autorizo para que se grabe esta entrevista.

E5: Okey, para dar inicio tenemos que responder como unas preguntitas...eh... básicas como para conocer de usted, en...en qué áreas ha trabajado.... Cuánto tiempo tiene trabajando... Entonces lo primero es saber su edad.

P08: Tengo 37 años.

E5: Ajá...eh... escuela en donde trabaja actualmente.

P08: Escuela (nombre de la escuela)

E5: Eso en qué provincia es

P08: Es en (nombre del distrito) de Curridabat, San José

E5: ¿Y qué dirección regional sería?

P08: San José Central, circuito 04

E5: Ahora, el año de ingreso en el que...empezó a trabajar en la escuela.

P08: ¿En esta escuela?

E5: Sí

P08: En el 2000.... El año pasado, 2020

E5: 2020. El año.... Años de experiencia que tiene como docente de apoyo para el Ministerio de Educación Pública.

P08: Yo empecé a trabajar para el MEP desde el 2008.

E5: El área de especialidad con la que cuenta.

P08: Ahorita estoy en Problemas Emocionales y de Conducta

E5: ¿y estudio para para emocionales y de conducta? ¿O...?

P08: em... no. Mi bueno, el bachillerato fue en Educación Especial, especialización: generalista y la licenciatura también: generalista

E5: La cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que atiende en el servicio actualmente, P08: Uy... dame un segundo.... (pausa larga). Tengo seis.

E5: Seis chicos. Okey, en total son 16 preguntas entonces en dado caso que...que quedemos con duda de cualquier cuestión que... que nos urge de momento, ahí poder hacer alguna otra pregunta porque... di...usted sabe que esto tiene una guía de entrevista, pero dentro de la espontaneidad...di... a uno le surge la curiosidad de las cosas. Para empezar, en sus propias palabras qué es la cognición social.

P08: ¿Cognición social?

E5: Mjm

P08: Es como el aprendizaje de las reglas básicas o de vivir en sociedad ...o...sí.

E5: Okey. Y cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA

P08: mmm.... Otra vez, ¿cuál es?

E5: ¿Cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con sus estudiantes con diagnóstico de TEA?

P08: Bueno, las... eh... reglas básicas diay de convivencia...de...de del aula verdad que son respetar el turno, em...eh... también mucho lo que es...este... ay perdón dame un segundo que me estoy... (no se entiende).

E5: Tranquila.

P08: Este... las formas de... como de actuar en...en ciertas situaciones verdad. Qué hacer cuando quiero algo, qué hacer cuando algo me enoja, qué hacer...este..., cómo acercarme.... Cómo es que se acercan a sus compañeros.... eh... las reglas de juego también, que a veces les cuesta mucho entender las...las reglas de juego. Eh... reconocimiento de emociones propias y de los demás, digamos también he trabajado con ellos también...Perdón, me acabo de acordar de otro chico que no lo conté; tengo 7.

E5: Okey

P08: Este... trabajo también con ellos también lo que es...em...cuáles...eh...o sea, cuáles son las conductas adecuadas dependiendo de la emoción que siente verdad. Digamos... este que no está mal sentir enojo, sino que cuál es la forma adecuada de expresar ese enojo, eh...alguno, verdad... tengo a uno que a veces él...este... está feliz y es...parece que está enojado verdad porque empieza a gritar, a saltar y esas cosas, entonces a veces como enseñarles cuáles son las conductas adecuadas también, inclusive cuando están felices.

E6: Y digamos... por qué usted considera importante desarrollar esas habilidades de cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA.

P08: Principalmente es para que ellos puedan...este...este... relacionarse con sus compañeros, aunque yo sé que ahorita es un poquito difícil que ellos se relacionen verdad... de manera adecuada verdad. Este...no es lo mismo verdad... un niño con autismo que se sienta frustrado por no poder hacer una actividad y que rompa una hoja, a otro niño verdad que...que no ocurre en esta conducta y cómo lo van a ver sus compañeros donde ven que rompe la hoja. Este...bueno el autocontrol también es muy importante con ellos, cómo autorregularse, cómo auto controlarse. Em... verdad diay esto es un trabajo que se hace con sus compañeros porque no es solo el, el chico autista verdad...sino también que sus compañeros sepan...este... o comprendan, este...porque este chico actúa de cierta manera en ciertos momentos verdad... y que tampoco se pongan a...a no querer compartir con él o decir cosas que no son adecuadas verdad...es como un trabajo integral, no solo con el estudiante que tiene...que presenta autismo.

E6: Y usted ha utilizado...o nos puede contar las estrategias que ha utilizado para enseñarles a ellos a diferenciar las emociones básicas.

P08: Este...sí. He usado cuentos, este...e... figuras, como imágenes de niños con todas las emociones, he usado también espejos, para que digamos uno le enseña la emoción y que ellos la repitan. Em... he usado también juegos de mímicas, digamos... de que yo trato de hacer una expresión conmigo, que eso lo hacíamos mucho el año pasado con las clases virtuales; les hacía una cara y ellos tenían que identificar qué era lo que yo ...que yo estaba sintiendo verdad. Em...también identificar en imágenes digamos...si a un chico se le cae un helado, ¿cómo se va a sentir?, ¿feliz, triste? Como esa identificación de imágenes de acuerdo a la emoción, y también en el...en el diario vivir verdad ...cuando un estudiante presenta alguna crisis a nivel de aula, este...ayudarlo a identificar “¿estas triste?,¿estas asustado?,¿estas enojado?” ... este, verdad... eso ya es como el diario vivir, como ayudarlo a identificar esa emoción y poder controlarla verdad...en ese momento.

E5: Me surge la duda de... bueno ahorita me imagino que, por la virtualidad, ¿cómo lo trabajan...lo trabajan de manera individual con el chico... lo trabajan en la misma sesión de grupo con sus compañeros?

P08: No... individuales. Todas han sido individuales, y cuando...digamos este año que ya ingresamos a...a clases, más que todo si presenta una crisis en el momento y yo estoy ahí y puedo atender al...al estudiante verdad. Si tengo un estudiante que es bastante... complicado pero no...tiene todas las...las conductas de un chico autista, pero no tenemos todavía como el diagnóstico; y a este chico yo tenía que ir prácticamente los días que él va a clases a estar prácticamente en el aula verdad...porque si es bastante...tiene bastantes complicaciones a nivel de...de conducta y muchas otras. En cambio, hay otros chicos súper que ellos son como muy independientes.

E5: Y previo a estos dos años, em... ¿había trabajado igual de...en SAPEC?

P08: Mm.. no. Estuve...no... estuve en, mucho tiempo trabajé... bueno estuve en discapacidad múltiple como 3 años...eh... estuve un año en SAPEC, cuando estuvieron en el intercambio de las Líneas de Acción que fue en el 2018 si no me equivoco más o menos; que fue cuando empezaron con las Líneas de Acción y este la mayoría del tiempo estuve nombrada como docente itinerante en problemas emocionales y de conducta, pero no hacía trabajo como docente...docente de (no se le entiende), porque trabajaba en la escuela del Hospital de Niños. Entonces ahí el trabajo, aunque estuviera nombrada como docente en este servicio, mi trabajo no tenía nada que ver con estudiantes con este...problemas emocionales y de conducta.

E5: Yo quisiera saber digamos...ese año, en el 2018 que trabajó, propiamente en escuela; ahí cuando hubo el cambio de la...de las Líneas de Acción cómo se trabajaba en el aula. Porque digamos... si era propiamente en el aula o individualizado o se trabajaba en el aula...digamos... (le da hipo) perdón...lo trabajaban individualizado, le pasaba las herramientas a la docente para que lo trabajara en el aula o cómo...

P08: Viera que particularmente ese año solo tenía un estudiante diagnosticado con autismo... este... los demás eran chicos con...con algunas otras situaciones conductuales. Y lo...este...fue todo un año muy confuso verdad... porque las líneas de acción yo creo que ingresaron como en marzo o algo así... y empezar a leer y hacer todo el diagnóstico y todo eso, pero con esta...con este chico...con esta maestra lo trabajábamos en el aula. Entonces veíamos cuáles estrategias podíamos abarcar con él, y este estudiante particular, que es el único que recuerdo en esta escuela, tenía una itinerante en problemas emocionales y de conducta. Entonces...este...este chico digamos en...era prácticamente cuando entraba en alguna crisis, que entró en dos serias que realmente fueron como serias dentro del aula, este...ahí si lo que hicimos fue sacar al grupo del aula y él estar ahí. Pero casi todo era con mucho apoyo con la docente, entonces ver qué estrategias podíamos ayudarlo a implementar con todo el grupo, pero que le ayudara a él verdad.... Este implementamos el semáforo, ahhh... como unos corazoncitos para todos los estudiantes...eran como cuarenta y resto. Entonces era como...este...era como un semáforo, pero diferente (se corta el audio).

E6: Creo que se corta.

P08: .... amarillo cuando..... ¿ya me escuchan, o no?

E5: Sí ya, ahora sí.

P08: Okey, dame un segundo porque vieras que desde tempran.... ahorita me decía que....no sí, si está conectado a la red wifi que si...si no me conectaba por con los datos del celular.

E6: Sí.

P08: Celular o el wifi, pero estoy con el wifi entonces debería de tener buena señal.

E6: Sí, ya ahorita sí.

P08: ¿Ya, ahora sí?

E5 y E6: Sí.

E6: La escuchamos perfecto.

P08: Ah okey, entonces con esta maestra si intentábamos hacer como estrategias con ellos o yo le llevaba actividades donde, que involucraran a todo el grupo verdad y las hacíamos con todos...los... el grupo.

E5: em... ¿cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar las emociones? Serían como estrategias de evaluación...para...para saber que el chico de verdad identifica las emociones.

P08: Di... es que... di es lo mismo, eso es como un (pausa).... Como la misma práctica verdad que uno está trabajando con ellos digamos si yo le digo bueno "le pasó a este chico esto", eh... si él me dice "no, está feliz" entonces uno trata como de re direccionarlo y el mismo ve si ya comprende ese gesto o si esa acción está de acuerdo con...con la emoción verdad. Entonces es como... como ir viendo dentro de la misma enseñanza, yo voy viendo si él va o no, tratando de...de identificar esas emociones (tose) y también siempre en el aula uno intenta verdad ver como... o sea, si pasa algo yo le digo a la... bueno es que el chiquitín es el que más...el que más ha trabajado esta parte, digamos si él está enojado o...o está haciendo algo, yo le digo "yo estoy enojada por cómo te estás comportando" entonces digamos él se me queda viendo y le digo "¿usted está enojado?" entonces de pronto se me queda viendo y me dice que no verdad...entonces como que ahí mismo yo estoy viendo si él... este... está enojado o está feliz o está entendiendo mi emoción verdad en el... el momento de acuerdo a...a al a la situación verdad. Y de pronto yo cuando ya se ha calmado y todo eso, yo le digo "okey, ahora me estoy feliz" y le hago la cara y le sonrío. "Estoy feliz porque estás tranquilo" "estás relajado" verdad...entonces yo le digo a él "cómo se siente usted" este... "enojado o estas..." verdad, tratando de enseñarle. Tengo caritas como de los emojis con... con las expresiones y las...las tengo coloreadas, entonces, por ejemplo, si es feliz es como amarilla, si es enojado es rojo, si es...este tranquilo es verde; entonces que él...él me logre decir cómo se siente en ese momento. Yo voy a... este tratando de...de ir evaluando, pero, así como una estrategia que yo le diga "yo le paso tal cosa o...alguna otra", no... no la tengo. Bueno también hay unos juegos de ruletas, también con emociones, que también eso...este...los he usado porque de pronto ellos me dicen "bueno niña quiero jugar" entonces yo se las pongo a ver si ellos logran, para los que son más orales, decirme una...una situación en la cual se sintieron felices, tristes o están calmados verdad; que a veces les cuesta.... Les cuesta decir "bueno, estoy...digamos "me gusta ir a la playa" o "estoy feliz por ir a la playa" verdad, entonces ahí a veces ellos confunden mucho. Entonces es ahí donde yo les...también les...

E5: Bueno si, este...es que digamos me surge la curiosidad porque la respondió, respondió la pregunta que tenemos acá, pero di quería saber un poco más como en cuáles contextos aplica estas estrategias de identificar emociones.

P08: Eh... diay en el...en el aula, ya le digo casi siempre es cuando están en una crisis... digamos... los que estamos dentro del aula, cuando estamos trabajando en forma virtual, lo hacemos más como un juego...como, porque eso ya lo vimos... con estos 2 chicos que yo...que son los que ahorita tengo muy claros, este uno es muy oral...este...todo, verdad, él lo habla bastante, es muy chipas, escribe y todo entonces con él es como más fácil. El otro chico es...o sea es...di casi que "sí" y que "no" verdad, este... entonces con este chico que es... se comunica muy poco, lo trabajo mucho en el vivir verdad, en cuando él... porque él tiene muchísimos problemas de conducta entonces ahí es donde yo lo empleo con él. Con el otro, es más como en juegos en forma virtual porque él no está asistiendo a clases, él está todo a distancia. Entonces lo manejamos como juego a distancia.

E5: Ah, okey perfecto, y nos puede contar un poco cómo trabaja usted la parte de reconocer expresiones faciales.

P08: ¿Cómo...cómo lo trabajo?

E5: Sí, lo de reconocer expresiones faciales de...

P08: Ajá, bueno con...con caras. Yo tengo digamos...un juego ahí en la escuela que es, trae las caritas de los niños, son como paletas y tiene un espejo; entonces este... le enseño tal paleta, el niño la puede repetir...digamos...si es esa misma o a veces ellos mismos no logran verdad, por el dibujo, entonces se las hago yo a partir de mis...mis expresiones y también con...con muchas imágenes a nivel de...de digamos de computadora. Ya sea que se las muestre yo en...en computadora o las imprimo y se las muestro de forma física; y con estas caritas de emoji que les dije que tengo también pintadas en el aula.

E5: Muy visual digamos...

P08: Si... son muy visuales sí. A veces si uso mis gestos y trato de...de hacerles, aunque cuesta mucho con la mascarilla también....

E5: Ajá.

E6: Claro.

P08: No es lo mismo decirles "feliz" verdad... y sonreír y no me está viendo por obvias razones verdad.

E5: Ajá

E6: Si... y digamos...en sus propias palabras usted cómo nos podría definir a nosotras qué es empatía. Cómo la define usted, la empatía.

P08: La empatía es... em...la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar del otro. Y de comprender lo que está diciendo la otra persona.

E6: ¿Y usted cuáles componentes creen que la conforman? La empatía.

P08: componentes como...uy...no sé, tal vez el respeto, no se...

E6: mjm.

P08: la solidaridad, em...la comunicación también, es importante. Y... la escucha.

E6: Perfecto, y hablando de eso digamos bueno usted ya nos ha mencionado cómo trabaja usted las estrategias para que los estudiantes reconozcan las emociones, pero cómo la trabaja para que la reconozcan en otros.

P08: Eso si es digamos es lo que más me ha costado porque como ahora solo es...solo es en aula y diay lamentablemente es casi que reconozcan como yo me siento por alguna conducta que hacen o cómo se siente la maestra por alguna conducta que hacen, y no necesariamente se compañeros porque digamos este pequeñín que les cuento...este...no se relaciona para nada con sus compañeros. Es un chico sumamente difícil y el otro está virtual, entonces cuesta mucho; es casi solo que me identifique a mí en...en momentos en los que yo...yo me estoy sintiendo digamos. Con este chico que es virtual yo de pronto yo le digo bueno yo le voy a decir que es que estoy cansada verdad...entonces de pronto él me ve así y él no... es como si no supiera que estoy sintiendo yo verdad...es un...es una emoción como muy poco frecuente digamos...saber que la otra persona está cansada o aburrida verdad...este...y ellos no lo ven, pero digamos uno está feliz o está enojado, eso sí.

E6: Y hablando de eso, usted le ha hecho como situaciones que involucren...este...a los papás del alumno. Digamos como...

P08: Sí, claro.

E6: Ah okey.

P08: Digamos... de pronto...este...con esto mismo de...de la ruleta, yo le digo "bueno...eh...", involucro a la mamá, más que todo, que es la que está más como en casa, entonces yo le digo bueno...hasta la señora ella juega también dentro del juego verdad... más que todo para hacerlo más dinámico que no sea solo de él y yo, entonces ya involucro a la mamá y le digo "bueno, cuando mamá se enoja" entonces ya el chiquito es "ah sí, como cuando mi mamá me dice que tengo que hacer la tarea" (se ríe). Entonces si involucro a los papás digamos...

E6: (trata de hablar) Perdón...

P08: y trato...también de... de enviarles como situaciones que sean imágenes que ojalá se identifiquen bien digamos... de situaciones que pasan en la escuela de sí que si hay niños digamos en una clase y alguno está subido en un pupitre y llega la maestra, ¿cómo se va a sentir la maestra en ese momento?". Verdad, y que ellos traten de como...de... de identificar si esa situación la maestra va a estar o enojada o feliz o sorprendida verdad...

E6: Se podría decir que entonces de esa forma usted también trabaja digamos para que ellos sepan buscar soluciones que sean de forma empática.

P08: Exactamente. Sí, este...tengo una chica que es más grande, que es de décimo, y a ella si le trabajo que...que ahorita no me he acordado mucho de ella porque di este...me enfoque mucho en esos chicos más pequeños, que con ella si cuesta mucho esa parte que ella reconozca las emociones de las otras personas, y este... este también el respetar el turno de conversación...digamos...es una chica ya de...de diez años, entonces ya es bastante grande. Y con ella si he tratado de ponerle como historias, em... pero como en caricaturas verdad... como de forma de cómic como de historietas verdad. Entonces es donde... donde se ve y de pronto este... yo le digo "bueno, ¿cómo cree usted que se siente ahí?" y ella me dice... Y "¿qué crees?, ¿usted hubiera hecho lo mismo? o ¿usted lo hubiera hecho diferente?" verdad. Entonces ella trata ahí de...de decirme las cosas aunque ella con ella es también bastante complicado porque ella es muy negativa, entonces viera que ella es "ay, es que yo lo mando a la porra"

(Todas se ríen)

P08: Porque es...es bastante vacilón, ella es muy linda conmigo verdad...pero si es como "ah no..." y es muy negativa entonces dígamosle ella está casi que pre adolescente, entonces de pronto dice "es que mi vida es una mierda..." verdad, y yo "pero porqué decís eso" y ella "ay es que tengo mucha tarea", y yo "sí, pero eso no quiere decir que tu vida es una...verdad...". Entonces ella...ella... y le encanta usar palabras como muy jocosas, verdad, de pronto dice "ay es que...es que son una honorra" y yo "¿qué quiere decir honorra?".

E5: Es muy explícita en las expresiones (no se entienden las palabras).

P08: Sí, pero ella de pronto no sabe...digamos... no sabe lo que eso conlleva verdad....

E5: Ajá.

P08: Socialmente no sabe lo que es este...entonces viera que con ella es bastante complicado y la semana pasa particularmente, a esta chica... ella tiene una mejor amiga y a esa mejor amiga se le murió el abuelito entonces la mamá me mandó un mensaje y me dijo "niña es que viera que se le murió el abuelito a la mejor amiga de Emma, y Emma no es muy empática" me dijo, y yo bueno si tiene razón. Entonces dentro de mí clase yo traté de...como de prepararla verdad... "qué pasa si a alguna persona se le muere un familiar" y ella me decía "ay niña, yo me doy media vuelta y me voy" verdad... Entonces esa es su reacción porque ella no sabe cómo enfrentarla, entonces con ella es muy fácil porque uno puede tratar de explicarle verdad...entonces yo me lleve más de una hora tratando de explicarle verdad...posibles situaciones verdad...no hablamos precisamente de la muerte, pero bueno al final sí. Le dije, "bueno qué pasa si a mí se me muere mi mamá" entonces ella se... Verdad... "¿qué me dirías?", y ella se queda, así como pensando y me hace "niña es que yo daría media vuelta y me voy" y yo o sea esa es su forma de...de...porque ella no conoce... ella me dice "es que yo soy muy mala persona para eso", y ella lo reconoce verdad... dentro de su mismo lenguaje ella me decía eso, pero no me lo decía así con estas palabras que yo les estoy diciendo. Pero al final digamos...si...si ella este...le di algunos tips como diciéndole "como que puedes decirle...no le digas nada, simplemente estés ahí, no te des media vuelta y te vas"; le digo yo... porque esos modelos....

E5: Lo escucha como un aprendizaje de...de, es que suena feo, pero es muy mecánico porque pasó esto, usted por respeto nada más se queda callada, nada más no se va...nada más.

P08: Nada más te quedas ahí le hago yo, porque inclusive yo como persona, yo no sé qué decirle porque es muy...le digo yo...yo le decía a ella, es que eso son cosas muy delicadas y no, "ni...ni uno, ni yo que estoy grande", le digo yo, que ya he pasado situaciones con familiares y amigos, sé qué decir. "Entonces mejor no digo nada y simplemente estoy ahí" ... le digo yo. Estoy ahí...es más le digo yo... y ahora por celular, le hago yo, es todavía más fácil porque yo sabía que ellas no se iban a ver, sino que iba a ser por...por mensaje que se pueden hablar. Le hago yo, "entonces es más fácil, pídela ayuda a tu mamá a ver qué mensaje le podés mandar a esa otra persona verdad". Preparándole, y ahora que me acuerdo no le pregunté a la mamá cómo le fue, pero si...si es... bueno yo le decía a ella "imagínese... usted póngase en su mente que a tu papá se le murió un amigo, imagínate tú que pase eso, usted tiene que imaginarse qué haría usted". Entonces ahí ella me decía... Le hago yo "es que a veces no sabemos cómo enfrentar cierta situación a menos que nos imaginemos que nos está pasando" verdad... con ella como es más grande es como más fácil verdad...y con ella también fue virtual entonces también fue un poquito como complicado porque a ella tampoco le gusta que uno la vea en cámara, entonces ella solo me ve a mí, yo no la veo a ella... verdad, pero con ella es combinado entonces a veces va a mí aula y a veces yo virtual.

E5: mjm...bueno la que sigue no la voy a preguntar porque siento que ya...ya nos la respondió. Que era, qué tipo de ejercicios utiliza con el estudiantado que le permita poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro; y ya nos dio un sinfín de ejemplos entonces vamos a dejarla hasta ahí. Em...después ¿para usted qué es la interacción afectiva recíproca?

P08: Diay es como...como este... digamos que yo le trate... digamos...abrazar y que esa otra persona me abraza a mí y que no sea algo como... como verdad...como mecánico como dice usted verdad, "lo abrazo y le doy palmaditas así porque tengo que hacerlo, pero no lo estoy sintiendo", es como eso que es algo más natural o que pueda compartir sentimientos y emociones sin que yo esté como tratando de sacárselo con preguntas sino como que sea algo más...más fluido verdad,

E5: Ajá

P08: .... entonces que de pronto eso tiene que ver mucho con confianza y con...y con un estado de que se sientan familiares en el...en el...en el aula o en el ambiente en el que está. Entonces para mí es como eso, que yo doy y recibo también del estudiante.

E5: Y cómo cuáles criterios utiliza para saber que el estudiante eh...logra identificarlos o los pone en práctica.

P08: Uy....

E5: Porque es algo la diferencia de esto será aprendido porque...porque se le dijo que en dado caso...

P08: Tenía que hacerlo, ajá.

E5: Ajá, o es hacerlo porque le nació darle el abrazo al compañero porque estaba triste.

P08: Es que digamos...hay como situaciones en las que uno las puede como...como muy fácil identificar digamos.... usted...si usted se va el niño va a decir "adiós"

E5: Mjm.

P08: ...mecánicamente y usted.... bueno.... uno lo nota, se pone así y dicen como adiós, pero no es fluido, entonces de pronto verdad.... el niño que...que ya...que...que lo hace como. que talvez

no quiere irse (se ríe). Yo digo que talvez sean los adioses con más cariño, con un abrazo o...o de pronto ellos se quedan más de frente y hacen una pausa más...más larga que solo levanta la mano y es decir adiós. Es como que yo siento que ellos si le están tomando tiempo para decirte adiós o para saludarte digamos...de pronto ellos dicen "hola" y ni te vuelven a ver. Pero si...si es algo recíproco te van a volver a ver y te van a decir "hola" y se van a pausar... digamos... hay niños que van directo a sus sillas y se sienta, entonces ahí dirán "hola" porque es algo que...que tienen que decir o decir "buenos días", pero no lo está sintiendo digamos.... no está como...como ahí. Entonces yo siento que es algo como más del día a día. Esta chica grande que yo te digo, ella siempre me dice al final "chao niña, la quiero mucho" y me dice así; no es "te quiero mucho", es "la quiero mucho" verdad... y yo ya siento que es algo mecánico. Eso lo hace en la clase virtual, pero cuando estamos en el aula, ella llega y me dice "bueno chao" y me hace así con la mano, diciendo adiós...verdad.

E5: Mjm

P08: "nos vemos", y no me dice "la quiero mucho" verdad...entonces es como que ella a veces siento que siente más confianza de decirme "la quiero mucho" cuando estamos virtual porque no la estoy viendo, tal vez se siente más... más comfortable en su casa y puede expresar más sus sentimientos.

E5: sí, el área afectiva. Este... ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de las emociones?

P08: Okey. Eso es... con este chiquitín casi siempre lo que le digo es "respire", digamos.... cuando él entra en sus...sus cóleras que es de dos horas que va al aula, pasa hora y media en berrinche o enojo, entonces es como decirle su nombre y decirle "respire, respire" o a...

E5: Me da la curiosidad, pero.... ¿cuántos años tiene?

P08: (se ríe). Tiene seis años y medio, primer grado.

E5: Okay.

P08: Sí, es un chico muy muy complicado (se ríe). Pero ya le digo, todo el año pasado él no estuvo en kínder, entonces diay es como si este año hubiera empezado a ir a clases.

E6: Un gran cambio...

P08: Si, entonces em... hemos implementado muchísimas cosas para este chico, ya le cambiamos maestra y ha estado muchísimo mejor, pero diay se vinieron las vacaciones y talvez todo lo que pudimos haber logrado este...nos va a venir para atrás. Entonces digamos con este pequeñito verdad... que es una mirrusca también, porque es pequeño en tamaño también, este... yo siempre le digo el nombre, le digo los dos nombres, digamos...si es "Jesús (nombre del estudiante)" yo le digo "Jesús (nombre del estudiante), respire" verdad...y le digo "escúcheme" también porque el a veces no escucha entonces trato como de decirle verdad... "respire" o cuando él está como en gritando y todo, yo le digo "escúcheme" "véame a..." y cuando ya se calma y dejó de gritar, yo le digo "mírame a los ojos" y él me cierra los ojos, vieran que vacilón; él me los cierra como diciendo "no te quiero ver".

(Todas hablan al mismo tiempo, no se comprende).

P08: Si, porque él sabe...porque él sabe que entonces le voy a dar la indicación entonces él tiene que hacer caso, entonces él me cierra los ojos. Él se queda calmadito al frente mío, pero con los ojos cerrados, viera que....

E6: Demasiado bandido.

P08: Si, entonces yo le digo: "no, míreme a los ojos". Le digo bueno vamos ir a sentarse, verdad, o tal cosa. "Vas a terminar el trabajo" y después tal otra. Verdad, porque con él hay que estar tomándole muchas...este como le digo, tomándole muchas actividades con consecuencias agradables a él como inmediatas porque no está sentado tampoco, no permanece sentado tampoco, viera que duro. Entonces 30 segundos sentado y se me fue. Entonces él se levanta y anda por todo lado...este...entonces son, son como, di como pequeños...

E5: Y digamos estos arranques de cólera, ahora me surge la curiosidad...este...él es, o sea es parte de su personalidad, parte de sus características o hay algo que lo detona o, o como...

P08: Es que, viera, viera que es muy particular, porque yo siento que él necesita como moverse. O sea, yo siento que es como una necesidad de él, de moverse. O sea, ya les digo, con este chico no tenemos diagnóstico. no sabemos, él está medicado, pero no sabemos por qué está medicado. Este, viene de una familia, la mamá estuvo en aula integrada entonces la mamá tiene un retardo mental este lleno de aula integrada. Sabe leer y escribir, pero a ella le cuesta mucho también, y le cuesta mucho manejar a la, a este chico, a su hijo, es su hijo mayor. Entonces es una serie de cosas que... que le han pasado a él, que además yo siento que orgánicamente él también debe de tener algo, no sabemos...puede ser autismo, puede ser un trastorno neuropsiquiátrico o y a la vez falta de límites verdad. Falta de límites, falta de rutina... este.... diay de muchas cosas verdad, y que la mamá de pronto nos dice que no le da el medicamento porque diay lo pone a morder. Entonces, verdad entonces son (no se entiende) digamos, todavía no le llegamos a, a lo que es. Este, yo siento que él sí necesita mucho movimiento, siento que, que la falta de límites en el hogar es lo que ha hecho que él haga siempre lo que quiere y cuando no es así incurrir los berrinches. Entonces al incurrir en los berrinches porque en casa se lo dan, viene a... a la escuela verdad, y aquí en la escuela este ha topado un poquito más con estos límites y estas reglas verdad; que no puede llevarse los juguetes por ejemplo de mí aula verdad, entonces él entra en berrinche porque quiere llevarse una bola. Yo le digo "no, porque esta es de aquí, cuando usted regrese yo se la doy" verdad, pero no, él se la quiere llevar y entonces empieza a hacer berrinche. Entonces en terapia de lenguaje quería llevarse una espada, entonces en terapia de lenguaje se la dieron, entonces yo digo bueno no me sirve verdad porque verdad. Y ella me dice, no que se la lleve porque a ella no le molesta. Pero yo le digo que no, que para mí objetivo hay que tratar de no darle más juguetes.

E6: Todos tienen que ser constantes.

P08: Aja, porque si no él va a...vamos a entrar en lo mismo. Él va a hacer el berrinche y se le da lo que él quiere. Entonces, no es la idea verdad.

E6: Y hablando de eso cómo les enseña usted a ellos, porque como usted mencionaba está bien que sientan la emoción verdad...que ninguna emoción es mala, pero ¿cómo les enseña a expresar esa emoción a los demás?

P08: Okey dando como estrategias. Yo les he dicho "okey usted está enojado, okey sí, está enojado" y uno les dice, pero usted tiene que respirar y tiene que calmarse. O sea, hay ciertas cosas que no las puede negociar. Verdad de pronto él no se quiere ir del aula, por ejemplo. Verdad porque a veces hace berrinche porque no quiere entrar, pero después hace berrinches de que no se quiere ir, entonces

E5: (Se ríe)

P08: Diay sí, es que digamos, es todo, es todo...Entonces le digo, "bueno y ¿cómo se soluciona eso?", dándole a él una agenda donde diga cuales son las actividades que vino hacer él al aula. Verdad y decirle "bueno ya terminó esta y al final viene la de salida"; entonces cuando ya se va para la casa, ya terminamos todas ahora sí ya te vas para la casa. Entonces eso se regula desde



antes, para que no entre en el berrinche y que cuando él se enoje sea por algo que realmente le pasó. Digamos no es un enojo porque me quiero ir o porque no me quiero ir, sino que es un enojo que es me quitaron un juguete, verdad que es como lo natural en los niños.

E6: Mjm.

P08: Entonces ahí yo les digo, “¿bueno qué pasa si te quitan un juguete?” Le dices a la niña, no vas a llegar y pegarle o arrebatarle el juguete a tu compañero, ¿verdad? Que a veces pasa mucho con los hermanos también, porque ahorita uno no da de ejemplo a los compañeros porque ellos no se relacionan ni se prestan juguetes. Pero en casa sí.

Entonces ahí, yo les digo “no, este, respiramos y vamos y le decimos a mamá, o le decimos a un adulto con el que vives” Verdad es como enseñarle qué estrategia que es lo adecuado verdad o que yo estoy feliz, pero yo no me voy a poner porque estoy feliz a brincar en la cama porque es peligroso. Entonces qué podemos hacer aplaudir, de porteo, verdad, y dar unos bienquitos donde estoy de pie. Porque ahí libero la energía de la felicidad y es algo que no le va a hacer daño a nadie, verdad, no voy a ir a brincar en la cama y a saltar y después se van a caer.

E5: Aja

E6: y digamos también a sus estudiantes con diagnóstico de TEA, este, usted ¿cómo les enseña o sea que ellos comprendan que ellos son los agentes digamos de sus propias acciones o de sus comportamientos?

P08: Okey, eso yo siempre se los digo verdad, este... Como ya les digo, con estos chicos yo no puedo llegar (incomprensible) son responsables de sus propios comportamientos o regular sus emociones si yo no he cambiado o he hecho todo para que él entienda lo que se espera de él

E5: Mjm.

P08: No sé si me logro explicar. Digamos yo con este chiquitín no le puedo decir que se va a ir a su casa y que se va a ir tranquilo porque no le he explicado lo que yo espero de él. O sea que yo espero esto, esto, esto y esto, y al final se va a ir, ¿verdad? O también para mucho con el tiempo, o sea él no sienta mucho tiempo o no permanece en una actividad por mucho tiempo entonces yo le pongo un temporizador y le digo cuando suene la alarma cambiamos, puedes ir a tal lado o puedes hacer esta actividad. este... digamos yo tengo que, que adaptar las cosas en mi aula o en el entorno para que él sepa lo que se espera verdad porque yo no le puedo decir este “¿quieres, quieres la bola?”

(Se interrumpe) ¿Qué pasó ahora? Es que venía mi hijo corriendo, creí que algo le había pasado (se ríe). Este yo no le puedo este, como o darle un castigo si yo a él no... que se yo, es que no sé cómo explicar, quizás... él tiene su rutina en el aula y si la quiebra una de esas rutinas o él quiere hacer algo diferente o sea yo no lo puedo castigar o quitarle un premio o una actividad que él iba a hacer por algo incorrecto que él hizo si yo no se lo anticipé; no sé si me explico. Verdad. Entonces, por ejemplo, si yo le digo vea después de que pintés este dibujo vas a jugar con la bola, si él llegó y me regó, eh, si me arrugó la hoja entonces ahí es donde yo le digo “bueno, arrugaste la hoja, lo que querías entonces ahora no juegas con la bola”. Entonces, obviamente él me va a entrar en un berrinche enorme después verdad, pero ahí es donde uno como adulto no debe ceder porque él había unas reglas y uno le vuelve a decir “bueno tenés que hacer esto, esto, esto y esto. ¿No hiciste esto? Entonces no vas a la bola, verdad. ¿Por qué? Porque (nombre del estudiante) rompió la hoja”, que sé yo “hizo tal cosa”.

E6: Disculpe, usted le refuerza a él el hecho de que sus acciones van a tener consecuencias.

P08: Aja, exactamente. Igual si él hace todas las cosas buenas ¿qué va a obtener al final? verdad. Que es también okey, hiciste esto, esto y esto; ahora te toca jugar con la bola.

E6: Porque usted siempre le dice a él, por ejemplo, como usted nos decía se lo anticipa, o sea que P08: Se lo anticipo.

E6: Que si él no hace esto tiene una consecuencia pero que sí, sí lo hace tiene una consecuencia, pero positiva digamos.

P08: Aja, exactamente.

E5: ¿Y con la chica, perdón, con la chica grande? Me surge la curiosidad. ¿Porque también se le anticipa lo que se espera de ella o, como lo trabaja? Porque por ejemplo yo me imagino que ella es mucho más social entonces, la mejor amiga se enojó con ella y tal vez ella no sabe porque, entonces yo soy culpable de ciertas cosas.

P08: Mjm

E5: ¿Cómo es que lo trabaja con ella?

P08: Ajá, digamos con ella si he tratado de trabajar, este, mucho lo que es la empatía. Verdad, del saber, porque a ella le cuesta mucho, esta parte verdad, del saber que, por que la otra persona se enoja, o que pasa si solo yo hablo y no escucho a las demás persona, verdad. Que ella, o sea conmigo habla mucho. Llega al aula y habla y habla, entonces yo le digo, este, em, Ana, vamos a ponerle el nombre Ana. Ana y cuando tu hablas con tu amiga, este, que te dice ella? Entonces se queda pensando. “Ah usted la escucha?” Entonces ella se queda así, como pensando. Y me dice “ay es que no me acuerdo” y le digo yo “ahhh qué pasaría si vos estuvieras aquí y yo no le pongo atención a lo que usted está diciendo, ¿cómo te sentirías?”. Me hace “mal”. Diay, y le digo yo “y querías hablar otra vez conmigo?” Y entonces ella se queda así y me dice “no” y yo, “ah y ¿por qué?”, “Porque ¿no te importa lo que yo te voy a decir?” Ella es, ella es muy indirecta verdad. Y yo, “ahh verdad, eso es lo que cree” le digo yo, pero no necesariamente es así, verdad porque ella es como muy yo. Todo es como yo, entonces (no se entiende) exactamente. Y ella llega y habla y habla y habla y de pronto yo le estoy hablando de algo y ella me interrumpe cuando yo le estoy hablando. Entonces donde ella me hace eso yo le digo a ella “este Ana, ¿te diste cuenta de lo que te estaba hablando?” Y ella me dice “ay niña perdón” y yo “mmm” le hago yo “te estaba contando algo importante” y ahorita estamos hablando mucho de lo que es la escucha y de tomar turnos. Porque digamos ella puede tomar turno y darme a mí chance para que yo hable, pero no necesariamente ella me está escuchando o le está prestando atención a lo que yo le estoy diciendo, porque ella de pronto pa y me sale con otro tema que nada que ver con lo que yo estaba hablando. Entonces ella puede estar callada, pero en su mente ella está en otro, verdad, y se le vino el tema del animé y entonces me habla del anime o de un juego y entonces ahí es donde yo le digo “bueno y ¿haces esto con tus amigas?, te diste cuenta?” Verdad porque con ella es un poquito más fácil de, de darle a entender las pautas sociales en el momento, verdad, porque ella lo hace mucho conmigo. Entonces yo le trato de decirle ahí, y en su momento cuando ella llega yo le digo “bueno vea, Ana vamos. Hacer esto y esto y ya, listo.” Verdad y a ella le gusta mucho como hacer las cosas muy rápido verdad, entonces como para hablar, entonces...

E5: Y tengo una consulta, ¿usted tiene algún estudiante que tenga diagnóstico de TEA que sea no verbal?

P08: Ehh... Viera que sí, pero no, hm, este chico también es...

E6: Y ¿cómo aplica estas técnicas, digamos que estrategias utiliza para, para ese alumno?

P08: Viera que, con ese chico, este es otro caso que ni siquiera les he comentado, porque con este chico es sumamente particular. Eh, digamos yo en mi escuela tengo lo mejor de lo mejor, verdad y casos que tal vez ustedes nunca van a encontrar en otro lugar. Este... Este chico tiene, debería de estar en cuarto grado, pero el año pasado lo metieron a aula integrada, que fue el momento en el que yo llegué a la escuela. Este chico en kínder, primer grado y en segundo nunca se sentó en el pupitre. O sea, nunca es nunca y en todos esos años nunca se sentó y nunca hizo nada en el aula. Si se le da una hoja él llega y la mete en el bolso, si se hace un examen él llega y mete el examen en el bolso; o sea, él nunca ha hecho nada en el aula y nunca ha dicho nada, nada de nada; aunque sabemos que él habla, porque él habla con su familia y si se comunica con su mamá y con su hermana, con su papá y con una sobrina que tiene.

E5: Como un tipo de mutismo selectivo...

E6: Selectivo...

P08: Eh, sí. Entonces viera que particularmente en el diagnóstico del año pasado le describe autismo selectivo (se ríe). Entonces nos quedamos, así como qué es esto, verdad, en la vida habíamos escuchado esto. Entonces viera que este chico sí es, di es alguien que de hecho no se comunica para nada con nadie en la escuela, o sea con nadie.

E5: ¿Pero con los compañeros, él no tiene amistades, nada?

P08: No.

E5: ¿Comunicación por medio de pictogramas, por algún otro medio, por señas?

P08: Nada, es que nada.

E6: Y digamos si él está en una situación que le están quitando, no sé cuántos años tiene perdón... P08: Tiene 9 años, va a cumplir 10.

E6: Y si está en una situación que él quiere algo y alguien se lo quita, él que hace lo deja que se lo quite y no reacciona o ...

P08: Di, viera que no sé, porque ya te digo que yo entré el año pasado y lo vi, lo observé como 3 veces en el aula en febrero, y después de eso hemos estado a distancia y este año a él lo están atendiendo de forma individual y yo también lo estoy atendiendo de forma individual. De hecho, está viniendo con la mamá. Entonces la mamá entra al aula con él y entra a mi aula con él. Donde el año pasado él entraba solito, entraba por el portón y se iba al aula, ponía su bolso y se, se quedaba a la par de la mesa; se arrecuesta en la mesa y ya ahí queda. Si salía a recreo y cuando iba a recreo él iba a buscar a su sobrina que estaba ahí en la escuela en el mismo grado, pero en otro grupo. Pero, con la sobrina si hablaba, pero nada más, él hizo con nadie. Pero de pronto si usted le dice algo él lo que hacía era como pelarle los dientes y fruncir el ceño, como, como enojado nada más. Este año yo he tenido como unos acercamientos con él, entonces de pronto a él le gustan mucho los animales, entonces yo le digo, este y le gusta mucho Minecraft, entonces yo le digo "bueno y ¿quieres escoger un dibujo?" Y yo le pongo la compu y yo le hago "¿quieres este? ¿Este?" Entonces si no me contesta yo "okey si no me contesta yo le imprimo el que yo quiera y lo siento" le digo, y de pronto yo le digo "dígame cual, ¿este? Sí, no." y de pronto me ha dicho que, si o me ha dicho que no, pero nada más. Y él se pone atrás de la puerta de mi aula, bueno de mi cubículo que es chiquitito y se mete ahí. De vez en cuando se va y se camina unos pasos y después vuelve otra vez a meterse justamente detrás de la puerta y de la pared. Pero es, que yo te digo, ni la niña de aula integrada ha podido con él, porque no hay forma de que él se siente. Y lo que me contaron es que en kínder o en primero intentaron entre tres maestras, entre ellas la que estaba antes que yo, de sentarlo y no pudieron. Dicen que él hizo un berrinche de los que no me puedo ni imaginar y que no lo lograron. Entonces con este chico hemos tenido muchas trabas porque no se comunica, no se sienta, no trabaja, no nada. Él no, yo siento que él no quiere.

E5: Y a él le han, digamos, la maestra anterior lo, o usted ¿lo han trabajado con pictogramas a él?

P08: Sí, pero él no, o sea, es que él no quiere. O sea, él no quiere, es como, como que él no quiere comunicarse. O sea

E6: ¿El no utiliza el pictograma digamos?

P08: Mmm, no. pero él sí habla, o sea él habla con su mamá. Él entiende todas estas cosas...

E6: ¿Si, pero digamos en la escuela él se comunica con alguna otra alternativa?

P08: Mmm, no. si acaso, como les digo, al sí y al no ocasionalmente conmigo. Pero ya les digo, él prefiere no hablar y no decir nada nada y él trata como de usted ni siquiera lo vuelva a ver. entonces, él de pronto en aula integrada que es muchísimo más grande él se va para una esquina o trata de esconderse por allá. De pronto viene a ver qué está haciendo la mamá con la maestra, pero él si se le pregunta algo él de una vez se da la vuelta y se va. O sea, él no quiere, o sea es que yo siento que él no quiere que nadie, como que relacionarse, es como una barrera que tiene hacia la escuela o hacia las demás personas, porque no podría decir que es hacia la escuela. Pero la mamá dice que él está feliz, que a él le gusta hacer los trabajos que se le mandan para la casa, pero en el aula, en la clase, en la escuela él no hace nada, nada, pero nada. No se ha logrado nada con él.

E5: ¿Y fuera de la escuela, digamos sí habla digamos con el de la pulpería o...?

P08: No, no, con nadie. O sea, él solo habla con su mamá, con la gente de su familia. Y digamos si él, yo le he preguntado a la mamá si él sale a algún lugar, que van a San José o algo así, que van a un restaurante él le dice a la mamá en el oído lo que quiere, o lo hace por medio de gestos y señala verdad, entonces viera que es bastante complicado con él; además este chico tiene también conductas ahí que también hace en casa que son totalmente atípicas, porque no usa el baño, hace sus necesidades en el piso del baño; entonces di la mamá le dice que él le ha dicho, que le ha explicado, que han intentado sentarlo y que no hay forma, entonces que ya pues, ya les digo, yo tengo casos de casos. Con este chico que no habla vamos a intentar, este, llevar a perros de terapia, porque como a él le gustan mucho los animales vamos a intentar, o sea le estamos consiguiendo para ver si podemos llevar y ver qué, qué se puede avanzar con él. Aunque yo lo dudo mucho porque ya este chico tiene 3 años de estar en la escuela y no se ha hecho gran avance.

E6: ACOTEAMA es una buena institución, por cualquier cosa.

P08: Aja. Sí, de hecho, ya hemos hablado con ellos y con otros más. Pero creo que ACOTEAMA fueron los que respondió, la psicóloga de ACOTEAMA. Entonces vamos a ver...

E6: Y...sí, a ver qué tal. Y una consulta, ¿cómo relaciona usted lo que es la autorregulación con la empatía? ¿Qué relación cree que hay ahí entre esas dos?

P08: Mucha, muchísima, porque yo le explicaba a esta chica, Ana, que, verdad, que ella tiene que pensar antes de actuar. Entonces yo le decía si alguien te está dando una mala noticia usted tiene que respirar y no darle la vuelta de una vez, o no decir lo que se te venga, eh, por la boca. Porque ella de pronto va a decir "bueno y a mí que me importa", verdad. Porque ella es así como muy cortante o al "a mí qué". Entonces yo le decía "si alguien te está diciendo tener que escuchar, y para escuchar tenemos que estar calmados y realmente poner atención a lo que la otra persona está diciendo; y no tienes que responder lo primero. Usted tiene que pensar lo que vas a decir y si no sabes que decir, pues no diga nada, quédate tranquila ahí, pero no me doy media vuelta." Entonces eso tiene mucho que ver con la autorregulación y también cuando nos enojamos. Si nos enojamos y no nos regulamos y no respiramos o no tomamos alguna técnica vamos a decir cosas desagradables. Entonces eso tiene que ver mucho con la empatía, verdad, para mí estos van de la mano. Si uno no sabe cómo regularse no vas a poder tener empatía con la otra persona.

E6: Sí claro.

E5: Este, ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de lo que es regulación de las emociones con apoyo a la autorregulación?

P08: Ay, viera que no he llegado ahí.

E5: No ha llegado ahí (se ríe).

P08: No, pero diay yo creo que eso es un trabajo. Con este chiquitillo le digo "recuerde que hay que respirar", verdad, "¿qué hacemos cuando nos enojamos?" verdad. Entonces yo trato de primero guiarlo a él, para que él se acuerde qué tiene que hacer antes de. Pero sí, todavía no, todavía no he llegado con estos chicos.

E5: Y la última sería ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual?

P08: Okey, yo creo que ahí, como yo les dije al principio, es mostrarles a ellos o enseñarles qué es lo que se espera de ellos, en, en clase; digamos cuales son las conductas esperadas en clase, cuales son las correctas, verdad, para que ellos no incurran en las incorrectas.

E5: Mjm

P08: Y, esto di, es un aprendizaje, ya se espera que un niño ya en tercero, cuarto grado ya tenga adquiridas todas las conductas adecuadas y que ellos ya sepan regularse. Aunque ya te digo, yo tengo chicos ahorita en primer grado, que a pesar de la pandemia del año pasado, este año están carguísimas en primer grado, que yo no me lo esperaba; que yo esperaba como 3 como este chiquitín que les decía y los demás no, los demás están bastantes... han adquirido las conductas adecuadas; inclusive las de mantenerse sentado, las de no acercarse a sus compañeros, las de que tienen que untarse alcohol en gel, o sea, todas estas conductas que son nuevas, ahora, o sea esos chicos las han entendido solitos y las emplean solitos sin que se les esté recordando. Eventualmente habrá alguno que de pronto hay que recordarle verdad, este "súbase la mascarilla" verdad, o "recuerde cada quien en su cuadrado" verdad, porque les tienen las, los pupitres como marcados con cuadro, que esa es su zona verdad, que pueden ponerse de pie, pero ahí. Entonces ellos lo han logrado hacer muy bien...el resto, verdad, ya te digo que este otro chico que son los, son los que ahorita estamos como ahí trabajando.

E5: Y...Bueno me gustaría saber cómo aplica la parte de control conductual en los niños que detonan con mayor intensidad, lo que uno llamaría una crisis.

P08: Como una crisis... eh bueno, ya le digo, o sea y es...este... el que me hace a mí las crisis es este pequeño, entonces yo ahí siempre a él le recuerdo o trato de recordarle, este...los tiempos también, verdad. Cómo recordarle que todavía no es tiempo de salir, todavía no es tiempo de

salir a tal cosa. Entonces yo le recuerdo “recuerde, cuando suene el, el teléfono podemos hacer otra actividad”; entonces es como recordarle y volverle a, como a refrescar qué es lo que se espera de él, verdad. Pero ya le digo, esto es un trabajo que apenas estamos iniciando con este chiquitín. O sea, y...y

E5: Yo sé que con la pandemia es difícil, pero le ha tocado realizar contención o... o no.

P08: ¿Desde largo?

E5: Di yo no sé (se ríe). Ahorita si le ha tocado realizar contención, o sea, se tiró al piso, qué ¿qué hago?

P08: (Se ríe) Digamos ahorita es solo con los chiquillos que han asistido presencialmente; y ya te digo que el que el que ha sido así ha sido este chiquitín. Eh, con los otros, sí han ocurrido cosas en la casa a mí me las han comentado después, digamos dos días o tres días después. Digamos no es algo que yo he tenido como que recibir la llamada porque tal cosa está pasando. No, de hecho, que este chiquitín que ya les digo, antes de salir de clases se le perdió la mamá por dos horas, o sea, el chiquitín salió caminando no lo encontraban, por allá lo fueron encontrando a las dos horas después. Y eso...

E5 y E6: No...

P08: Y eso, yo me di cuenta dos días después, verdad. No...

La mamá me hace, “es que niña para qué la iba a llamar a usted, usted ¿qué iba a hacer desde su casa?” Me dijo. Y yo, si la verdad tiene razón.

E5: Sí, pero entonces di, se puede aplicar un protocolo de ¿qué hacer en caso de...?

P08: Sí, pero a mí me hizo gracia, porque ella ya en su humildad, en su sinceridad, me dijo “es que yo para qué le iba a decir a usted, ¿qué iba a hacer usted allá desde su casa?”, verdad. Y yo ay, entonces sí...

E5: Bueno a mí sí me dio la curiosidad, porque viera que, bueno en los centros privados, al menos yo, trabajo con uno de un año que si le da un berrinche muy fuerte lo que hace él es golpearse a él mismo y hacerse daño.

E6: Mjm.

E5: Entonces no sé si le ha tocado aplicar contención en dado caso de, di de qué ocupa de que no se haga daño, de que no le haga daño a alguien...

P08: No, viera que no. o sea, ya le digo, solo estando ahí en la escuela que el año pasado con este chiquitín cuando estaba en kínder, o sea sí, era, me llamaban y yo...o con este otro que también está virtual, que él de pronto en el aula agarraba las tijeras y hacia como a amenazar a los a los compañeros o inclusive antes de que yo llegara le había desbaratado la computadora a la maestra y todo. Entonces, de pronto sí, me mandaban un mensaje y yo estuviera en cualquier otro lado tenía que ir a, digamos a por lo menos vigilar y controlar de que no vaya, digamos tratar de que la maestra siguiera con su clase y yo tratar de controlar o vigilar que no fuera a pasar nada, porque uno tampoco los puede agarrar y esas cosas. Entonces, sí me tocó el año pasado y con (nombre del estudiante), no porque ya yo estoy ahí. Yo ya sé que los miércoles y los viernes a las 7, de 7-9 estoy ahí en el grupo de él.

E5: Mjm y digamos en esos casos qué se hace, se le habla, se le... se le saca del aula.

P08: Se le habla, se le habla... Digamos, yo trato de no sacarlos del aula, porque a veces eso es lo que quieren hacer. Entonces

E5: ajá.

P08: Entonces, digamos, por ejemplo, a (nombre del estudiante) cuando se tira al piso, él se tira al piso porque él quiere salir y de pronto yo me pongo en la puerta para evitar que él salga. Entonces, él quiere este entrar y se tira al piso y hace sus berrinches y yo le digo “Este, (nombre del estudiante), tranquilo, respire verdad” este, etcétera. Di, ya dije el nombre todo el rato tratando de no decir el nombre y ya se me salió...

E6: Confidencialidad, no se preocupe.

P08: Entonces, yo le digo a él, este...respire, digamos trato de ver que no hayan obstáculos que le puedan ocasionar algún daño. Digamos, que de pronto él vaya a patear una mesa y se le venga se le venga encima, verdad. Entonces ahí sí yo trato como de cuidar que de pronto no se vaya a golpear la cabeza, entonces generalmente, casi siempre, si ellos, si yo los estoy, si están muy cerca de mí y yo veo que se van a tirar al piso, yo lo que hago es que les pongo la mano detrás del cuello para acostarlos y que no se vaya a golpear, porque ellos tienden a tirarse para atrás, entonces les agarro la cabeza por detrás y los acuesto y ya si yo veo que no se van a hacer daño, yo le digo a la maestra “déjelo” porque a veces también en esos este...hay que como darle chance para que él como que se regula y si no, ya yo me agacho y le digo “respire, recuerde respirar”, entonces le digo “ven y dame la mano” y lo levanto, este... en una ocasión sí hizo para tirarse para atrás y se golpeó la parte de atrás con la pared, entonces este...igual yo la que hice fue tratar de acomodarlo que no estuviera la cabeza contra la pared, sino contra la silla, verdad. Entonces ahí en la silla sí se hacía para atrás no se iba a pegar, verdad, porque la silla no le quedaba con la cabeza, digamos no podía golpearse. Entonces, casi siempre es como tratar de que ellos no se vayan a hacer daño.

E6: Correcto.

E5: Y, después de la situación, digamos... se deja ahí, se habla con él, se vuelve a abordar después...

P08: Este...trato de dirigirlo a la conducta adecuada. Entonces digamos, si lo que quiero es que se siente o si eso es lo adecuado en ese momento, le digo “venga siéntese y respire”. Verdad, tratar de no sacarlo del aula, porque a veces eso es lo que ellos quieren, que, que se les saque del aula. O salir, digamos, en todo caso yo casi siempre los dejo ahí un ratito en el aula y luego le digo “¿quieres ir a tomar agua?” Entonces ahí si los saco, pero no inmediatamente, verdad. Porque, digamos, a este chico, él quiere salir, quiere andar por toda la escuela o quiere ir al play, entonces ahí es donde hay que redireccionar también, con él también a veces hay que redireccionar. Entonces de pronto está haciendo el berrinche abajo y le digo “hay vea que lindo el gusano” entonces le quité la atención en el berrinche y ya se levantó. pero eso funciona sólo si es como, como inmediato, como que ya yo veo que me veo que se me va a tirar al piso y me va a hacer el berrinche e inmediatamente le digo “uy, vea el gusano” entonces de una vez le redirecciono la atención. Entonces evito toda la conducta. Pero siempre le digo vea, como yo le digo, si no tenemos la agenda y no tenemos lo que yo espero que haga durante la clase, es muy difícil ayudarlo a él a que él identifique qué es lo que hizo mal, porque este chico no tiene ni rutina en casa.

E5: Mjm.

P08: O sea, él no tiene ni rutina, entonces también se está trabajando con la mamá, a qué cree hábitos también, que creemos la rutina en casa para que él la entienda, digamos, y cuando

empezamos a usar los pictogramas en el aula, él entienda que se va usar en la casa y se va a usar en el aula. Entonces, ya él va a saber qué es lo que se espera de él. Y el tiempo, que con un cronómetro lo podemos redireccionar. Entonces, que cuando ya tengamos todo eso le podamos decir “okey, este, (nombre del estudiante)” que se yo, “quieres ir, quieres ir al play, pero no es hora de ir al play, es hora de estar trabajando” ahí ya uno le puede decir qué es lo que hizo mal “no podés ir al play, porque tienes que hacer esto, esto y esto. Después sí podés hacer” qué se yo “lo que tiene que hacer”. Pero digamos, es muy difícil si uno no les ha anticipado todo lo que tienen que hacer.

E5: Okey, súper. Muchísimas gracias por el espacio, por la disponibilidad, por toda la información que nos acaba de brindar. Porque para nosotras es demasiado de provecho para para la parte de la investigación.

P08: Okey, con mucho gusto. Yo siento que yo no tengo mucha experiencia, pero estos chicos me están sacando el jugo. (Se ríe)

E6: No, pero, pero créame, que toda la información que usted nos dio es demasiado valiosa, o sea, demasiado, demasiado valiosa para el trabajo de investigación que estamos haciendo. Y sí yo siento que uno va aprendiendo en el camino, verdad, con los chicos.

P08: Sí y cada niño es un mundo.

E6: Sí claro.

P08: Sí

E5: Cada uno es un mundo.

E6: Y no más bien eso sería, muchísimas gracias y que pase una linda noche.

P08: Con mucho gusto, hasta luego.

E6: Hasta luego.  
E5: Gracias.

### Transcripción 9.

Fecha: 01/06/2021

Persona Entrevistada: C.S. – P09

Entrevistadoras: P.M.R. – E1 / M.R.C. – E2.

### Transcripción:

P09: Buenas tardes, eh, yo P09 estoy de acuerdo con que graben la entrevista como proc... como parte de un proceso del trabajo de, final de graduación.

E2: Listo, muchas gracias.

P09: Con gusto.

E1: Ahora sí, vamos a comenzar.

E2: Listo.

E1: Okey, eh primero tenemos unas preguntitas, que son básicas para llenarlas. Entonces, primero ocupamos que nos diga su nombre completo.

P09.: P09.

E1: Y su edad.

P09.: 41.

E1: 41 años, okey Em, bueno estos son los nombres tanto de mis compañeras como nosotras, E6, E5, mi persona, E4, E2 aquí presente y E3.

P09.: Okey

E1: La fecha de aplicación, hoy es...1 de junio. ¿En cuál escuela trabaja actualmente?

P09.: (nombre de la escuela) de Alajuela.

E1: Okey eh, ¿cuál sería la provincia, distrito y dirección regional a la que pertenece la institución?

P09.: Alajuela central, San Antonio, eh el circuito es el 02.

E1: Eh, ¿año de ingreso a la escuela que labora actualmente?

P09.: 2003.

E1: 2003, y ¿años de experiencia como docente de apoyo en el MEP?

P09.: 21 años.

E1: 21 años. Eh, ¿el área de especialidad es SAPEC?

P09.: No, yo soy graduada de la UCR, entonces soy generalista y tengo una licenciatura en atención a los estudiantes con necesidades especiales dentro del aula.

E1: Ok

P09.: Y un bachillerato en psicología también. Igual todo de la UCR.

E1: Okey muy bien. Eh, ¿la cantidad de estudiantes que cuentan con diagnóstico de TEA que atiende actualmente en el servicio suyo?

P09.: Ehh, son 7.

E1: 7 estudiantes, excelente. Muy bien entonces ahora sí vamos a comenzar con las preguntas como tal. La primera que tenemos por acá nos pregunta que si en sus propias palabras nos puede decir

¿qué es la cognición social?

P09.: Eh, eh, todo lo que está relacionado con las habilidades sociales. Este...la empatía, el poder relacionarse con otros, el poder expresarle a otros lo que estoy sintiendo, lo que estoy pensando, eh, ese tipo de cosas.

E1: Okey perfecto. La número 2 dice ¿cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P09.: Ah, este, bueno, la comunicación, el que ellos logren, este, afrontar un cambio en la rutina, que es una parte como muy muy esencial para el proceso de socialización; que ya después cuando ellos logran afrontar los cambios en la rutina que ellos sepan cuáles conductas están socialmente aceptadas y cuáles no; que logren mantener una interacción funcional con los demás; este, que logren expresar sus sentimientos; y dependiendo del estudiante y dependiendo del nivel de TEA en el que se encuentre incluso que logre, este, adaptarse a ciertas situaciones. Digamos cuando la gente cuenta un chiste o cuando, cuando dicen algo con doble sentido, que él logre aprender a decodificar lo que es el lenguaje y los gestos para que él entienda realmente el contexto de lo que se está hablando.

E1: Excelente. La tercera pregunta nos dice ¿por qué considera importante desarrollar la cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P09.: Porque somos seres sociales, o sea. Necesitamos interactuar con los demás y lamentablemente con esta población ese es su talón de Aquiles. A ellos les cuesta muchísimo interactuar, hacer amigos, las cosas como tan de día, día para el resto de la población, a ellos se les dificulta montones. Incluso, cuando logran tener amigos, les cuesta mucho leer cuando ya hay un tema que al amigo lo tiene saturado, entonces aprender a hacer eso, que tal vez yo quiero seguir hablando de ese tema, pero ya mi amigo no quiere, entonces aprender a toda esa lectura de todo ese montón de códigos sociales que tenemos las personas y que, que vamos aprendiendo en nuestra interacción.

E2: Claro, que son súper importantes, definitivamente.

P09.: Por supuesto, son del día, día.

E2: Okey Número 4 dice: ¿utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de la diferenciación de emociones básicas?

P09.: Eh, di pues yo me baso mucho en todos los programas de solución creativa del conflicto, de todo lo que es RAE, este...usamos mucho lo que son las habilidades sociales como tal. Desde la psicología, este, uso mucho la terapia de juego, como para que ellos aprendan los roles, ahh y cosas así. Qué se yo, con los chicos más grandes a veces nos sentamos y nos tiramos al piso a jugar monopolly y a, a jugar ese tipo de juegos que son como competitivos y al propio yo les hago trampa, para que ellos aprendan a lidiar con esas emociones, entonces, este, di hace uno como una mezcla de técnicas de aquí y de allá.

E2: Claro, y también dice: En caso de estar estas, estas, estrategias una secuencia para dicha enseñanza, o sea, ¿cómo las utiliza, como las pone en práctica?, tal vez con poner un ejemplo.

P09: Bueno, okey Cuando a mí me refieren al chico el paso uno es hacer una evaluación integral para ver, este, cuáles son sus habilidades reales. Porque muchas veces los chicos llegan con un diagnóstico que no, que no está acorde con la realidad. Generalmente a esta población le cuesta mucho hacer vínculo y le cuesta mucho eh empezar a trabajar con un extraño, entonces vienen con diagnósticos, muchos de ellos de retraso o eh cognitivo también, de... de... de que tienen mucha más dificultad de la que realmente tienen. Entonces primero se evalúa al chico y en ese proceso de evaluación, pues uno va tratando de establecer el vínculo. ya cuando uno tiene claro cuál es el nivel del compromiso del chico; porque también se hace evaluación no sólo a nivel individual, sino que se evalúa en el aula regular, se conversa con los papás y se evalúa eh, en digamos, en lo que serían los recreos, los tiempos libres, el comedor, para ver cómo funciona él en sociedad. ya cuando uno tiene todo el panorama entonces ya se empieza a establecer el plan; que va a depender de los niveles de cada, de cada uno. por ejemplo, ahora tengo uno en primero, que bueno ya llevamos trabajando con él 3 años, que él al inicio tenía cero tolerancia; él por ejemplo, no, cuando estuvo en matero no quería entrar ala aula, entonces ha sido como todo ese proceso. primero que permanezca dentro del aula, eliminar todas las conductas que puedan poner en riesgo su,

vida o la vida de los demás; porque estos chicos a veces llegan a hacer berrinches muy grandes y no miden las consecuencias; o, o por ejemplo, ya no quieren estar en el aula entonces simplemente se van y se van y si encontraron un portón abierto se fueron y ellos no miden, este, consecuencias. ya con él, ya hemos trabajado a nivel de familia, para que controle esfínteres, porque eso tampoco lo traía; y digamos ante este punto antes de que se suspendiera el curso electivo estábamos trabajando ya en que él logre trabajar en clase, valga la redundancia, porque él no, no lograba...este... di no trabajaba, no hacía, pero ni media hoja en todo el día. entonces, ahí con la maestra hemos estado trabajando, eh, para que él trabaje, él realice el trabajo, ya sea por medio de una computadora, porque se le tienen todas las fichas digitalizadas, o cuando él así lo quiera, que lo haga digamos en papel y ahí va el proceso. ya cuando los chicos ya, ya van saliendo de la escuela ya más bien lo que hace uno es una parte vocacional, como ir guiando a los papás y a los mismos chicos de, bueno esta criatura tiene estas habilidades sería bueno que, que se desempeñe en estos, en estas labores. así he tenido yo varios que, digamos, ya son ingenieros en computación, que tienen trabajos que son contadores, que son más unipersonales, que les van a beneficiar más a sus, a sus habilidades.

E2: Okey perfecto.

E1: Nuestra quinta pregunta es: ¿cuáles estrategias utiliza para evaluar qué el estudiante logra identificar sus emociones propias?

P09.: Eh, bueno yo, eh hago mucha observación, hago mucha, eh, terapia de juego, entonces durante los mismo juego va uno relatando una historia y va llevando el juego a ciertas emociones, para ver cuál es la reacción del estudiante. Igual, este, pues se usan fichas, este, estas fichas que son súper famosas con las diferentes caras de los chiquitos de que bueno, este chiquito cómo está, qué siente uno cuando uno está así, alguna vez te has sentido así...ese tipo de cosas, pero eso va a depender mucho del nivel del estudiante, si el estudiante oraliza bien, si logra expresar sus ideas. eh, desde la parte psicológica, eh di, uso algunos test proyectivos...como el de persona bajo la lluvia, eh, y en realidad se trata de que la evaluación sea lo más integral posible. eh, se habla mucho con los papás, de ser necesario se hacen visitas al hogar también para ver cómo interactúa el estudiante con la familia. eh, como te digo, se evalúa también en recreo, para ver si en algún momento él hace a interactuar con los compañeros, o si es de los chicos que se queda en un rinconcito, que hace solo juego solo, que hace, entonces se. cuando están más chiquitos en preescolar se trata de ir al aula cuando están ellos, por ejemplo, eh, trabajando con áreas, para ver qué tipo de interacción hay. eso sería.

E1: Okey excelente. creo que en esta ya cons... contestó que en ¿cuáles contextos lo aplica?; porque me mencionó recreo, me mencionó casa y ¿cuáles criterios utiliza?

P09.: Como les dije, es, es, ya a estas alturas de la vida yo no tengo como una tabla, ya es más como observación directa y yo lo que hago es que hago crónicas. en algunos casos tiro, hago líneas bases, cuando las conductas son muy severas. Pero en términos generales es como, yo tengo una lista de cotejo con las conductas y voy ahí, este, explicando, eh, bueno este chico tiene esta conducta, la presenta en estos ambientes, en este no lo presenta; o la conducta se agrava más cuando están estos factores presentes...y, y ahí va uno como estableciendo un plan de trabajo.

E1: Okey perfecto. la número 6 dice, mencione la o las estrategias que utiliza para trabajar el reconocimiento de expresiones faciales.

P09.: Bueno, como te digo, uso mucho la terapia de juego, eh. no sólo a nivel individual, digamos cuando ellos van a mí servicio; sino cuando voy al aula lo trabajamos a nivel grupal. Eh, por ejemplo, había, hay chicos que tienden a hacer mucho berrinche, entonces, yo incluso, con uno, la única forma que dejara de hacer berrinche fue que yo empecé a organizar concursos de berrinches en el aula; entonces le dije a todos los demás chiquillos "okey listo, ya Juancito hizo su berrinche, Mario venga y haga usted su berrinche a ver cuál gana y en, usted..." y cuando él veía que el berrinche no era algo que tenía efecto sino que más bien era una cuestión socializadora, como que dejó de hacerlo y ya a veces él mismo me decía "hagamos un concurso de berrinches" y en su lenguaje, verdad. Eso, eso va a ser sumamente personalizado, dependiendo de las características de cada chico y el nivel en el que está, la edad. No es lo mismo que me llegue a mí uno de materno, a que me llegue uno de cuarto grado ya, ya es como muy personalizado.

E1: Okey muy bien. En sus propias palabras, ¿cómo define la empatía? y ¿cuáles componentes considera usted que la componen?

P09.: La empatía es esa capacidad de ponerme yo en los zapatos de la otra persona. de lograr entender lo que esa persona este sintiendo; aunque tal vez yo no vaya a sentir lo mismo, o aunque tal vez yo no le encuentre significado a eso, pero tratar de entenderlo. Este, que, di, para eso trabajamos mucho lo que es, eh, el cambio de roles; lo que es, este, di toda la parte de autoestima, de solución de conflictos, este...y múltiples técnicas ahí hacemos mucho modelamiento positivo de las conductas esperables, este, eh, hacemos incluso que cuando se va al aula y tenemos un chiquito que tiene problemas para entender la posición de los otros, eh, trabajamos con desde teatro, trabajamos con... con... con representaciones, como para que él vea y los compañeritos le modelen las conductas apropiadas ante esta o aquella situación.

E1: Okey muy bien. la número 8 dice ¿cuáles son las guías o estrategias que le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente otra persona?

P09.: Hay unos libros de Carson Delosa\*\*\*. Lástima que no estoy en la oficina, bueno. Yo los uso mucho que son precisamente de eso. eh, hay de educación emocional, pero están como muy enfocados en ¿qué puede sentir una persona cuando le está pasando esto?; por ejemplo, cuando alguien se burla de ella, o cuando se le olvidó la merienda, cuando alguien lo regañó. Yo uso mucho esos libros y me baso mucho en esos libros para para incluso hacer talleres ya a nivel de grupo.

E2: Okey bellísimo. me imagino que los chiquillos lo disfrutaban un montón también.

P09.: Sí, son hermosos, yo uso mucho esos libros; la mayoría vienen en inglés, pero entonces yo lo que hago es que di, les, los traduzco, les hago screenshots y le monto ahí el texto en español, para que cuando ya ellos puedan leer, di entiendan de qué se está tratando el asunto.

E2: Ya, ya. En esta misma pregunta dice ¿cuáles estrategias utiliza para buscar posibles soluciones de manera empática?

P09.: Ah, yo para eso si me paso en el programa igual, este de solución creativa del conflicto. Ese ha sido como mi norte por muchos años. lo trabajo completo. Este, con los chicos que se han quedado como más tiempo trabajamos todo... todo el programa.

E2: Okey súper bien.

E1: Listo, eh, la nueve dice que ¿qué tipos de ejercicios realiza con el estudiantado que le permitan poner en práctica el objetivo de comprender la emoción del otro?

P09.: Di, como ya te dije, usamos...bueno esos libros los uso montones. Usamos, bueno, yo también, este, siempre me ha gustado el teatro; y joven soltera hacía mucho teatro, entonces, eh, y estoy encargada del grupo de teatro de la escuela; entonces antes cuando se podía, cuando no estábamos en pandemia, lo trabajábamos mucho adentro de las aulas eh, a modo de talleres y hacíamos... hacíamos con los chiquillos obras de teatro para ayudarle a modelar al estudiante las conductas apropiadas, en los casos que era, que era necesario.

E2: Que belleza definitivamente.

P09: jajajajaja

E2: Me encanta, la número 10 dice ¿para usted qué es la interacción afectiva recíproca y cuáles criterios utiliza para poder identificar que los chicos lo ponen en práctica?

P09: Es ese, ese vínculo que van haciendo los chiquillos, lo que a ellos les llame "es que tengo un amigo" que puede compartir con esta otra persona, que se sienten identificados. Uno como docente también a veces tiene que hacer ese, ese papel y ser uno como el vínculo de ellos cuando, cuando a ellos les cuesta mucho.

Yo he tenido estudiantes que yo soy la mejor amiga, entonces di llegan y me cuentan todas sus historias de los pokemones, entonces yo tengo que llegar a mí casa e investigar que pokemón va contra cual y aquél otro, porque entonces ellos me llegan a mí a contar esas cosas y ahí uno va como guiándolos dependiendo de cada caso, de cada interés. Di uno como ya conoce casi que todos los chiquillos del grupo uno va tratando de juntarlo con alguien que también le guste esto o aquello y les va enseñando de qué forma tienen que ir interactuando con los otros.

E1: (No se comprende el audio).

E2: Y ¿cuáles criterios utiliza para identificar que ya los está poniendo en práctica? que los chiquillos ya lo lograron entender.

P09: Eh la observación directa de ellos en diferentes ambientes, digamos cuando uno los ve en recreo y yo generalmente los veo a ellos, pero no estoy cerca de ellos, yo me ubico en algún lugar donde yo los pueda ver a ellos pero que ellos piensen que yo estoy haciendo cualquier otra cosa. Entonces cuando uno ya ve que el chiquito tiene un amiguito, que van juntos a la soda, que juegan juntos, que se sientan a merendar ya uno dice “bueno ya este ya va entendiendo cómo es la situación”.

E2: Okey

E1: Creo que es la primera vez que escuchamos una profe que los observa en recreos y que los ve en este eh contexto de socialización porque el recreo es meramente socializar.

P09: Si es que digamos desde PEC el recreo es la parte fundamental, yo podría no ir a las aulas de algunos estudiantes, pero no me puedo perder o los recreos o digamos antes los actos cívicos o el comedor porque es donde ya realmente ellos son ellos. Entonces ahí es donde uno ve porqué se dan las agresiones, a quién le cuesta socializar, quién es más tímido, todas esas cosas ese es el momento más rico para uno poder observar a los chicos porque muchos de estos chiquillos, di llegan al aula y ahí están en su mundo, en su burbuja y siguen las reglas. Sobre todo, los que ya están un poquito más grandecitos y son uno más, se pueden ir perdiendo en el aula, más bien a veces, dependiendo del chiquillo se pierden porque son los que no molestan, los que ya lo hicieron todo o son los que ya tienen etiquetados como los que se portan más mal y que está todo el santo día haciendo ruido, entonces “lo voy a sentar en aquella esquina” pero el recreo es el momento más rico porque es cuando ellos son realmente ellos.

E1: Sí, tenés razón. Eh, nuestra pregunta número 11 ¿cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de emociones con apoyo? cuando todavía está ahí la teacher o la profesora a la par de ellos ayudándoles en esa etapa.

P09: Bueno cuando, cuando son pequeñitos si tienen ese problema que generalmente son tantas emociones, ellos no saben cómo expresarlas y ahí vienen todas las conductas disruptivas yo les trabajo mucho lo que es este la respiración, la relajación, incluso trabajamos un poquito de yoga como para que ellos aprendan a autorregularse y a relajarse, pero igual es que eso siempre es cien por ciento personalizado, digamos, yo tenía un estudiante hace algunos años que era increíblemente cuadrado, era el estudiante más cuadrado que yo he tenido en toda mi vida.

Entonces donde a él usted le cambiara una coma en su rutina de día, él hacía una crisis y era una cuestión de terror, entonces digamos, él llegaba conmigo y yo lo que hacía era que le daba lo que íbamos a hacer, porque él necesitaba saber qué iba a hacer conmigo, desde que llegaba y yo lo recibía hasta que ya se iba. Entonces por ejemplo yo le decía “bueno, ves de 10 a 10:10 vamos a ver este video, de 10 vamos a hacer esto” y ahí le va toda la rutina y cuando el chiquillo estaba trabajando yo le decía “tengo que ir a mandar unos recados, venga, vamos conmigo a pegar recado” esa pobre criatura yo le decía después es que lo desconecté todo porque hasta que se veía que estaba haciendo trucos y ahí poquito a poco él fue aprendiendo y ahí ya cuando él terminaba la crisis yo le agarraba y le decía “vamos a respirar porque aquí no va a pasar nada, vamos a tomar diez minutos para entregar esas hojas, vio que no pasó nada, pudimos terminar y cumplimos o nos quedó esto pendiente pero la otra semana lo terminamos”.

Y ahí lo fuimos trabajando y lo fuimos trabajando mucho con lo que es respiración y relajación hasta que él solito ya, digamos, cuando por ejemplo no llegaba la maestra de inglés, la maestra decía “este... chiquillos, hoy no va a haber inglés, vamos a seguir en matemáticas” la maestra lo veía que él empezaba a respirar porque ya él había aprendido que con esos se autorregulaba. Entonces se trabaja mucho esa parte para que ellos, sobretodo ellos aprendan a autorregularse porque eso les va a servir para toda la vida, ya cuando sean adultos hay cosas que los van a estresar muchísimo entonces para que ellos aprendan cómo, cómo volver a su centro de control.

E2: Claro, es importantísimo para eso que usted dice poder enfrentar los retos que vienen más adelante, la siguiente pregunta dice ¿cómo enseña el expresar las emociones a los demás?

P09: Eh con mucho juego al principio eh por ejemplo yo les, tenemos juegos y hacemos títeres y diferentes cosas como para , para irlos llevando con la historia a cierta situación por ejemplo “estoy muy triste porque me están molestando o estoy muy triste porque me pasó esto” entonces como para que ellos vayan aprendiendo qué hacer cuando alguien más está triste por esta situación o por aquella situación ¿qué puedo hacer yo desde mi circunstancia? porque yo no les voy a pedir de entrada que agarren al amiguito y le den un abracito porque yo sé que eso no va a ser.

Más bien eso los va a estresar, pero entonces que ellos aprendan a decir “bueno vea por qué no le ayudo con esto o hagamos esto o venga, ese es un problema grande, contémosle a tal persona” entonces ahí uno dependiendo de las características de los chiquillos vamos llevándolos hacia esto o aquello.

Eh sobre todo con el juego, yo uso mucho el juego porque di yo digo que yo los engaño a ellos, ellos no se dan cuenta que están trabajando emociones, ellos piensan que están jugando y están fascinados porque están jugando y está uno ahí tirado, juegue que juegue con ellos y ellos no se están dando cuenta que realmente estamos trabajando di todas esas habilidades.

Eso igual, digamos yo lo uso mucho no solo con los chicos con TEA sino que lo uso con el resto de mis estudiantes, con los que requieren emm... di aprender a aumentar los niveles de atención y de concentración o sea yo me he dado cuenta a lo largo de los años que mediante el juego es la forma más fácil de que los chiquillos aprendan las actividades que yo necesito que ellos aprendan.

E1: Si el juego es una maravilla, definitivamente no hay palabras.

P09: Si, yo he hecho, bueno yo no terminé la licenciatura porque ya las especialidades que daban aquí ninguna me gustaba verdad, pero si he llevado varios seminarios y he ido a varias cuestiones de terapia de juego porque eso me parece... el día que en la U abran una licenciatura de terapia del juego yo me apunto.

E1: Si, yo creo que yo también.

P09: Si, es buenísimo.

E1: Emm... la siguiente pregunta es ¿cuáles estrategias le brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de acción ante sus comportamientos? o sea que lo que yo hago tiene una consecuencia.

P09: Bueno, trabajamos mucho lo que es la autoestima y lo ligo igual mucho con cultura de paz igual con solución creativa al conflicto, entonces ahí vamos como hirvanando la historia como para que ellos vayan viendo que cada cosa que ellos hacen eh este tiene una consecuencia y que esa consecuencia puede ser buena o mala.

Igual, este, yo trabajo mucho con los papás entonces le trabajo mucho a los papás que ellos en la casa hagan eso, sobre todo con los chicos que tienen una conducta más difícil de trabajar. Que ellos no apliquen un castigo y no le entren ojazos al chiquillo y lo manden para el cuarto y ahí terminó el castigo, sino que más bien vayan generando en los hijos ese “escoja la consecuencia” por ejemplo yo les digo a los papás “vea si él no quiere recoger usted dígame okey tranquilo, yo lo voy a recoger, pero su consecuencia usted puede escoja, si usted quiere recoja usted o si usted quiere yo lo recojo, pero entonces yo lo voy a guardar un mes y esa va a ser la consecuencia. En ese mes usted no puede tocar eso”.

Para que ellos vayan tomando sus propias decisiones, igual para irlos ayudando a cuando sean adultos, ellos este... logren di logren aprender cuál es la decisión que realmente les conviene, porque uno a veces di tiene que tomar decisiones que uno no quiere tomarlas o hacer cosas que uno no quiere, pero uno sabe que es lo que a uno le conviene. Entonces como para irlos llevando en esa línea.

E2: Esto de la toma de decisiones es importantísimo y cómo se olvida con los niños pequeños, pero todavía más con los chicos con TEA entonces me parece muy importante poder abordarlo.

P09: Si, esa parte es complicadilla, digamos uno con los papás tiene que hacer muchísimo trabajo. Yo lo que hago es que les vivo haciendo a los papás boletines y explicativos de cómo hacer esto cómo hacer lo otro, les vivo pasando videos como para que ...y lo trabajamos muy como tipo escuela para padres.

Cuando son casos muy severos nos vemos una vez por semana o nos vemos cada 15 días y ahí vamos como para que ellos también aprendan a lidiar con las situaciones en el hogar porque a los papás les cuesta mucho. Yo digamos hace poco tuve una chica, vino una mamá por una estudiante, la chiquita todavía cuando eso no había entrado a materno (no se comprende el audio) y tenía un diagnóstico de TEA entonces como

yo tengo tanto juguete en el aula, me empezó a sacar los juguetes y todo y la mamá le decía , yo le decía “ si usted los saca, usted me los recoge”, bueno, al final ya cuando la mamá se iba a ir la mamá y la chiquilla iba feliz e iba a irse sin recoger entonces yo le dije “no señora, un momentito, usted... yo le dije a usted que si usted los sacaba usted los recoge”.

Entonces ya iba la mamá y yo le dije “no mamá, usted no recoge nada”, la chiquita obviamente empezó a hacer un berrinche, pero fue así que tiraba mesas y sillas. Llegaron como tres compañeras donde oían el escándalo. Para hacer un resumen yo a la mamá la agarré y le dije “vaya y se sienta en la dirección y si aquí me tengo que quedar a las 6 de la tarde, nos quedamos”.

La chiquilla hizo un berrinche gigantesco, cuando ya se calmó, yo ya le fui por agua, ya respiramos y bueno “ahora si mi amor, usted de aquí no se va hasta que recoja eso” y de verdad no le quedó más remedio que recoger todo. Ya como a medio día fue que la chiquilla iba ahí con la mamá. Al año siguiente ella entró a materno y empezó a hacer berrinche, entonces me llamó la maestra y yo le dije “escoja, usted sabe cómo funcionan las cosas conmigo, si usted quiere haga el berrinche, tire todo (no se comprende) usted tiene aquí la libertad, pero después lo tiene que acomodar todo y hasta que no acomode todo” y ya ahí llegó el berrinche y otro día había un estud... un compañerito haciendo berrinche y ella misma se le arrimó y le dice “no vale la pena, mejor no haga berrinche” y bueno la maestra y yo nos orinábamos y yo dije “di si, ya ella aprendió”

E2: Le quedó clarísimo.

P09: Sí, este año nos pasó con uno que ese no tenía TEA pero ese no tiene límites entonces hacía aquellos dramas y se agarra al portón y la mamá y demás, un día pateó al director. Al día siguiente llegué yo, lo tranquilicé y lo senté, pero no quería entrarme entonces todo el mundo lo ponía a pintar y a jugar y ya un día dije yo “no, no, ya esto no va a seguir así” y le dije a la mamá “señora lo siento en el alma, pero usted también va para clases” y al chiquillo no le quedó más remedio conmigo de instigadora que ponerse a trabajar. Al día siguiente el mismo drama, se sentó, pero entonces no quería trabajar, digo yo “ah no se preocupe, aquí nos quedamos hasta la hora (no se comprende), ahí está su mamá” y de verdad, y esa fue la última vez que yo tuve que lidiar con un berrinche con esa criatura.

E2: Claro, lo que se ocupa es pura guía, para ellos y para los papás.

P09: Es una guía o un acompañamiento, para todos en general hasta para la docente, porque a veces los docentes no saben di qué hacer en esas circunstancias.

E2: Claro, la siguiente dice ¿cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P09: Eh di vamos a , como como en la misma línea, yo los guío y les voy explicando que así como yo me siento brava, así como yo me siento así, di el otro también se siente así, entonces tenemos que que irnos tranquilizando, porque si los dos estamos pegando gritos no funciona, yo que soy muy payasa les hago las dramatizaciones, siempre les digo, imagínense que ustedes lleguen aquí bravos y yo llegue y les diga (sonidos de pelea) y entonces ellos se mueren de risa y le digo ¿cómo se sentirían? y ya ellos poquito a poco, ahí vamos como guiándolos cuando son más chiquititos vamos con terapia de juego, cuando son más grandes este les pongo video, o subimos alguna pelucilla de vez en cuando como para que ellos vayan aprendiendo ese, ese entender al otro y ese entender que el otro también siente cosas igual que yo .

E1: Claro, me parece, excelente, sí. Ya nos faltan solo dos preguntitas, la siguiente es ¿cuáles estrategias utiliza para la transición de regulación de emociones con apoyo a autorregulación? o sea que sea ahí con la profesora ayudándole y que pase de manera individual, no sé si va como...

P09: Es que va más como el mismo proceso de vea, yo que les trabajo tanto lo que es la relajación y la respiración, ellos mismos lo hacen solitos. Ya cuando yo sé que ya mi trabajo está hecho, es cuando él está en clase y tal vez yo no esté, o esté con otro por allá haciendo otra cosa y yo lo veo que él mismo respira, este cuando a veces los papás me dicen digamos este año que hemos estado en virtual, el año pasado, los papás me dicen “es que se alejó de la computadora y se puso a respirar”.

Ya uno sabe que ya internalizó que así se regula o hay otros que tal vez la respiración no les funciona entonces eh trabajamos con las bolitas estas de estimulación sensorial o con esto o lo otro como para que ellos tengan siempre una alternativa que a ellos les funcione.

E2: Claro, me parece genial. La última pregunta dice ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual?

P09: Yo uso mucho, este lo que son las consecuencias, que ellos aprendan a entender que cada acción va a tener una consecuencia y que esas consecuencias pueden ser positivas o pueden ser negativas este, eso es un proceso, muy chiquititos diay de ser necesario usamos este... economía de fichas.

Este eso sí, cuando se usa una economía de fichas siempre se les dice a los papás que la economía va a estar enfocada eh no en comprarle algo, pero ni un popi, sino más bien en por ejemplo que entonces si los cinco días, logró la meta, el viernes en la tarde o en la noche vamos a hacer una pijamada. El chiquito va a escoger una película, la va a ver con ahí con la persona , el adulto responsable, el papá o la mamá, puede con los dos o la abuelita o la persona que lo cuida, este y tal vez unas palomitas o por ejemplo entonces bueno, lo logró entonces el sábado vamos a ir al polideportivo o vamos a ir a caminar o andar en bicicleta, o sea , cuando se hace la economía de fichas yo se las enfoco en eso, a pasar tiempo en familia a jugar dominó o hacer alguna actividad que al chiquito le gusta, eh di ahí vamos con la, en las clases, este trabajamos mucho con lo que es el modelamiento positivo, el reforzamiento, que ellos vayan viendo, cuáles son las conductas.

Eh yo he trabajado mucho con los maestros por ejemplo para que entonces las maestras se levanten y digan “ah bueno voy a felicitar a Pedro, Juan y María porque están sentaditos y se están portando bien” como para que los chiquillos vayan entendiendo cuáles son las conductas eh igual dependiendo del estudiante se trabajan tiempos fuera. Hay chiquillos que no logran mantener eh digamos la atención y mantenerse en clase y cumplir las reglas durante los 80 minutos, entonces a esos chiquillos yo uno sabe, entonces “bueno vea Juan, hágame un favor, vaya deje este papel a la secretaria o Pedrito vaya y hace tal cosa, María ¿por qué no va a tomar un poquito de agua?” ese tipo de cosas y ya más grandes eh di ya ellos saben lo que son las consecuencias eh se les trabaja mucho lo que son las reglas como para que ellos entiendan no sólo la regla como tal sino que ellos entiendan porqué esa regla existe y porqué es bueno que la cumplan entonces di es como un trabajo enfocado hacia esa línea y ahí se amarran mucho también con lo que es la resolución creativa de conflictos y la cultura de paz que esas dos, esos dos programas, van como también enfocados a esa parte.

E2: Ujum, la siguiente dice ¿cómo lo aplica en situaciones que detonan emociones con mayor intensidad? Pero me parece que esa estaría respondida con esto que usted nos decía antes verdad, toda la parte de las consecuencias o cómo reaccionar mediante esta parte de juego y de las decisiones como para poder ponerlo en práctica no sé si ¿gustaría como agregar algo más?

P09: Sí, es que vea esa es una cuestión cien por ciento personalizada, dependiendo de cada chiquillo ahí vamos a irle trabajando, por ejemplo, cuando son conductas muy marcadas, cuando son berrinches y demás lo primero que yo hago es analizar porqué es que se está dando el berrinche. ¿se está dando el berrinche porque en mi casa hago ese berrinche y me dan lo que yo quiero, este berrinche se está dando porque tengo tanto ahí adentro que no sé cómo sacarlo y esa es la forma en la que yo lo saco? y este, dependiendo de cuál sea la causa ahí uno la ataca, digamos si es porque él está acostumbrado a hacerlo porque con eso obtiene lo que él quiere , este, se extingue el berrinche y se le hace ver que qué pena pero que no le funciona, diay incluso hemos tenido casos muy extremos que ha habido que digamos sujetar un estudiante y demás y generalmente cuando uno los está sujetando le dicen a uno, lo tratan de morder, lo tratan muy mal a uno y uno generalmente... yo lo que les digo es “uy que salvada ahora me voy a poder tomar una coca en el almuerzo, me la gané, que rico” o “uy que dicha, ahora con esta media hora que estamos usted y yo brincando ya no voy a tener que ir al gimnasio, ya voy a poder ir a ver tele” y entonces eso a ellos les crea un shock así como de ... y ahí ellos se están dando cuenta que todo ese gasto de energía di pues no tiene ningún efecto.

Entonces ellos solitos se regulan eh, cuando son chicos con problemas más bien para socializar uno les trabaja mucho la autoestima como para que ellos agarren esa confianza les prepara este di escenarios por así decirlo para que ellos triunfen y ellos solitos vayan agarrando confianza porque igual usted nada hace con trabajarles la autoestima sobre todo a un chico con TEA si cuando él haga el intento social va a fracasar, entonces uno trata como de manejar la situación y las condiciones para que el chiquillo lo logre y vaya agarrando más confianza y vaya soltándose solito. No sé si tenés alguna otra duda.

E2: No me parece que todo súper claro, como ya esta sería la última pregunta ya bueno primero agradecerle y bueno voy a dejar de grabar.

### Transcripción 10

Fecha: 02/06/2021

Persona Entrevistada: P10. – P10

Entrevistadoras: F.M.E. – E3 / F.U.H. – E5

#### Transcripción:

P10: Buenas tardes, mi nombre es P10 y autorizo la grabación de esta entrevista para el trabajo de las, eh, compañeras.

E3: ¡Muchas gracias!

E5: Muchísimas gracias

P10: Con mucho gusto. ¿Cómo estás?

E3: Buenas, hola.

P10: Corrieron mucho con el trabajo, entonces.

E5: Ella es mi compañera, E3, yo soy E5, y, solo somos nosotras dos.

P10: Okey, perfecto.

E5: Este... lo primero sería bueno... voy a poner la fecha... que sería 2 de junio. Eh, ¿su edad? P10: ¿Es necesario decirlo? No, mentira (risas) Tengo 44 años.

E5: Okey. 44, ¿la escuela donde trabaja actualmente?

P10: Ahorita estoy trabajando en el Servicio de Apoyo Emocional de la (nombre de la escuela). E5: ¿(nombre de la escuela)...?

P10: Tres Ríos

E5: Ajá, okey. Eh... Eso sería... Provincia Cartago

P10: Cantón de la Unión

E5: Cantón de la Unión, ajá. Y a ¿qué dirección regional pertenece?

P10: Esa pertenece al circuito 06 de la Dirección Regional de Cartago.

E5: ¿El año que ingresó a trabajar en la escuela que trabaja ahorita?

P10: Ah, okey. Eso fue en el... 2016.

E5: Y ¿cuántos años de experiencia tiene como docente trabajando para el MEP?

P10: Okey, empecé a trabajar en marzo del 2000. Este, a la fecha, son 21 años. Prácticamente, verdad. Gracias Dios hemos tenido la oportunidad de pasar por todos los servicios existentes (risas).

E5: ¿Y todos estos años ha trabajado fijo?

P10: Si vieras que digamos, de hecho, que cuando empecé a trabajar fue muy curioso porque, ehh... Yo empecé a estudiar en la UCR igual, verdad, somos de la misma, de la misma U, este... y resulta que nosotros llevábamos como 2 años de carrera, cuando el Ministerio era el que llegaba a pedir (risas) que, que fuéramos a trabajar, verdad, entonces...

E5: ¡Sí, sí! Que... que las prácticas eran pagas.

P10: ¡Sí! Vieras que era súper curioso porque más bien eran personeros de la universi... del... del MEP, quienes llegaban a buscarte, verdad. Entonces en ese tiempo de mi generación fue muy curioso porque muchas de las compañeras querían trabajar en aulas integradas, verdad. Éramos pocos los que nos gustaba trabajar con población un poco más severa, entonces, de hecho, fue curioso porque el Ministerio llegó y dijo "bueno de aulas integradas tenemos tanto" pero mucha gente buscaba, digamos que hubiera gente o estudiantes que quisieran hacer su práctica, digámoslo así verdad, en escuelas de enseñanza especial, entonces yo empecé trabajando en la (nombre de la escuela), fue donde empecé a estudiar en la (abreviación del nombre de la escuela), ahí este... trabajé 2 años, prácticamente en la (abreviación del nombre de la escuela), fue una experiencia lindísima, después estuve en el Hospital de Niños, verdad, que fue una experiencia también totalmente diferente...

E5: Ajá...

P10: Verdad, porque éramos como la parte de pioneros, ahí digamos, como entre la parte médica y parte educativa, verdad, entonces estábamos generando como esos acercamientos, entonces sí era muy interesante. Después trabajé en (nombre de la escuela), aquí en Cartago, desde materno hasta cuarto ciclo de... de... educación verdad...

E5: Jue...

P10: Entonces... En todos los departamentos... entonces he tenido la experiencia de trabajar con chicos sordociegos...

E5: ¡Sí! De verdad ha trabajado en todos los servicios.

P10: ¡Sí! Vieras que es súper curioso porque he pasado por todos los servicios prácticamente. Buenos en la (nombre de la escuela) este... también fue cuando hice los últimos, la última práctica, entonces tuve la experiencia de trabajar con chicos sordociegos, también con chicos del departamento de audición y lenguaje y he aprendido LESCO desde los 14 años, una cuestión así, entonces me encantaba esa parte, siempre había tenido como ese interés y después en centros de enseñanza especial igual, trabajé con toda la población, con problemas emocionales, con chicos con discapacidad múltiple y el último tiempo, trabajaba con un grupo dividido, verdad, en dos, que era población con problema motor, verdad. Este... que estaban dentro del departamento de discapacidad cognitiva y también con chicos que, aunque estaban en el departamento de discapacidad cognitiva, venían egresados, digamos del departamento de problemas emocionales, verdad. Entonces era tratar de... de ver que ya la conducta estaba regulada, entonces ahorita, el trabajo era un abordaje más cognitivo, verdad, como para desarrollar habilidades eh... ya sea de comunicación, ya sea de programa de estudios, o, ya sea de habilidades este... funcionales, verdad, para la vida, para algún tipo de proyecto, entonces sí, ha sido como una experiencia bonita. Y los últimos 5 años que he trabajado en problemas emocionales en la escuela regular, es un cambio increíblemente grande, verdad, o sea un centro de enseñanza especial es como una burbujita, digo yo, verdad, entonces salir al sistema regular y población con problema emocional, sí es muy diferente el trabajo que se hace con la población sin discapacidad severa, entonces fue como 15 años después, verdad, tratar de aprender el abordaje, porque estaba muy acostumbrado tal vez, a un ambiente más restringido, verdad, más de habilidad funcional, más que académico unido a emoción verdad, entonces han sido como 5 años que me encantan, porque han sido 5 años de aprender...

E3: Mjm...

P10: Creo yo que esa parte es muy interesante, verdad, estar leyendo, estar actualizándose, entonces, si han sido 21 años de los que no me quejo que he aprendido mucho (risas) ¡mucho mucho!

E5: Bueno, ¡qué dichoso más bien! E3: ¡Sí!

P10: No más bien, bienvenidas al área, me encanta tener contacto... E5: Gracias

P10: He tenido estudiantes que hacen práctica conmigo, verdad, o pasantías, ahorita con la pandemia ha sido difícil, pero a uno le agrada también, porque igual a veces le dicen a uno "aprendemos de usted", ¡no, yo aprendo de ustedes!

Entrevistadoras: (risas)

P10: Y uno se actualiza por ustedes gracias a Dios también, verdad, entonces, en buena hora.

E5: ¡Sí!, es muy diferente... estem...

P10: Sí...

E5: Bueno ahora, ¿cuál es su área de especialidad?



P10: Okey, cuando yo...

E5: Porque...

P10: Cuando yo... ajá...

E5: Porque, muchas lo responden, di... "emocionales y de conducta" porque ese es el que trabajan, pero, ¿cuál fue el área en la que usted se especializó? O ¿cuál fue el área de la que usted salió?

P10: Okey

E5: Si es generalista o...

P10: Vieras que nosotros digamos que lo que fue mi generación de estudio, no habían especialidades, digamos que la especialidad se daba, eh... ya cuando ibas a sacar casi que la maestría. Verdad, que en ese caso la maestría, hubo en algún momento, eh... una maestría como para sordoceguera, después una maestría como para dificultades este... múltiples, verdad, para retos múltiples, que así era como se llamaba, pero este... mi formación cuando yo salí fue generalista...

E5: Sí, generalista

P10: Entonces nosotros sí teníamos como el expertis, verdad, de... de poder trabajar en muchas áreas, que tal vez sí, uno tenía, colegas ya tal vez a nivel laboral, que te decían "mi especialidad es solo retraso" o "mi especialidad es solo, bueno, retraso mental" decían en esos momentos, verdad, o "mi especialidad son problemas emocionales o de aprendizaje", entonces, sí tal vez, aceptar un nombramiento en algún otro servicio, llámese escuela de educación especial, llámese aula integrada, entonces a veces los compañeros colapsaban verdad, entonces trataban como de... de llamarnos la generación, digamos de U, como "mirá qué me podés ayudar con material, con consejos o con un favor o ¿cómo hago?" porque diay, era, en ese momento, no te nombraban por tu especialidad, sino que el MEP, nada más te llamaba, punto. Entonces puede ser que usted sea generalista y calzaras muy bien el área de trabajo verdad, como puede ser que te digan este ¡ay no! Ocupamos alguien de problemas emocionales, si es una oferta privada, verdad, o alguien de problemas de aprendizaje, si era una escuela privada, también, que ocupaba un... un profesional en el área, pero un área muy específica, verdad.

E3: Mjm...

P10: En mi caso soy generalista, entonces, prácticamente nosotros teníamos la oportunidad de trabajar en todo, solo que en población con eh... condición de ceguera no, porque obviamente, se ocupaba una especialidad que no la daba la universidad en su momento. Y lo que era la parte audición y lenguaje, tampoco lo teníamos, verdad, como un área de trabajo, porque no habíamos estudiado, digamos, enseñanza de la población con sordera, sin embargo, este... nosotros decidíamos, si llevábamos los cursos de LESCO o no, en mi caso, yo decidí llevar todos los niveles de... de LESCO, hasta empezar a intérprete, quedé como a medio camino, por situaciones ahí personales, no pude continuar, no pude terminar, pero este... era un interés como muy personal, verdad. Entonces desde la parte generalista, podemos trabajar desde todas esas áreas verdad, no como una especialidad, sino generalistas, verdad.

E3: Okey

E5: Ahora vamos a pasar a la parte propiamente de la entrevista, es un total de 16 preguntas. Eh... la primera sería: en sus propias palabras ¿qué es la cognición social?

P10: ¿Qué es la?

E5: Cognición social

P10: ¿La cognición social? Okey, es que se te entrecortó un poquitito. La cognición social digamos, para mí, desde mi punto de vista, digamos es cómo la sociedad va interpretando, digamos las capacidades o competencias cognitivas que la persona vaya eniendo, para poder acceder a lo que es la interacción social como tal, verdad- Entonces, en algunos momentos de la historia hay cierta interpretación o concepto de inteligencia que se da verdad, o de cognición, que se esperaría en algún momento podría uno decir de que tal vez, la cognición no estaba dada, como que el docente era el que tenía el conocimiento como tal, era el que guiaba el proceso y el estudiante era nada más el que recibía los contenidos y los acumulaba. Parte de mucho de ese proceso eh... surgió de paradigmas totalmente anteriores verdad, este... y totalmente tradicionales, puede decir uno. Quizá desde la globalización, desde la tecnología, desde un paradigma de inclusión, se hace que, ese criterio vaya cambiando verdad, y que ahorita en este momento una persona a la hora de analizar su cognición social es muy diferente la percepción que tuvieron nuestros abuelos, incluso mi generación o su generación y las generaciones actuales que están en la escuela, verdad, uno dice "mirá tal vez en algún momento la cognición estaba sentada... centrada en una educación totalmente presencial y magistral y ahora es una educación meramente virtual", verdad. Entonces, tal vez te... tu área de... de conocimiento se limitaba a lo que te daba la institución o un docente, en cambio a partir de ahora, es las TIC, verdad, la tecnología. Una persona puede dirigir su proceso de aprendizaje, puede ser autodidacta en muchas áreas, podemos ampliar el conocimiento a tiempo, lugares e intereses, verdad, entonces obviamente, el paradigma social va cambiando en competencias, en este momento hablamos mucho de habilidades blandas, verdad, que son necesarias para esta era, ya sea para tu proceso de aprendizaje, para un proceso laboral o para responder expectativas sociales.

E5: Okey. Eh... ¿cuáles habilidades de cognición social ha trabajado con sus estudiantes con diagnóstico de TEA?

P10: Okey. En este caso, sí tendría que decirte que hemos cambiado mucho la perspectiva de trabajo con ellos, también no solo por una cuestión social, por el paradigma social que tiene, eh... actualmente la condición de discapacidad y todo lo que es el decreto de inclusión y todo esto, ha sido como un ¡boom! que ha cambiado desde lo que teníamos anteriormente, que era Ley 7600, verdad, y todo aquello que es bastante viejito, verdad. Este, los paradigmas anteriores de integración, que era como colocar a la persona aquí (señala un punto con su mano) aquí está verdad, entonces vean a ver qué hacen con él, verdad, era como muy... muy complejo, ahorita en este momento la parte de inclusión hace que nosotros veamos eh... la persona, esa condición no es algo meramente médico o totalmente orgánico, sino que es un ser integral, que tal vez en algún momento lo percibí, lo percibíamos así. Okey, el médico tiene que decirme a mí, que tiene autismo, okey, ¿qué áreas están afectadas? Estas... Okey, entonces yo desde mi perspectiva, trabajaba esto porque era lo que yo creía y que los estudiantes requerían, sin embargo, en este momento es totalmente diferente, cuando nosotros hacemos una evaluación, este... funcional de la conducta, vamos más allá, vamos a ver qué es la condición, que la condición es un aspecto, que, si está diagnosticado bien, sino está diagnosticado también, o sea, anyway, no, no es tan... no es tan determinante, en este momento ocupamos ver a la persona totalmente en una forma integral, centrado en el aprendizaje en ella, verdad. Entonces hay muchas competencias de interacción social, comunicativas, de expresión de sentimientos, que sí tenemos que trabajar con ellos porque lo requieren, verdad, ¿lo requieren para qué? Para tener esa inclusión, este... real y social que estamos buscando. En muchos estudiantes con los que se ha logrado hacer inclusiones exitosas, verdad, y que esas competencias sociales y cognitivas las vayan adquiriendo para que pueda relacionarse con sus compañeros, para que puedan suspe... eh... suspe... superar muchos miedos, para que puedan expresar sus... sus necesidades, para aprendan a ser un poco más flexibles a nivel mental, a nivel de rutinas, a nivel de actividades, a nivel de interactuar con otros, verdad. Entonces, sí son muy amplias las competencias que uno podría trabajar, si partimos, verdad, de...de habilidades funcionales, de habilidad comunicativa, de... este... de capacidades eh... cognitivas. Si hablamos también de competencias emocionales, entonces, sí hay muchísimas cosas para trabajar: autorregulación, socialización, expresión de emociones y demás.

E5: Okey, ahorita... es que me brinqué una pregunta de las iniciales. ¿Cuál es la cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA que usted atiende en el servicio actualmente?

P10: Okey, vieras que mi escuela tiene una particularidad. Primero, tenemos todo el equipo de educación especial, está completo, verdad, la escuela cuenta con todos los servicios de educación especial, les hablo de aula integrada, todavía se mantiene, el servicio de apoyo a discapacidad cognitiva, problemas emocionales, aprendizaje y terapia de lenguaje. Entonces curiosamente, muchas escuelas de alrededor del circuito 06, desde la transformación, verdad, que empezó hace unos años, hace como unos 5 años atrás a la fecha, muchas instituciones no tienen aula integrada, este... o no tienen servicios de apoyo emocional, entonces, comúnmente los directores son muy vivos, entonces dicen "¡ay la (nombre de la

escuela) tiene un equipo de trabajo muy bueno, este... es muy... es muy completo!", entonces el mismo supervisor, nos hace el gran favor (risas), de enviarnos todas las referencias a la escuela, entonces, ¿por qué te menciono esto?, ¡perdón! ¿por qué les menciono esto? Porque hace ¿qué?, unos 15 días antes que suspendieran el curso lectivo, nos mandaron un cuadro donde diferentes instituciones anotan la cantidad de estudiantes que atienden, mientras tanto, hay escuela alrededor que nosotros que nos dan, 5 niños con TEA, eh... 3 niños con TEA, nosotros ahorita, antes de... de... de... suspender el curso lectivo estábamos reportando 31 estudiantes con TEA.

E5: Okey...

P10: Entonces, es una población muy amplia...

E5: Y eso digamos los que tienen diagnóstico, más lo que no tienen diagnóstico pero que presentan características

P10: (Risas) sí claro. Hay uno que digamos tienen características que obviamente estamos empezando el proceso, ¿por qué? Porque tenemos dentro de todas las dificultades, tenemos muchas cosas, digamos, podemos hablar generación eh... huelga, verdad, podemos hablar generación pandemia, entonces ¿por qué les menciono esto? Porque tenemos la dificultad de que hay chicos que los papás se dieron cuenta que su niño tenía edad no para entrar a preescolar, sino para entrar a primer grado, al no hacer preescolar, eh, las docentes no pudieron guiar y orientar y nosotros tenemos que orientar el proceso, entonces, casi que partimos del desarrollo de habilidades como de un niño que nunca ha estado escolarizado, que su primera experiencia es llegar a la escuela. Entonces, eso sí ha sido muy difícil, ha sido muy rudo, digámoslo así, en el sentido que los papás no tienen información, verdad, no saben cómo poner a los hijos a estudiar, no han pensado en un seguimiento médico, eh, piensan que es la escuela la que le tiene que decir qué hacer. Es un poco complicado porque, sí hay que tener un trabajo colaborativo, o una relación muy estrecha con ellos, para decirle "okey padres, eh, resulta que la docente nos ha indicado que dentro de las actividades que desarrolla y dentro de la interacción que tiene su hijo, ha mostrado ciertas necesidades, entonces requiere ciertos apoyos, entonces vamos a empezar analizar la situación". Entonces cuando nosotros, este, empezamos a entrevistarnos con la familia, a hacer sesiones con los docentes en conjunto, verdad, que atiendan al estudiante, van surgiendo como ese montón de preguntas que ellos tienen, y va surgiendo la posibilidad que nosotros generemos las acciones para poderlos apoyar. Entonces desde referencias a los servicios de salud, hasta referencia a la junta escolar, porque hay algún caso que urge, entonces tal vez alguna junta escolar nos dice "claro, nosotros vamos a pagar en privado la valoración del chico en un neurólogo, verdad, o en un psiquiatra o... o... un psicólogo clínico... clínico, porque urge" entonces por ahí empieza todo... todo ese... ese tipo de abordaje, entonces sí tenemos, como vos bien lo decís, 31 con diagnóstico como tal, pero en muchos otros que no tenemos el diagnóstico, pero sabemos que hay una condición presente, un trastorno del desarrollo que nosotros no podemos ponerle el título porque no es nuestra área, no nos corresponde, pero sí podemos ver que algo está pasando y que... que... hay que referir. Entonces, sí les podría decir que casi uno podría, eh... por lo menos 15 días antes de regresar... de... de... retornarse el curso lectivo, de decirle que la escuela puede tener un rango de unos 40 chicos con condición de TEA. De esos 40, 31 como les digo, tienen el diagnóstico y de esos 31 yo tengo 26 en lista. Los otros no están en lista porque no han requerido, sí em... no han requerido de apoyo, digamos que no estén conmigo de forma constante, sino que, yo sé que les puedo dar un seguimiento más esporádico porque no presentan ni crisis conductuales, ni hay problemas de aprendizaje y más bien llevan el programan casi que igual que sus compañeros, verdad, si hay alguna situación familiar o social o algo que... que detone, entonces las compañeras saben que me buscan inmediatamente, o yo voy y los visito como una vez al mes, para dar un cierto seguimiento y ver que todo está bien, verdad. Pero sí es más o menos la realidad que tenemos hoy.

E5: Okey, ¡demasiados!

E3: Mjm...

P10: ¡Sí, bastantes! (risas)

E5: ¿Por qué considera importante desarrollar la cognición social en su estudiantado con diagnóstico de TEA?

P10: Okey. Entiendo que hay una condición, verdad, esa condición, eh... es parte de su personalidad, creo yo, que ellos deben ir aprendiendo a... a conocerse, hay algunos de los casos de los chicos que son como muy conscientes de que ellos tienen una dificultad, verdad. Entonces ahí es como, eh... trabajar no solo el autoconocimiento de él mismo, verdad, o de ella, este... sino que también, es comprender a aceptarlo y saber que no tenés que centrarte solo en el error, o sea que no solo el error es el que va circular en tu vida, tanto para los papás, como para ellos, que la frustración no sea como el estandarte, verdad, sino, como que el hecho de conocerme yo, de hacer las cosas diferentes, no pasa nada; todo está bien, o sea no somos todos iguales, no deberíamos de ir todos en la misma línea, que hay una tendencia social que nos lleva a ciertos valores, a ciertos comportamientos, a ciertas estructuras verdad, que todos tenemos que aceptar. Ellos sí deberían de adquirir como esas competencias que les permita aceptarse, entenderse y saber que no pasa nada, que tal vez requiere de un apoyo que lo puedo expresar con palabras, que lo estoy expresando con un berrinche, pero que hay formas diferentes de comunicarme, verdad. Entonces creo yo que son parte de las competencias que hay que trabajar tanto con ellos como con la familia. Hay que quitar muchas eh... etiquetas, muchos, eh, criterios erróneos que más bien hacen limitar y también porque trabaja la parte cognitiva social no solo con familia, sino con comunidad, porque la misma comunidad tiene que darse cuenta que ya esas etiquetas pasaron de moda, ya eso no existe, ahora estamos en un ambiente donde todos tenemos los mismos derechos, tenemos que ser respetados y tenemos que aprender aceptar y respetar esa individualidad, es parte de ser inclusivos, verdad. Entonces, sí siento yo, que ellos logren, no encajar, sino ser felices en su proceso de aprendizaje, ser felices con ellos mismos, sí tenemos que aprender mucho de esas habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que les permitan a ellos desenvolverse de la forma más plena que lo puedan hacer.

E5: Okey. Ahora, quisiéramos que nos cuente un poquito, de si utiliza alguna estrategia específica para la enseñanza de diferenciación de emociones básicas.

P10: Okey. Te digo que una de las cosas que me pasan a mí, bueno soy súper hiperactivo, soy súper eléctrico o hablo mucho si se han dado cuenta, este... mu... una... una de las estrategias que para mí es importante es el juego, verdad, el que la persona se sienta lo más cómoda posible, entonces yo trato en mis sesiones que lo primero que yo haga es tener la mayor empatía posible con ellos, verdad. Es saber qué le gusta, quién es, no dirigirme tanto como en la boleta de referencia que me dice todo lo inadecuado que no hace, sino tratar de entenderle, eh, yo sé que no puedo decir que me puedo poner en sus zapatos, pero sí ponerme lo más cercano a su contexto, a su realidad, verdad. Para poder saber qué es lo que está generando o tristeza o alegría ooooo... enojo o qué emoción está generando la... la situación. Creo yo que, a nivel del juego, de terapia de juego, este... el juego de roles, emm... el hecho de manejar muchos los reforzadores, sus intereses, me permite a mí como tener esa conexión con ellos verdad, siempre me ha pasado, y es muy... muy particular, aunque yo esté en algún lugar o los tenga como de... de primera vista, contacto con ellos. Siempre he tenido muy buena química, más bien me sería extraño en algún momento tener un estudiante que me rechace, nunca he tenido esa situación, que uno diga "mirá no hacemos click", siempre me ha pasado que algo el click muy rápido con ellos verdad, entonces creo yo que cuando yo logro eh... tener esa sintonía afectiva con ellos, esa empatía con ellos, ellos se logran abrir conmigo más fácil y puedo yo determinar cuáles son sus detonantes, poder determinar qué le gusta, qué le hace sentir de una forma, quién le hace sentir así, cómo reacciona cuando le pasan ciertas emociones, entonces les digo que me encanta mucho trabajarlos en juego y me encanta mucho trabajar el cuento, verdad. Entonces sí he tratado verdad, de que cuando empecé a trabajar en el 2016 en este servicio, me di cuenta que no sabía nada, porque este... yo decía "¡Oh Dios! ¡O no pasé por la U o la U pasó por mí! no sé qué pasó, pero no sé nada" (risas). Era como un borrón y cuenta nueva, es decir, okey, mi experiencia en centro de enseñanza especial me sirve, pero aquí estamos a otro nivel, hay que subir unas graditas de nivel, verdad, porque aquí las cosas son diferentes.

E3: Mjm...

P10: Lo que ya era muy orgánico, muy familiar, aquí es totalmente social, económico, de relaciones familiares, de presencia, docencia, de padres, de abuso, de muchas otras situaciones que no había manejado antes. Entonces sí me di a la tarea como de buscar material y una de las estrategias que más me gustó fueron los cuentos, creo yo que una de las característica que no es ser eh... orgulloso o rajar o pecar de... pero vieras que es muy curioso, a partir de un cuento como que mi imaginación vuela y yo a partir de un cuento puedo crear muchas cosas, entonces no soy del tipo

de persona, como que me digan “mirá P10, este... hacé... eh... mirá te paso esa estrategia” yo la agradezco y la comparto, y si yo puedo hacer una y se la puedo compartir a alguien genial, pero no sé, empecé a leer algo y yo dije “mirá, voy a hacerme súperhéroes, a uno lo voy a llamar “soluciones”, al otro “problemas”, al otro lo voy a llamar “emociones”, y se me ocurrió hacerlos en foam, entonces hacerlos en muñecos, y tenerlos y ponerles un color y ponerles características y... y los incluyo en situaciones de la vida diaria con ellos. Entonces veo que les encanta y es más fácil manejar esa parte, entonces hay muchísimos cuentos que manejamos, “Diana Llenas”, el “Monstruo de colores”, “Vacío”, cualquier cantidad de libros que hay ahorita, gracias a Dios que ahorita hay, porque antes no habían (risas). Antes eran los libros de texto que uno se encontraba, ahora encontrás muchísimas estrategias, en youtube, infografías, muchas cosas, el uso de música, imágenes, eh, muchas... muchas habilidades y facilidades que nos da la tecnología, verdad, este ciberespacio que tenemos, verdad, incluso conocer experiencias de otros lugares, que uno diga “¡Ay mirá! En, no sé, Israel o Turquía hacen tal cosa” que bueno voy a traerlo a mi país, y lo voy a adaptar a ver cómo funciona, ¡qué chiva verdad! E incluir uno eso, digamos, incluir la música, veo que la música me ha servido mucho, la parte de relajación, aprender métodos nuevos, capacitarse en método Koen, en método Doman, en otras estrategias que hay, te hacen a vos como ampliar, verdad, la formación que tal vez que la universidad te dio y a partir de ahí crear y a la hora que creás, aplicás la estrategia con la salvedad de que a veces tenés suerte, a veces no, pero creo yo que le permite a uno profesionalmente construir y aprender, pero quién te da la herramienta más que el medio cibernético, es el estudiante que tenés ahí de frente. Es quién te lleva el proceso, es el actor de ese proceso.

E5: ¡Sí! Porque... bueno, me... me surge una duda, porque digamos, usted dice que mucho cuento para diferenciar emociones básicas, y yo digo “dijé sí, uno lo aplica con los grandes” y ¿con los chiquitillos? Con los más chiquitillos, ¿cómo que aplica para diferenciar emociones básicas? Que tal vez hizo un berrinche, que tiró la mesa e hizo un ¡boom! Y lo que estaba era triste porque el dibujo no le salió como él quería, por ejemplo.

P10: Okey. Vieran que en esa parte, digamos, ¿cómo les digo?, dentro de la parte del juego, uno tendría la posibilidad, y si ya vos conocés a tu estudiante y lo evaluás, eso es muy importante, haberlo evaluado, este tener yo conocimiento de muchos aspectos, entonces en el momento que yo hice una evaluación, con conciencia y revisé las diferentes áreas de él o de ella, ya me puedo ir dando cuenta cómo reacciona, como les decía al inicio, cuáles son sus detonantes, si es atención, si es rechazo de las actividades, porqué lo hace, qué le gusta y qué no. Entonces sí me voy a ese ejemplo que me está diciendo, te podría decir: okey, Pedrito está en el preescolar y resulta que Pedrito tiene TEA, verdad, ya esa condición ya la maestra la conoce, la niña empieza a hacer una actividad y empieza a hacer la parte de saludo o la parte de introducción y resulta que ya ahí Pedrito se nos detonó, entonces yo empiezo a averiguar qué pasó, desde antes con la mamá, por ahí me menciona o me puedo dar cuenta que la mamá le mencionó a la niña “hoy viene terrible” probablemente se haya levantado mal, no haya comido, no haya dormido, todavía no esté medicado, requiere medicado... medicamento no se lo dieron, este... hay muchas situaciones que pudieron a él ponerlo en esa situación. Puede ser que como mi compañera no es del área de educación especial, sino la docente de preescolar, ella va pensar en actividades donde vamos a tener contacto. Resulta que él no tolera el contacto y ya se detonó porque un compañerito lo agarró y lo quiso incluir, pero él reaccionó mal, la niña puso la música y la puso alta y él reaccionó porque hay hipersensibilidad, entonces son muchas situaciones en esa línea verdad, para eso, como nosotros trabajamos en la parte individual y también en el contexto de grupo, verdad, este... ya vos sabes que si a él no le gustan las cosas que se vaya a ensuciar y se vaya verdad, a embarrar o a pintar, obviamente, no se las voy poner. A la hora de decirle a la compañera “mirá compañera, vamos a trabajar estas habilidades y vamos a trabajar de reducir estas y estas que no le gustan vamos a ir haciéndolo tolerante poco a poco” en ese momento, como yo ya lo evalué, ya lo conozco, ya sé lo que le gusta, puedo saber que en algún momento puede haber usado un personaje, puede hablarte de los 3... de “Ricitos de oro y los 3 Ositos”, podemos hablar de “Los 3 cerditos y el Lobo”, podemos hablar de alguna canción que le gusta. podemos hablar de que tenga un muñeco donde él pueda enseñarme a mí dónde es que el siente el enojo en ese momento, en qué parte del cuerpo siente el enojo, dónde es que siente la emoción, si le quiere poner color, si quiere contarme, si me puede decir en qué le puedo ayudar para que su emoción se pueda regular nuevamente, entonces sabemos que todo comportamiento de los niños tiene 2 objetivos: uno buscar atención y otro rechazarla, entonces cuando yo trato de responder a las necesidades que el niño o la niña tiene o darme cuenta cómo puede abordarse esa emoción básica. Entonces los cuentos me permiten a mí incorporar personajes, situaciones de juego a la vida real, donde le pueda decir “mirá vamos a hablar de una tortuga, esa tortuga está muy ansiosa, pero yo supe que la tortuga ¡uy! Empezó a respirar, ¿a vos te sirve respirar? Okey, ¿querés salir? Vamos caminar como la tortuga, vamos a darnos una vuelta y después volvemos, ¿esto te puede servir para calmarte? ¿sí?” Y okey, esa emoción baja y se vuelve otra vez a la regulación o a la autorregulación y puedo seguir trabajando, verdad.

E3: Mjm...

E5: Este... ¿Cuáles estrategias utiliza para evaluar que el estudiante logra identificar sus emociones?

P10: Okey, como les digo, una de las partes es el autoconocimiento, tratar de que él comprenda situaciones de la vida diaria que le generan una emoción y ponerle nombre. Una de las cosas que más uso es el “Monstruo de Colores”, es el que más me ha servido, tanto para los niños de preescolar como para los niños de primero, que son los que están empezando este proceso es... y uso muchos juguetes, uso mucho personaje, si usamos mucho el espejo, usamos mucho que ellos me cuenten situaciones, entonces, a la hora de ponerle a la emoción un color, un nombre, un lugar de ubicación en mí cuerpo, ellos ya pueden en algún momento reconocer y decirte “¡uy! en este momento me siento”, okey ¿cómo te sentís? “Argggg, siento calor” okey, ¿a dónde sentís el calor? “aquí en la cara”, okey, muy bien, ¿qué más sentís?, “siento fuego en las orejas”, muy bien, sentías fuego en las orejas, ¿qué más sentís?, “siento que me pican los pies y me pican las manos, eso siento”, okey, y eso que sentís ¿a qué te lleva? “quiero golpear a alguien o quiero tirar las cosas”, eso quiere decir que ¿cómo estás? ¿cómo te sentís?, “Arggg me siento muy molesto, enojado, con ira...” el nombre que ellos le quieran poner, “con chicha”, ah okey, perfecto. Está bien que tenga chicha, es una emoción, no te asustes, es un derecho que la sintás, lo que pasa es que no podés tirar cosas donde golpees a alguien, no podés decir malas palabras para ofender a alguien, vamos a ver qué necesitas, qué te puedo dar yo para que usted se sienta otra vez más tranquilo y ese enojo que es muy grande en este momento, se haga muy pequeño y la calma que ocupamos se haga muy grande, entonces, ese tipo de comparaciones de pequeño, grande, donde trabajas la parte perceptual, los colores, el identificar en mí cuerpo qué es lo que siento, el ponerle nombre, el ponerle color, son muchos elementos o estrategias que te permitirían a vos enseñarle a él el nombre de cada una de las emociones. Más ahora, verdad, que muchas veces les pasa eso a los pequeños, logran identificarla, pero muchos de los grandes, hablemos de chicos de cuarto y de quinto, están con ataque de ansiedad y no saben que esa ansiedad es miedo, verdad, y que sienten taquicardia, y siente que se van a morir y que no pueden respirar y... y de repente no saben lo que les pasa y es miedo verdad, entonces es de explicarles y redirigirlos.

E5: Este... Y quisiéramos saber un poco de ¿en cuáles conte... contextos aplican dichas estrategias para identificar emociones? Porque di... uno trabaja mucho individual con el chico, pero, di... uno quisiera como generalizarlo ¿En cuáles contextos, busca usted la aplicación de las estrategias?

P10: Okey. Nosotros en el servicio de apoyo emocional, tenemos dos modalidades de trabajo, verdad, bueno yo incluiría tres, para mí son muy importantes. Después de que yo haya evaluado, después de que me haya entrevistado con la docente, una de las cosas que yo he implementado en mí escuela, digamos yo me lo traje de escuela de educación especial, la... a la escuela regular, es en algún momento se llamaba trabajo interdisciplinario, en este momento se llama trabaja colaborativo, es una cuestión de nombres, pero a final de cuentas...

E3: Es lo mismo...

JM: Es lo mismo. Lo que pasa es que en las escuelas no están acostumbrados a trabajar así, las escuelas están acostumbrados a que la niña reciba al chiquito, el chiquito se portó mal, la niña usa el cuaderno de comunicados, manda el comunicado a la casa, el chiquito le pegan y el día siguiente llegó golpeado y ya ahí corrigió la conducta. O llaman a la mamá, entrevistan a la mamá, le dan el sermón de la montaña, le dan el listado de quejas, las maestras no dan soluciones y ya se terminó la sesión. Entonces, en mí caso yo sí trato de que, este... la primera ocasión en que la docente se va reunir con la mamá, o que yo me vaya reunir con la mamá o el papá o la abuela o la persona encargada, esté la docente y estemos ojalá la mayoría de personas que atienden al estudiante, en una primer sesión es maestra, encargado y yo, verdad. Entonces tratamos de hablar el caso, escuchar el punto de vista de la mamá, escuchar el punto de vista de la maestra, tratar de establecer puntos de acuerdo, tratar de llegar a las

metas que vamos a trabajar, poner responsables y poner tiempos, porque cuando no hace eso, usted dice “ay vamos a reunirnos y vamos a hablar” y usted habla de un montón de cosas y quedó en el aire, qué se va hacer, cuándo se va hacer, quién lo va hacer y cómo, entonces a... para mí, eso no funciona, verdad. Porque entonces eso te da la oportunidad que una bolita de nieve se vaya haciendo así de grande (realiza con las manos el tamaño de una bola grande) y cuando usted ya no la pueda controlar, la situación se nos salió de las manos, entonces en un primer momento, eso es lo que hago. En un segundo momento, si se requiere de que mis compañeros de materias complementarias, cocinaros, guarda, bibliotecaria, sepan del caso, la dirección en mi caso, gracias a Dios, porque le hemos vendido muy bien la idea, nos da los espacios para podernos reunir y generar ese trabajo colaborativo, entonces si un caso, un estudiante tiene un tarjetero con opciones porque se va detonar porque requiere equis situación, porque una estrategia que hay que aplicar, porque hay alguien que es el que él siente empatía y lo baja en una...una... episodio de crisis, esa persona yo necesito que conozca la situación, que conozca la estrategia, que me auxilie o nos ayude cuando se requiere, como un trabajo de equipo real. Entonces en ese caso este... uno logra tener como esa comunicación, en algunos momentos, que creo que han sido muy pocos eh... en cinco años, se nos han ido algunos ahí por la tangente, pero la mayoría nos ha funcionado. Entonces cuando estamos trabajando en esos escenarios, primero, si yo lo tengo en individual el chico, puedo trabajar la estrategia como tal, puedo trabajar el reconocimiento de emociones, puedo trabajar cada una de las emociones, puedo trabajar eh, competencias como control ante la ira, el volver a la calma, muchas otras situaciones verdad, cómo manejar mi tristeza, cómo valorar momentos de alegría y demás, verdad, eso yo lo puedo ir a haciendo en individual. Pero ¿qué pasa? La estrategia que yo trabajo en individual, se la mando a la familia, para que la familia lo trabaje, entonces yo sé que mi ambiente de aula de individual lo estoy aplicando, la familia lo va aplicar, yo trato de mandarles casi que el material recortado, laminado, emplastado, soy súper histérico, trato que sea como lo más bonito posible y lo más perfecto posible, yo sé que solo Dios es perfecto (risas) pero me gustan las cosas bien hechas, verdad. Entonces trato de mandarles el material bien bonito, con las instrucciones, con el paso a paso, el cómo se hace, les doy los papás la posibilidad de que se comuniquen conmigo, por internet, por...por correo, por un número de whatsapp específico y cuando el chico va al aula a clases, la misma estrategia se trabaja con los compañeros en una forma inclusiva, entonces ellos van a saber que si en algún momento, este... me lo refirieron porque es poco tolerante, porque es muy despistado, porque la parte de memoria está mal, eh... se me ocurrió hacer una estrategia con emojis del 1 al 10, y en algún momento quito el número del 1 al 10 que le presenté y le pongo un emoji, entonces ese emoji es tocarse la oreja derecha, entonces contamos “1,2,3,4,5, viene el emoji, me toco la oreja derecha”, por decir algo, sigue, sigue los números hasta el 10, el siguiente es “1,2 y el 3 es aplaudir” okey “1,2, (aplaude), 4,5,6 (se toca la oreja derecha), 7,8,9,10”, esa actividad la puedo usar con él, trabajo atención, concentración, seguimiento de instrucciones, la tolerancia. Cuando yo voy al aula, voy con la misma estrategia y los compañeros pero él tiene la ganancia de como ya lo hizo conmigo individualmente, va ser una actividad exitosa, entonces cuando lleguemos al grupo, va ser igual de inclusivo, al grupo siempre le llevo dinámicas, cuentos, cosas así y ahorita que estamos en virtual, por medio de Teams, yo comparto estrategias todas las semanas para los chicos de toda la escuela, comparto video o una presentación en Power Point, el link de videos, cosas así verdad, para toda la escuela, para primero y segundo ciclo, sin embargo, para los míos el material se los comparto igual por Teams, se los envío por Teams. Tengo sesiones individuales con ellos y trato de que aunque el programa me dice que tengo que ser estrategias para 8, yo le hago estrategias para todos los 40 que tengo en el grupo y a todos los 40 les doy material, entonces por ejemplo, por ponerles un ejemplo, 15 días antes de que suspendiéramos el curso lectivo y que estaban todas esas noticias, empecé a hacer estrategias y el día que nos dieron la noticia de que se iba suspender el curso lectivo, ese mismo día entregué a la fotocopidora 40 paquetes como con 7- 8 estrategias para cada uno, adentro venía toda la explicación, todo el material que requerían para que lo trabajen en la casa también.

E3: Mjm...

P10: Entonces tato de... de llegar como a las estrategias de todos en una forma individual, inclusiva, con la familia, con las docentes, si hago una agenda, hago una agenda para la casa, otra agenda que tiene la maestra. Entonces el niño se acostumbra a ver la agenda en la casa, la agenda en la escuela, verdad, entonces es como, la forma que lo ha visualizado con el tiempo digamos.

E5: Okey, ahora, eh, nos gustaría que nos cuente un poquito sobre las estrategias que utiliza para el reconocimiento de emociones.

E3: Expresiones faciales.

E5: Expresiones faciales, perdón. De expresiones faciales, para el reconocimiento de lo que son expresiones faciales.

P10: Ah, okey. Para el reconocimiento de expresiones faciales, igual: usamos como juego de roles, uso cuentos, uso mucho el espejo, uso mucho la expresión corporal, uso muñecos, uso fotografías, eh, trato de usar todo lo que pueda. Plastilina, texturas, Slim, todo lo que yo pueda utilizar con ellos lo voy a utilizar, verdad. Como para que ellos puedan diferenciar cada una de las emociones, uso mucho emojis, verdad, uso mucho de los personajes que a ellos les gusta, que, si en algún momento están con una serie, con algún personaje, este, los incluyo. Digamos, qué te digo, para la parte de expresión de emociones, hice una revista de súper héroes, entonces por características, tratamos de meter características de los súper héroes, porque era un interés de un chico. En otra era Paw Patrol, en otra eran los dinosaurios, en otra eran diferentes cosas, verdad, o situaciones, entonces tratamos de ponerlos. O el algún momento si el nivel es bajito y ocupamos hacer como una inter... una interiorización, así como muy seria, casi que usamos como que la silueta del rostro de algún familiar y le dibujamos como las expresiones que ellos pueden ver; qué siente mamá o qué siente mi papá; qué siente la mascota; qué siento yo; qué siente mi hermano; mi abuela, verdad. Entonces, sí es como una de las formas de... igual hay muchísimas estrategias que se utilizan, verdad, pero es que, si... hay mapas corporales, igual, o sea, hay muchísimas estrategias.

E5: En sus propias palabras, ¿cómo define la empatía y cuáles componentes considera que la conforman?

P10: Okey, la empatía es, ese ponerme en los zapatos del otro, es un poco complicado, verdad, porque ya hemos dicho que eso para mí no existe, o sea, eso es difícil de hacer. Yo no puedo sentir la misma experiencia que siente otra persona, puedo sentir una situación parecida, es como el hecho de decirle “lo siento mucho”, cuando yo no sé lo que la otra persona está sintiendo ante una pérdida, verdad, cada quien experimenta la pérdida de una forma diferente y con un contexto diferente. Pero sí te puedo decir que, digamos, este, en este caso, para mí esta es la empatía: digamos, tratar de entender a la otra persona, el saber que yo siento, tengo mis emociones, buenas y en algún momento mal manejadas, y la otra persona también, verdad, también las siente y las experimenta. Entonces, tanto él como yo, en este mundo, en las diferentes situaciones que nos presenta la vida, reaccionamos de manera diferente, y es válido. Entonces enseñar el respeto al otro, enseñar que la otra persona tiene derecho a sentir igual que yo, a experimentar emociones igual que yo, pero nada más que no las va a experimentar igual que la siento yo, la va a experimentar a partir de su contexto, su realidad, de su momento, verdad. Este, los componentes, hay que tener tolerancia, tiene que haber reconocimiento, yo tengo que identificar a la otra persona, tengo que, eh, como les digo, tener tolerancia, respeto, tratar de tener buena escucha, tratar de escuchar a la persona y tener un comportamiento igual al que yo tendría, ser solidario, también, verdad. Entonces, son varias características que debe de tener ese proceso, verdad, para que surja realmente.

E5: Ahora, ¿Cuáles guías o estrategias le brinda al estudiantado para poder reconocer la emoción que siente la otra persona y diferenciarla de las emociones propias?

P10: Okey, hay muchas de las cosas que me gusta mucho es como... si son un poco... okey, vamos por partes. Si son niños muy pequeños, cuesta, verdad, porque ellos apenas están reconociendo sus emociones y saber qué está pasando con ellos. Entonces el hecho de ponerse a identificar lo que está sintiendo el otro es complejo. Sin embargo, eh, el hecho de generar actividades donde; puedo pintar con otros; ver qué colores tienen otros; que ellos expongan; el hacer trabajos grupales, todo eso me permite a mí ir generando como lo que yo quiero, no hacer un trabajo de competencia, porque no es competencia. Es el hecho de enseñar las habilidades de respeto, entre ellos, verdad, entonces, sé que en algún momento uno de los míos no lo tolera, entonces vamos trabajando por ahí, sé que es una actividad que para otros compañeros es más fácil, porque no tiene un diagnóstico de TEA, verdad. Sin embargo, uno se va dando cuenta que hay otro montón de carencias que no necesariamente hay que tener TEA para no poder hacer un trabajo en grupo, verdad. Entonces, hay otro montón de carencias, hay emocionales, que uno se puede dar cuenta, de que el chico tiene ciertas dificultades en inteligencia emocional, que, que, abordaron, aunque no esté, en mí servicio. A veces yo digo: “mirá,

¿por qué me referiste a Pedrito? Cuando María, este, Carlos, Carmen, Martín requieren más que Pedrito” Pero, diay, como tiene TEA me lo mandaron (risas)

E3: ajá

P10: Aunque él no lo requiera. Tal vez requieran más 5 compañeros de él, que él, pero diay, fue al que mandaron. Este... en ese caso sí me gusta mucho, igual como les digo, me gusta mucho crear historias, entonces que a partir de la historia, tratar de solucionar un problema. “Qué mos... ¿Qué sentirían ustedes si van a una cancha a jugar bola y resulta que, un grupo de amigos de ustedes va a jugar bola a esa cancha y tiraron la bola y quemaron los focos? Cuando ustedes van a ir a jugar en la noche no hay luz, está oscuro, ¿cómo se sienten? Enojados... taca taca, taca taca ¿Qué harían ustedes? ¿Qué le dirían a la persona? ¿Cómo lo solucionarían?” Verdad, más que quedarme en la parte de señalar el error del otro, o quedarme con mi punto de vista nada más, es enseñarles a ellos a tener una mediación, a identificar, a hablar, a respetar el punto de vista de la otra persona... yo no...

E5: Sí, esa es la siguiente, perdón...

P10: Sí...

E5: La siguiente pregunta, porque di, cómo lo... ¿Cómo aplica esto a buscar soluciones de forma empática?

P10: Okey, vieras que es muy vacilón. Este, eh, dentro de los cursos que he llevado, uno de los cursos que más me ha servido, que creo que tal vez en algún momento a ustedes les podría interesar llevarlo, es en el Viceministerio de Justicia y Paz, llevé el curso de Mediación, y me certifiqué con el Viceministerio de Justicia y Paz como mediador.

E5: (risas)

P10: Trabajé en Casa de Justicia, de la Facultad de Derecho en la Universidad de Costa Rica, haciendo mis prácticas de mediación. Entonces yo decía: “qué rollo” eh, cuando yo llevé ese curso, habían dos personas, que van a hacer una disolución de vínculo matrimonial, o sea, un divorcio.

E3: Ajá

P10: ¿Qué hace un profesor de educación especial en medio de dos personas que se van a divorciar? Díganme ustedes (risas) Entonces era como: ver al señor enojado, ver a la señora enojada, peleándose; que los hijos; que la plata; que la pensión; que quién lo ve, que quién está a cargo. Un montón de situaciones. Uno dice “qué rollo”, cada persona tiene una posición...

E5: ajá

P10: Y la gente no se escucha. Entonces yo puedo decir: “mirá (E5), yo creo que me estás haciendo unas preguntas taca, taca...” Y usted me está haciendo unas preguntas desde su trabajo, entonces yo puedo decir: mi posición de acuerdo a tus preguntas es esta (coloca las manos en un lado), suposición de las preguntas es esta (mueve las manos hacia el otro lado). Pero entonces tenemos que llegar a un punto de equilibrio, donde yo escuche lo que realmente usted me está diciendo, y donde usted escuche realmente lo que yo te estoy diciendo. Mi posición es válida, la tuya también. Pero no tenemos punto de acuerdo, quizás. Entonces, tal vez, si ponemos en la mesa cinco temas de conversación, nos podemos dar cuenta que esos cinco temas de conversación, solo tenemos uno de acuerdo. Que a pesar de las diferencias queremos estar en la llamada, conversando, y hablando,

de un “equis” tema. Pero hay cuatro puntos que no compartimos. Entonces, ahora sí, como estoy dispuesto yo a escucharte a vos, este, y escuchar cuáles son las soluciones que vos me darías. ¿Qué tan dispuesta está usted, de escucharme a mí? y que ustedes me planteen a mí soluciones. Y ahora, con eso, tener la madurez para poder decir: “okey, vamos a tratar de construir una solución al problema entre todos”. Entonces, ¿qué te ha enseñado esto? Cuando yo nada más me... le enseño a un estudiante a identificar la emoción y a identificar la emoción del otro, y no le doy, ni procesos de empatía ni otras competencias emocionales, él se convierte en juez y en verdugo “Me están haciendo enojar” “No los quiero” “Ustedes son malos conmigo” Pero tal vez el que estoy generando la situación soy yo, pero no sé cómo manejarla, entonces, uno tiene que generar actividades donde usted le genere a la persona éxito, que la gente se sienta cómoda, que se sienta realmente interesada. Para que a partir de ahí cuando usted presente solo el problema, ellos se sientan interesados y formen parte de una solución, porque se sienten incluidos. Pero, en cambio, si yo a la persona nada más la señalo como con problemas o con cosas negativas no se va a sentir parte ni se va a sentir incluida porque no tiene la... el deseo de conversar. Entonces, el hecho de presentar un juego de roles, el hecho de hablar en espejo, frente a frente, viéndose a los ojos y diciéndose “yo siento, yo quiero, creo que me dijiste tal cosa, creo que sentís tal cosa” Yo trato de enseñarles a ellos a ser empáticos y a buscar soluciones reales. Pero es que son muchas cosas. Hacemos buzones en el aula, para que ellos presenten sus quejas, el fin de semana hablamos de las quejas que tuvieron y cuáles son las soluciones. Eh, tenemos asistentes de aula, tenemos filas completas que ayudan a la docente por día de la semana, tenemos pizarras de logro, tenemos pizarras de logros en la casa, cosas así como para que nos vayan generando esa... esa madurez, esa autoconfianza, esas seguridad, esa autoestima que ellos también necesitan, para manejar sus emociones. Porque no es solo reconocerlas, es saber qué hacer con ellas, verdad.

E3: Ajá. Bueno, a partir de ahora, sigo yo (risas) con las preguntas.

P10: Qué dicha, porque casi no la había visto, no mentira (risas)

E3: Sí, sí, pero bueno, ya. Eh, bueno, para usted ¿Qué es la interacción afectiva recíproca? Y

¿Cuáles criterios utiliza usted para identificar que el estudiantado los pone en práctica?

P10: Okey, la interacción...

E3: Ajá.

P10: Okey, cuando yo me siento cómodo en algún lugar y tengo ya como ciertas habilidades o competencias emocionales adquiridas, verdad, puedo sentir esa, ya, empatía a otro nivel, que es esa interacción, verdad. Saber respetar al otro, interactuar al otro, sentir que puedo abrirme con esa persona y ser yo mismo y también entender a esa persona y, ser como muy recíproco con esa relación de sintonía. Para mí la sintonía afectiva es súper importante, de verdad, creo yo que uno debe de enseñarles a ellos en ese trabajo de estrategias a ser tolerantes, a escuchar, enseñarles diferentes formas de escucha, enseñarles a manejar el... el enojo, o también el respeto a otro punto de vista, el compartir temas de interés para saber tanto que a esa persona tanto a él como a mí nos gusta lo mismo, tanto como a ella como a mí, nos gusta lo mismo. Entonces, a la hora que yo voy a identificando, que tengo esa posibilidad de interactuar, puedo incluirme, que me están incluyendo, realmente y que me siento parte, surgen de mí como sentimientos valiosos y creo yo que son bonitos, como la... importantes. Ser generoso, ser solidario, el querer ayudar a alguien, el no siempre buscar como méritos, sino hacer las cosas en una forma desinteresada. Creo yo que cuando logramos como esas habilidades que son importantes, no solo se ponen ellos en el zapato del otro, sino que realmente se... se ponen como en una actitud como de escuchar, como de dar importancia al otro. Que ahorita, lamentablemente, se pierde mucho con la tecnología, porque en este momento sería más bonito tener una entrevista entre nosotros, ya sea en mi oficina o en algún otro lugar, verdad, y vernos a la cara, en vivo y a todo color, que hacerlo tal vez en una forma tan impersonal y tan distante como es el uso de la tecnología, verdad.

E3: Mjm, sí, claro. Okey, y ¿Cuáles estrategias utiliza para enseñar la regulación de las emociones? P10: Okey, para regular emociones vieras que es muy curioso, porque hay un... yo uso muchas, digamos, eh... uso desde bingos, loterías, uso, igual es que reitero mucho; lo más que uso son cuentos, me gustan mucho los cuentos, la moraleja, analizar un personaje, qué sintió el personaje, por qué reacción así. Poner al niño en la misma, meterlo en la misma situación, “si fueses vos ¿qué sentirías? ¿Cómo reaccionarías? Lo que él hizo, te sirvió, no te sirvió” Preguntarles: “¿Qué harías vos si te pasara algo así?” Y si no sabe; dar estrategias, verdad. Entonces, dentro de las estrategias, damos estrategias de respiración, estrategias de relajación. Este, en la parte de ejercicios, también a veces una buena alimentación ayuda mucho. El tener un diario de emociones, donde yo pueda escribir lo que siento, escribir algo que me pasó, pegar en ese diario lo que yo quiera, pegar, verdad, con frases que sean positivas, con frases que me permitan u hojas de trabajo que me permitan a mí reconocer mis habilidades, reconocer mis dificultades, reconocer mis errores, en algún momento, y cómo los puedo cambiar. O usar tarjetas para dialogar en familia, puedo usar, no sé, muchísimas estrategias, o sea, hay demasiadas estrategias que uno, que uno usa. Desde una manualidad, desde un diario, desde un video, puedo analizar un cuento, contestar

preguntas. Trato de hacer como muchos cuadernillos como de ciertos temas, cuadernillo de frustración o cuadernillo de empatía. Cosas así como para darle a ellos los conceptos, qué es lo que ellos creen, qué es lo que ellos han percibido en otros, darles el concepto real de qué es empatía, qué estrategias podrían usar, que me digan cuáles les han funcionado, cuáles no, cuáles usarían, cuáles no. Un cuadernillo, digamos, en ese orden, me ha funcionado mucho, también, más con los más grandes.

E3: Okey, perfecto. Después ¿cómo enseña el expresar las emociones a los demás?

P10: Okey, expresión de emociones, igual, para mí, para los más grandes es estar como en un juego de roles, verdad, analizar muchas situaciones de la vida diaria, eso es lo que le permitiría a uno como expresar esas emociones. Para que ellos sepan “estoy enojado, okey, es un derecho mío, pero ya ahora que estoy enojado, y sé que estoy enojado, y sé que eso no lo puedo hacer, me sirve volver a la calma” digámoslo así, cuando hago eso. Entonces mi asociación de emociones, siempre va como dual: tristeza y alegría, está bien que estés triste, es tu derecho, pero no podemos durar tanto en esta etapa. Tenemos que volver a la alegría. Pero, ¿qué es lo que pasa? La generación actual se fija que el amor que sienten por mí es lo que me dan, y todo eso. Entonces, ahorita cuesta por esa situación que vivimos de pandemia. Pero sí, el hecho de valorar como aquellos momentos en los que he estado feliz, cosas que he tenido me hacen como que la emoción se reduzca y crezca como esa emoción como de alegría, de equilibrio. El tener miedo y relacionarlo al amor, sí, okey, en algún momento puedo tener miedo, eh, el amor, el sentir que alguien esté ahí, que alguien esté para mí, hace que si algo pase, me pone en peligro; busque esa persona de confianza, para que me rescate, para que me ayude, para que me dé un abrazo, para que me dé una muestra de cariño, esa sintonía afectiva que puedo tener con esa persona, que me da esos espacios de interacción muy recíproca conmigo, entonces me ha generado confianza, seguridad, y demás, verdad. Entonces, lo podemos relacionar de esa forma; la ira con la calma, también, verdad. Igual como la vergüenza con otro tipo de emoción.

E3: Okey, perfecto, eh, después ¿cuáles estrategias les brinda a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos como agentes de sus acciones o sus comportamientos?

P10: Okey, mucho es un espejo personal. Yo primero tengo que conocerme, tengo que saber cómo soy yo físicamente. Usamos mucho el dibujo, verdad, me voy a dibujar yo, cómo soy, vamos a analizar por qué te dibujaste así, por qué tu cabeza es más grande, por qué es más chiquitita, por qué no le pusiste color, por qué tal cosa... eh, qué... dónde sentís ciertas emociones en tu cuerpo.

Cuando te pasan ciertas emociones cómo has reaccionado comúnmente, qué te gusta a vos de esa emoción, qué no te gusta, qué querés cambiar, qué querés hacer. Y a partir de ahí, muchas estrategias, como les digo, hay demasiadas, pero muchas de las estrategias surgen de los estudiantes, yo no puedo agarrar una estrategia y decirle: “bueno vamos a ser criaturas silenciosas para guardar silencio en el aula, para todos” ¡Porque no puedo hablar!

E3: (risas)

P10: O más bien, es muy silencioso, yo ocupo que... sacarlo de ese... de ese nivel, porque, mucha gente dice “ah, es que tengo un problema con el TEA porque es súper agresivo, súper explosivo” Pero el que está en un rincón, tímido, quedito, que no habla, esa es una bomba de tiempo. Y también hay que hablar con ellos. Entonces, como les digo, es que, eh... he usado tantas estrategias (risas) Digamos, tengo tantas estrategias para cada cosa, entonces, digamos, como les digo, hago: videos, cuentos, canciones, cuadernillos, tarjetas, material de completar, material de armar, un diario de emociones, es que digamos que para todas las estrategias hay algo. Digamos que, qué se yo hace unos días, decía yo “okey, ocupo trabajar empatía en este tiempo de... que se van para la casa” Diay se me ocurrió hacer un turno, entonces un turno tradicional con juegos tradicionales, con las reglas, con el material para hacerlo, para que se lo llevaran para la casa y jugaran con la familia. Eh, no sé, que tal vez se me ocurrió hacer un gato de las emociones. O un bingo de las emociones y con un cubo ahí que pudieran tirar, eh, con personajes de cuentos, que canalizaran el personaje del cuento y la emoción que pasó. Eh, que analicen situaciones que les pasaron a ellos, cómo se sintieron. Diay muchas, muchas emoc... muchas estrategias.

E3: Bueno, y ya solo faltan tres... (risas)

P10: Okey, tranquila.

E3: ¿Cómo relaciona la autorregulación con la empatía?

P10: ¿Cómo se relacionan? okey. Hay un evento que es detonante en mí, y ese evento me empieza a incrementarse, incrementarse hasta que llego como en una montaña rusa: a explotar. Eso me dice a mí que hay algo que me empezó a afectar, algo que me empezó a molestar, físicamente, emocionalmente, que me fue llevando a subir y ascender, ascender hasta llegar al pico de la montaña rusa. Y ahí exploté. Y cuando exploté ya no escucho razones, ya ahí no hay estrategia que valga ni que funcione. Entonces, tratemos de... que ojalá, si yo conozco a mí estudiante, tengo claro cuáles son sus detonantes, tengo claro que lo que necesita para tratar de evitar que suba esa montaña rusa, sino que más bien se devuelva, verdad, y que se quede en un nivel de calma. Pero sí ocupamos de que la persona esté autorregulada, que se comprenda, que se conozca, que sepa qué siente y qué puede usar como estrategias o habilidad para volver otra vez a la calma, porque eso me hace sentir empático con otro. Si yo llegué a un pico de no regulación, de detonación, de crisis; grité, ofendí, me peleé... y no hay empatía. Las personas dan un criterio de valor sobre vos, sobre tu reacción, sobre tu comportamiento, y te etiquetan. Obviamente es algo que tenemos que enseñarles a ellos: “Si estás enojado no ofenda porque la gente se va a alejar de vos” O “A la gente no le va a gustar jugar con vos” En cambio, si usted sabe que está enojado y sabe que tiene que hacer algo para enojarse y gritar en algún lugar ir a correr en algún lugar, golpear un saco si usted quiere, hasta un puff, o tiene que acostarse en el suelo y relajarse y respirar, o tomar agua, o ponerse audífonos y escuchar música relajante, o ir a tu rincón de la calma en tu aula para evitar una crisis, le enseñamos de que él tiene el control y que él tiene el poder de manejar sus emociones. Que él también tiene el control de no dejar que otras personas decidan por él, o lo saquen de sus casillas. Pero tiene que estar la persona muy consciente de cuáles son sus emociones. Entonces, yo, por ejemplo, tengo una niña que se llama M y M me dice: “en este momento los quiero matar a todos, quiero correr, quiero irme de aquí, no me dejés, porque si me dejás yo siento que voy corriendo hasta el portón y me quiero ir” Pero llega un momento donde le digo: “M, ¿estás segura que eso es lo que quieres hacer?” Me dice: “No, yo sé que no tengo que hacer eso, pero por favor no te vayás, quédate aquí” “Okey, está bien, yo me quedo aquí con vos, ¿qué vas a hacer?” Me dice: “No, yo voy a pensar en cosas que me gustan, voy a visualizar dónde estoy, estoy en la ca... en la plaza, me gusta estar en la plaza, me voy a sentar en la hamaca y me voy a balancear, voy a respirar tranquila, uf, ya, volví a la calma, ya estoy tranquila, ya, ya no tengo ganas de correr” “Okey, perfecto” A veces las chicas nada más ocupan o sea... a veces ni las chicas o sea... ¡La gente en general! Ocupa que lo escuchen, saber que lo que te estoy diciendo, que lo que estoy sintiendo, que lo que estoy viviendo es importante para vos. Y es parte de la empatía. El hecho de yo saber regularme y saber que mi comportamiento puede afectar a otros, hace que yo sea una persona que hace un cambio, que realmente, va en ese proceso. ¿Que a veces las estrategias funcionan? Perfecto

¿Qué a veces no funcionan? También, puede que no funcionen. Esa es la persona y no podemos ponerle como un valor a cada episodio o a cada situación de vida. Hay cosas que se te salen de las manos y no tienes control, entonces, hasta eso hay que enseñarles. Hay cosas en las que usted tiene que... puede tener control, tu carácter, lo que vos decís, los amigos que escogés, las redes sociales donde te metés, lo que vos publicás, lo que vos decís. Pero no tenés control de la familia donde vivís, del color de tu piel, de la reacción de la gente, de la economía de la gente, de muchas otras cosas, o sea... de un accidente, no tenés el control, entonces, hay que aprender a ser... eh... una persona como lo más ecuánime posible, tener como ese autocontrol, para llegar a generar esa empatía, verdad, y si, en algún momento, “la volé” como dicen vulgarmente, verdad, (inaudible) di, también tener las habilidades que me permitan a mí de una forma inteligente, pedir perdón, ser solidario con la otra persona, para volver a recuperar esa empatía y esa sintonía que tenías con alguien, verdad, esa interacción afectiva que tenés con alguien.

E3: Y creo que ya medio respondió la que sigue, que... (risas) que dice ¿cómo hace usted la transición de la regulación de las emociones... de las emociones con apoyo a la autorregulación?

P10: mjm

E3: Yo creo que...

P10: Comúnmente cuando yo estoy ahí, perfecto, digamos, diay, uno le genera la oportunidad o el espacio, puede ser que en algún momento yo le diga a la maestra “vieras que yo creo que esto lo tenés que hacer vos” “Vieras que yo te puedo guiar... guiar y te puedo recomendar esto y esto. Si vos querés hacete cargo de la situación, trabajá con tu alumna y yo me encargo de seguir trabajando con tu grupo, eh, para que vos lo podás hacer. Porque en algún momento donde yo no esté usted tiene que tener las habilidades de poder” Porque a veces hay compañeros que llegan y me dicen, por ejemplo: “E”, verdad, estoy yo en la oficina eh, llenando papeles, porque eran mis lecciones de... de este... de documentación del servicio. E está recibiendo clases de música, entonces llega una chica y me dice “¡Profe, profe, E se murió!” Y yo dije: “¡Ay, Santísima!” (risas) “¿Por qué E se murió? ¿Qué le pasó?” Verdad, entonces, llego yo, verdad, el profesor está afuera como blanco, verdad, está tomando agua y echándose viento, hasta que está sudando frío y todo. Y digo yo: “compañero, ¿qué te pasó?” Entonces me dice: “Mirá, le puse en la pizarra, el himno de...” yo no sé qué himno era, si era el Himno del Arbol o yo no sé qué, que tenían que estudiar... “... Y entonces, se tiró al piso, que él no podía, que él no quería, y él se murió” Se murió como Hulk, verdad, porque su tema de interés, son súper héroes (risas) Okey, está bien, vamos a ver qué pasó, cuando yo llego, E está tirado en el piso, con los ojos en blanco, con la lengua ahí afuera, y todos los compañeros están copiando y unos alrededor de él, verdad, entonces yo dije: “¡Hola! Buenas... Buenos días, ¿cómo están?” Entonces yo me contestan. Ya veo yo que E me vuelve a ver, y vuelve a cerrar los ojos, poner los ojos en blanco y sacar la lengua, verdad, entonces yo dije: “Okey, todo está muy bien aquí, verdad” Entonces me dice una chica: “No, ahí está E” Y él inmediatamente hasta que... uno ve el cambio del cuerpo y todo, verdad, como, ¡aquí estoy, pónganme atención! Entonces yo dije, okey, está bien, “E, ¿qué pasó?” Me dice: “No soy E, soy Hulk. Y Hulk se murió” Okey, “¿Cuándo se murió Hulk?” “En la película” “¡Ah, sí cierto! Yo vi esa película, fijate, ¿vos viste esa película, donde murió Hulk?” Me dice: “Sí, yo la vi” “Okey, ¿Cuándo la viste?” “El fin de semana con mi hermano y con mi mamá” “Okey, ¿dónde estamos, E? ¿Estamos en la película? o ¿a dónde estamos? o ¿estamos en tu casa?” “No, estoy en la escuela” “Okey, ¿qué hace uno en la escuela?” “No sé” “Okey, decime vos una cosa, ¿Hulk quién es?” “El doctor Banner” “Ah, okey, es el doctor Banner, ¿y usted sabe qué es lo que tiene que hacer un doctor para ser un doctor?” Me dice: “Estudiar” “Okey, ¿qué estamos haciendo en la escuela?” “Estudiar” “¿Vos estás estudiando?” “No porque soy Hulk y me morí” “Okey, entonces, ¿qué tendrías que hacer si estás en la escuela? No es una película, no es tu casa, y no sos Hulk, sos E” Entonces me dice: “Eh, levantarme” Este “Okey, está bien, ¿qué te parece si te levantas y escribis? Porque, como Hulk, fue como vos, un niño, que fue a la escuela, después al colegio, después fue un gran científico, y un súper héroe ¿A vos qué te gustaría ser?” Me dice: “También, me gustaría trabajar, casarme y tener hijos” “Okey, está bien, ¿y qué ocupás para hacer eso?” “Estudiar” “Okey, entonces, ¿qué te parece si te sentás y escribis?” Entonces me dice: “Sí”. Y se sentó y empezó a copiar el himno. Iba por el segundo párrafo, y ya, ya cuando el compañero volvió me dice: “Pero, ¿qué le hiciste?” Y le dijo yo: “¿Por qué?” Me dice: “¡Mírelo, está sentado como si nada y ya va por el tercer párrafo!” Le digo: “Nada, nada más, yo escuché, le pregunté que tenía, le pregunté qué necesitaba, hablé sobre lo que le interesa, y ahí está. Entonces eso es lo que yo ocupo que vos hagás cuando yo no estoy”

E3: Ajá (risas)

P10: Ah, bueno, me dice: “Okey, ya, ya sé por dónde...” Le digo: “Okey, compañero, otra cosa” E3: Ajá

P10: “Vos te acordás que cuando nosotros tuvimos la sesión, con la familia y con la, y con la maestra, ¿te acordás que la compañera nos decía que cuando ella lo pone a copiar a él mucho, él se detona, para él su problema es copiar? Entonces, qué te parece a vos que, tal vez, en lugar de copiar el himno, ¿por qué no le das esa hojita, el himno, que vos tenés, donde vos te guiás, y copiás en la pizarra, por qué no le sacás una copia y se la das a él? Le decís: E, vea, este himno tiene cuatro párrafos, vas a poner la fecha, tu nombre, el día y el estado del tiempo. (Es lo que siempre ponen en la pizarra, verdad) Y el título del himno. Y vos le vas a dar a él, el párrafo 1, 2 y 3... él los va a tener, lo va a pegar en su cuaderno, y va a ir con el himno, igual que el resto de los compañeros, los compañeros lo copiaron, pero tienen la habilidad, y él no tiene esa habilidad, entonces, qué te parece que lo ponés a él a leer el himno, que subraye lo más importante, y si quiere que haga un dibujo sobre lo que entendió sobre esos primeros. Mientras tanto, los compañeros terminan y cuando vos ponés el párrafo cuarto, la, le ponés una línea de un color, lo ponés de otro color de pilot, le decís: “E, este es el único párrafo que tenés que copiar” Ya él lo copió, se va para la casa, sin berrinche, con el himno completo, lo leyó y lo entendió, vos no tuviste un episodio de crisis, sus compañeros no se sorprendieron con un episodio de crisis, y todo fue una mañana normal y tranquila. Entonces me dice: “¿vos sabés que esa estrategia la voy a aplicar? No se me había ocurrido, pero la voy a aplicar”. Le digo: “Sí, es que tal vez es nada más de conocer, a él le gustan los súper héroes, qué te parece que cuando copie el himno, diay, le ponés una sticker, le ponés un sello de súper héroe ¡Él va a estar feliz!”

E3: Mjm

P10: “Te va a amar y te va a adorar. Y si le reducimos la parte de copie, que es lo que sabemos que es lo que le va a detonar.” Vos me decís: o tenemos toda la sesión o todas las semanas, episodios de detonación o si ya sabemos qué es lo que lo detonan, vamos a hacerlo así. Ya gradualmente le vamos subiendo a un párrafo y medio, dos párrafos, tres párrafos, hasta que lo logremos. Pero si del todo soy un estudiante con problemas motores finos, di, en algún momento podemos pensar en otras estrategias, como tecnología, como el uso de la Tablet que él tiene, u otras cosas, como software, o cosas más... más (inaudible)”

E3: Ajá, okey, y, la última, ya, dice que ¿cuáles estrategias utiliza para abordar con el estudiantado el control conductual y cómo lo aplica, como en situaciones que detonan la emoción con mayor intensidad, digamos?

P10: Okey, digamos, en muchas, hay muchas, este, dentro de las estrategias que utilizamos, utilizamos mucho, economía de fichas, aunque es un proceso conductual muy tradicional, se sigue usando. Se usan registros conductuales, con imágenes, donde ellos dicen: “Okey, hoy hice tales actividades, me fue muy bien, no, hoy hice tales actividades, hoy hice tantos berrinches, hoy hice tal cosa... Mañana va a ser un día mejor, voy a cambiarlo, voy a ser, verdad” Entonces, uso buzones, usan ca... usan cajones, bueno, yo les hago como baulitos, y en los baulitos ellos van guardando cosas como que les han pasado en la semana, entonces, me cuentan qué les pasó y tratamos de ver cómo resolverlo. Usamos mucho el semáforo, usamos mucho la parte

motivacional, reforzar la buena conducta, ya sea con actividades de tiempo, con actividades de interés, usamos mucho como pizarra de logros, yo trato como que las maestras, digamos, dentro de las estrategias que yo les facilito que son tan inclusivas, haya estrategias para todos. Para que ellos también aprendan a ver que no solo ellos tienen como ciertos reconocimientos, sino que, a todos por igual. Que si, tal vez, vamos a trabajar algo y se me ocurrió hacer una pulsera, con una frase positiva, una pulsera para todos, no solo una pulsera para E, por decir algo, es una pulsera para todos. Y E, en algún momento que fue el berrinchoso, fue el que las reparte. O le ayuda a un compañero a repartirlas, o, en algún momento es el que lidera el juego, en otro momento no es el que lo lidera, es otro compañero, verdad. Entonces, sí muchas estrategias de esas que utilizamos como para ir muy... creo yo, reforzando para la pos... parte positiva más que centrarse en la parte negativa, verdad. Hay mucha gente que cree, que ahorita que estamos en este servicio de apoyo emocional trabajando la... la parte de apoyo conductual positiva hay mucha gente que dice que funciona y que no funciona, eh, para mí funciona, o sea, entre lo que yo crea que es lo que él necesita, a sentarme realmente a analizar al estudiante, a conversar con la familia, a conversar con la docente, y triangular esa información que uno decía: “Ay, eso lo decía en el libro, de hace años” No, pero hacerlo, realmente, en la práctica, te da a vos como esa facultad, verdad. Obviamente a veces cuando uno se sienta a hacer su planeamiento, decís: “Bueno, esta semana, voy a ver a P, qué ocupa, ocupa trabajar el autoestima, voy a ver a Fulana con algo de regulación, voy a ver a Sutano con algo de expresión de emociones, voy a ver a otro con control emocional” Entonces tus estrategias en la semana van dirigidas a eso, verdad, como les digo, a veces con cuentos, con presentaciones, con videos, con análisis, con material en físico, con juegos, este... porque diay, depende de cómo esté la situación y depende de cómo esté el interés del estudiante, así lo vamos abordando. Igual si los papás nos comunican que un cambio, verdad, en este momento ha habido muchos cambios; el encierro, el que muera familiares con... por COVID, verdad, di, detonan al estudiante, el hecho de estar encerrados detona al estudiante, el hecho de no salir, a, a, áreas verdes o a... a natación o a ballet, o a kickboxing, donde iban o a karate, donde iba o los boy scouts, diay, también eso les ha afectado. Por otro lado, hay chicos que les ha funcionado mucho la

virtualidad y hay chicos que no son para la virtualidad, son para la parte presencial, pero con todo el miedo de que los que estamos trabajando en aula no damos cuenta de que somos focos de contagio, aunque los Ministros digan que no, o sea...

E3: Sí

P10: Es inevitable. Y me parece a mí absurdo creer que en las escuelas no se da COVID cuando, qué se yo, en algún momento, llevé un material y se me olvidó y se me quedó en el carro, entonces voy al carro a traerlo, y regreso, y veo tres mamás que vienen por la acera, con tres chiquitos de grupos diferentes, sin mascarilla ni...

E5: Se le silenció, se silenció...

E3: Se le... se le quitó el micrófono.... Ay... Ahora... ajá, ya

E5: Listo

P10: Entonces es muy complicado, porque hay muchos chicos que sí les funciona, (inaudible) y a hoy otros que requieren la presencial. Pero nunca (inaudible) en mi escuela que hay 1300 estudiantes. Aunque haya semana de A a D, diay llegan por día, por lo menos unos 250 estudiantes, o sea, imagínese la mezcla de burbujas.

E3: Es demasiado. Sí

P10: En cambio, si vemos la parte positiva, cuando van a la escuela (inaudible) con pocos compañeros, donde no hay timbre (inaudible), donde no está el compañerito que lo molesta, donde la maestra le puede poner mucha atención, okey, en este momento la (inaudible).

E3: Bueno, perfecto, más bien, terminamos, y yo siempre les digo al final que más bien, para nosotras es demasiado, lindo tener estas entrevistas y más bien como una clase de la U.