

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

EXPERIENCIA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN CON PARES
DURANTE LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA EN CINCO PERSONAS
DIAGNOSTICADAS CON EL SÍNDROME DE ASPERGER.

REBECA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

AÑO 2022

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Experiencia del proceso de socialización con pares durante la etapa de la adolescencia en cinco personas diagnosticadas con el Síndrome de Asperger.

Presidenta del Tribunal: M.Sc Fabiola Villalobos Pérez

Fabiola Villalobos

Miembro del Tribunal: Lic. Damián Herrera González

DAMIÁN HERRERA GONZÁLEZ

Directora: M.Ed. Alejandra Arguedas Gamboa

Alejandra Arguedas Gamboa

Lectora: Licda. Alicia Sandoval Poveda

Alicia Sandoval Poveda

Lectora: Licda. Valerie Alvarado Steller

Valerie Alvarado Steller

Sustentante

Rebeca Rodríguez Álvarez

Rebeca Rodríguez Álvarez

DEDICATORIA

Quiero dedicarle este trabajo a mi familia, ¡lo logramos! Gracias por acompañarme en este proceso largo, en los días buenos y en los no tan buenos.

Gracias por perseverar en cada etapa, cuando yo no podía sola.

Juntos recorrimos este camino, lo hemos logrado.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecerle a Dios, quien me ha acompañado en cada paso de mi vida, y esta etapa no ha sido la excepción. Gracias por ser el compañero fiel que no se rinde conmigo. Gracias por darme fuerzas, por guiarme y apoyarme.

Le agradezco a mis papás, papi y mami, gracias por siempre estar ahí.

Mami gracias por permanecer cuando era difícil hacerlo.

Papi gracias por tus consejos que siempre buscan lo mejor para mí.

Creo que no hay palabras justas para agradecerles.

Me siento agradecida con Dios por bendecirme con ustedes. Los amo.

A mi hermano, Andrés, gracias porque sé que no estoy sola y que siempre que te necesite estarás ahí para mí.

Gracias a Mamarta y Paquín, mis abuelos, por siempre ser un ejemplo de amor y unidad en nuestra familia. Gracias por siempre preocuparse por nosotros y anhelar lo mejor. Los amo.

Gracias a mis tres profesoras asesoras, Alejandra Arguedas Gamboa, Alicia Sandoval Poveda y Valerie Alvarado Steller, gracias por representar esa palabra de aliento que requería o esa frase que me motivó en las etapas del proceso. Gracias por su paciencia y guía.

Gracias a los adolescentes y madres que participaron en el estudio. Gracias por permitirme conocerles y profundizar en el significado de su proceso. Gracias por cada momento que brindaron para ayudarme a finalizar este proyecto. Gracias.

Gracias a cada persona que dispuso su corazón para ayudarme y apoyarme a lo largo de esta gran experiencia.

Índice	
Introducción	1
Marco Teórico-Conceptual de Referencia	6
Antecedentes	6
<i>Antecedentes internacionales</i>	6
<i>Antecedentes nacionales</i>	11
Marco Conceptual	16
Adolescencia	16
Socialización en la Adolescencia	18
<i>Cambios en las relaciones con los padres y con las madres</i>	20
Síndrome de Asperger	22
Socialización en Personas con el Síndrome de Asperger	24
Experiencia	26
Planteamiento del Problema	28
Objetivos	30
Objetivo General:	30
Objetivos Específicos:	30
Diseño Metodológico	31
Descripción del Tipo de Estudio	31
Diseño Metodológico	32

Características de la Población y Definición de la Muestra	33
Definición de las Técnicas e Instrumentos Para la Obtención de los Datos o la Información	34
Descripción del Procedimiento Realizado	37
Descripción de las Estrategias Para la Sistematización/Codificación de los Datos o la Información	39
Protección de las Personas Participantes	40
Resultados y Análisis de Resultados	41
Descripción de los Participantes	41
Resultados y Análisis Según Objetivos de Estudio	48
<i>Vivencias al socializar con pares</i>	73
<i>Papel de los padres y madres en la socialización con pares</i>	93
<i>Análisis de las tres categorías</i>	106
Conclusiones	114
Recomendaciones	120
Referencias Bibliográficas	125
Anexos	139
Anexo 1: Tabla 5	139
Anexo 2: Formulario de Consentimiento Informado	140
Anexo 3: Formulario de Asentimiento Informado	144

.....	144
Anexo 4: Guía de Entrevistas Semiestructuradas a Adolescentes	146
<i>Primera Entrevista</i>	146
<i>Segunda Entrevista</i>	147
<i>Tercera entrevista</i>	148
Anexo 5: Guía de Entrevista con el Padre, Madre y/o Encargado del Adolescente	149
Anexo 6: Cuestionario de Caracterización de Situaciones	150

Introducción

Las redes sociales de las personas experimentan modificaciones según la etapa del desarrollo por la que se transita. Moreno (2015) afirma que las figuras parentales cumplen un rol esencial tanto en la etapa de la niñez como en la adolescencia, pero en esta última fase mencionada los pares se integran de manera significativa al mundo social, ejerciendo funciones centrales para la persona adolescente.

Diversos estudios han indagado el papel del grupo de pares en la etapa adolescente, identificando que en los iguales las personas encuentran apoyo y compañía (Forero et al., 2015), facilitando espacios en los cuales el o la joven siente la libertad de expresarse, así como siente el respaldo para buscar consejos (Bohórquez y Rodríguez, 2014). Ahora bien, en esta etapa los comportamientos llevados a cabo por la persona se verán influenciados fuertemente por estos agentes, tanto en su presencia como en su ausencia (Choukas et al., 2015), influyendo incluso en el ámbito académico (Rambaran et al., 2016).

Cuando una persona es diagnosticada con el Síndrome de Asperger se podría considerar que presenta limitaciones en la puesta en práctica de habilidades sociales (Guerra et al., 2013), lo anterior a raíz de que se le dificulta la implementación y comprensión del lenguaje no verbal, como el contacto visual, expresiones faciales y corporales, así como el ejercer reciprocidad emocional y social, entre otros (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000). Es ante esta condición que se puede identificar que a una persona con el síndrome se le dificulta en mayor medida relacionarse con quienes le rodean.

A partir de lo anterior, surge el cuestionamiento de cuál es la experiencia de las personas adolescentes diagnosticadas con Asperger que buscan desenvolverse con sus

iguales, tomando en cuenta tanto las limitaciones sociales que poseen, así como la importancia de socialización en esta etapa y el papel relevante que ejercen las personas de su misma edad.

A pesar de que en el 2013 el Síndrome de Asperger fue incluido dentro del Espectro Autista, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales quinta edición (DSM V) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), el presente estudio preservó el nombre de este, ya que al realizar la revisión del manual se considera que puede existir poca claridad en cuanto a los criterios. Aún, cuando el Síndrome de Asperger es incluido en tal clasificación, en el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000) no se señala en cuál de los tipos se encuentra, ni se detallan los criterios de este. Ahora bien, también el nombre se preserva ya que las personas que participaron en el estudio fueron aquellas diagnosticadas bajo este síndrome.

Investigaciones a nivel internacional han estudiado esta temática, encontrando dos versiones cuando personas adolescentes, bajo la condición ya descrita, buscan desenvolverse con sus pares: algunas logran interactuar de manera activa tanto en persona como de manera digital (Cofré, 2015, O'Hagan y Hebron, 2016 y Vine y Webster, 2016), mientras que otras pasan la mayoría de tiempo a solas (Cofré, 2015; Martínez et al., 2017).

A nivel nacional no existe un estudio que se enfoque en este tema, sino que se ha abarcado la temática desde la niñez o se ha enfocado en la experiencia por parte de docentes que han trabajado con la población. Sólo uno de los estudios profundizó en alguna medida el tópico con el fin de crear una metodología que incentivara la inclusión de un adolescente con sus iguales.

La presente investigación analiza la experiencia del proceso de socialización con pares durante la etapa de la adolescencia en personas diagnosticadas con Asperger, que a pesar de que los resultados no son generalizables con la población adolescente con este síndrome, dan a conocer cómo es la vivencia de las personas participantes, las cuales por medio de sus percepciones permiten a la investigadora y al lector empatizar con el proceso particular y propio. Además, a diferencia de los estudios descritos también se integraron las figuras parentales, con el fin de identificar el rol que estas ejercieron frente al proceso de socialización de sus hijos(as).

Es relevante señalar, que este estudio permite profundizar la temática de los procesos de socialización con pares en personas adolescentes con Síndrome de Asperger, enriqueciendo la teoría del desarrollo humano y brindando información para un mejor acompañamiento desde la psicología en la guía y enseñanza de habilidades sociales, favoreciendo la vinculación de estos adolescentes con otros.

Además, esta investigación permite identificar el rol de esta disciplina en diversos ámbitos como el comunitario, clínico y/o educativo en la promoción de relaciones sanas y respetuosas a las diferencias, así como brinda datos relevantes sobre el papel de las figuras parentales en estos procesos, lo cual propiciará herramientas familiares que pueden abarcarse desde la psicoeducación.

Por lo tanto, con el fin de llevar cabo el objetivo ya señalado, el presente estudio es de carácter fenomenológico descriptivo, ya que se profundiza el tema de estudio desde la visión de las personas participantes y describe algunos componentes que integran el proceso de socialización. Tales aportes se obtuvieron por medio de entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de caracterización de situaciones. Específicamente el

estudio se llevó a cabo con 5 adolescentes diagnosticados(as) con la condición, residentes en su mayoría de la zona de San Ramón y uno de ellos de Palmares, y las figuras parentales, los primeros con el fin de ahondar en sus vivencias y percepciones sobre su vinculación con pares, así como su visión del rol ejercido por parte de sus padres/madres, y los(as) segundos(as) para determinar su función frente a la socialización de los menores de edad, identificando si estos(as) facilitan o limitan su desenvolvimiento.

A continuación, se exponen los diferentes apartados que componen el escrito, con el fin de establecer de manera clara lo que se llevó a cabo. En primera instancia se establecen los antecedentes, con el propósito de ahondar en estudios que se han focalizado en la temática tanto a nivel internacional como nacional, prosiguiendo con el marco conceptual, aclarando componentes esenciales que se vinculan con el fenómeno de estudio, tomando en cuenta elementos de la adolescencia y los cambios que esta conlleva, agregando además lo que implica la socialización en esta etapa y la dinámica de los grupos socializadores, tales como los padres y madres y el grupo de pares. Posteriormente, se profundiza el Síndrome de Asperger, indicando las diferencias entre este síndrome y el Espectro Autista, añadiendo las particularidades de la condición y finalizando con la concepción de experiencia, que se compone por la vivencia y la percepción.

Por otra parte, se expone el planteamiento del problema, señalando en qué radica la importancia del estudio, así como los objetivos, los cuales describen de manera puntual las diferentes dimensiones que abarca la investigación: perceptual, vivencial y el papel de los padres y madres. Asimismo, se plantea el diseño metodológico, en el cual se detalla el tipo de estudio, la población participante, así como los instrumentos y procedimientos que se utilizaron para obtener los datos, así como para sistematizarlos y codificarlos.

Además, se enuncia el apartado de los resultados y el análisis de los mismos, en el cual se describe a las personas participantes, continuando con la exposición de cada una de las categorías establecidas a priori, percepción y vivencias de su proceso de socialización con pares, así como el papel de las figuras parentales en este, ahondando en las subcategorías emergentes en cada una de ellas correspondientemente. Prosiguiendo con una síntesis de la interacción entre las tres categorías profundizadas.

También se establecen las conclusiones identificadas a lo largo de la investigación, así como se detallan las recomendaciones a instituciones que trabajan con la población, a familias con hijos adolescentes con Asperger, a la clínica con personas adolescentes con la condición, a la carrera de psicología y a futuros estudios tras lo profundizado en el análisis. Finalmente, se hace mención de las limitaciones encontradas en el estudio.

Marco Teórico-Conceptual de Referencia

Antecedentes

A lo largo del tiempo se ha estudiado el papel de los pares en la adolescencia, identificando la importante influencia que tienen estos en el individuo (Bohórquez y Rodríguez, 2014; Choukas et al., 2015; Forero et al., 2015). Al tomar en cuenta las limitaciones en habilidades sociales de las personas diagnosticadas con el Síndrome de Asperger, es que también estudios han buscado profundizar la experiencia de socialización con pares durante la adolescencia en personas con este diagnóstico. Entre ellos se destacan:

Antecedentes internacionales

A partir del 2013 el Síndrome de Asperger fue incorporado dentro del Espectro Autista en el DSM V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), así como en el 2018 fue incorporado en este trastorno en la Clasificación Internacional de enfermedades 11° edición (CIE 11) (Organización Mundial de la Salud, 2019a), por lo cual a continuación se expondrán algunas investigaciones que profundizan la experiencia con los pares en personas adolescentes que fueron diagnosticadas dentro del Espectro Autista. En algunos de los estudios buscaron preservar la categoría de Asperger.

Socialización en personas adolescentes diagnosticadas dentro del Espectro Autista/ Síndrome de Asperger. Cofré (2015) llevó a cabo un estudio el cual buscó describir la experiencia de 2 personas con el Síndrome de Asperger, en Santiago, Chile, por lo cual se implementó el relato de vida como método de obtención de datos, específicamente la entrevista a profundidad, a dos adolescentes de 13 y 17 años.

Los resultados proveen dos experiencias diversas al socializar con pares. El primer participante estableció que en el pasado sus compañeros no lo entendían por lo que llegaba

triste a casa, pero que al momento del estudio tenía una buena relación con sus iguales, jugaba con sus amigos tanto en el recreo, como en la hora del almuerzo, así como compartía tiempo con estos mientras esperaban a sus padres/madres.

En contraste, el segundo participante señaló que en el pasado tenía amigos, pero que después de un tiempo estos se mudaron y ya no consideraba a ningún compañero como su amigo. El adolescente planteó que tenía dificultades para entender a los demás, pero manifestaba querer ser más sociable, tener más confianza y salir más. La soledad fue descrita por el participante como “una especie de persona que nunca te abandona” (p.115). A pesar de lo anterior, este afirmó que en el colegio se sentía en compañía y se reía (Cofré, 2015).

En adición, el estudio realizado por O’Hagan y Hebron (2016) tuvo el propósito de explorar la experiencia del vínculo de amistad, así como buscó indagar la influencia de este vínculo en adolescentes residentes de un colegio rural en el Reino Unido con condición de Espectro Autista. Para ello se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, 3 de ellas a personas bajo esta condición, así como 1 entrevista a una figura parental de cada joven, y 3 entrevistas a profesores. Es importante señalar que dentro de esta institución asistían 15 personas con este diagnóstico.

Como resultado se identificó que a las personas participantes se les dificultaba en gran medida crear amistades y que en ocasiones podían percibir a alguien como amigo, aunque recién lo hubiesen visto. Los tres participantes experimentaban soledad en su socialización con pares sin el síndrome, así como se les dificultaba la comprensión de reglas al hablar, pero deseaban tener amigos. A pesar de lo anterior, se estableció que los chicos compartían tiempo con amigos vía internet, en juegos de computadora y Xbox.

Además, se relacionaban en mayor medida con compañeros diagnosticados con tal condición (O'Hagan y Hebron, 2016).

El fenómeno anterior también fue ahondado en la investigación de Vine y Webster (2016), la cual buscó identificar las experiencias sociales por parte de mujeres adolescentes con esta condición al relacionarse con pares mujeres. Para ello fueron partícipes del estudio 7 mujeres adolescentes de entre 13 y 17 años (4 con el diagnóstico de Asperger y 3 con el Espectro Autista) que asistían a un colegio convencional en Australia, las cuales contestaron una entrevista semiestructurada.

A partir de lo anterior, se determinó la presencia de reciprocidad en las relaciones de amistad (ej: confiar la una en la otra), señalado en el discurso de las chicas. El contar con amigas las hacía sentir aceptadas, ya que eran incluidas en conversaciones, y comprendidas. Entre las actividades que compartían con amigas señalaron pijamadas, compras, ver películas y salir a tomar café (Vine y Webster, 2016).

Sin embargo, también manifestaron algunas limitaciones al socializar, como el no saber qué decir en una conversación, o no saber cómo resolver conflictos frente a diferentes opiniones. De las 7 participantes, 6 se habían sentido excluidas. Finalmente, 4 de las 7 adolescentes señalaron ser vistas como raras ya que consideraban que caminaban y actuaban diferente (Vine y Webster, 2016). Ambos antecedentes expuestos (O'Hagan y Hebron, 2016; Vine y Webster, 2016) manifiestan nuevamente esta diversidad de experiencias al socializar con pares, algunos muestran una vinculación activa, mientras a otros se les dificulta en mayor medida.

En el 2017, Martínez et al. buscaron establecer un plan con el fin de promover la mejoría de habilidades sociales en alumnos con Síndrome de Asperger en un colegio en la

ciudad de Oviedo, España. Para ello, primero llevaron a cabo un estudio de caso de un alumno con el síndrome, por lo que realizaron una revisión del informe psicopedagógico de este, indagando los aportes que pudiese hacer la orientadora y realizando observaciones, en el aula y en los recreos (Martínez et al., 2017).

Los resultados señalaron la dificultad por parte del adolescente de hacer amigos, además, era objeto de burlas por parte de sus pares. Dentro del aula no interactuaba con sus compañeros(as). Basado en tales resultados, se propuso una metodología de tutoría entre iguales, con el fin de incentivar el desarrollo personal, educativo y social de las personas con el síndrome (Martínez et al., 2017).

Basado en los antecedentes internacionales expuestos, se pueden señalar aspectos relevantes tal como la diversidad de experiencias. Por una parte algunas personas participantes mostraron un buen desenvolvimiento social con sus pares, llevando a cabo actividades de disfrute juntos tales como pijamadas, compras, entre otros (Vine y Webster, 2016), a pesar de expresar la dificultad en ciertas habilidades, mientras que por otra parte algunos(as) adolescentes manifestaron una socialización más limitada, prefiriendo tener relaciones de amistad vía internet, por medio de video juegos, o relacionándose en mayor medida con personas con el síndrome (O'Hagan y Hebron, 2016). Además, algunos de ellos enfrentaron el rechazo de sus pares (Martínez et al., 2017) y se sentían solos (en relación con sus iguales) (Cofré, 2015).

Con base en los resultados de estos estudios, se pueden destacar ciertos elementos contextuales que influyen en el desenvolvimiento social de los(as) jóvenes. En primera instancia, algunos(as) de los(as) adolescentes no se habían relacionado con pares de manera activa (O'Hagan y Hebron, 2016), en el centro educativo se encontraba un espacio donde

chicos(as) con Asperger recibían ciertas lecciones y al cual asistían en búsqueda de un refugio. Lo anterior a pesar de que representaba un factor de protección en donde podían estar en calma, también podía limitar el que generaran herramientas sociales, por lo tanto, las personas participantes se vinculaban con sus pares (con la condición) reproduciendo una comunicación estructurada.

En contraste, se encontraban aquellos(as) adolescentes que mostraban un mejor desenvolvimiento, desarrollando amistades recíprocas. En este caso para poder ser parte del estudio las personas debían haber recibido el 90% de las lecciones con sus compañeros por lo menos por un período 2 años antes del inicio de la investigación, por lo cual el exponerse al contexto con sus pares también pudo favorecer su desenvolvimiento, ya que con el fin de adaptarse desarrollaron habilidades sociales (Vine y Webster, 2016).

Otra variable que pudo estar alterando la socialización de los(as) adolescentes puede basarse en condiciones que poseían, como uno de ellos que padecía trastorno específico del lenguaje mixto, lo que repercutía en la seguridad del participante para expresarse, mientras que otro de los chicos afirmó llevarse bien con sus pares, pero lo hacía en un contexto de “educación especial”. Ahora bien, también el desenvolvimiento puede variar según circunstancias, ya que uno de los chicos en el pasado tuvo amigos, pero al momento del estudio, no consideraba a ninguno de sus compañeros como amigo (Cofré, 2015).

Entre los vacíos que se pudieron encontrar se puede señalar la invisibilización del discurso de las personas adolescentes, tomando en cuenta en mayor medida lo que opinan las figuras parentales y tutores a cargo en la institución escolar (O’Hagan y Hebron, 2016), o incluso dejar de lado la opinión del adolescente y que prevalezca el punto de vista de

informes psicopedagógicos y lo observado (Martínez et al., 2017). Otro punto importante de señalar es que no se integró el papel ejercido por parte de las figuras parentales, con el fin de identificar si estos promovían la socialización por medio de consejos o si buscaban crear espacios para que el joven se vinculara con sus pares (Cofré, 2015; Martínez et al., 2017; Vine y Webster, 2016).

Antecedentes nacionales

En el contexto nacional se han llevado a cabo pocos estudios que abarcan la temática del Asperger. Tal es el caso de la investigación realizada por Vargas (2012) en la cual se buscó indagar las habilidades sociales de dos niños con este diagnóstico, en el proceso educativo, que asistían a un colegio en San Carlos. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a las figuras parentales y a profesionales que trabajaban con los niños y se implementó una observación no participativa.

Como resultado se identificó que ambos menores de edad manifestaban limitaciones en las habilidades sociales, mostrando dificultad para integrarse en trabajos grupales, ya que se enfocaban en un solo tema de interés. Además, experimentaron rechazo por parte de sus pares, por lo que en los recesos pasaban la mayoría del tiempo solos. Se les dificulta integrarse a grupos de juegos ya que buscaban imponer sus reglas y preferían relacionarse con adultos (Vargas, 2012). Por lo cual, aunque este estudio no se enfocó en la etapa adolescente, sí buscó indagar las habilidades sociales con pares en la niñez.

Por otra parte, Durán y Montero (2012) buscaron abordar la temática en la adolescencia, tenían como objetivo construir una propuesta para facilitar el proceso de socialización de un adolescente diagnosticado con el Síndrome de Asperger y sus compañeros de sesión, este proveniente de un colegio en Heredia. Para ello, antes de

realizar la propuesta, buscaron realizar una evaluación del adolescente por lo que ejecutaron observaciones no participativas, recolectando datos por medio de un registro anecdótico. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas, una a la psicóloga del centro educativo y una a la persona con el síndrome.

A partir de lo anterior, se identificó que cuando el joven trabajó a nivel grupal, sus compañeros le rechazaron en un principio, así como cuando estos últimos cuestionaban sus respuestas el participante respondía de manera hostil. Después de un tiempo los pares manifestaron una mayor aceptación. En las clases magistrales se llevaba bien con su compañero sentado a la par, identificando por medio de la psicóloga que el grupo estaba colocado de manera estratégica. Además, la última señalada manifestó que el adolescente al ingresar a la institución había socializado en mayor medida, mas se mostraba aislado. Afirmó que se relacionaba mejor con adultos, ya que contaba con un vocabulario avanzado (Durán y Montero, 2012).

El chico estableció que prefería poner atención a las clases que a los pares y que tenía mayor interés en otras cosas que en tener una buena relación con todos sus compañeros. Mencionó una ocasión en la que compartió con tres compañeros llevando a cabo alguna actividad de interés (Durán y Montero, 2012).

Finalmente, Orozco (2016) llevó a cabo un estudio con el fin de conocer y analizar cogniciones y sentimientos de profesores, en relación con estudiantes con Asperger, en un liceo en Escazú. Lo anterior con el fin de elaborar una guía para sensibilizar sobre la población y a su vez brindar estrategias educativas sobre esta. Para ello, se aplicaron cuestionarios estructurados, así como entrevistas abiertas.

A pesar de que el objetivo del estudio de Orozco (2016) no coincide con esta investigación, a través de las entrevistas se identificaron algunos datos que sí se asocian al proceso de socialización con pares en la adolescencia. Las respuestas de los docentes variaron ya que algunos afirmaban que los compañeros en ocasiones eran crueles con el adolescente con el diagnóstico y le decían apodos, mientras que en otros casos algunos iguales lo sobreprotegían. En contraste algunas profesoras afirmaron que el grupo se llevaba muy bien con el chico.

En los antecedentes nacionales, tanto en el primer estudio, el cual se enfoca en la infancia (Vargas, 2012), como en el segundo expuesto, de la etapa adolescente (Durán y Montero, 2012), se evidencia una dinámica en la que la persona con Asperger se mostraba aislada. Específicamente, en el caso de los niños, manifestaban dificultad para integrarse a las dinámicas de juego, ya que buscaban imponer su voluntad, así como a las grupales en el aula, debido a sus intereses focalizados, experimentando en ocasiones rechazo. Mientras que, en el caso del adolescente, se llevaba bien con su compañero sentado al lado, pero su interés se centraba en las lecciones, y no tanto en la relación con pares.

A diferencia de los resultados anteriores, en el estudio de Orozco (2016) se determinó un contraste en la experiencia del adolescente con sus iguales, ya que algunos docentes plantearon que a la persona se le insultaba y trataba mal, mientras que en otros casos se le sobreprotegía o se llevaba bien con el grupo.

A nivel nacional se evidencia un gran vacío en cuanto a este tema enfocado en la adolescencia, como se pudo observar, uno de los antecedentes se enfocó en las habilidades sociales, pero en la etapa de la infancia (Vargas, 2012), mientras que otro se enfocó en la experiencia del profesorado respecto a estudiantes con Asperger (Orozco, 2016), y no de la

población en sí. Únicamente el antecedente expuesto por Durán y Montero (2012) buscó intervenir con la población adolescente, pero no se profundizó de manera significativa la experiencia del participante.

Un elemento a resaltar en el estudio llevado a cabo por Vargas (2012), se basa en que buscaron integrar a las figuras parentales, indagando las estrategias que estas implementaban para apoyar a sus hijos en la socialización. Lo anterior es importante ya que la presencia o ausencia de apoyo de las figuras parentales, así como su actitud frente a la socialización de sus hijos(as), va a incidir de manera significativa en la experiencia de la persona. Ahora bien, se difiere de este mismo estudio ya que no se tomó en cuenta el discurso o la perspectiva de los niños participantes, sino únicamente de los padres/madres y docentes.

A nivel general, tanto en los antecedentes internacionales, como nacionales, en la mayoría de los estudios encontrados a las personas adolescentes con Asperger se les dificultaba interactuar con sus pares, mostrándose aislados en el contexto escolar (Cofré, 2015; Durán y Montero, 2012; O'Hagan y Hebron, 2016), y siendo víctimas en ocasiones de burlas (Martínez et al., 2017; Orozco, 2016), teniendo un mayor acercamiento con iguales con el síndrome, así como relacionándose de manera virtual por medio videojuegos (O'Hagan y Hebron, 2016). En pocos de los estudios se identificó una buena relación con los pares, ejerciendo relaciones de amistad recíprocas, llevando a cabo actividades juntos (Cofré, 2015; Vine y Webster, 2016) o teniendo buenos tratos por parte de los iguales (Orozco, 2016).

Ahora bien, no en todos los casos se enfocaron en el discurso o aporte de las personas adolescentes, en algunos casos sí se incorporó su perspectiva, pero de manera

mínima (Durán y Montero, 2012; O'Hagan y Hebron, 2016), mientras que en uno de los estudios no se tomó en cuenta (Martínez et al., 2017), poniendo mayor atención a los datos obtenidos por medio de otros agentes como figuras parentales, profesores y/o informes psicopedagógicos. Lo anterior difiere de manera significativa con la investigación que se llevó a cabo, ya que los(as) participantes con el síndrome tienen el papel central de este estudio.

Por lo tanto, esta investigación permite enriquecer el estudio de la socialización con pares desde adolescentes con el síndrome, partiendo de lo expuesto por las personas participantes, creando conocimiento por medio de las vivencias personales y percepciones, lo cual no se pudo encontrar a nivel nacional. Además, se integra el papel de los padres/madres en la socialización de sus hijos(as), con el fin de indagar el rol que han ejercido frente a las limitaciones sociales que enfrentan, ya que como se mencionó anteriormente, las actitudes que estas figuras ejerzan frente a la socialización de los menores de edad inciden de manera relevante en las experiencias de las personas participantes.

Marco Conceptual

A continuación, se profundizan diferentes conceptos relevantes para este estudio, permitiendo así una mayor comprensión de las dimensiones que lo componen. Para dar inicio se describe a la adolescencia, incluyendo los cambios que surgen en esta, continuando con la concepción de socialización en esta etapa, así como los agentes que repercuten en este proceso. Posteriormente, se busca aclarar la definición del Síndrome de Asperger y su diferencia con el Espectro Autista, ahondando la socialización bajo esta condición. Finalmente se aclara el concepto de experiencia, el cual se descompone en vivencias y percepción, ya que desde estos elementos se desarrolla el conocimiento del estudio.

Adolescencia

El término adolescencia deriva de la palabra “adolescere” en latín, cuyo significado se vincula con el proceso de maduración y desarrollo en el que se transita entre la infancia y la adultez. En este período se presentan diversas modificaciones en los ámbitos físico, psicológico, emocional y social (Güemes et al., 2017).

Desde el punto de vista de la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (SAHM) esta inicia a los 10 hasta los 21 años, siendo dividida en tres etapas: la primera llamada adolescencia inicial que parte de los 10 años hasta los 14, seguida de la media de los 15 a los 17 años y finalmente la tardía que comienza a los 18 y concluye en los 21 años (Güemes et al., 2017).

Durante esta etapa el cuerpo experimenta una intensificación en la actividad hormonal, lo cual da como producto alteración en el tamaño y proporción de diferentes

partes corporales, al notar tales alteraciones, el sujeto experimentará angustia al no reconocer su cuerpo, así como un conflicto psicológico (Urbano y Yuni, 2016b).

Además, durante la adolescencia la persona refleja un funcionamiento diverso, dividido en pensamiento adulto e infantil, primero prevaleciendo el infantil, pero con unos rasgos de la adultez, hasta que finalmente se hagan más fuerte los de la adultez (Lillo, 2004). Asimismo, el o la adolescente desarrolla capacidad de razonamiento a futuro, a diferencia de la infancia en la cual los(as) niños(as) piensan en el “aquí y ahora”, por lo que crean hipótesis o teorías sobre eventos que pueden suceder y basado en ello planifican su actuar. Asimismo, se da inicio a reflexionar sobre sí mismo(a) y sobre su contexto (Moreno, 2015).

Frente a los cambios físicos, así como intelectuales, la persona adolescente da inicio al reajuste de su identidad, pasando de la niñez a la adolescencia y desarrollando a lo largo de la etapa quién es. Es por medio de la identidad que el o la adolescente se diferenciará de su familia, sus pares y los otros agentes de la sociedad. Ahora bien, tal construcción no dependerá únicamente del sujeto, sino que incidirá la influencia ejercida por parte de las relaciones familiares, los(as) amigos(as), así como la cultura (Gaete, 2015; Moreno, 2015).

De tal forma, a pesar de que los cambios físicos en la adolescencia pueden ser los más notorios, también durante esta etapa dan a lugar cambios psicológicos, emocionales y sociales, en los cuales existirán agentes que influyen en la persona. Lo descrito es relevante ya que el centro de este estudio estuvo conformado por personas adolescentes, que estaban inmersas en esta etapa y en los cambios que esta conllevaba.

Socialización en la Adolescencia

La persona no nace siendo parte de la sociedad, sino que por medio de la socialización se integra. Esta da inicio por medio de la internalización en la cual el sujeto aprende significados de hechos objetivos, basados en la subjetividad de los otros individuos, por lo cual el mundo del otro, también se vuelve propio, y es de esta manera que la persona puede ser visualizada como miembro de la sociedad (Berger y Luckman, 2003). Este proceso se lleva a cabo a lo largo de la vida del sujeto, dividiéndose en dos segmentos: etapa primaria y etapa secundaria (Simkin y Becerra, 2013).

Pérez y Navarro (2012) plantean que la socialización da a lugar cuando una persona se relaciona con su medio, por el cual el sujeto comprende y aprende elementos fundamentales que constituyen su identidad cultural. El desenvolvimiento social durante la adolescencia no representa un proceso aparte de la infancia, así como el desarrollo en la adolescencia no puede desligarse de la adultez.

Un agente socializador importante de tomar en cuenta en la adolescencia se basa en el grupo de pares, el cual hace referencia a un grupo de personas que se caracterizan por tener edades similares, o un nivel madurativo semejante (Selvam, 2017). La constitución de este facilita el cubrir necesidades que surgen en los individuos tal como expresión emocional, ya que es en estas figuras que la persona adolescente desarrolla confianza, así como tolerancia y comprensión, lo cual no es posible con las figuras parentales por motivo de que no sienten la libertad de exponer las problemáticas que viven o perciben, pues consideran que podrían ser rechazadas, criticadas o juzgadas. En adición, con este grupo la persona comparte valores y vivencias y se siente partícipe de las experiencias colectivas (Gómez, 2014; Pérez y Navarro, 2012).

El interés hacia el grupo de pares incrementa en la transición de la infancia a la adolescencia, pasando una mayor cantidad de tiempo juntos. Se afirma que una de las habilidades sociales que desarrollan la mayoría de los(as) adolescentes se basa en vincularse con personas extrañas, o sea establecer nuevas relaciones. Específicamente, es en esta fase que da a lugar la preocupación por ser aceptados(as) por las personas de su misma edad. El sentirse “popular” cobra gran importancia, así como “sentirse parte de” lo cual se vincula con la autoestima (Coleman, 2011; Pérez y Navarro, 2012).

Asimismo, a través de los iguales la persona adolescente aprende pautas de comunicación, así como es emisora y receptora de influencia en cuanto a elementos tales como la manera de pensar, actuar, vestir, facilitando el compartir características en común que las diferencian de otras. Es relevante establecer, que por medio de este el sujeto adolescente desarrolla y pone en práctica valores tales como empatía, fidelidad, afecto, colaboración los unos con los otros, lo cual también es experimentado al vincularse con personas adultas, pero no se logra de manera óptima sino hasta compartir con sujetos que manifiestan las mismas necesidades e intereses (Pérez y Navarro, 2012; Reitz, et al., 2014).

Se debe señalar que la interacción con el grupo de iguales facilita el desarrollo personal y social, promoviendo la solución de conflictos, así como el conocimiento de sí mismo(a), como de los demás. Una función relevante del grupo de pares se basa en el apoyo que este brinda al sujeto para que se independice de sus figuras parentales, colaborando a su vez en el desarrollo de su identidad, tal como se señala, la inserción en este representa el paso para la individuación, dando a lugar más tarde la adultez. Específicamente en la etapa intermedia, las personas adolescentes buscarán tener

amigos(as) con el fin de encontrar en estos(as) lealtad y confianza, creando un espacio donde puedan expresar problemas y a la vez obtener apoyo (Díaz, 2006; Moreno, 2015; Rubin, et al., 2006).

Las personas adolescentes manifiestan diversas dinámicas sociales, algunas se insertan en el grupo de pares mientras que otras se muestran aisladas a este. Se afirma que experimentar rechazo por parte de los iguales puede ser un factor asociado a padecer depresión, autoestima baja, ansiedad, entre otros (Steinberg, citado en Coleman, 2011). Ahora bien, el impacto de no pertenecer a un grupo de amigos(as) puede variar según la persona, en algunos casos puede ser desventajoso mientras que en otros no. Es entonces que la familia surge como factor protector, ya que el o la adolescente recurrirá a esta para cubrir la necesidad de apoyo, en ocasiones se acercan a sus hermanos(as) o a otros miembros de esta (Coleman, 2011).

Tras establecer la manera en que los pares inciden en la etapa adolescente, así como los procesos que facilitan, se buscó indagar el proceso por medio del cual una persona adolescente con Asperger se relacionaba con estos.

Cambios en las relaciones con los padres y con las madres

Durante la infancia los(as) niños(as) visualizan a sus padres y madres como sujetos poseedores del saber y de los cuales depende su protección, tal percepción finalmente es modificada al iniciar la adolescencia, en la cual surge el cuestionamiento de tales figuras (Moreno, 2015). Además, la interacción que hasta el momento había existido entre padre, madre e hijo(a) experimentará la necesidad de un reajuste, esto con el fin de adaptarse a los cambios de la persona adolescente. Es entonces que la jerarquía prevaleciente en la niñez evolucionará a un sistema en el cual el individuo contará con mayor igualdad, en el que el

poder se balanceará, principalmente en la etapa adolescente tardía y el principio de la adultez (Oliva, 2006).

Al inicio de la adolescencia las figuras parentales se sienten confundidas ya que el o la adolescente no es percibido(a) de la misma manera en que lo era de niño(a), por lo que las figuras de crianza no saben cuál debe ser su actitud hacia este(a). Incluso el sentirse cuestionados por parte de su hijo(a) genera molestia dando a lugar conflictos. A pesar de lo anterior, los padres y madres deben ejercer la función de contenerlo(a) y dirigirlo(a), ya que es en esta etapa que se desarrolla la construcción de su identidad (Urbano y Yuni, 2016a).

Durante la adolescencia, la persona mostrará una inclinación hacia su familia con el fin de buscar seguridad igual que en la etapa infantil, mas también en otras ocasiones se distanciará de esta con el fin de no ser influenciada, dando a lugar una relación de ambivalencia, estableciendo una vinculación que en ocasiones se manifiesta de manera positiva y armoniosa, mientras que en otros momentos se muestra conflictiva. Dicho fenómeno no surge únicamente de parte de las personas adolescentes, sino que sus figuras parentales también buscarán que estas ejerzan tareas con el fin de desarrollar su autonomía, pero también les darán acompañamiento, manifestando incluso en ocasiones sobreprotección al enfrentar el temor de que den a lugar problemas en la vida de sus hijos(as) (Grosser, 2003; López, 1993, como se citó en Moreno, 2015).

Algunos autores señalaban la necesidad de una ruptura entre la vinculación de padres-madres e hijos(as), con el fin de que la persona adolescente pudiese completar la tarea de la autonomía, pero actualmente se afirma que no debe suceder. Ahora bien, puede que surja cierto distanciamiento entre las figuras parentales y los hijos(as), lo anterior si la familia se muestra inflexible frente a la postura del adolescente de lograr su autonomía

(Coleman y Hendry, 2003; Noller y Patton, 1990, como se citó en Noller y Atkin, 2014), sin embargo, hay familias que promueven esa independencia y socialización.

Al respecto, es relevante añadir que la familia cumple la función de ser un espacio socializador en el cual las personas adolescentes aprenden habilidades sociales para desenvolverse en la relación con pares. Se afirma que una buena comunicación familiar promoverá a su vez una buena relación al exterior, ya que el contexto facilita el generar herramientas, lo cual es menos probable en un contexto familiar que se muestra hostil (Noller y Atkin, 2014). Ahora bien, Magagnin señala que una de las funciones de la familia, como agente socializador, se basa en posibilitar la interacción de sus miembros en los contextos sociales en los que se desenvuelven (como se citó en Verdugo et al., 2014).

Al identificar el nuevo rol que toman los padres y madres en la vida de las personas adolescentes, para el estudio se buscó indagar cuál función cumplían los(as) primeros mencionados en la experiencia de jóvenes diagnosticados(as) con el síndrome de Asperger y de qué manera intervenían en la relación que tenían sus hijos(as) con aquellos sujetos que conformaban el grupo de pares.

Síndrome de Asperger

Antes de la publicación del DSM V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), en el DSM IV (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000) se describía al Síndrome de Asperger como un trastorno independiente, el cual fue incorporado al Espectro Autista en el 2013, en el primer manual señalado. Situación similar ocurrió al cambiar del CIE 10 (Organización Mundial de la Salud, 2008) al CIE 11 (Organización Mundial de la Salud, 2019a). Tal y como se señala al inicio de este escrito, el presente estudio buscará preservar

la categoría de Síndrome de Asperger, esto con el fin de tener claros los criterios de las personas participantes en el estudio.

En la siguiente tabla se exponen los criterios de cada trastorno, tanto el Espectro Autista, según lo expuesto por el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), como el Síndrome de Asperger, a partir del DSM-IV (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000). Esto con el fin de señalar el criterio claro de las personas participantes, ya que puede que al Síndrome de Asperger se le atribuyan criterios de otros trastornos que conforman el Espectro Autista.

Tabla 1

Comparación de los criterios diagnósticos del Espectro Autista y el Síndrome de Asperger

Categoría	Espectro Autista	Síndrome de Asperger
Criterio	Limitaciones en la reciprocidad socioemocional	Incapacidad de poner en práctica reciprocidad emocional o social.
Criterio	Dificultad en la puesta en práctica y comprensión del lenguaje no verbal: contacto visual, lenguaje corporal y gestual	Dificultad en la puesta en práctica de lenguaje no verbal tal como contacto visual, gestos faciales y corporales
Criterio	Patrones de comportamientos repetitivos	Comportamientos caracterizados por patrones rutinarios
Criterio	Interés limitado y focalizado de manera anormal	Interés absorbente y restrictivo

Categoría	Espectro autista	Síndrome de Asperger
Criterio	Especificar: presencia o ausencia del déficit intelectual (con frecuencia coincide)	No hay retraso en el área cognoscitiva de manera significativa
Criterio	Especificar presencia o ausencia de deterioro del lenguaje	No hay alteración en el lenguaje de manera importante
Criterio	3 grados de clasificación según la limitación de la persona desde el grado 1 (limitación leve), al grado 3 (limitación significativa)	

Tal y como se señala en el DSM V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013)

con frecuencia las personas que son diagnosticadas dentro del Espectro Autista presentan a su vez déficit intelectual, mientras que en el caso de las personas con el Síndrome de Asperger su área cognoscitiva no manifiesta limitaciones de manera importante. Además, en el caso del Espectro Autista puede que se haga presente deterioro del lenguaje, no obstante, en el caso del Asperger no se muestra de modo significativo.

Socialización en Personas con el Síndrome de Asperger

Tomando en cuenta los diversos síntomas que experimenta una persona con Asperger, se puede evidenciar una clara limitación al interactuar con otras personas, tal como lo señalan Ridao y Rodríguez (2011), quienes establecen ciertas características del desenvolvimiento en diversas dimensiones sociales:

- Escuchar activamente: en el caso de las personas diagnosticadas con el síndrome varían en cuanto a su habla de un extremo de silencio completo a uno de acaparar los momentos al argumentar sobre temas de interés propio.
- Integrarse en un grupo: en esta población se presentan dificultades para establecer relaciones sociales, así como para compartir normas y actividades.
- Comprensión del lenguaje: las personas con este síndrome interpretan el lenguaje de manera literal, por lo que es importante hablar de manera clara (Martínez, 2016).
- Expresión del lenguaje: pueden manifestar limitaciones para dar a entender sus ideas. Además, en cuanto al tono y volumen de voz puede ejercerse de manera diversa, en ocasiones sonando poco natural (Orozco, 2016).

Otra característica de la interacción de las personas con tal síndrome se basa en su limitación para poder ponerse en el lugar de otra persona, lo que les dificulta comprender las intenciones de esta, así como no reconoce de qué manera puede alterar a otro individuo con sus comentarios, añadiendo además que son muy sinceras. Incluso manifiestan complicaciones para poder entender sus propias emociones y en ocasiones también les puede costar gestionarlas, por lo que ante la falta de expresión emocional de ansiedades y frustraciones se pueden desencadenar problemas de conducta (Altadill, 2014; Martínez, 2016; Orozco, 2016).

Específicamente en la adolescencia se afirma que el cambio de la educación primaria a la secundaria repercute de manera importante en la persona, ya que la dinámica en cuanto a la cantidad de profesores se modifica y, además, el o la joven se rodeará de compañeros(as) diferentes (Frontera, 2010). Asimismo, en esta etapa la persona comprende en mayor medida las limitaciones sociales que posee (Astiazarán, 2012).

Por otra parte, se establece que en el paso de la infancia a la adolescencia la persona puede manifestar el deseo de desarrollar su autonomía, pero no se presenta de manera generalizable en toda la población ya que algunos(as) adolescentes con el síndrome no muestran interés al respecto (Orozco, 2016).

Es importante señalar que los estudios se han enfocado en mayor medida a adentrarse en el Síndrome de Asperger desde la etapa de la infancia. Ahora bien, en este apartado se especifican los criterios compartidos en la población diagnosticada con Asperger, lo cual es importante de señalar para conocer los factores que repercuten en el desenvolvimiento de la persona. Se debe añadir que los sujetos pueden manifestar características particulares del contexto o propios de cada persona.

Experiencia

La experiencia puede definirse como aquel medio por el cual el sujeto, ser vivo o ser humano, se vincula con su entorno, tomando en cuenta que este entorno se descompone en una dimensión física, así como una social. En esta concepción la experiencia de la persona variará según tres aspectos: el práctico, el intelectual y el emocional. Es relevante señalar que en esta se puede alterar al individuo, tanto en sus creencias, como en su saber y conducta, ya que las experiencias pasadas podrían alterar las futuras, pero a su vez los componentes ya señalados de la persona afectarán al medio, ya que esta se basa en conexiones dinámicas. Cada experiencia es subjetiva, ya que no se limita únicamente a lo que se vive sino a la manera en que se vive y únicamente un acontecimiento se vuelve experiencia cuando este tiene un impacto transformador en la persona (Carreras, 2016; Guzmán y Saucedo, 2015; Sandoval, 2011).

Es importante integrar, la noción de vivencia, la cual forma parte, en alguna medida, de la experiencia. La vivencia se basa en el ambiente en el que se desenvuelve el sujeto, así como lo que experimenta en este, esta únicamente podrá llegar a ser experiencia si se le da una significancia a lo vivido, o sea, si lo sucedido toma importancia para el sujeto (Guzmán y Saucedo, 2015).

Ahora bien, también es relevante hacer mención al concepto de percepción, este puede ser descrito como el proceso por el cual se conecta el mundo externo con el interno del sujeto, dando a lugar el procesamiento de la información que recibe. La persona no describe al mundo, sino su visión del mundo. Tal interpretación variará según la historia de la persona, así como factores como la personalidad. Cuando una persona desarrolla percepciones sobre otros sujetos o sobre las acciones que estos llevan a cabo, se les clasifica en diversas categorías dentro de las cuales se ubica la conducta, apariencia, entre otros percibidos. Ahora bien, a los diversos estímulos identificados se les da un significado (Arias, 2006; Noë, 2006 citado en Carrillo, 2015).

Este apartado es importante de tomar en cuenta, ya que facilita comprender las diferentes dimensiones que componen el enfoque del estudio. A lo largo de la investigación se indagó las vivencias de las personas participantes, buscando a su vez identificar las percepciones desarrolladas hacia su proceso de socialización, el significado dado a este y a los agentes que le acompañan, específicamente los pares.

Planteamiento del Problema

Las figuras parentales ejercen funciones de suma importancia tanto en la infancia como en la adolescencia, pero en esta última etapa del desarrollo señalada, los pares desempeñan roles significativos para la persona, tomando un lugar central en el mundo social de esta (Moreno, 2015). Múltiples autores señalan que es a través de los iguales que la persona adolescente encuentra un espacio de apoyo y comprensión, ya que se sienten identificados entre sí (Forero et al., 2015). Además, es junto a estos que la persona encuentra consejos frente a situaciones que vive, logrando también el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos y la reflexión personal (Bohórquez y Rodríguez, 2014). Incluso, la persona puede modificar comportamientos con el fin de sentirse aceptada por el grupo, por lo cual los iguales ejercen un grado importante de influencia (Choukas et al., 2015).

Tomando en cuenta las limitaciones sociales que tienen las personas diagnosticadas con Asperger, lo que incluye dificultad en la implementación y comprensión del lenguaje no verbal, así como la adhesión a hábitos rutinarios y la imposibilidad de ejercer reciprocidad emocional, entre otros (Asociación Americana de psiquiatría, 2000), surgió el cuestionamiento de la experiencia de las personas adolescentes con el síndrome frente al grupo de pares y cómo era la relación que se desarrollaba con estos. Estudios demuestran dos posturas o vivencias por parte de la población: algunas personas afirman tener una buena relación con sus iguales (Cofré, 2015; Vine y Webster, 2016), pero en la mayoría de los casos han recibido rechazo, manifestando distanciamiento con estos (Cofré, 2015; Martínez et al., 2017; O'Hagan y Hebron, 2016).

Tal como plantea la Organización Mundial de la Salud (2019b) 1 de cada 160 niños tiene condición de Espectro Autista, lo cual suele prevalecer en la adolescencia hasta la adultez. Además, se evidencia que con el paso de los años la tendencia ha aumentado. A nivel nacional no se encontraron estudios que buscaran profundizar en esta temática desde la etapa adolescente, sino uno. Por lo tanto, esta investigación indagó cuál es la experiencia de cinco personas adolescentes diagnosticadas con el Síndrome de Asperger al buscar relacionarse con sus pares. Para lograr lo señalado, se ahondó la percepción desarrollada hacia el proceso de socialización y hacia los iguales que inciden en este, así como las vivencias de cada participante.

En adición, se buscó integrar el papel de los padres/madres en esta etapa, identificando su posición frente a la socialización con el grupo de pares y cómo estos intervenían o no frente al desenvolvimiento de sus hijos(as). Lo anterior fue importante de profundizar ya que el desenvolvimiento de las personas adolescentes podía ser facilitado por sus figuras parentales, por medio de consejos, apertura de espacios para socializar, entre otros, u obstaculizado si la postura de las figuras parentales se mostraba sobreprotectora o limitante, por lo cual estos agentes podían incidir de manera significativa en la experiencia de los(as) adolescentes. Específicamente el presente estudio buscó responder la pregunta ¿Cómo es la experiencia del proceso de socialización con pares en la etapa adolescente en personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger?

Objetivos

Objetivo General:

Analizar la experiencia del proceso de socialización con pares durante la etapa de la adolescencia en cinco personas diagnosticadas con el Síndrome de Asperger.

Objetivos Específicos:

- Describir la percepción que tienen las personas adolescentes con Asperger sobre su proceso de socialización con pares.
- Caracterizar las vivencias de las personas adolescentes diagnosticadas con Síndrome de Asperger al relacionarse con sus pares.
- Identificar el papel de las figuras parentales durante el proceso de socialización con pares en la etapa adolescente en personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger.

Diseño Metodológico

Con el fin de dar respuesta a la interrogante del estudio la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, específicamente fenomenológico descriptivo. Este enfoque se establece a raíz de que se buscó profundizar en las experiencias de las personas participantes, en este caso adolescentes con el Síndrome de Asperger, y así conocer el fenómeno de estudio desde su punto de vista. Tal como señala Hernández et al. (2010) los resultados no son generalizables, pero este permite estudiar la temática de manera detallada. Ahora bien, es de carácter descriptivo, ya que desde esta clase de investigaciones se busca evaluar las características del fenómeno (Veiga et al., 2008).

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, en este estudio se analizó la experiencia de socialización de las personas participantes, identificando a su vez aquellos aspectos en común y/o diversos que caracterizaron la experiencia de ser una persona adolescente con Asperger que busca socializar con sus pares, lo anterior basado en el enfoque de la investigación fenomenológica (Hernández et al., 2014).

Descripción del Tipo de Estudio

A partir de lo descrito a lo largo del documento se ha identificado la problemática de esta investigación, estableciendo al proceso de socialización con pares como el foco de estudio, lo anterior bajo la condición de adolescente con Asperger. De tal forma, es que se buscó, a través de los objetivos, conocer el fenómeno desde 3 dimensiones: la primera de ellas ahondando las percepciones establecidas por partes de las personas participantes, la segunda describiendo las vivencias particulares de los sujetos y la tercera determinando el papel ejercido por las figuras parentales en el proceso de sus hijos. En el anexo 1 se

describen los componentes que se identificaron en cada objetivo y categoría correspondiente.

Es entonces que se planteó como metodología el enfoque cualitativo, fenomenológico descriptivo (Hernández et al., 2014; Hernández et al., 2010; Veiga et al., 2008), con el cual se profundizó en las experiencias particulares de cinco adolescentes con esta condición, no se buscó cuantificar la problemática sino detallar las formas de experimentar desde la subjetividad de los(as) adolescentes, ahondando en las tres categorías señaladas.

Diseño Metodológico

La investigación tuvo un diseño fenomenológico, ya que como lo describe Salgado (2007), este busca enfocarse en las experiencias subjetivas de las personas participantes, indagando a su vez el significado dado al tema central. Por lo cual, no se buscaron datos generalizables, sino que se quiso caracterizar el fenómeno desde los aportes que llevaron a cabo los(as) 5 adolescentes que participaron.

La información fue recolectada por medio de entrevistas semiestructuradas, tanto a las personas menores de edad como a sus figuras parentales, para conocer su punto de vista. Asimismo, basado en los datos recolectados en las entrevistas, se elaboró un cuestionario de caracterización de situaciones, el cual se aplicó a la muestra adolescente con el fin de identificar posibles comportamientos de estos(as) frente a escenarios con pares. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de los datos recolectados por medio del análisis de contenido por categorización, categorías que responden a los objetivos de esta investigación.

Características de la Población y Definición de la Muestra

La muestra participante estuvo compuesta por cinco personas adolescentes, hombres, diagnosticadas con el Síndrome de Asperger, esto con el fin de percibir diversidad de experiencias. Estas fueron elegidas por medio de muestreo por conveniencia. Específicamente, se contactaron por medio de instituciones que trabajaran y/o acogieran a jóvenes con el diagnóstico de Asperger y a sus familias, tales como asociaciones de familias y centros educativos públicos y privados, en los cuales se consultó por posibles personas participantes. Además, formó parte del estudio al menos un padre, madre o persona encargada por cada menor de edad ya participante, ya que se indagó su papel frente a la socialización de su hijo.

Como criterios de inclusión se planteó estar en la adolescencia, pero más específicamente las personas debían ser menores de edad y debían estar dentro del rango de 12 a 17 años, con el fin de que se encontraran ya inmersas en esta etapa del desarrollo. Además, tenían que haber sido diagnosticadas con el Síndrome de Asperger por medio de un médico y/o un(a) psicólogo(a) clínico(a) correspondiente. La persona participante debía vivir con al menos una figura parental (encargado(a) legal), así como tenía que asistir a un centro de educación secundaria formal. Asimismo, debía mostrar anuencia a formar parte del estudio.

Como criterios de exclusión se planteó la comorbilidad con trastorno del desarrollo intelectual, así como con el trastorno del lenguaje y el fonológico, tomando en cuenta que específicamente dentro del Síndrome de Asperger no se incluye la presencia de tales trastornos de manera significativa. Además, las personas participantes no debían mostrar índices importantes de violencia y/o agresividad en las relaciones interpersonales.

Los adolescentes participantes se caracterizaron en su mayoría por ser residentes del cantón de San Ramón, provenientes de familias monoparentales con madres a cargo del hogar. Además, generalmente sus familias estaban conformadas por hermanos(as) menores o de edades similares.

Los jóvenes manifestaron el gusto por vincularse con sus pares a través de medios tecnológicos como videojuegos, así como por medio de otros espacios tales como deportivos o musicales. Además, manifestaron importantes habilidades sociales tales como la empatía, reflejando interés por ayudar a sus pares, o la afectividad, queriendo manifestar cariño a sus iguales.

Por otra parte, se estableció que, si a lo largo del estudio algún(a) participante desistía de continuar el proceso se buscaría una persona suplente, lo anterior si la primera señalada, así como sus figuras parentales, no habían completado las entrevistas, tres en el caso de los(as) menores de edad y una de los padres/madres. Lo anterior basado en que a partir de las entrevistas se tendría la información completa para responder los distintos objetivos del estudio, mientras que el cuestionario de caracterización de situaciones proveería información complementaria que permitiera contrastar los datos obtenidos.

Definición de las Técnicas e Instrumentos Para la Obtención de los Datos o la Información

Con el fin de recolectar los datos se implementaron dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas a las personas adolescentes y a las figuras parentales y un cuestionario de caracterización de situaciones a los menores de edad. En ambos casos se llevaron a cabo vía zoom y con grabaciones de audio.

El primer instrumento mencionado es descrito como aquella entrevista que refleja un mayor nivel de flexibilidad, la persona entrevistadora lleva consigo una guía de preguntas, pero de ser necesario esta puede realizar otras preguntas con el fin de aclarar conceptos o ahondar aún más en la temática (Hernández et al., 2014), por lo que se parte de una guía que puede enriquecerse durante el proceso de entrevista. Esta se realizó a las personas adolescentes con el fin de profundizar su experiencia, así como a sus figuras parentales, con el propósito de indagar el papel que estas ejercieron. La entrevista con los jóvenes se llevó a cabo por medio de videollamada, a través de Zoom, lo anterior por motivo del Covid 19.

Específicamente se aplicaron tres entrevistas a cada joven con una duración de una hora aproximadamente cada una. La primera de ellas se realizó con el fin de informar sobre el estudio, así como generar una buena alianza con la persona participante, indagando sobre aspectos de gustos, actividades e intereses. En la segunda se profundizaron aspectos sobre la percepción desarrollada hacia su socialización con los pares y finalmente se llevó a cabo la tercera en la cual se ahondaron las vivencias con el grupo de iguales y cuál había sido el papel de los padres/madres (anexo 4).

En cuanto a la entrevista a los padres, madres y/o encargados legales, estas se realizaron en una única sesión vía videollamada, a través de Zoom, con una duración de una hora aproximadamente. Se profundizó la visión de las figuras parentales en cuanto a las experiencias de sus hijos, indagando a la vez cuál había sido su postura o rol frente a la socialización con pares (anexo 5).

En el caso del cuestionario de caracterización de situaciones, este se basó en un instrumento elaborado por la estudiante junto con su equipo asesor, basado en los datos

encontrados en las entrevistas realizadas. Tras identificar ciertas experiencias particulares de cada adolescente, se buscó ahondar en estas y consultarlas a la totalidad de participantes, con el fin de determinar la opinión de cada joven hacia dicha situación. Por lo que se planteó el cuestionamiento de si ya había vivido dicha experiencia, así como su sentir hacia esta o si, por el contrario, no la había experimentado indagar en cómo se sentiría y qué haría si lo hiciera (anexo 6).

A lo largo del cuestionario se buscó identificar dinámicas con pares, experiencias y habilidades sociales de estos(as) jóvenes, respondiendo al segundo objetivo específico de caracterizar las vivencias de las personas adolescentes diagnosticadas con síndrome de Asperger al relacionarse con sus pares.

Ambos instrumentos, tanto las entrevistas como el cuestionario, fueron validados por medio de juicio de expertos, el cual se basa en solicitar a un grupo de personas que hagan un juicio acerca de un instrumento o elemento específico, quiénes conformen tal grupo deben poseer trayectoria en la temática de interés, así como deben considerarse expertos calificados. Su implementación es importante ya que es a través de este que se verifica la validez de contenido, con el fin de identificar que el instrumento cumpla el objetivo para el cual fue elaborado (Cabero y Llorente, 2013; Escobar y Cuervo, 2008).

En el caso de esta investigación, las personas que conformaron el equipo de expertos debían haber trabajado con la población con Asperger, no sólo a nivel teórico sino a nivel práctico y de la realidad cotidiana, por ejemplo, podían ser: docentes, orientadores, psicólogos, médicos, entre otros. Ambos instrumentos fueron evaluados por las tres profesoras que conforman el equipo asesor de este estudio, así como otra profesional con experiencia en el tema.

En total fueron aproximadamente siete horas de entrevista con los adolescentes, así como cinco horas de entrevista con las figuras parentales y tres horas en las cuales se dio respuesta al cuestionario, para un total de 15 horas de grabación que posteriormente fueron transcritas.

Descripción del Procedimiento Realizado

Fase I. Selección y contacto con las personas participantes

Para ello se contactó con instituciones que trabajaran y/o acogieran a jóvenes con el diagnóstico de Asperger y a sus familias. En este caso específico se acudieron a instituciones educativas, en primera instancia, y posteriormente se recurrió a una organización no gubernamental que brindaba apoyo a familias y a personas con discapacidad, lo anterior con el fin de dar a conocer el propósito del estudio, así como señalar la necesidad en cuanto a la muestra participante.

Cuando la institución brindó la información de los(as) posibles participantes, se contactó a las figuras parentales vía teléfono para explicar el propósito del estudio y confirmar su aprobación de participar, prosiguiendo con conocer si la persona adolescente también quería ser parte del estudio.

Fase II. Firma de consentimiento, asentimiento y primera entrevista

Tras confirmar la anuencia de las figuras parentales y de los(as) adolescentes de participar, se estableció un día para leer y firmar: el consentimiento informado, en el caso de los padres/madres, y el asentimiento informado, en el caso de los(as) adolescentes. Para ello se le entregaron ambos documentos en el lugar de residencia a las figuras parentales y posteriormente se hablaron y aclararon vía Zoom. Tras lo anterior, los documentos fueron firmados y recogidos nuevamente en el hogar de las personas participantes.

Tras la firma del consentimiento y asentimiento informado se estableció una fecha para llevar a cabo la primera entrevista, la cual se realizó en la fecha propuesta con el fin de conocer a la persona adolescente y generar alianza.

Fase III. Segunda y tercera entrevista con la persona adolescente y entrevista a figuras parentales

La segunda entrevista con el menor de edad tuvo el propósito de indagar la percepción que este(a) tenía sobre sus pares y sobre la vinculación con estos. Por parte de la tercera entrevista esta buscó identificar las vivencias al socializar con sus iguales, así como el papel que las madres/padres habían ejercido. Además, en esta fase se llevó a cabo la entrevista a las figuras parentales con el fin de identificar el rol que habían tomado frente a la socialización de sus hijos.

Fase IV. Elaboración y aplicación del cuestionario de caracterización de situaciones

Tras completar las fases anteriores, a raíz de los resultados encontrados, se elaboró el cuestionario de caracterización de situaciones. Tras su construcción se implementó con las personas adolescentes participantes, lo anterior con el fin de caracterizar las vivencias de estas al relacionarse con sus pares.

Fase V. Análisis de los datos recolectados

Esto por medio del análisis de las tres fuentes de datos, las entrevistas a las personas adolescentes, la entrevista a las figuras parentales y el cuestionario de caracterización de situaciones.

Fase VI. Devolución de resultados

Se llevará a cabo la devolución de manera presencial o virtual según la preferencia señalada por la figura parental y el adolescente, la anterior a partir de los comentarios llevados a cabo por el tribunal de evaluación del trabajo final de graduación.

Descripción de las Estrategias Para la Sistematización/Codificación de los Datos o la Información

La sistematización de los datos se elaboró por medio de transcripciones, esto con el fin de organizar la información recolectada, incluyendo en el escrito aquello de relevancia para el estudio. Además, con el fin de codificar los datos se realizó un análisis de contenido por medio de categorización, el cual se basa en una técnica por la cual se interpretan textos, en los que se incluyen entrevistas, protocolos de observación, artículos, entre otros, a través de la descomposición de estos y del apoyo de categorías analíticas para interpretar el contenido, tales categorías basadas en la información recolectada, pero a su vez deben responder a los objetivos del estudio (Díaz, 2017).

En el caso específico de esta investigación, las categorías fueron definidas a priori, ya que se buscó conocer elementos determinados del fenómeno de estudio (Echeverría, 2005). Las categorías responden a: 1) la percepción de los(as) adolescentes participantes, hacia el proceso de socialización, 2) las vivencias, con sus pares y 3) el papel ejercido por parte de las figuras parentales, lo anterior basado en los objetivos de la investigación.

Según Echeverría (2005) los pasos a seguir para realizar el análisis de contenido se basa en: 1) presentación del caso de investigación, basado en el problema de estudio, antecedentes y metodología, 2) contar con las transcripciones del material (instrumentos), realizar lectura de este y dividirlo en segmentos de citas, los cuales deben responder al problema de investigación, 3) las citas seleccionadas en el paso anterior se clasifican dentro

de las categorías ya definidas, 4) identificar los tópicos existentes dentro de las categorías, lo anterior agrupando citas con ideas comunes y 5) integración, en el cual se busca realizar un análisis integrativo e interpretativo.

Protección de las Personas Participantes

Para salvaguardar a las personas participantes se comenzó por realizar una explicación del estudio a las figuras parentales, señalando las diversas etapas que le componen. Tras lo anterior, estas figuras comentaron a las personas adolescentes con el fin de averiguar si querían ser partícipes. Ante su anuencia se llevó a cabo la entrega, así como la explicación y la firma del consentimiento y asentimiento informado tanto por parte de los(as) adultos(as) como de los menores de edad, según corresponde (anexos 2 y 3). Adicionalmente, se garantizó la anonimidad de los datos en tanto ninguna persona excepto la sustentante tuvo acceso al nombre real de quienes participaron.

Las grabaciones, de audio, video y las transcripciones serán guardadas por la autora del estudio por 10 años, posteriormente a este tiempo serán eliminadas por completo.

Además, se estableció que, si durante la implementación de los instrumentos alguna de las personas menores de edad manifestaba algún episodio de crisis, se procedería a dar contención, así como se acudiría a alguna de las personas cercanas al adolescente que, a pesar de no estar en el mismo sitio en el que se realizaría la entrevista o el cuestionario, estaría próxima al espacio. Asimismo, se determinó, de ser necesario, que posteriormente alguna de las profesoras del equipo asesor brindaría la atención psicológica necesaria.

Resultados y Análisis de Resultados

Descripción de los Participantes

A continuación, se exponen algunos datos pertinentes que facilitan el conocer a cada uno de los adolescentes participantes. A raíz de lo anterior, de forma particular, en los siguientes párrafos se detalla elementos tales como una descripción de algunos datos personales del joven, su círculo familiar, así como el contexto educativo en el que se encontraba mientras fue participante del estudio. Además, se hace una breve caracterización del adolescente.

Posteriormente se hace mención de su socialización en diferentes etapas de su desarrollo, dando inicio en la fase escolar, prosiguiendo con la etapa secundaria, así como su percepción de dicho proceso durante la investigación realizada. Seguido de lo anterior se caracteriza su desenvolvimiento con pares.

En los últimos párrafos se menciona la relación del adolescente con sus figuras parentales, así como las estrategias implementadas por estas figuras con el fin de apoyar a sus hijos. Además, se señala, según las vivencias de cada participante, la presencia de acoso escolar. Finalmente se hace una breve mención de fortalezas y áreas por trabajar en cada caso.

Los datos expuestos en el siguiente apartado fueron tomados de las entrevistas de los adolescentes, de sus madres, así como lo identificado por parte de la investigadora.

Participante 1 Julio

Edad de diagnóstico 5 años. Síndrome de Asperger.

Joven de 17 años de edad, que vivía con su madre y su hermano, asistía a un colegio público en San Ramón. Al momento del estudio estaba transitando su primer año en la actual institución, a raíz de haberse cambiado de colegio. Se encontraba en undécimo año.

En su tiempo libre le gustaba ver películas y jugar online, en ocasiones le agradaba cocinar y diseñar logos. Además, hacía ejercicio por su salud. Julio se mostraba como un adolescente conversador. Al vincularse con pares consideraba importante darse su espacio en ocasiones. Ante la pandemia no le agradaba asistir al colegio por cautela a contagiarse, aun así, lo hacía.

Su vinculación con pares a lo largo del tiempo varió, afirmando que en la etapa escolar era más difícil hablar con estos, ya que experimentó acoso escolar. Asimismo, en el colegio sufrió este mismo fenómeno, a pesar de ello, señaló haberse llevado bien con sus compañeros(as). Al momento del estudio afirmó no conocer a sus pares con quienes compartía sección, esto a raíz de haberse cambiado de institución educativa. En su discurso señaló cuatro amigos durante la etapa de educación secundaria.

En el pasado, el joven compartía tiempo con sus compañeros hablando de temas de interés en el contexto institucional, así como jugando videojuegos, mas fuera de este no había vinculación sino en pocas ocasiones para llevar a cabo tareas o comunicarse vía celular, para saludarse o consultar sobre trabajos. El participante en ocasiones ayudó a sus compañeros en labores, en una ocasión este identificó que una de sus compañeras se estaba aprovechando de la situación. Se evidenció una relación cercana con uno de sus compañeros quien también tenía un diagnóstico dentro del Espectro Autista. Este adolescente narró que en ocasiones almorzaba solo y en ocasiones con sus amigos, lo anterior según lo que percibía sus amigos querían.

Julio le comunicaba a su madre sus vivencias diarias, esto con el fin de que esta conociera todo lo que le sucedía. Esta figura parental anhelaba la integración de su hijo por lo que le permitía traer a su casa compañeros(as), pero con el fin de protegerlo evitaba que fuera a otras casas, esto por motivo de peligrosidad en antiguos lugares de residencia.

Tanto en la etapa primaria como secundaria este adolescente experimentó acoso escolar, ante la problemática, implementó como estrategia de afrontamiento acudir a la orientadora de la institución. Su madre afirmó sentirse preocupada por el sufrimiento de Julio, quien había tenido que experimentar rechazo al tener que trabajar solo, así como la confabulación de su grupo de acusarlo en falso frente a un profesor y molestias por parte de uno de sus pares.

Entre sus fortalezas se identificó manifestaciones de empatía y compañerismo, estando anuente a apoyar aquellos(as) que lo necesitaban. A pesar de lo anterior, se evidenció rigidez en sus gustos, así como requería compartir con pares en otros espacios.

Participante 2 Ignacio

Edad de diagnóstico 7 años. Síndrome de Asperger.

Joven de 16 años de edad, que vivía con su madre y su hermano, asistía a un colegio público, en San Ramón. Al momento de ser parte del estudio se estaba integrando a un grupo nuevo de compañeros(as), recibiendo lecciones de manera intercalada, es decir tanto virtuales como presenciales.

Señaló ser un joven amable, sincero y con un corazón que no era lastimado fácilmente. En su tiempo libre le gustaba salir con sus amigos(as), hacer sus tareas y ayudar a su mamá en la casa.

En el pasado la vinculación con personas de su misma edad varió, ya que el paso de una escuela a otra representó experimentar en la segunda institución aislamiento basado en su diagnóstico, según lo argumentado por el participante. En la etapa secundaria, años atrás, no se llevaba con la mayoría de sus compañeros(as) y actualmente, al momento del estudio, al ingresar a un nuevo grupo, consideraba que no le caían muy bien porque los(as) estaba conociendo. El participante afirmó tener dos mejores amigos(as).

Este adolescente compartía con sus pares tanto en el contexto educativo, disfrutando de actividades tales como jugar bola, basquetbol y hablar, como fuera de este, a raíz de que algunos(as) de sus amigos(as) vivían cerca de su residencia. Además, interactuaba con estos(as) por medio de su celular comentando diferentes temas.

Ignacio le comentaba a su madre sobre el contexto con sus amigos(as). A pesar de que afirmó casi nunca pedirle consejos a esta figura parental, ésta buscó guiarlo en diferentes temáticas que pudieran ser de interés en su desenvolvimiento social, tales como el trato a personas de otro sexo, motivarlo en su interacción, la respuesta que debe tener frente al rechazo, entre otros.

Tal y como se indicó anteriormente, este participante afirmó haber sido aislado en un período de su etapa escolar, así como expresó que años atrás, en secundaria, fue receptor de acoso escolar. Frente a tales comportamientos de algunos de sus pares este optaba por defenderse, ya sea por medio de palabras o de manera física, según la iniciativa de la otra persona.

Entre sus fortalezas se identificó su desenvolvimiento en grupos de personas de su misma edad, e incluso ejercía la comunicación virtual con ellos. En su barrio contaba con

muchos vecinos con los cuales socializaba. En contraste, se debía reforzar áreas tales como el control emocional y el cómo se canalizaban las emociones negativas.

Participante 3 Kevin

Edad de diagnóstico 5 años. Síndrome de Asperger.

Joven de 14 años de edad, que vivía con su madre y su padre, asistía a un colegio público, en San Ramón. Al momento del estudio llevaba dos años en la misma sección. El primer año en esta fue en un principio presencial y posteriormente virtual, y el segundo se intercalaba presencial-virtual, lo anterior por motivo de la pandemia, el adolescente prefirió mantener sus lecciones de manera virtual.

En su tiempo libre le gustaba jugar videojuegos, así como pensar en la naturaleza y acertijos. Su materia favorita era la matemática. Se describió como una persona que se enojaba con facilidad, así como afirmó ser comprensivo, amable e inteligente.

En sus años escolares tuvo una estrecha relación con sus compañeros(as), quienes consideraba que eran todos “amiguillos”. Al ingresar al colegio y experimentar la modificación de su grupo, percibía una mejor relación en su sección al momento de la investigación. Kevin consideraba que tenía dos mejores amigos en su contexto educativo.

Este participante compartió con pares a través de grupos de interés tales como robótica, ajedrez y la iglesia a la que asistía. Además, se comunicaba en ocasiones con algunos de sus compañeros por medio de su celular para hablar de ciertas temáticas. Entre las actividades que le gustaba hacer con sus pares se identificó el hablar con estos.

El joven comentaba con su padre y madre las experiencias de su contexto. Además, consideraba necesarios los consejos de sus figuras parentales, a raíz de lo anterior, los segundos señalados buscaron motivar a su hijo, así como guiarlo en cómo desarrollar

conversaciones y facilitar estrategias que promovieran la socialización. Kevin tuvo acompañamiento psicológico a lo largo de su infancia y adolescencia.

Entre sus fortalezas se encontró que tenía iniciativa para hablar con sus pares, así como se había integrado a espacios terapéuticos. A pesar de lo anterior, debía dársele continuidad a su integración en grupos en los que compartía con iguales.

Participante 4 Omar

Edad de diagnóstico 6 años. Síndrome de Asperger.

Joven de 15 años de edad, que vivía con su madre, su hermano y su hermana, asistía a un colegio público, en San Ramón. Al momento del estudio llevaba dos años en la misma sección. El primer año en esta fue presencial y posteriormente virtual, y el segundo se intercaló presencial-virtual, lo anterior por motivo de la pandemia.

En su tiempo libre le gustaba armar legos, ver series y leer comics. Se mostraba como un adolescente conversador de variedad de temáticas. Además, en su narrativa reflejaba ser una persona detallista con sus pares consideradas amigas.

Su proceso de socialización varió en las diferentes etapas educativas. Específicamente en la escuela logró hacer una amiga, pero al buscar hacer otras amistades, a raíz de que su compañera tuvo que pasarse de institución, no logró hacerlas. Al ingresar a la secundaria fue trasladado a una sección nueva en el transcurso del primer año afirmando tener una buena experiencia en esta, a diferencia de la primera sección en la que había sido asignado. Al momento del estudio se encontraba en un grupo nuevo en el cual no conocía a nadie. Este adolescente afirmó tener de siete a ocho amigos(as).

Omar manifestó el gusto por hablar con sus pares, así como jugar videojuegos con estos. Se había relacionado con personas de su misma edad tanto en el contexto educativo,

como fuera de este. Además, se integró a grupos extracurriculares que formaban parte del programa educativo.

Este participante expresó sí requerir el consejo de su madre. Además, le comunicaba a esta figura parental algunos eventos cotidianos que consideraba especiales. Su madre había buscado integrarse incluso con el grupo de sus amigos con el fin de promover la socialización por parte de su hijo.

Específicamente en la etapa secundaria Omar experimentó acoso escolar por parte de algunos de sus pares, pero manifestaba un afrontamiento pasivo ante dicha situación.

Entre sus fortalezas se identificó que mostraba anuencia para integrarse con sus iguales, además se manifestó cariñoso ya que buscó expresar ese aprecio a sus amistades. A pesar de lo anterior, se debía reforzar su autoimagen ya que manifestaba cierta percepción negativa hacia sí mismo. Además, era importante que se integrara a otros espacios fuera del contexto educativo que facilitaran su relación con personas de su misma edad.

Participante 5 Nelson

Edad de diagnóstico: 10 años. Síndrome de Asperger.

Joven de 16 años de edad, que vivía con su madre y su hermano, asistía a un colegio público, en Palmares. Al momento del estudio llevaba dos años con el mismo grupo, el primer año fue presencial en un principio y posteriormente virtual y el segundo varió de virtual a presencial a raíz de la pandemia. Se encontraba en décimo año.

En su tiempo libre asistía a una escuela de música, en la que tocaba percusión, navegaba en internet y hablaba con sus amigos(as). Además, le gustaba ver series. Se describió a sí mismo como una persona que se irritaba muy fácilmente, a veces creativa y sarcástica. Se mostró como un adolescente muy sonriente.

En su etapa escolar tuvo que mudarse de institución, pero en ambas contó con la compañía de su mejor amigo hasta quinto grado. Sus primeros dos años de colegio permaneció en una sección en la cual se llevaba con la mayoría de sus compañeros(as), no obstante, al momento del estudio se encontraba en un grupo poco conocido en el cual no percibió la necesidad de relacionarse, esto a raíz de la virtualidad implementada por motivo de la pandemia. Este participante mencionó cinco amigos(as).

Nelson disfrutaba hablar con sus amigos(as) en el contexto educativo. Fuera del colegio pasaba tiempo con algunos de sus pares con quienes compartía el gusto por la música, a raíz de formar parte de una escuela en la que se impartía. En algunas ocasiones se comunicaba con sus iguales por medio del celular.

Su madre lo aconsejó en cuanto a su respuesta ante las críticas, además buscó no ejercer presión en este sobre cómo debía actuar, ya que consideraba que el contexto ya demandaba cierta presión.

Entre sus fortalezas se pudo identificar el que Nelson compartía en diferentes espacios con sus pares, destacándose su permanencia en la escuela de música, que facilitaba su socialización. En contraste, en su narrativa manifestó limitaciones en la reciprocidad social, así como falta de iniciativa en las interacciones.

Resultados y Análisis Según Objetivos de Estudio

En el presente apartado se exponen los resultados encontrados a lo largo del estudio, los cuales responden a los objetivos del mismo. A partir de ello, se desarrollaron las tres categorías establecidas, así como las subcategorías emergentes a lo largo del proceso de investigación.

En primera instancia se hace mención de la percepción del proceso de socialización con pares, primera categoría, en la cual se ahondan diversos elementos que la constituyen. De esta forma, se expone la concepción sobre la amistad y sus caracterizaciones, así como la visión de cada uno de los adolescentes participantes sobre su proceso de socialización con pares en la niñez.

Además, se profundiza en su visión sobre la dificultad al relacionarse con personas de sus edades, así como los elementos que facilitan o dificultan dicha interacción. Tras lo anterior se señalan factores que se consideran motivan o desmotivan para socializar con sus pares, así como se caracteriza la preferencia por parte de los jóvenes de acercarse a ciertas personas.

Posteriormente se expone la segunda categoría de la investigación la cual se basa en las vivencias de los participantes al relacionarse con sus iguales. Dicha categoría facilita ahondar en temáticas tales como experiencias en las cuales se refleja integración por parte de los adolescentes con sus pares, así como las vivencias de acoso escolar.

Asimismo, se ahonda su proceder frente a escenarios donde no comparten una misma sección con sus amigos(as), así como se detallan muestras de compañerismo y afecto. También se menciona el uso del celular en la vinculación con sus pares y los grupos en los que los participantes interactúan.

Finalmente, da a lugar la tercera categoría la cual se basa en el papel de los padres y las madres en el proceso de socialización de los jóvenes. En dicha categoría se profundiza la necesidad percibida o no por parte de los adolescentes de consejos, así como se señalan las diversas recomendaciones dadas por parte de los padres y las madres participantes y el

apoyo que dan enfocado en la socialización de los participantes. Por último, se establece el rol ejercido por estas figuras en el desarrollo social de los jóvenes.

Percepción del proceso de socialización con pares

Tal y como se indicó en un apartado anterior, la percepción puede describirse como el proceso por el cual se conecta el mundo externo con el interno del sujeto, dando a lugar el procesamiento de la información que recibe. La persona no describe al mundo, sino su visión del mundo (Arias, 2006; Noë, 2006 citado en Carrillo, 2015). A partir de lo anterior, la primera categoría establecida a priori se basó en la percepción de los adolescentes participantes sobre su proceso de socialización con pares, lo anterior permite visualizar la comprensión de los jóvenes hacia su desenvolvimiento con sus iguales, así como la importancia dada, las habilidades personales identificadas y limitantes a través de este proceso. A continuación, se profundiza en lo encontrado a lo largo del estudio que facilita la comprensión de la percepción de cinco jóvenes con el diagnóstico de Asperger/autismo de alto funcionamiento.

Concepción de amistad. En la adolescencia los jóvenes dan una significancia mayor al grupo de pares, en comparación con la infancia, por lo que este agente socializador toma un papel central en esta etapa del desarrollo. Al profundizar en el concepto de amistad se afirma que esta “se percibe como un sistema de relaciones afectivas bidireccionales y estables, fundamentadas en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo” (Martínez, 2013, p.6). A diferencia de las etapas anteriores la amistad en la adolescencia se caracteriza por la integración del factor de intimidad en las relaciones, dando a lugar un espacio en el que se puede expresar opiniones, conocimientos y sentimientos (Martínez, 2013).

Ahora bien, según la fase de la adolescencia en la que se encuentre varía la función o características de aquellos(as) que son considerados(as) amigos(as). En la adolescencia temprana (11-13 años), la amistad se enfoca en aquellas relaciones desarrolladas a través de la escolaridad o actividades extracurriculares, las actividades sociales toman lugar en mayor medida, en comparación con la etapa anterior, por lo cual hay más vinculación con pares que comparten similitudes (Martínez, 2013).

En la adolescencia media (14-16 años), la calidad de la amistad toma mayor importancia, reflejada en la intimidad de las relaciones, por lo que se percibe en los(as) amigos(as) seguridad y confianza. Lo anterior trae consigo la necesidad de vinculación. Las actividades en pandilla aumentan, contribuyendo a la formación de la identidad, a raíz del espacio ajeno a las familias (Martínez, 2013).

Finalmente, en la adolescencia tardía (17-20 años), se aumenta la intimidad y confianza en la amistad, pero a pesar de ello la autonomía personal, en relación con el grupo, se fortalece, por lo que la interacción es más relajada (Martínez, 2013).

Según lo planteado por los participantes, a la amistad le antecede el componente de agrado mutuo, dando como resultado el ser amigos y cercanos (Omar), además esta puede ser una fuente de apoyo (Ignacio).

Por otra parte, Kevin señaló a la amistad como un espacio seguro de intimidad:

Que una persona se sienta segura (...) y relajada, tranquila, con otra persona, que se puedan llevar, no sólo que se lleven bien, sino que, como que uno le pueda contar las penas o cosas así verdad, también, o sea que se sienta bien con la otra persona.

(Kevin)

Julio integró en esta la importancia de la aceptación y el respeto: “(...) es como que nosotros debemos respetarnos, físicamente, sentimentalmente verdad y tratar de entender nuestros gustos, cualquier disgusto, porque hay cosas que nos gustan y otras que no y conocernos mejor y ayudarnos” (Julio).

Nelson buscó diferenciar el concepto de amistad con el de amigo, señalando: “un amigo es una persona que usted le puede contar todo sin miedo, una persona con la que tiene amistad es alguien con quien se lleva bien” (Nelson). Por lo tanto, a través del discurso de los participantes la amistad se caracteriza por personas que se agradan entre sí, dando a lugar un espacio de apoyo, intimidad, así como respeto y aceptación.

Ahora bien, al especificar sobre la diferencia entre un(a) conocido(a) y un(a) amigo(a) se estableció que con los(as) amigos(as) se podía hablar por horas (Nelson), a diferencia de un(a) conocido(a), además existía la confianza de poder pedirles dinero (Kevin), así como el afecto que se sentía por estos(as) (Omar). Asimismo, se indicó que el/la amigo(a) “siempre va a estar, digamos, atento a uno y el conocido casi nada, casi ni le habla ni nada” (Ignacio).

Es importante señalar que Julio no percibía a sus amigos como una fuente de apoyo: “yo por qué tendría que hablar mis problemas con mi amigo si él no puede ayudarme con eso”. Su discurso reflejaba una cercanía con sus pares con el fin de compartir intereses.

Al contrastar las primeras descripciones de amistad, con las anteriores, en las cuales se especificó la diferencia entre un(a) amigo(a) y un(a) conocido(a), las segundas mencionadas hacen mayor referencia a las vivencias de los adolescentes y cómo la amistad ejerce una función práctica.

A partir de lo anterior, la amistad como concepto abstracto, así como al diferenciarse con un(a) conocido(a), se constituyó por un espacio de intimidad, apoyo y escucha, así como se le asignó su importancia afectiva y de agrado mutuo. Además, se le estableció como una fuente de ayuda ante la falta de un recurso, así como un espacio en el que se podían hablar de intereses, finalizando con la relevancia del respeto y aceptación, así como la atención que estas figuras daban.

Otros estudios que han buscado explorar la percepción de esta población sobre el concepto de amistad han coincidido en su función de ayuda (O'Hagan y Hebron, 2016), así como de compartir intereses (Aubineau y Blicharska, 2020, Howard, et al. 2006).

Como aspecto más profundo de la amistad, dos de los participantes hicieron referencia a la intimidad en esta relación (Kevin y Nelson), de hecho, Martínez (2013), tal y como se señaló anteriormente, afirma que en la etapa adolescente se integra en este concepto la intimidad, siendo identificado en mayor proporción en la adolescencia media (14-16 años) en la cual se encontraban cuatro de los cinco adolescentes participantes al momento del estudio y coincide con los dos jóvenes que mencionaron el papel de la intimidad.

Los dos adolescentes restantes en esta fase hicieron referencia al apoyo (Ignacio) y al aprecio y agrado mutuo por estas figuras (Omar), elementos que también son importantes en esta relación. De hecho, la función de apoyo es compartida por otros adolescentes en esta fase (Ibarra y Jacobo, 2017).

Julio se encontraba en la adolescencia tardía (17-20 años), reflejando que la intimidad no era algo que se pudiera manifestar con sus pares, sino que prefería compartir sus problemas con su madre. En realidad, sus relaciones de amistad reflejaban un carácter

lúdico, a pesar de que Martínez (2013) afirma que en esta última fase también se da importancia a la intimidad.

Parece ser que, de los cinco adolescentes, tres expresaron un concepto más amplio sobre la amistad, pero los dos participantes restantes integraron también otros elementos que constituyen estas relaciones.

La cantidad de amigos(as) que los adolescentes de esta investigación señalaron en su discurso varía: Ignacio afirmó poseer dos mejores amigos (una mujer, un hombre), mientras que Omar mencionó tener siete u ocho amigos(as). Otro de los participantes indicó cuatro amigos y una mejor amiga (Nelson), Kevin estableció tener dos amigos y finalmente Julio planteó cuatro amigos. De esta forma se identificó que, de los cinco participantes, su total percibía poseer amigos(as).

Ahora bien, en cada participante el significado de amistad fue diferente, por lo que sus relaciones de amistad podían caracterizarse de formas diversas. En algunos era esperado apoyo, otros la percibían como un espacio de expresión y de discusión de intereses, mientras que otros manifestaban una mayor relevancia por el afecto que se presentaba en esta.

Percepción sobre su vinculación con pares en la niñez. Al hablar del proceso de socialización se puede afirmar que este experimenta cambios a lo largo del tiempo, por lo cual la vinculación con pares puede presentarse de una forma diferente en el presente, así como en el pasado y en el futuro. A lo largo del discurso de los adolescentes participantes se profundizó en su percepción sobre su vinculación con pares en la niñez.

Omar señaló la dificultad para hacer amigos(as) durante su etapa escolar, “yo tenía un grupo en kínder y no me tocó el mismo grupo en la escuela (...) me quedaba en el aula o

solo (...) intenté (hacer amigos(as)) y se largó después de San Ramón, cuando pasamos el año se fue (...) (intenté hacer amigos(as) después) pero no pude” (Omar). Por lo que, tras el logro de hacer una amiga, al ésta irse, no pudo hacer más amigos(as).

Al igual que Omar, Ignacio indicó haber tenido limitantes para vincularse con sus pares, estableciendo a su diagnóstico como la razón de dicha dificultad, el cual afectó al pasarse de escuela, siendo este el causante de que sus pares lo desplazaran: “Yo nunca les hablaba (...). Yo siempre andaba solo (...). Porque siempre, por yo ser autista me hacían a un lado” (Ignacio). Ahora bien, en contraste afirmó que en la escuela anterior tenía una mejor relación con sus compañeros(as): “pero cuando yo vivía en (...) tenía un montón de amigos” (Ignacio).

A pesar de que al participante anterior se le dificultó su paso de una escuela a otra, Nelson mencionó como el trasladarse a una nueva institución no representó un reto mayor ya que estuvo acompañado de su mejor amigo:

Me es difícil de responder porque yo en primer año de escuela estaba en otra, en segundo me pasé, no me costó tanto porque donde yo me pasé se vino el que era mi mejor amigo también, entonces ya tenía con quien hablar y ahí fui conociendo a más gente. (Nelson)

Por lo cual, el contar con su mejor amigo brindó estabilidad a Nelson, más tarde vinculándose con otros pares.

Kevin por su parte mencionó: “no me acuerdo mucho de la escuela la verdad, pero sí, a lo que yo me recuerde sí me llevaba bastante bien con todos (...). Ahí con los compañeros, todos nos conocíamos ahí un poquillo, todos éramos como amiguillos”

(Kevin), por lo que este participante reflejó en su discurso una experiencia favorable al vincularse con sus pares.

Julio compartió que hablar con sus compañeros(as) era más difícil en la escuela ya que experimentó un ambiente hostil: “(...) pero era violenta (la escuela), me lastimaban físicamente, emocionalmente, no me gustaba ni siquiera, prefería mejor quedarme en el aula” (Julio). Además, indicó que logró hacer amigos cuando se encontraba en sexto grado.

A partir de lo anterior, podría afirmarse que, de los cinco adolescentes participantes, tres plasmaron haber tenido dificultades para relacionarse con sus pares en la infancia, lo anterior por diversas causas según el discurso de los jóvenes: rechazo basado en el diagnóstico, ser receptor de acoso escolar y limitaciones para hacer nuevos(as) amigos(as).

Otros estudios han coincidido en lo encontrado en este, al identificar que en la conducta social en niños(as) escolarizados con Asperger, se evidencian dinámicas tales como que estos(as) intentan socializar, sin embargo, existen relaciones débiles con sus pares (Guevara, 2011), así como algunos(as) experimentan acoso escolar (Cofré, 2015, Mayton, 2005).

Es importante señalar que, en el discurso de los jóvenes, dichas limitaciones en la vinculación con sus pares en la infancia, fue atribuida tanto por parte de Ignacio como de Julio al trato de los otros, mientras que en el caso de Omar se hizo mención de limitaciones al buscar hacer nuevos amigos(as) por modificaciones en el contexto, por lo que podría dar a lugar como factor incidente en el proceso tanto el actuar del resto de pares como cambios en el espacio social.

Ahora bien, Omar mencionó que posteriormente a haber hecho una amiga no pudo hacer más, lo cual también pudo dar a lugar por las caracterizaciones del síndrome. De

hecho, Frontera (2010) menciona que a pesar de que muchos de los(as) niños(as) con SA reflejan el deseo de socializar, por tal condición muestran deficiencias en muchas áreas que limitan o dificultan el proceso de integrarse con sus pares como: deficiencia en cuanto a la reciprocidad social, la unilateralidad al hablar y el exceso de comentar sobre temas de interés. Por otra parte, en algunos casos los(as) niños(as) pueden llevar a cabo comentarios inadecuados en momentos inoportunos, entre otros.

Podría considerarse que las dificultades en las relaciones con pares en niños(as) con Asperger dan a lugar tanto por caracterizaciones del síndrome, antes señaladas, cambios en el contexto, y por las respuestas manifestadas por el resto de compañeros(as) o iguales, quienes afrontan de manera evitativa u ofensiva, en algunos casos, a sus compañeros(as) con esta condición.

Por el contrario, dos de los adolescentes establecieron una perspectiva positiva sobre su relación con pares, tanto en el caso de Kevin como en el de Nelson. Específicamente en el último participante señalado el haber podido desarrollar una amistad y que esta se preservara, ya que ambos se pasaron de institución, facilitó a su vez el desenvolvimiento de Nelson con otros pares. Por lo cual, el lograr vincularse con un(a) solo(a) compañero(a) pudo representar la llave para relacionarse con otros.

Ahora bien, la visión de Ignacio se dividió en un antes y después de haberse pasado a su segunda escuela. Tal diferencia pudo deberse a muchos factores, algunos podrían ser personales, tales como el proceso de adaptación de este joven a su nueva escuela, nuevos(as) compañeros(as), nuevas(os) maestras(os), un nuevo lugar de residencia, entre otros. Mientras que también podría ser causado por factores externos como el que sus pares también tuvieran que enfrentar el proceso de conocer a un compañero con el diagnóstico de

Asperger y las singularidades que esto conlleva. Así como ciertas conductas de rechazo que en ocasiones dan a lugar en la dinámica entre iguales.

Por lo tanto, la experiencia de cada adolescente en su infancia es particular, tal y como se evidenció en los cinco participantes del estudio.

Nivel de dificultad para desenvolverse con sus iguales. Por otra parte, se identificó su percepción sobre el nivel de dificultad, al momento del estudio, para desenvolverse con sus iguales. Al respecto, Ignacio argumentó que antes era más difícil, lo anterior ya que al estar en décimo año más personas le llegaban a hablar: “Porque eran grados inferiores (...) Cuando uno está en décimo socializa más, mucha gente llega a hablarle” (Ignacio). Además, este adolescente agregó que en séptimo era más tímido “nunca hablaba con nadie, porque yo era muy tímido” (Ignacio), pero que ahora tenía muchos amigos(as).

Por lo que en este caso el grado de dificultad se basaba tanto en la iniciativa de otras personas por interactuar por el nivel en que se encontraba, así como su percepción sobre su desenvolvimiento actual.

En el caso de Kevin, este planteó que era más complicado este proceso de socialización, en comparación con su etapa escolar, señalando: “Y porque, no sé, maduramos, ahora pensamos un poco más en cómo, la vida, los, no sé cómo explicarlo muy bien” (Kevin). Lo anterior podía deberse a la etapa del desarrollo en la cual se encontraba. Tal y como se indica en apartados anteriores la adolescencia se caracteriza por ser una fase en la cual la persona experimenta cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales, en el último señalado se destaca el interés hacia los pares y el deseo por vincularse

y formar parte de estos (Moreno, 2015). De hecho, Kevin habló de una colectividad “maduramos”, “pensamos”, haciendo referencia a sus otros pares en la adolescencia.

Ahora bien, en esta etapa, los(as) adolescentes con esta condición, se vuelven conscientes de las diferencias al compararse con las personas de su misma edad (Freire, et al., 2004), por lo que la vinculación con estas en la adolescencia podía percibirse más compleja al compararla con la etapa de la infancia.

Nelson indicó que podía ser más difícil este proceso, pero aclarando: “Di diría que difícil, pero no tanto porque sea difícil sino porque no lo busco, no me llama la atención” (Nelson), lo anterior a raíz de la virtualidad implementada como estrategia ante la pandemia “di no sé, como es todo virtual no lo siento tan necesario” (Nelson). Por lo que consideraba que al ver a sus compañeros(as) poco tiempo o con menos frecuencia no requería socializar con estos(as).

En el caso de Omar, este señaló que era difícil vincularse con sus compañeros(as) al momento del estudio debido a: “Porque no me hablan y los que están no los conozco, porque el año pasado no estaban y me da vergüenza hablarles” (Omar). De esta forma se brindaba la responsabilidad de la dificultad percibida tanto al poco tiempo de conocerse, así como la falta de iniciativa de sus pares de hablarle. No obstante, a nivel general, las personas manifiestan limitaciones al interactuar con otros a quienes no conocen, por lo que en este caso el cambio de grupo repercutió en el sentir de Omar.

Por lo tanto, se evidenciaron cuatro opiniones sobre la dificultad del proceso: en un caso se indicó que era más fácil, lo anterior siendo atribuido a factores externos, como personas que preferían hablar con el adolescente a raíz de que este se encontraba en un grado superior, mas también incidido por el cambio en el desenvolvimiento del

adolescente, o sea el dejar de ser tímido. En los tres casos restantes se planteó que era difícil exclusivamente por factores personales, como el cambio de pensamiento en la etapa adolescente, la desmotivación por socializar ante la dinámica de la virtualidad y la familiaridad percibida en relación con los pares.

Puntos que facilitan o dificultan el proceso de socialización con pares. Ahora bien, a lo largo de las entrevistas llevadas a cabo se identificaron puntos que facilitaban o dificultaban el proceso de socialización con pares de los adolescentes del estudio, entre ellos, dos de las personas participantes coincidieron que el tiempo de conocerse o de permanecer juntos favorecía una mayor cercanía con las personas “yo siento sinceramente que me llevo mejor con los de este año que con los de sétimo (...) Llevo más tiempo con estos” (Kevin). En lo cual coincidió Nelson, este último participante mencionó que era más fácil hablar con sus compañeros(as) de años anteriores porque estaba más tiempo con estos(as).

Lo anterior es también señalado por Ward (2017), quien establece que es más fácil para adolescentes con tal diagnóstico interactuar con personas en quienes se percibe mayor familiaridad. Nelson y Kevin pudieron experimentar limitaciones al desenvolverse por motivo de un contexto poco conocido con compañeros(as) nuevos(as), o viceversa, percibir mayor comodidad en un grupo con el que habían compartido más tiempo.

A pesar de que dicho fenómeno se presenta en las personas en general, el conocer a otro por un tiempo considerable facilita a su vez una relación de mayor confianza, en el caso específico de Kevin puede que la familiaridad estuviera influyendo en su percepción hacia su grupo de compañeros(as), ya que, aunque había compartido sección con estos(as)

durante más tiempo, la mayoría de su vinculación fue de manera virtual por motivo del Covid 19.

Otro de los puntos señalados fue el compartir gustos, reflejado en el discurso de Kevin quien afirmó que era difícil hablar con aquellas personas que no compartían sus mismos intereses “di porque no, no, como que no tienen los mismos gustos (...) Pero podemos ser amigos igual, pero no, no exactamente como que me resulte fácil hablar con ellos” (Kevin).

Julio coincidió en dicho pensamiento, al establecer que no podía decir si era fácil o difícil hacer amigos(as) “es que ya te dije que es dependiendo porque algunos ya tienen pensamientos y sentimientos y gustos y disgustos diferentes, no puedo decir que es fácil o no, va dependiendo” (Julio), por lo que compartir pensamientos, gustos, entre otros, resultaba importante para hacer amistad.

Lo anterior podría estar vinculado con uno de los criterios diagnósticos del Síndrome de Asperger, el cual hace referencia a los intereses restringidos. Al igual que lo identificado en este estudio, otras investigaciones evidencian la importancia de este elemento lo cual se refleja por ejemplo cuando los(as) jóvenes que forman parte de esta población forman amistades que se vinculan a través de intereses en común (Samoilis, 2021, O’Hagan y Hebron, 2016) incluso añadiendo que dentro de las descripciones de un(a) amigo(a) se encuentra el que comparta actividades o gustos particulares (Carrington et al., 2003; Daniel y Billingsley, 2010).

A pesar de la relación de este elemento emergente con la condición, se ha identificado la importancia otorgada al compartir actividades en la amistad en general (Hall, 2011), al pasar el tiempo juntos a través de juegos, ver películas, escuchar música,

entre otros (Irwin, 2013) que reflejan mutuos intereses. No obstante, en el caso de los adolescentes con Síndrome de Asperger, más específico Kevin y Julio, su discurso pudo brindar mayor relevancia a este elemento ya que por la condición podían manifestar menos flexibilidad ante temas que no conocían. Por el contrario, el poder coincidir con otras personas que compartían sus intereses les permitiría ser parte de su grupo de pares.

A raíz de lo anterior, se pueden señalar la variedad de intereses que presentaron los adolescentes participantes tales como videojuegos, series, animé, películas, legos, acertijos y deportes, lo cual parece sugerir que no reflejaban estrictamente intereses reducidos y además se consideran que tales temáticas les permitían vincularse con sus pares adolescentes. Sólo en uno de los casos se identificó un interés particular por las hormigas, pero Kevin, quien es el participante que evidenció tal inclinación por esta temática, no se limitaba a dicho interés.

No obstante, las temáticas señaladas tenían la posibilidad de ser compartidas por los pares de los adolescentes, también pudo ser que en algunos casos en dichos intereses los chicos reflejaran restricción, por ejemplo, cuando Julio mencionó que, si lo invitaban a ver una película que él no conocía, entonces no aceptaría la invitación.

Sin embargo, el discurso de este participante reflejaba su preocupación por comprender los intereses de sus pares: “por ejemplo, a un amigo le gusta algo y él me quiere contar algo de su gusto, uno tiene que entender el gusto de los demás” (Julio), por lo que esta población podía llegar a entender la importancia de dar espacio a los intereses de otros(as). Lo anterior también es compartido por el estudio de Howard et al. (2006) en el que un adolescente señala como desarrolló su amistad con otro joven porque tienen cosas en común, pero a pesar de ello comprende que en ocasiones debe interesarse por los gustos

de su amigo ya que no siempre coinciden. Tal y como señaló Kevin, el no compartir gustos no significaba que no pudieran ser amigos(as), simplemente le resultaba complejo relacionarse por esa situación.

Otro factor que incidió era la capacidad percibida por los jóvenes para generar temáticas de conversación tanto por parte de Kevin como de Nelson: “porque no soy bueno para buscar temas de conversación” (Nelson), por este motivo Nelson no iniciaba charlas con sus pares, sino que esperaba a que estos lo hicieran. Lo anterior, lo comparten también otros adolescentes dentro del espectro autista, tal como en el estudio de Kelly et al. (2018), las autoras indican que dicho fenómeno puede limitar a su vez el desenvolvimiento de estos(as) jóvenes ya que la socialización dependería de la iniciativa de sus pares. De esta forma, la percepción de Nelson y Kevin sobre su capacidad de desenvolvimiento pudo repercutir directamente en su socialización.

Ignacio expresó un sentir similar al de Nelson y Kevin, argumentando que prefería no hablar con sus compañeros(as), al momento del estudio, ya que no comprendía los temas de los que conversaban, por lo que no les platicaba si sus compañeros(as) no lo hacían primero: “Porque ellos hablan temas, que digamos yo no entiendo, a mí me cuesta entender algunas cosas” (Ignacio). Lo comentado por este adolescente se refleja también en el estudio de Sumiya et al. (2018) en el que se plantea que una persona de esta población puede sentir preocupación por dudar de su capacidad para poder mantener un diálogo o puede experimentar intranquilidad por no saber si la otra persona tiene conocimiento sobre el tema que esta quiere discutir.

Tal parece que lo anterior podría estar relacionado con el pensamiento poco flexible que puede dar a lugar en el síndrome de Asperger, como indicó Mosquera et al. (2021)

niños(as) con esta condición en ocasiones experimentan dicha inflexibilidad por lo que se les dificulta adaptarse a las conversaciones y al cambio de temática dentro de los diálogos. Puede que en el caso de Ignacio lo anterior estaba repercutiendo también, sus intereses al chocar con otros que no son mutuos producían limitaciones para la interacción.

Por último, Omar plasmó en su discurso otro elemento que dificultaba su vinculación con pares: el agrado manifestado de los pares hacia él, por lo que afirmó que le costaba hablar con algunas personas porque: “No sé, porque, yo creo que porque son o cerrados o no les agrado” (Omar). Por lo que este participante identificó que una conversación que no fluye puede ser causada por ausencia de agrado mutuo.

Lo anterior es contrastado por lo establecido en el DSM IV, en el cual se hace referencia a la falta de reciprocidad social, afirmando que las conversaciones con una persona con Asperger se centran únicamente en su discurso, sin importar las reacciones de los demás (American Psychiatric Association, 2000), pero en el caso de Omar este sí pudo identificar que una conversación presentaba limitaciones si la otra persona no mostraba disposición al hablar.

Por lo que pueden señalarse cinco puntos específicos que facilitaban o dificultaban el proceso de socialización con pares: el tiempo de conocerse, los intereses compartidos, la percepción sobre la capacidad personal de iniciar conversaciones, el desconocimiento sobre temáticas que comentan los pares y el agrado o disposición manifestada por la otra persona en la conversación.

Parece ser que se identificaron dos factores relacionados con la condición: la importancia de los intereses en común y el desconocimiento sobre temáticas que comentan los pares, los cuales a su vez podían estar vinculados entre ellos.

Factores motivadores/desmotivadores para socializar con sus pares. Otro punto relevante que surgió en el discurso de los participantes fue los factores motivadores/desmotivadores para socializar con sus pares. Uno de ellos se basó en la presencialidad, ya que como se indicó párrafos atrás Nelson percibió que, por motivo de la virtualidad como estrategia frente a la pandemia, no era tan necesaria la relación con sus compañeros(as). La dinámica de estudio en el colegio consistía en ciertas semanas de lecciones de manera virtual, y otras presencial, lo que disminuía la relación cara a cara. Parece que este adolescente consideraba que las relaciones caracterizadas por la frecuencia y el tiempo de verse (familiaridad ahondada en la subcategoría anterior) eran significativas, por lo que tales factores daban a lugar una mayor cohesión de este participante con sus compañeros(as).

Por parte de Kevin se veía motivado a hablar con sus pares al ver al resto hacerlo también. Este participante comentó: “yo he sido el que he ido a hablar con otras personas, me siento mal (...) de ver otras personas hablando y yo no, yo estar sentado haciendo nada” (Kevin). Por lo cual, en este caso el factor motivante podía ser el sentirse parte, al igual que el resto. Lo anterior caracteriza a la adolescencia, ya que como algunos autores indican en esta etapa la persona quiere ser aceptada, así como quiere “sentirse parte de” (Coleman, 2011; Pérez y Navarro, 2012), lo cual Kevin expresó por medio de su discurso.

Ignacio plasmó en su narrativa un factor propio del Síndrome de Asperger “yo en sétimo al principio tuve muchos amigos, después me agarró la vara de no socializar, siempre me agarra (...) No sé, ni sé porque me da, o sea me da esa cosa de andar solo, no sé por qué” (Ignacio). Al igual que este adolescente, en el estudio de Kelly et al. (2018) se ha identificado que personas con esta condición se aíslan o en ocasiones les agrada

permanecer solas. Ante esto, el DSM IV hace referencia a las limitaciones en la reciprocidad social, facilitando que en ocasiones la persona prefiera la soledad (American Psychiatric Association, 2000), lo cual se reflejó en el comentario de Ignacio.

Finalmente, en el caso de Julio, este señaló un factor relevante en cuanto a su motivación por hablar con sus pares: la ausencia de acoso escolar, “sí, a lo que me refiero con mis amigos (...) Los que no, pues no, porque van a ser los que van a hacer bullying” (Julio). Lo anterior es compartido por el estudio de Carrington et al. (2003) en el cual los(as) adolescentes participantes mostraban distanciamiento hacia aquellos pares en los cuales habían desarrollado un concepto negativo. De esta forma se identificó que esta población al igual que el resto de personas buscaban distanciarse de aquellos que los trataban de manera hostil o que percibían de una manera negativa.

A partir de lo anterior, se pudo identificar que dentro de los factores motivadores o desmotivadores se encontraron algunos personales tales como la preferencia por las relaciones familiares (presencialidad y frecuencia), la importancia otorgada a la necesidad de pertenencia en la etapa adolescente y el gusto, en ocasiones, por permanecer solo, lo cual puede tomar a lugar en el síndrome de Asperger. Finalmente se estableció al acoso escolar como una dinámica desmotivadora, lo cual es generalizable en los seres humanos ya que a raíz de conductas negativas las personas se aíslan de la fuente de estos tratos.

Preferencia de relacionarse con ciertas personas. Finalmente se ahondó en la preferencia de los adolescentes del estudio de relacionarse o vincularse con personas, identificando diversas percepciones que incidían en su inclinación a ciertos individuos.

Por ejemplo, Ignacio no hizo diferencia en su desenvolvimiento al hablar con personas de diversas edades, afirmando: “con todos yo me llevo muy bien y me siento bien

con todos” (Ignacio). A pesar de ello, el resto de participantes difirieron, mencionando elementos importantes por los cuales en ocasiones preferían compartir o no con algunos grupos etarios, tal como argumentó Julio “Menores más o menos, porque a veces no entienden mis chistes o lo que veo, pero a veces yo, yo no le digo nada, yo no le cuenta nada feo sino le cuento cosas de la edad de cómo anda” (Julio), por lo que este participante se sentía mejor relacionándose con personas de su misma edad o adultas, mientras que señaló limitaciones al vincularse con menores ya que no compartían mismos intereses o nivel madurativo.

En cuanto a Kevin este afirmó que prefería relacionarse con personas adultas con un límite de edad entre los veinte y treinta años ya que “siento que son más maduras por así decirlo”(Kevin), además agregando “uno se puede comunicar mejor con una persona o sea, uno puede hablar más cosas y mejor con gente mayor de edad que con gente de menor edad” (Kevin), por lo que parece que su inclinación se debía a la diversidad de temáticas que se podían hablar con adultos(as) así como a la calidad de la comunicación.

A pesar de que Nelson expresó en un principio sentirse cómodo con adultos(as) “no sé, me siento más cómodo (...) hay varios que son mayores y me llevo más rápido mejor con ellos” (Nelson), tras ahondar en su discurso se identificaron dos amigos de su escuela de música que tenían aproximadamente veinte años, sin embargo, dicha percepción no era generalizable con el resto de adultos.

Además, indicó “Es que empezar a hablar con alguien de la misma edad se me hace más difícil” (Nelson), en realidad este participante analizó por qué tras dos años de permanecer en un mismo grupo todavía no percibía conocer a sus compañeros(as) a diferencia de su sección anterior.

Las limitantes de Nelson frente a su grupo al momento del estudio pudieron ser el resultado del poco tiempo de compartir a raíz de las modificaciones establecidas en el sistema educativo por la pandemia.

Además, tanto en el caso de este adolescente como en el de Kevin pudo estar incidiendo la capacidad de sus amigos, de veinte años en el caso de Nelson o personas conocidas por parte de Kevin, de comprender la condición de Síndrome de Asperger, tomando mayor iniciativa de la que pudo estar tomando su grupo de pares adolescentes.

Finalmente, en el caso de Omar planteó la circunstancia por la cual preferiría hablar con adultos(as) en lugar de con personas de su edad: “Si son cae mal, prefiero pasar tiempo con personas de treinta, cuarenta, así que sepan de lo que yo hablo y que le gustan las mismas cosas, como ver sagas de animé, videojuegos” (Omar), por lo que este participante hizo mención de dos elementos importantes por los cuales consideraba hablar con adultos(as): un trato ameno y compartir intereses, este último elemento ya ahondado anteriormente, pudiendo ser promovido por las caracterizaciones del síndrome.

A pesar de que en antecedentes se hace mención de adolescentes que se desenvuelven mejor con personas adultas por un vocabulario avanzado (Durán y Montero, 2012), en realidad se está afirmando desde otro agente dentro del estudio y no desde el sentir de las personas con la condición. Por lo que, en esta subcategoría, a partir de las narraciones de los participantes, se pudo identificar únicamente en uno de los casos una preferencia marcada por hablar con adultos(as), lo cual se reflejó en Kevin.

Ahora bien, tanto en Kevin como en el resto de adolescentes se identificaron factores que promovían la visión de sentirse cómodos o no basado en: intereses en común, nivel madurativo, trato de las otras personas, variedad de temáticas por hablar y calidad de

la comunicación, elementos que incidían en las vinculaciones y el por qué se sentían mejor interactuando con ciertos individuos.

La visión de Kevin, de sentirse más cómodo al hablar con adultos, fue compartida por otros adolescentes con Síndrome de Asperger, asignando dicha percepción a que los adultos los entienden más que sus pares, así como son más maduros (Kelly et al., 2018), no obstante, esto sólo se ha identificado en uno de los antecedentes. En realidad, más allá de la edad, en este estudio se evidencian particularidades de los participantes que repercuten en sus preferencias o en su comodidad para relacionarse con otros, y en el caso de las personas adultas, estas podrían manifestar mayor comprensión de la caracterización de la condición y mostrar mayor iniciativa y anuencia en las interacciones.

Tabla 2

Síntesis de la Percepción de los Adolescentes Participantes al Socializar con Pares

Subcategoría	Datos identificados
a. Concepción de amistad:	Esta fue percibida tomando en cuenta componentes tales como el agrado mutuo, apoyo, intimidad, respeto y aceptación. Al buscar establecer la diferencia entre amigo(a) y conocido(a), las definiciones reflejaron aspectos prácticos de sus experiencias, desde hablar por horas, pedir dinero y el afecto. Además, también se hizo mención de la atención que los(as) amigos(as) dan, a diferencia de una persona conocida. Finalmente, se estableció la función de ser un espacio en que se hablan de intereses.

Subcategoría	Datos identificados	
	<p>Se plantea la integración del factor de la intimidad en las relaciones de amistad en la adolescencia, dos de los cinco adolescentes hicieron referencia a esta, pero también da a lugar la caracterización del apoyo de estas figuras, la cual expresa otro de los adolescentes restantes.</p>	
<p>b. Percepción sobre su vinculación con pares en la niñez:</p>	<p>Se puede identificar en tres casos una visión negativa sobre dicho proceso, lo anterior a raíz de rechazo basado en el diagnóstico, ser receptor de acoso escolar y limitaciones para hacer nuevos(as) amigos(as) por cambios en el contexto. Por lo que, de los tres participantes que mencionaron una percepción negativa sobre su interacción con pares en esta etapa, dos establecieron como motivo el trato de los demás.</p> <p>No es generalizable experiencias percibidas negativas, ya que dos participantes indicaron una vinculación favorable. Es importante rescatar la relevancia que toma el poder desarrollar y conservar una relación con otro par, el cual puede facilitar el desenvolvimiento con el resto de iguales.</p>	
<p>c. Nivel de dificultad para desenvolverse con sus iguales,</p>	<p>c.1 Elementos que no están vinculados con la condición:</p>	<p>En algunos casos se basó en las preferencias de otras personas, específicamente el que otros(as) adolescentes buscaran hablar con el</p>

aspectos que	participante ya que se encontraba en un año
dificultaban o	superior del colegio.
facilitaban su	La modificación en el comportamiento del
socialización, así	participante también incidió en el proceso,
como factores	específicamente el decidir dejar de ser
motivadores o	tímido.
desmotivadores	A raíz de la etapa del desarrollo en la que
	estaban, la adolescencia, pudo que la
	persona manifestara mayor interés por las
	relaciones sociales y sentirse parte de, por
	lo que buscaba integrarse con sus pares.
	La relevancia otorgada al tiempo de
	conocerse con otra persona o frecuencia de
	verse con otros, elemento que es
	compartido por otros adolescentes con esta
	condición, pero que también es compartido
	por las personas en general, que facilitaba
	la socialización con pares y que promovía
	motivación para vincularse.
	La ausencia de acoso escolar: la
	manifestación de malos tratos por parte de
	los pares, promovía que la persona no

quisiera interactuar con los emisores de estos comportamientos.

Disposición o agrado manifestado por las otras personas: lo cual podía incidir en si una conversación fluía o no.

c.2 Factores relacionados con el Síndrome de Asperger: Importancia de los gustos compartidos, que facilitaba el desenvolvimiento con otros. Dicho elemento puede incidir en las relaciones en general, pero podía ser que en el caso de los adolescentes con Asperger tomara mayor intensidad a raíz de la condición.

La percepción sobre la capacidad personal en cuanto a su desenvolvimiento que pudo impedir que estos iniciaran conversaciones.

Desconocimiento sobre los temas que hablaban los pares: por lo que se evitaba iniciar conversaciones y se esperaba a que estos tomaran la iniciativa.

Deseo por permanecer solos en ocasiones, vinculado a las limitaciones en la reciprocidad social.

d. Preferencia de relacionarse con ciertas personas:	Los adolescentes manifestaron factores por los cuales mostraban inclinación o no por hablar con ciertas personas, se identificaron elementos tales como: intereses en común, nivel madurativo y/o trato por parte de la otra persona. Puede proponerse el gusto en algunos casos por interactuar con adultos a raíz de que estos comprenden en mayor medida la condición y pueden facilitar de esta forma las vinculaciones.
--	--

Vivencias al socializar con pares

La vivencia puede describirse como el ambiente en el que se desenvuelve el sujeto, así como lo que experimenta en este (Guzmán y Saucedo, 2015). Basado en lo anterior, a continuación, se desarrolla la segunda categoría establecida la cual se refiere a las vivencias que tuvieron las personas participantes con sus pares. A pesar de que en la primera categoría se buscó profundizar en la subjetividad de cada adolescente que forma parte del estudio, a través de sus percepciones, esta segunda categoría permite visualizar la dinámica de vinculación con pares desde la objetividad de las vivencias.

Vivencias de integración con sus pares. A lo largo del discurso de los jóvenes participantes se identificaron variedad de vivencias de interacción amigable con sus iguales, manifiestas en diversos contextos. Por lo tanto, a continuación, se profundiza en la subcategoría vivencias de integración con sus pares.

En primer lugar, todos los adolescentes comentaron experiencias de esta clase en el espacio académico. Kevin, por ejemplo, mencionó elaboración de trabajos de clase: “un día

hicimos un video para una presentación que había que hacer, para, literatura creo que era, no para español, para español era” (Kevin). Por lo cual, el trabajo en equipo requerido en clase facilitó que se desarrollara con sus compañeros. Además, señaló dinámicas de juegos durante su tiempo libre que reflejaron a su vez cohesión de grupo:

Estaban los de undécimo haciendo lo de bachillerato y a nosotros nos habían prohibido jugar con una pelota que pateábamos verdad, era una pelotita de plástico, esas, que se desinflan fácil verdad, pero nosotros la inflábamos y la inflábamos para jugar ahí todo el rato, patearla y que no bajara, que no cayera al piso era el chiste. (Kevin)

Las anécdotas de Omar plantearon cómo este se divertía con sus pares en juegos interactivos durante los recreos: “jugábamos como decir anda, escondidas, un juego que era con la cola de un dragón que nos movíamos corriendo y al azar y el que salía perdía, de la cola” (Omar). Además, este participante indicó el gusto propio como de otros(as) compañeros(as) por los videojuegos, facilitando compartir juntos “jugábamos, yo bajé *Freefire* y todos jugábamos escuadra”, “(...) yo le enseñaba (...) a jugar un videojuego que a él le encanta” (Omar).

Al igual que Omar, Julio comentó su experiencia al jugar videojuegos con algunos de sus amigos “pero un día jugamos en la Nintendo (...) jugamos *Super Smash*, casi les ganaba, yo les ganaba en algunas rondas, algunas casi les gano” (Julio). Asimismo, narró como había compartido con pares a través de asignaturas de clase: “pero para un trabajo nada más, de parque nacional (...) Sí, llevábamos cosas de basura porque era un trabajo de, ya sabes” (Julio) (de reciclaje).

Por parte de Ignacio, este explicó cómo pasaba tiempo con personas de su misma edad a través de deportes, tales como el fútbol y el basquetbol, añadiendo incluso cómo, en una ocasión, uno de sus amigos se quebró la nariz: “fuimos entre dos porque hicimos un remate (...). Choque entre pies y rebotó la bola y le dio en la cara” (Ignacio).

Nelson no profundizó mucho en vivencias con sus iguales en el colegio, pero señaló el gusto por hablar y caminar con ellos(as).

Las anécdotas anteriores permitieron considerar al contexto educativo como uno que promovía la integración de los adolescentes participantes con el resto de sus pares, ya que, en todos los casos a través de recreos, clases, tiempo libre se identificaron dinámicas como las mencionadas que reflejaban inserción social. Lo anterior fue establecido también en otros estudios tal como en el de Daniel y Billingsley (2010) y Skafle et al. (2019). Los primeros autores mencionaron a este como el contexto principal para el desarrollo de amistades en participantes que forman parte de esta población, así como el segundo añadió cómo a través de la interacción con sus pares, se favorecía el aprendizaje de habilidades sociales.

A partir de lo anterior, es significativo hacer referencia a la educación inclusiva la cual debe promoverse en las instituciones en los diferentes grados de formación académica. Ávila y Esquivel (2009) señalan el papel de esta de analizar y eliminar o minimizar las barreras que obstaculizan el que todas las personas puedan ser receptoras de aprendizaje, y que limitan la participación óptima del sujeto en la escuela, o en este caso específico la educación secundaria. Ambas autoras señalan que, sin importar género, cultura, nivel socioeconómico, entre otros no debe existir exclusión.

La apertura de las instituciones que brindan educación, así como el apoyo reflejado en sus acciones, a través de la capacitación y concientización del personal docente y administrativo sobre esta condición, son los factores que pueden motivar o, por el contrario, impedir la decisión de padres y madres de familia, así como jóvenes con este diagnóstico, de ingresar a escuelas, colegios y/o universidades, trayendo consigo repercusiones sociales, así como consecuencias en diversas dimensiones de su desarrollo personal.

Ahora bien, cuatro de los cinco participantes señalaron que la vinculación con pares no se reducía únicamente al espacio educativo, sino que otros medios u organizaciones promovieron esta dinámica fuera de este contexto:

Nelson comentó sobre sus compañeros de la escuela de música: “no sé, nos ponemos a tocar cumbia ahí, es divertido (...). Este, sí, fuera de las clases, esperando que empiece la clase, nos aburrimos entonces tocamos un poco” (Nelson). Además, señaló: “antes íbamos a comprar comida (...) como tomar café, pero no era café, ni pan, eran hamburguesas” (Nelson).

Aunado a lo anterior, otro espacio mediador dio a lugar por parte de Kevin, quien asistía a una iglesia en la cual, a través de dinámicas como obras de teatro, se había vinculado con sus iguales.

Finalmente, en el caso de Ignacio, su contexto de residencia facilitó que se relacionara con otros jóvenes adolescentes, a continuación, algunas de sus anécdotas:

Pues una vez nos caímos en bicicleta (...) andábamos en bici y él me dijo “hey móntese en la barra”, porque yo iba a la pulpería (...) y me montó en la barra y se fue hasta arriba, (...) y nos mandamos y nos fuimos entre un hueco. (Ignacio)

Veníamos, por un callejón para venir más rápido por mi casa, (...) y se soltó un pitbull y nos venía siguiendo por detrás y venía un amiguillo de nosotros (...) “hey mae, mónteme en su espalda porque no puedo correr muy”, porque no podía correr porque estaba, como con un pie torcido y se lo montó en la espalda y nos fuimos los tres y el muchachillo se le cayó al otro de la espalda y se atravesó y caí con él y salimos los dos y el otro siguió corriendo adelante. (Ignacio)

Las narraciones anteriores sugirieron una cercanía importante con los pares allí señalados, identificando a través de las anécdotas de este participante, reciprocidad en la relación.

Además, al igual que Ignacio, Omar compartió con uno de sus amigos fuera del contexto académico al reunirse a jugar videojuegos o ver series: “Jugamos *Among us*, con mi hermano se pone a jugar *Freefire* y vemos series web o videojuegos jugamos” (Omar).

De los cinco participantes, se determinó que uno no compartía con pares fuera de su contexto académico, ya que Julio tenía un hermano menor, pero no pasaban tiempo juntos, ni formaba parte de alguna otra institución que facilitara espacios para socializar.

Por lo tanto, se identificaron diversos contextos socializadores con iguales: el espacio educativo, otras instituciones que impartían temas de interés (como la música), las iglesias y la comunidad de residencia.

Acoso escolar. Ahora bien, a pesar de que el contexto educativo sugería ser valioso en el proceso de socialización con pares, en este estudio también se pudo identificar como en este medio puede dar a lugar dinámicas tales como el acoso escolar.

De los cinco participantes, tres comentaron sus experiencias sobre este fenómeno: “a mí me hacen mucho bullying en el colegio (...) en sétimo y en octavo grado, yo por ser

muy chiquitico entonces (...) los hombres en especial” (Ignacio), por lo cual este joven tomó la postura de dar respuesta de la misma forma “como es todo normal de uno, yo me defendía, entonces diey, mi mamá tenía que ir casi todas las semanas al colegio a impedir que me expulsaran por lo mismo, porque a mí me hacían bullying y yo me le agarraba” (Ignacio).

Este participante no fue el único que tuvo que vivir tales situaciones, Julio también mencionó lo que había afrontado “fue un compañero que es A., que yo ya te conté, que me amenazaba y me insultaba y yo sólo andaba comiendo tranquilamente, me preguntaba cosas que no debió preguntarme y yo no le respondí (...) y me amenazaba” (Julio).

Este no es el único evento de acoso escolar que Julio vivió, sino que lo experimentó en múltiples ocasiones, frente a esto su madre comentó lo doloroso de la situación: “ya yo había llorado porque había mucho, mucho malestar mío de verlo a él sufriendo, ya para él no era una, al final de tercer año, ya para él no era gratificante ir al colegio” (Madre de Julio).

A pesar de que este participante buscó resolver las situaciones hablando con la orientadora y su madre contactó al personal correspondiente en la institución (quien llevó a cabo charlas con los(as) estudiantes), el panorama no mejoró.

Finalmente, Omar expresó “sí, o cualquier cosa que yo decía y no les gustaba decían que yo dije una grosería y el profesor estaba y el profesor dijo que estaban mintiendo y se enojaba” (Omar). Añadiendo a esta anécdota otras también consideradas acoso escolar, tanto en la secundaria como primaria.

Al igual que en el discurso de los adolescentes se identificó este fenómeno, en otros estudios se establece que personas con el síndrome de Asperger han experimentado

vivencias tales como ser aisladas (Kelly et al., 2018), así como ser llamadas por sobrenombres o ser receptoras de actitudes hostiles por parte de sus pares (Humphrey y Lewis, 2008). Además, la Confederación Autismo España indicó que el 46,3% de alumnos dentro del espectro autista experimenta acoso escolar frente a un 10,6% de estudiantes en general (Infocop, 2018).

Parece ser que tanto en Ignacio como en Omar, las vivencias de acoso escolar no habían tomado mayor impacto, mas en el caso de Julio este fenómeno sí había incidido, de hecho la madre de este participante manifestó como hace poco había pensado en retirar a su hijo del colegio a raíz de las repercusiones negativas de la dinámica de pares en la institución que desencadenaba tristeza en este participante. Por consiguiente, el experimentar acoso escolar podría representar un riesgo de exclusión escolar, así como impactar negativamente el bienestar emocional de la persona.

Tal y como se reflejó en este estudio, Hernández y van der Meulen (2010) también identificaron que entre las consecuencias de ser víctima de acoso escolar se encuentra el riesgo de exclusión social, específicamente el deseo por no asistir a la institución. Además, agregaron otras consecuencias tales como el que la persona se sienta sola y experimente una reducción de su concentración. Incluso Arias (2018) añade repercusiones tales como inseguridad y depresión.

La concientización acerca de este trastorno, lo que implica, y la sensibilización por parte de la población estudiantil requiere ser trabajada. A nivel general los colegios y escuelas necesitan tratar con el tema de la inclusión, dando inicio a ello desde las etapas primarias con el fin de que se de la sensibilización con la población desde los primeros años de formación escolar. A pesar de que el personal respectivo en el colegio de Julio

llevó a cabo charlas con los(as) estudiantes no hubo un cambio en la dinámica, por lo que se evidencia que se requiere un proceso más significativo que puede ser favorecedor si se trabaja a lo largo de un período de tiempo relevante, forjando así una visión inclusiva en la población.

Por lo tanto, la inclusión en el sistema educativo debe incluir tanto la concientización y formación del personal docente y administrativo, tal como se señaló en la subcategoría anterior, mas también debe integrar la reflexión y educación hacia la población de estudiantes y compañeros(as) de la persona con síndrome de Asperger.

Es relevante señalar que cada adolescente experimentó este fenómeno de una forma particular, así como tomaron estrategias de afrontamiento diversas, desde responder del mismo modo que el otro actor, hablar con la orientadora o mostrarse de manera pasiva.

La experiencia de acoso escolar no fue generalizable, ya que de los cinco adolescentes participantes tres hicieron mención de este en su narrativa. De esta manera, a pesar de que la inclusión en el sistema educativo pudo representar un contexto que facilitara el desenvolvimiento con pares, también trajo consigo el riesgo de experimentar acoso escolar.

Además, otros autores afirman que al unir las exigencias académicas que requieren organización y planificación (Frontera, 2010), con las demandas sociales y estímulos en el contexto institucional, se desencadena en muchas personas con SA estrés de complejo manejo en este espacio (Santiso, 2015).

Experimentar la ausencia de amigos(as) en su sección. En las instituciones educativas los(as) jóvenes afrontan cada año la incertidumbre de conocer si comparten la misma sección con sus amigos(as), lo cual puede significar un reto para todo(a)

adolescente. De esta forma se buscó cuestionar la postura de los participantes al experimentar la ausencia de amigos(as) en su sección, postura la cual compartieron la mayoría de estos. Ignacio afirmó que durante la pandemia vivió esta situación, pero no había sido un problema que impidiera que continuara hablando con sus amigos(as) “me habían puesto con un montón, más bien con la mayoría de mis amigos en el grupo C di, pero éramos de diferentes secciones entonces, pero igual yo hablaba con ellos en el recreo o cuando salíamos del cole” (Ignacio).

Julio también lo había experimentado ejerciendo la misma solución que el adolescente anterior: “eran secciones distintas, iban dividiendo compañeros, algunos amigos estaban en mis aulas, otros a veces que no o a veces que sí, pero en los recreos yo sí los visito” (Julio). Al igual que este participante Nelson optó por buscar a uno de sus amigos quien coincidió en su mismo horario, aunque no en su misma sección.

En el caso de Omar este planteó: “no conozco a nadie, me tocó en un horario que no conozco a nadie (...). No, no hablo con nadie y si hablo con alguien es con compañeros que conocía, pero estamos en aulas diferentes y en horarios diferentes por lo de que le conté antes” (Omar). Por lo cual en el caso de este participante no tenía opción de buscar a pares conocidos en otras secciones a raíz del horario desigual.

Únicamente Kevin no había tenido que experimentar dicha situación, ya que coincidió con sus mejores amigos en los diferentes años de colegio: “yo tengo dos amigos en el colegio verdad, de hecho, llevo estos tres años con ellos, no nos cambiaron de grupo” (Kevin).

La red social de poseer un(a) amigo(a) pudo representar una seguridad importante para los participantes de este estudio, lo anterior a raíz de retomar aspectos tales como la

familiaridad, por la cual los jóvenes buscaron a sus pares conocidos. Además, por parte de Omar se reflejó la relevancia otorgada a poder conservar un(a) amigo(a) por la dificultad de hacerlo, tal y como mencionó en su discurso: “porque no había tenido amigos desde hace mucho tiempo”.

Ahora bien, Giró (2011) señala que las personas adolescentes consideran como elemento que conforma a la amistad el tiempo de prolongación de dicha relación, siendo relevante que estas permanezcan con el paso del tiempo. Por lo que en el caso de este estudio no se le podía dar el mismo valor a pares que estuvieran conociendo, con aquellos que llevaran mayor tiempo de conocerse. De esta forma, parece justificable el que los adolescentes buscaran a sus amigos(as) de otras secciones.

De los cinco adolescentes, cuatro hicieron referencia a sus experiencias durante el año del estudio por lo que se debe rescatar que la interacción con pares a lo largo de las entrevistas se vio alterado por las directivas establecidas en los colegios por motivo de la pandemia, específicamente en el caso de Ignacio, Julio y Omar en un principio asistían a la institución cada tres semanas, mientras que Nelson lo hacía de semana de por medio. Finalmente, por parte de Kevin este decidió no asistir al colegio a raíz del Covid 19. Asimismo, es importante señalar que se adelantó el período de vacaciones, por lo que se pudo interactuar en menor medida con los(as) compañeros(as).

A partir de lo anterior, la vinculación con pares pocos conocidos, o compañeros(as) nuevos(as), durante esta etapa se pudo ver perjudicada por tales circunstancias.

Ahora bien, la iniciativa de los adolescentes participantes de buscar a sus amigos(as) durante los períodos de recreos dieron a conocer su interés por aquellos(as) con quienes tenían una amistad, de hecho, evidenciaron reciprocidad en las relaciones y

reflejaron su deseo de conservarlas. Por lo que, de esta forma, se identificó el valor dado a tales interacciones y a estas personas y a la vez se rompió con el mito de desinterés en tener amistades.

Muestras de compañerismo y afecto. Ahora bien, socializar es un proceso complejo, tal y como se ha visto a través del análisis, lo cierto es que las vivencias no son predecibles y no en todos los casos la vinculación con los otros se presenta de la misma forma, no se basa únicamente en hablar o interactuar en actividades de ocio. Lo anterior se pudo evidenciar en el discurso de los participantes, encontrando la presencia de muestras de compañerismo y afecto de parte de estos hacia sus pares. En uno de los casos específicos, uno de los adolescentes tomó en una ocasión la postura de defender a uno de sus compañeros:

Bueno, este, una vez tuve que defender a un compañero (...) los demás lo despreciaban mucho y un día lo querían pegar porque diey, porque se puso como muy, muy inquieto, entonces diay, le quisieron pegar y yo me le, yo lo vi y me puse en frente y lo defendí. (Ignacio)

Lo anterior mostró cómo Ignacio buscó integrarse desde un punto de vista empático, dando como resultado que este fuera el afectado al recibir un golpe por parte de quien molestaba. Es importante aclarar que este compañero a quien Ignacio ayudó no era considerado amigo, pero después de lo sucedido se estrechó su relación.

Al preguntar a los participantes si habían ayudado a sus compañeros(as) en alguna ocasión en un trabajo o materia los cinco de ellos afirmaron haberlo hecho. Nelson indicó “sí, mucho (...) Di no sé, es que a veces me, yo no sirvo para, es que a mí me gusta explicarles para que entiendan y cuando no entienden me frustró y me enojó” (Nelson),

ante esto su madre añadió “yo me acuerdo sétimo y octavo hay veces tenían examen otro día y él hay veces eran las nueve, diez de la noche explicándole a alguno por teléfono” (Madre de Nelson).

Por otra parte, Julio mencionó “Le ayudé (...) en español porque él estaba como un poco perdido, yo le tuve que explicar de diferentes maneras” (Julio). Además, este adolescente buscó apoyar a una de sus compañeras al darse cuenta que no contaba con ciertos recursos como libros.

Nuevamente en ambas experiencias se identificó que los participantes habían colaborado con sus pares, dando a lugar la empatía, sin importar que estos(as) no fueran percibidos como sus amigos(as). Por lo cual, la socialización con estos(as) no se basaba únicamente en crear amistades.

A pesar de que en algunos estudios se argumenta la falta de empatía en esta población (Martínez et al., 2017), los extractos anteriores de los comentarios realizados por los adolescentes participantes evidenciaron la presencia de este componente en su interacción con pares. De hecho, otras investigaciones identificaron que las personas con Síndrome de Asperger manifiestan la misma empatía afectiva que el resto de personas, sin embargo presentan limitaciones en la empatía cognitiva (Rogers et al., 2007; Rueda et al., 2015) por lo que las personas con esta condición pueden vincularse con quienes les rodean de manera apropiada, en vivencias que requieran la puesta en práctica de la teoría de la mente, si se les brinda información explícita (Rogers et al., 2007; Rueda et al., 2015).

Tanto en el caso de Ignacio, Julio y Nelson se reflejó la presencia de empatía, mas no se conoce el contexto que gira alrededor de dichos eventos, por lo que no podría hacerse

distinción entre la presencia de empatía cognitiva o no, lo que sí se determinó fue la anuencia de cada uno de ellos de ayudar a sus pares de diversas formas.

Finalmente, en el caso de Omar este buscó maneras en las cuales mostrar su aprecio a sus amigas, esto a través de regalos:

Le he llevado peluches como por su cumpleaños (...) iba a ser su cumpleaños y se lo quería regalar (...) El peluche de (...) fue a E. porque ella iba a cumplir años y el de (...), porque cumplían años, porque ya habían pasado los cumpleaños de ellas y lo rifé (...). (Omar)

De esta forma se estableció a través de todos estos episodios cómo los participantes habían desarrollado habilidades sociales tales como la empatía y el mostrar afecto, las experiencias de cada participante variaron según su contexto e incluso la personalidad de cada uno de ellos, desde mostrarse defensor hacia un compañero, hasta ayudar a aquellos pares que no comprenden una materia y finalmente dar muestras de afecto. Las manifestaciones de empatía no se limitaron exclusivamente a pares con quienes se consideraba se tenía amistad.

Uso del celular. Actualmente, la tecnología es un componente que ha tomado un papel importante en la vida de los seres humanos, por lo cual a pesar de que las personas no compartan el espacio físico pueden continuar interactuando de manera virtual, en este caso específico, se indagó en el uso del celular como medio para interactuar con pares. De las personas participantes su totalidad utilizó el celular para relacionarse, pero dichas vinculaciones tenían fines diferentes. En el caso de Kevin este medio había sido utilizado para vincularse al hablar de diferentes temas:

(...) yo de vez en cuando hablo con compañeros, con amigos en el celular (...) di de cómo va el colegio, diay básicamente, y cómo y de programas de televisión que suena un poco absurdo, di sí de eso, de animé es de lo que hablo con un amigo mío.

(Kevin)

El segundo joven señaló comunicarse con sus amigos todos los días “bueno iniciamos conversaciones, normal que a uno le dicen hola ¿cómo está? E iniciamos haciendo conversación (...) sí y me empiezan a decir chismes y de todo” (Ignacio), incluso su madre expresó como en ocasiones llevaba a cabo videollamadas con algunos(as) de sus amigos(as): “eh a veces hacen videollamadas grupos de chiquillos y yo nada más me quedo oyendo y ahí se oye un muchacho y se oye otra muchacha” (Madre de Ignacio).

A diferencia de estos dos participantes, Omar comentó que en una ocasión le escribió un amigo, pero que al momento de la investigación su celular se dañó por lo cual no tenía el número de ninguno de sus pares, mientras que Julio mencionó que sí le escribían, en ocasiones se saludaban concisamente, en otros momentos lo contactaban para pedirle trabajos, finalmente algunos de sus amigos no tenían móvil.

Tal y como se planteó párrafos atrás, Nelson ayudó a sus pares cuando no comprendían una materia, por lo que el uso del teléfono móvil facilitó esta interacción. Ahora bien, al consultar a este participante sobre su comunicación con amigos(as) por medio del celular, este varió en sus respuestas sobre la frecuencia de comunicación, en cuanto a su mejor amiga señaló: “Depende hay a veces que nos ponemos a hablar varios días seguidos, hay veces que hablamos, no hablamos en un mes” (Nelson), mientras que con algunos de sus amigos hablaba seguido “Dos, tres veces por semana” (Nelson). Posteriormente al indagar nuevamente en este tema apuntó que le escribían “muy de vez en

cuando” (Nelson), agregando, además: “no es que no me gusta (que le escriban), es que no me gusta responder” (Nelson).

Por lo tanto, a raíz de lo anterior, los resultados reflejaron que el celular cumplía una función de facilitar la vinculación con pares a pesar de la distancia. Tanto por parte de Ignacio, como de Kevin y Nelson ejerció el rol de prolongar conversaciones tanto de temáticas de interés, como de carácter académico. En el caso Julio su uso se enfocaba en tareas educativas y finalmente en el caso de Omar, al momento del estudio no contaba con un celular lo cual le impedía comunicarse por esta vía, por lo que la presencialidad podía ser significativa para su interacción con pares.

Al igual que en el caso de la mayoría de los participantes en este estudio, los(as) adolescentes en general usan el celular, entre otras funciones, para vincularse con amigos(as) o pares (del Barrio, 2014, Usni et al., 2018). Por lo que, para interés de este estudio, la función ejercida por este medio en los adolescentes participantes, de prolongar la vinculación con iguales, es compartida también en la población adolescente sin esta condición.

A pesar de que en este caso no se identificó inclinación por parte de los adolescentes participantes hacia la comunicación vía texto, en lugar de la comunicación presencial, otros estudios sí identificaron el gusto por personas con Asperger de interactuar por mensajes ya que tenían más tiempo para pensar en la respuesta que iban a dar (Howard y Sedgewick, 2021, Ko, 2014), así como no se añadían aspectos de la comunicación no verbal (Ko, 2014) lo que disminuía la presión, por ejemplo, del contacto visual (Burke et al., 2010).

Ahora bien, el discurso de este último adolescente mencionado “no es que no me gusta (que me escriban), es que no me gusta responder” (Nelson), podía sugerir deficiencia en la reciprocidad socioemocional, la cual se afirma caracteriza a esta condición, en este caso haciendo mención del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV que establece que la dinámica de ejercer la función de emisor y receptor, puede verse afectada (American Psychiatric Association, 2000).

A pesar de los comentarios llevados a cabo por Nelson, que pudieron plasmar limitaciones en la reciprocidad social, en su discurso se reflejó su anuencia por integrarse con su grupo de pares, por ejemplo, este planteó que no le gustaba salir, pero afirmó que si le invitaran a salir sí lo haría.

Grupos en los que interactúan. Por otra parte, al ahondar en los grupos en los que se desenvuelven, se identificaron variedad de estos, los cuales facilitaron su vinculación con iguales. De los cinco adolescentes cuatro se integraron a espacios específicos en los cuales se relacionaban con personas de su misma edad. En el ámbito educativo, Kevin en años anteriores formó parte de grupos tales como un equipo de ajedrez “yo fui a un torneo y di perdimos, no perdimos porque, no perdimos así tampoco de paliza, quedamos cuartos de seis grupos” (Kevin), así como de robótica, ambos programas que impartían en su colegio.

Omar también formó parte de un grupo en su institución llamado aula de escucha “un grupo, es para hacer artes, para hacer artes con materiales que nos da el gobierno y pasear a museos y así variado o a ver documentales de historia costarricense” (Omar), en ambos grupos los participantes tuvieron la oportunidad de compartir y estrechar lazos con otros estudiantes de su colegio.

En el caso de Nelson, este llevaba una cantidad de años importantes en una escuela de música: “Como con ocho” (Nelson), indicando a qué edad inició su inserción a esta institución la cual le dio la oportunidad de conocer personas con el paso de los años: “Sí, también van cambiando porque algunos se salen, otros entran” (Nelson).

Ahora bien, también se identificó que en los videojuegos se podían formar grupos en los que los jóvenes se relacionaran, tal como experimentó Julio quien habló con otras personas a través de internet. A pesar de lo anterior, este joven prefirió no continuar en comunicación con dichos pares ya que hablaban de temáticas que no le agradaban.

Como ya se estableció, el espacio institucional podía ejercer la función de facilitar la interacción entre iguales, así como en contraste podía ser un espacio en el que se hiciera presente el acoso escolar. En la primera función señalada, dicho contexto contribuía por medio de los espacios ya establecidos como recreos, almuerzos y clases, sin embargo, a través de las experiencias de los adolescentes de este estudio, los colegios también podían establecer otras iniciativas que trajeran consigo dinámicas de interacción de los adolescentes con Asperger y sus iguales.

Se señaló el “aula escucha”, en el discurso de Omar, o aulas de escucha, que era un programa implementado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020), cuyo objetivo principal era: “Propiciar espacios que favorezcan la invención de proyectos de vida libres de violencia con personas jóvenes de séptimo año en contextos de riesgo psicosocial en centros educativos académicos diurnos de dependencia pública”.

Por lo que el personal a cargo escogía a ciertos(as) estudiantes, los(as) cuales hallaban en este grupo un espacio favorecedor en diferentes aspectos, más destacando, para interés de este estudio, su función socializadora, en el caso específico de Omar, su madre

señaló los beneficios de este grupo: “en esas actividades sí le gustaba mucho, compartía con más chicos porque había varios psicólogos, entonces como que los hacían incorporarse a todos, hubo hasta una presentación de arte y todo, él participó y escultura también participó” (Madre de Omar).

Además, el colegio de Kevin había abierto espacios tales como un equipo de ajedrez y robótica, los cuales promovían la inclusión de estudiantes que compartían el interés por tales áreas.

De esta forma se evidenció que la apertura de programas como los anteriores, tanto aula de escucha, propuesta del Ministerio de Educación, como espacios de ajedrez y robótica, de interés para el adolescente, facilitó la interacción de estos dos adolescentes con el resto de sus iguales. Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de estos espacios, y la relevancia que podría tener el que las instituciones educativas tengan la iniciativa de establecerlos con el fin de generar un contexto facilitador para el desarrollo social de la población diagnosticada con Síndrome de Asperger-TEA.

De hecho, otros estudios han identificado en el contexto educativo que cuando adolescentes con TEA eran incluidos(as) en clubes que tenían como tema central actividades de su interés se incrementaba la socialización con sus pares (Koegel, Fredeen et al., 2012; Koegel, Kim et al., 2013, Lacy, 2007).

Ahora bien, a pesar de ello, la oportunidad de inserción en grupos como los anteriores no se presenta únicamente en el espacio de secundaria, sino que fuera de la educación convencional también se puede encontrar otras instituciones que imparten sobre otros aspectos de interés, como en el caso de Nelson y la escuela de música, que facilitó que este participante pudiese entablar relaciones con otros pares.

Por parte de Julio e Ignacio, estos no formaban parte de ningún grupo académico, ni extracurricular, lo cual pudo limitar su vinculación con iguales, a pesar de lo anterior parece ser que el primero de ellos estaba siendo más perjudicado en su proceso de socialización, porque, aunque Ignacio no se había integrado a ningún espacio como los anteriores presentaba cohesión con sus pares en la comunidad de residencia.

Tabla 3

Síntesis de las Vivencias de los Adolescentes Participantes al Socializar con Pares

Subcategoría	Datos identificados
a. Vivencias de integración con sus pares:	Se plantearon variedad de espacios en los cuales los jóvenes se integraron con su grupo de iguales, desde el espacio académico, otras instituciones que impartían temas de interés, la iglesia, hasta el lugar de residencia. La totalidad de los adolescentes interactuó con pares a través de las instituciones educativas.
b. Acoso escolar:	El espacio académico podía ejercer la función de contexto social, mas en este también se hizo presente el fenómeno de acoso escolar, lo cual se reflejó en la experiencia de tres participantes. Cada adolescente afrontó dicho fenómeno de manera diversa, ya fuera respondiendo de la misma forma que el emisor del acoso, buscando apoyo en la orientadora del colegio o implementando una postura pasiva. En uno de los casos se identificó que dicho fenómeno incidió en riesgo de exclusión escolar.

Subcategoría	Datos identificados
c. Experimentar la ausencia de amigos(as) en su sección:	Se retomó la importancia de la familiaridad, la cual puede ser compartida también con otras personas, en este caso específico adolescentes. Por motivo de esta los jóvenes escogieron buscar a sus amigos(as) de otras secciones durante el tiempo libre en lugar de interactuar con sus compañeros(as) nuevos, se rescata así la reciprocidad en las relaciones reflejada por parte de los participantes, así como su interés por conservar dichas amistades.
d. Muestras de compañerismo y afecto:	Se identificó la presencia de empatía en el discurso de tres participantes, lo cual coincidió con otros estudios que señalaron la capacidad de las personas con Asperger por experimentar empatía afectiva. Además, se evidenció la presencia de afectividad en la dinámica de pares, por lo que ambas conductas promueven romper con el estereotipo de que las personas con dicha condición puedan ser frías.
e. Uso del celular:	Este facilitó en algunos de los casos la vinculación con pares conocidos, ejerciendo funciones desde interacción con amigos(as), así como dar ayuda a otros iguales que la requerían en el ámbito académico. Por lo que tal medio permitió prolongar las interacciones más allá del espacio físico.

Subcategoría	Datos identificados
f. Grupos en los que interactúan:	Los espacios extracurriculares que se desarrollaron en los colegios, así como otras instituciones que impartían temáticas de interés, pudieron representar agentes importantes que permitieron que algunos adolescentes de este estudio socializaran con sus pares.

Las vivencias de este apartado facilitaron identificar dinámicas entre iguales. La totalidad de los participantes compartieron con personas de su misma edad, y en dicha relación se evidenciaron tanto acercamientos positivos y de cohesión con pares, así como en ocasiones interacciones negativas por parte de otros.

De los cinco participantes, tres reflejaron una vinculación mayor con sus pares a través de los diferentes espacios señalados en este apartado, tanto el espacio físico, como el espacio tecnológico, vía celular. De los dos participantes restantes, uno de ellos no se encontraba incluido en otras actividades que pudieran facilitar la vinculación con sus iguales.

Papel de los padres y madres en la socialización con pares

En la adolescencia se señala cierto distanciamiento, en comparación con la infancia, entre padres-madres e hijos(as) a raíz de que el o la joven busca desarrollar su autonomía. Sin embargo, las figuras parentales continúan teniendo un rol relevante en esta etapa.

Es significativo hacer referencia al papel de padres y madres en cuanto a la socialización, siendo las figuras parentales fuente de conocimiento de reglas sociales que desencadena el desarrollo personal del menor y su inserción en la sociedad (Ramos, 2012). Específicamente en el desarrollo del área social, para un adolescente con Asperger

representa un reto aún mayor integrarse al grupo de pares por la caracterización de la condición, por lo que requiere un apoyo considerable por parte de sus figuras de crianza. De esta forma, dicha función parental es relevante de manera general en la población adolescente, pero en el caso de los adolescentes con Asperger podría tomar aún más relevancia

Por lo tanto, a lo largo del estudio se buscó indagar la función ejercida por las figuras parentales en el desarrollo social de los participantes.

Necesidad de pedir consejo a sus padres/madres. Tras establecer el papel relevante que continúan ejerciendo estas figuras en el desarrollo social de sus hijos en esta etapa del desarrollo, se buscó indagar si los participantes percibían la necesidad de apoyo de sus padres/madres, específicamente de pedirles consejos. Al ahondar en este tema se determinó que, de los cinco participantes, tres (Ignacio, Julio y Nelson) mencionaron no considerarlo como necesidad: “Estaría bien, pero no sé, no me precisa” (Nelson).

A pesar de ello, uno de ellos planteó “sí es que, es que yo casi nunca le pido consejos a mami, no es que ella no me quiera dar, es que yo nunca le pido” (Ignacio), por lo cual explicó la ausencia de su madre a hacerlo, pero no consideraba que los requiriera.

A diferencia de estos adolescentes, dos de los participantes afirmaron sí sentir la necesidad, indicando incluso algunas de sus inquietudes, Kevin comentó:

Sí, sobre todo como al inicio, a mí me cuesta como hablarle a la gente por primera vez, de vez en cuando, antes, y entonces yo me iba donde mi papá porque no sabía cómo, yo esperaba que ellos más bien me hablaran a mí. (...) ¿Qué hago? (Kevin)

Omar coincidió con el participante anterior, argumentando los cuestionamientos que le había hecho a su madre: “Sí. Cómo hablar con la demás gente, cómo agradecerles, cómo saber si le he gustado a alguien” (Omar).

Por lo tanto, de los cinco chicos participantes, tres establecieron no percibir necesarios los consejos. Se debe recordar que en esta etapa del desarrollo los(as) jóvenes están en el proceso de definir su identidad, lo que a su vez los lleva a buscar su autonomía frente a sus figuras parentales, a raíz de lo anterior, en algunos de los casos podía manifestarse esta ausencia de necesidad de guía.

Tal y como señala Grosser (2003) en esta etapa la persona muestra diversidad de comportamientos, desde buscar a su familia con el fin de obtener seguridad, o se muestra contraria a esta, reflejando su deseo de no ser influenciada por sus progenitores, con el fin de evitar, desde su punto de vista, que estos limiten su crecimiento y los devuelvan a la etapa anterior.

A pesar de lo mencionado, dos de los participantes sí indicaron su necesidad de instrucción por parte de sus padres-madres, agregando incluso sus cuestionamientos basados en cómo acercarse a otros, cómo agradecerles o incluso conocer si le ha gustado a alguien. De hecho, esto se identificó también en el estudio de Kelly et al. (2018) en el que se especificaron otras necesidades manifiestas por esta población tales como guías o explicaciones para entender las diferencias entre una conversación por parte de una persona sin el diagnóstico y una con la condición.

Consejos dados por las figuras parentales. Aun cuando la opinión de los chicos se dividió entre algunos que consideraban necesarios los consejos y otros que no, las figuras parentales sí estaban anuentes a darlos, por lo que al profundizar en ellos se

identificó variedad de temas en los cuales habían buscado guiarlos, entre ellos se encontraba el trato hacia personas de otro sexo, tal y como le había aconsejado su madre a Ignacio “mi mamá me dijo que no jugara concho con las mujeres y así, entonces yo no jugaba muy concho por eso es que siempre me ganaban, en futbol (...)” (Ignacio).

A pesar de que en este caso la madre del participante se enfocó en el trato físico, la madre de Kevin señaló el cuidado en el diálogo “mi amor, hay cosas que uno tiene que tener cuidado porque se pueden malinterpretar sobre cosas que le preguntes o cosas que les dices, eso es importante” (Madre de Kevin).

Por otra parte, las figuras parentales también se concentraron en motivar a sus hijos a acercarse a sus pares. Tal es el caso de la madre de Ignacio quien promovió que este se mostrara abierto a conocer personas:

Él siempre dice “mami, no me gusta donde quedé” “¿por qué?” “es que yo veo a esa gente es como rara, como” “di mi amor, están empezando, tienen que conocerse, ahí uno va a hacer una estupidez y usted se va a reír y en algún momento usted hace una estupidez y ellos se van a reír y ya una cosa va a jalar a la otra y cuando se dan cuenta ya son amigos y ya se hablan”. (...) “usted tiene que aprender a abrirse con otras personas que no sean su mismo núcleo, saludar a la gente, aunque usted no la conozca “buenas, ¿cómo están?” (Madre de Ignacio).

El consejo de esta figura maternal sugiere la guía con el fin de romper con la socialización enfocada únicamente en personas conocidas (familiaridad), la presencia de nuevos(as) compañeros(as) o personas desconocidas para su hijo representaba un reto al vincularse, pero el discurso de su madre le incentivaba a este adolescente a que se mostrara abierto a conocer a nuevas personas.

El padre de Kevin y la madre de Omar también incentivaban a los adolescentes a integrarse con otros iguales “Vaya hable, me decía mi papá, vaya hable” (Kevin).

Además, la mamá de Kevin lo aconsejó sobre cómo se podía iniciar conversaciones con iguales:

Hemos hablado de que debemos buscar cosas que a la otra persona le gusten, sí hemos hablado de eso, de que hay que buscar, si uno quiere conversar a alguien hay que ver qué le gusta a la otra persona para poder tener un tema para conversar.

(Madre de Kevin)

En este caso dio a lugar la directiva por parte de las figuras parentales de Kevin con el fin de motivar a su hijo a socializar, lo cual significaba a su vez implementar la reciprocidad social y la iniciativa por parte de este, o sea, el no esperar que otras personas se acercaran, así como romper con el enfoque de temas restringidos de interés y abrirse a los intereses de otros.

La figura de crianza de Ignacio también buscó estimular a su hijo a salir de su zona de confort, lo cual se evidenciaba al incentivarlo a llevar a cabo actividades nuevas con sus pares:

A veces “mami vieras que es que” cuando empezó así a hablar con Y., “es que vieras Y. me dijo que hiciera una videollamada, pero no sé” “¿por qué no sabe? Tranquilo hágalo ¿qué tiene?, ¿no son amiguitos? Eso no es nada, porque ustedes hagan una videollamada, no significa nada”. (Madre de Ignacio)

Por lo que favorecía que Ignacio estrechara lazos con pares a través de la interacción por medio del espacio virtual.

Es relevante hacer referencia a que la mamá de Nelson no buscaba guiarlo en cuanto a su proceder social, ya que no quería ejercer presión sobre de su hijo: “pero siento que la presión social que hay es como suficiente como para yo decirle hágalo así, hágalo asá, trate así o trate asá, que él sea él” (Madre de Nelson), mas también indicó que si este le hiciera saber de alguna necesidad en esta temática, ella lo ayudaría.

De esta forma, algunos(as) padres/madres se enfocaron en la guía en aspectos sociales, con el fin de que sus hijos mantuvieran apertura para vincularse con sus pares, así como desarrollaran herramientas para dichas interacciones, tanto para generar alianza, así como para otorgar respeto, en este caso específico a sus pares mujeres. En adición, una de las madres reflejó la importancia de que su hijo actuara desde su autonomía.

Algunos de tales consejos repercuten directamente en las modificaciones en aspectos que trae consigo la condición como el rompimiento de intereses restringidos o la reciprocidad social que deben ejercer los adolescentes para tener la iniciativa de interactuar con pares.

Ahora bien, algunas figuras maternas instruyeron a sus hijos en cómo actuar en situaciones complejas en la interacción con otros, como el afrontar el rechazo:

Habrà gente en toda la vida donde usted vaya a trabajar que usted va a caer bien y que usted va a caer mal y usted tiene que aprender a bloquear a la gente que le cae mal y a la gente que le quiere hacer daño, o sea usted no puede ir golpeando a la gente en la vida porque le dijo una chabonada, tampoco dejarse faltar el respeto porque se le montan verdad como yo le digo (...) pero usted tiene que aprender a socializar o sea, si a usted le tocó en ese grupo trate de ser amable, si nadie quiere

ser amable usted tiene sus amigos, eh si ellos quieren adjuntarse a su grupo de amigos, genial y si no pues usted sigue con sus amigos. (Madre de Ignacio)

La madre de Nelson también consideró necesario guiarlo en cuanto a cuál debía ser su respuesta cuando sus compañeros manifestaran críticas:

Cuando eso que lo molestaban de que no tenía novia y cosas así le digo yo “ni les ponga atención porque eso es un dolor de cabeza más bien” le digo “concéntrese en lo suyo y no les ponga cuidado a esas cosas, todos tienen una manera de pensar diferente”. (Madre de Nelson)

Tales consejos dados por las figuras de crianza reflejaron que el proceso de socialización era complejo, en realidad no se basaba únicamente en aspectos no verbales de la comunicación, sino que los adolescentes requerían guía en dinámicas sociales que podían dar a lugar y que son generalizables con todos los adolescentes por ejemplo saber cómo afrontar el rechazo o las críticas.

Ahora bien, también la guía de estas madres abarcaba otras particularidades que trae consigo la condición, en realidad, fueron explícitas en los consejos dados a sus hijos, los cuales buscaban favorecer su desenvolvimiento con pares. De hecho, González y Centeno (2021) resaltan el papel relevante que deben ejercer estas figuras, así como otros familiares, en guiar a sus hijos(as) para que estos(as) logren comprender los aspectos positivos o negativos de una situación, así como les hagan ver la importancia de la socialización, lo anterior a raíz de la inserción que va a dar lugar más tarde como adultos en el ámbito educativo, laboral y social, contextos en los cuales van a requerir conocimiento sobre cómo desenvolverse con otros. Las autoras mencionan específicamente que en el

caso de adolescentes con Síndrome de Asperger la guía debe ser constante, a través de ejemplos y demostraciones.

Otras estrategias implementadas. Además de los consejos dados por las madres y el padre, se identificaron también otras estrategias implementadas con el fin de dar apoyo en la socialización de los jóvenes, en el caso de la madre de Kevin, esta buscó facilitar la interacción de su hijo por medio de objetos tal como un cubo Rubik, que, aunque existiera el riesgo de que este se perdiera, tenía una mayor relevancia si facilitaba la socialización de este adolescente:

Porque yo también pienso que para mí es muy importante que él logre socializar más que el precio del juguete, verdad, sino que pueda él tener una herramienta que le ayude a que pueda compartir con alguien más “miralo” verdad, entonces a veces hemos usado esa técnica. (Madre de Kevin)

Lo anterior evidencia como la mamá de este participante utilizó los intereses de su hijo en beneficio de la socialización, por lo que su gusto por el cubo Rubik pudo conectarlo con otros pares que compartieran dicho interés.

La figura de crianza de Omar buscó intervenir al involucrarse con los(as) amigos(as) de su hijo, pero no se había logrado lo que pretendía “di no sé, yo trato de siempre involucrarme hasta con los amigos de él y salir hasta con los amigos para que él trate de sociabilizar, pero di, no sé, no se ha logrado” (Madre de Omar). Lo anterior, a pesar de llevarse a cabo con el fin de ayudar a su hijo, pudo también ser contraproducente ya que en esta etapa se busca independencia en cierta medida de las figuras parentales, por lo que el resto de pares de Omar pudieron no sentirse cómodos con la presencia de su madre.

A partir de lo identificado, es relevante señalar que las figuras parentales deben analizar si las herramientas o tácticas puestas en práctica están favoreciendo el desarrollo social de sus hijos con el fin de promover tales estrategias o por el contrario buscar otras.

No obstante, la mamá de Omar fue fuente de ayuda para su hijo en su iniciativa de darle regalos a algunas de sus amigas en el colegio: “como le he llevado peluches como por su cumpleaños sí, le he pedido, porque, para que me regale uno mi mamá” (Omar) atendiendo a la solicitud de este adolescente, facilitando a su vez las muestras de afecto que Omar quería dar a sus compañeras.

Por otra parte, la figura maternal de Julio le permitió a su hijo llevar compañeros a la casa, pero en años anteriores, ya que vivía en ciertas zonas peligrosas, consideraba inapropiado que este participante visitara otros hogares:

Digamos yo con compañeritos o que él salga a hacer trabajos a otro lado, yo no, yo no, porque estábamos hablando de que yo vivía (...) y después viví en (...), y los compañeritos eran de (...) y mmm (no) verdad, si ellos ocupaban venir, que ellos vinieran a la casa, yo dejarlo ir, habían lugares donde no se puede verdad, por peligrosidad verdad. (Madre de Julio)

Por lo que, en este caso, la madre de Julio había tomado una postura protectora por el contexto percibido como peligroso, planteando como estrategia socializadora el traer pares a la casa.

Tanto en el caso de la madre de Kevin, de Omar y de Julio se puede evidenciar cómo buscaron brindarles herramientas a sus hijos ya sea por iniciativa propia y/o por solicitud de sus hijos, con el fin de que estos pudieran interactuar con pares, a través de un cubo Rubik o el espacio de la casa, así como pudieran estrechar lazos con iguales ya

conocidos, a través de regalos de cumpleaños. Se puede evidenciar la importancia de la disposición de estas figuras por apoyar a los participantes en su proceso de socialización y generar oportunidades de interacción.

Por otra parte, la madre de Nelson integró a su hijo desde pequeño a la escuela de música, que facilitó que este se integrara con otros pares. Esta figura maternal señaló la confianza que le dio a su hijo, reflejado en la independencia de permitirle asistir a giras solo desde que tenía once años, lo cual afirmó influía en que este participante se sintiera seguro de sí mismo.

Además, tanto la mamá de Nelson, como de Julio, promovieron que sus hijos practicasen ciertos deportes tales como natación.

Finalmente, por parte de Kevin este había asistido a terapia con una psicóloga quien le había dado acompañamiento desde su niñez.

Por lo que se evidencia, que más allá de los recursos personales como madres, también se optó por buscar apoyo a través de otros espacios ya sea deportivos, recreativos y/o profesionales.

De modo que se identificaron otras estrategias ejercidas por estas figuras, desde brindarles herramientas que les conectaran con los pares, involucrarse con el grupo de amigos(as) y ser fuente apoyo en las iniciativas de los adolescentes. Además, se estableció el hogar como contexto al cual podían asistir los(as) iguales cercanos, integraron a sus hijos a actividades recreativas tales como una escuela de música o un deporte, así como facilitaron un espacio terapéutico.

A nivel general, se puede establecer que las figuras parentales buscaron apoyar a sus hijos con herramientas de guía, por medio de los consejos, así como también brindaron

recursos materiales o físicos que favorecieran este proceso. Además, tomaron en cuenta otros espacios recreativos o profesionales que pudieron incidir en su desarrollo social.

Tales estrategias, se evidencian por parte de otras madres de esta población tanto en el estudio de Howard et al. (2006), Daniel y Billingsley (2010), así como González y Prados (2021) y Piñol (2021), en los cuales se cumple la función de aconsejar y brindar un espacio para compartir con los pares. Además, se identifican las iniciativas de integrar a los adolescentes a deportes o a espacios terapéuticos con profesionales.

Papel reflejado por las figuras parentales en el desarrollo social de sus hijos.

Ahora bien, tras tomar en cuenta las tácticas establecidas principalmente en el discurso de las madres, ya que los adolescentes participantes no profundizaron en ellas en mayor medida, se pudo plantear el papel reflejado por las figuras parentales en la socialización de los adolescentes. Tanto en el caso de la madre de Ignacio como de Kevin, ambas se enfocaron en ejercer una función de estímulo a sus hijos, a través de sus recursos particulares, ya sea por medio de consejos, así como por medio de otros espacios profesionales.

Por parte de la figura maternal de Nelson también buscó ejercer un rol de estímulo, que, aunque en este caso no predominó la guía verbal, sí se puso en práctica por medio de la inserción de este en otras actividades que favorecían su socialización, así como su estímulo se reflejaba de manera implícita en la confianza que dio a su hijo.

La madre de Julio, a raíz de las vivencias de este participante, mostró un perfil protector con el fin de evitar que este adolescente experimentara interacciones negativas con sus pares, tal como el no permitir que este hiciera trabajos en otras casas, por la peligrosidad del contexto en el que vivían, así como estableció la libertad de si este quería

o no vincularse con sus compañeros(as), con el fin de evitar una reacción hostil por parte de los otros.

A pesar de lo anterior, esta figura también ejerció una función mediadora, al permitir que los compañeros de Julio pudieran asistir a su casa, y estimuladora, al integrar a su hijo a natación.

Finalmente, la figura de crianza de Omar quiso mostrarse como mediadora en el proceso de su hijo, al buscar interactuar con sus amigos, lo apoyó en sus manifestaciones de afecto, así como manifestó la función de estímulo al guiarlo en aspectos de interacción.

Tabla 4

Síntesis del Papel de las Figuras Parentales en la Socialización con pares de los

Adolescentes

Subcategoría	Datos identificados
a. Necesidad de pedir consejo:	Tres de los cinco participantes no consideraron necesario pedir consejos a sus figuras parentales, en contraste dos sí lo percibían importante. Se retoma el impacto que puede tener en esta subcategoría la estadía en la etapa de la adolescencia en la que la búsqueda de la autonomía toma relevancia.
b. Consejos por parte de las figuras de crianza:	Los(as) padres/madres se enfocaron en guiar en aspectos tales como el trato a personas de otro sexo, motivación de vincularse con nuevas personas, iniciativa de interacciones y la integración de los intereses de los otros. Además, algunas figuras parentales buscaron instruirlos en estrategias de

Subcategoría	Datos identificados
	<p>afrontamiento frente al rechazo y la crítica.</p> <p>Los consejos de las figuras parentales participantes buscaron estimular a sus hijos con el fin de promover flexibilidad en particularidades de la condición de Asperger, por ejemplo, al tomar en cuenta los intereses o gustos de la otra persona al charlar mas también se hizo referencia a otras temáticas que requieren guía en las personas en general en esta etapa del desarrollo, tales como el afrontamiento al rechazo. De esta forma se refleja la complejidad del proceso de socialización y el conocimiento que deben tener los adolescentes para poder responder frente a diferentes dinámicas que puedan manifestarse en su desarrollo social.</p>
<p>c. Otras estrategias implementadas:</p>	<p>Se identificaron otras estrategias tales como la inclusión de los jóvenes en instituciones que imparten temáticas de interés, su inserción en deportes, el proveer espacios con profesionales y brindar herramientas (juegos) que permitieran relacionarse con otras personas. Asimismo, se implementó el integrarse al contexto de pares con el fin de que el adolescente lograra socializar, apoyar en los gestos afectivos del joven, así como el facilitar el hogar como espacio para que otros pares compartieran con el participante.</p>

Subcategoría	Datos identificados
	<p>Por lo que, por un lado, se buscó apoyar al adolescente desde los medios personales, siendo el recurso los consejos o iniciativas del padre o la madre, mientras que por otro se buscó el apoyo de otras instituciones, grupos y/o profesionales.</p> <p>Además, se debe hacer referencia a que en ocasiones las figuras parentales pueden implementar estrategias que no favorezcan la socialización de sus hijos, tal como incluirse con sus pares adolescentes, por lo que se deben analizar las tácticas puestas en práctica e identificar si deben ser modificadas.</p>
<p>d. Papel reflejado por las figuras parentales en el desarrollo social:</p>	<p>La mayoría de las madres participantes reflejaron un rol estimulador frente al desarrollo social de sus hijos. En uno de los casos, a raíz de las vivencias de acoso escolar y rechazo del participante, una madre se enfocó en su función protectora. De esta forma se determina que la función ejercida por la figura parental va a ser producto de las particularidades del contexto y necesidades identificadas en el adolescente.</p>

Análisis de las tres categorías

A lo largo del análisis, a través de las tres categorías ahondadas, se dio respuesta al objetivo general de este estudio, el cual se basó en analizar la experiencia del proceso de

socialización con pares durante la etapa de la adolescencia, en los cinco adolescentes participantes.

Los jóvenes del estudio comentaron su perspectiva acerca del grado de dificultad al socializar con sus iguales, elementos que facilitaban o dificultaban esta interacción, entre otros. A pesar de que no se pudo abarcar de forma total la manera en que cada percepción se manifestaba en sus vivencias, o la manera en que sus madres y padres habían intervenido, se determinaron factores incidentes entre ellos.

Tal es el caso de **Kevin**. Este participante mencionó su motivación para formar parte de su grupo de pares, ahondando en las dificultades identificadas en el momento, a diferencia de la etapa de la niñez. De hecho, especificó sus limitaciones para entender qué podía hablar con sus compañeros(as).

A pesar de lo anterior, sus vivencias reflejaron cohesión con sus iguales, jugando en tiempos libres, integrándose en grupos diversos, relacionándose a través del celular, reflejando que aun cuando identificaba dificultades en su proceso de socialización, su dinámica de interacción era favorable.

Al ahondar en el apoyo dado por su madre y padre se evidenció la motivación de estos por apoyar a Kevin para que se desarrollara en el ámbito social. La madre del adolescente hizo referencia a múltiples consejos que le había dado a su hijo con el fin de dar herramientas para su vinculación con iguales, tal y como se señaló anteriormente, indicó la importancia de buscar un tema de interés para sus compañeros(as) con el fin de entablar conversaciones, incluso dándole importancia a pequeñas herramientas como un cubo Rubik con el objetivo de dar oportunidades a Kevin para relacionarse con otros.

Además, desde niño este participante contó con la guía de una psicóloga quien abarcó diversas áreas de su desarrollo, en este caso específico, el ámbito social.

Lo anterior permite plantear dos elementos favorecedores en el proceso social de Kevin: su interés a formar parte de su grupo de iguales y el estímulo y colaboración dada por sus figuras parentales, facilitando a partir de los dos factores la inclusión de este adolescente. No obstante, lo anterior no quiere decir que su proceso fuera fácil, ya que al momento del estudio Kevin todavía consideraba retador el hablar con sus pares.

Ignacio expresó caracterizaciones de su proceso social tal como su dificultad para hablar con compañeros nuevos ya que no entendía los temas que estos platicaban, así como su deseo en ocasiones por no interactuar con otros. No obstante, también hizo referencia a elementos que cambiaron en su socialización, manifestó que cuando estaba en séptimo era tímido, andaba solo en los recreos, pero posteriormente decidió modificar su comportamiento y empezó a hacer amigos(as).

Por lo que a pesar de que Ignacio señalaba dificultades en su proceso, también expresó un avance en la interacción con otros pares, marcando un antes y después de su proceso al buscar ser menos tímido.

En realidad, las vivencias de este joven reflejaban integración, desde actividades en el colegio, tales como deportes, conversaciones y pasar tiempo con otros iguales que compartían la misma comunidad de residencia.

El discurso de la figura de crianza de este adolescente se mostró constante en la guía de su hijo, tal como al motivarlo a hablarle a personas nuevas y a llevar a cabo actividades innovadoras con sus pares como videollamadas, entre otros, directivas las cuales coincidían con las necesidades expresadas por Ignacio.

Lo identificado sugiere que el papel de la madre de Ignacio se basó en dirigir e incentivar a su hijo en aquellos aspectos que este considera eran un reto al interactuar con otros, lo cual había podido incidir en facilitar y estrechar relaciones cercanas, pero a pesar de lo anterior al momento del estudio ciertos elementos continuaban siendo difíciles, como su vinculación con compañeros(as) nuevos(as).

Tras lo anterior, se puede plantear que el proceso de socialización lleva consigo transformaciones, tal como la decisión de Ignacio de mostrarse menos tímido, por lo que no es un proceso lineal, sino que puede ir en avance. Tal avance puede ser promovido por las figuras parentales, tal como la mamá de este adolescente.

A pesar de ello, en ocasiones las limitaciones pueden ir más allá del interés o no por integrarse, de hecho, Ignacio especificó por qué no le gustaba acercarse a pares nuevos planteando su dificultad para entender ciertos temas, por lo que las complicaciones podían requerir un apoyo más profundo identificando la raíz del comportamiento.

Nelson, al igual que los dos jóvenes anteriores, mostró una convivencia activa con otros(as) adolescentes, tanto en el colegio, en la escuela de música, así como por medio del celular. Sin embargo, expresó diversos elementos retadores en la socialización tales como sus limitaciones para generar temáticas de conversación y su desinterés para responder por el celular a sus amigos(as).

Al tomar en cuenta la posición de la madre de Nelson en su desenvolvimiento social, se determinó que esta buscaba apoyarlo en situaciones complejas que pudieran surgir con sus pares, como críticas, pero no quiso buscar presionar a su hijo en cuanto a su manera de interactuar.

No obstante, esta figura maternal sí quiso estimularlo a través de la inclusión en una escuela de música desde pequeño, dándole la confianza de que pudiese desenvolverse solo desde que tenía once años en giras de dicha institución. La mamá de Nelson consideraba que esta decisión, de permitirle asistir solo, representó para su hijo un voto de confianza de parte de ella, repercutiendo de manera tal que él también se sentía confiado.

A pesar de que su madre no buscó guiarlo constantemente en aspectos de la comunicación, que pueden presentar dificultades en la condición, parece ser que la inserción de este adolescente en dicha institución y la confianza dada pudo facilitar el aprendizaje de habilidades sociales, permitiendo que, aunque dichas percepciones compartidas en el síndrome de Asperger permanecieran, no representaran un impedimento para que Nelson se integrara con el resto de personas de su edad.

Por otro lado, en **Julio** su dinámica con pares giró alrededor del acoso escolar y el rechazo, por lo que la posición de su madre se centró en el rol protector más que en el estimulante. De hecho, tras ahondar en la niñez de Julio se identificó que el fenómeno de acoso escolar fue vivido por este adolescente desde dicha etapa, por lo que este papel se prolongó con el paso del tiempo ya que no hubo cambio en la dinámica de iguales.

A pesar de que esta figura buscó incentivarlo a través de estrategias como deportes en el pasado, así como planteó su hogar como espacio en el cual compartir con otros adolescentes, no hubo un mayor acercamiento de Julio con estos.

Aun cuando el contexto escolar facilitó la interacción grata de este joven con algunos de sus compañeros, lo identificado en el estudio sugiere que dicho espacio representaba más un ambiente perjudicial, promoviendo incluso la opción de retirar a Julio del colegio.

Por lo que, en este caso, lo evidenciado refleja que la intervención de la madre de este adolescente en aspectos sociales no generó un cambio en el contexto, sino que, por el contrario, las vivencias de Julio fueron las que dieron a lugar una modificación del papel de su figura maternal.

Omar reflejó en su discurso que el poder hacer un(a) amigo(a) era importante ya que no siempre lograba hacerlo. El joven hizo referencia en sus percepciones al rechazo por parte de otros, al decir que una conversación era difícil si la otra persona no mostraba agrado por él, o cuando afirmó que preferiría hablar con personas adultas si sus pares eran cae mal, lo cual hace reflejo de posibles vivencias que había experimentado y que daban a lugar tales perspectivas.

A raíz de lo anterior, su madre con el fin de apoyarlo se incluyó con algunos de sus amigos para que Omar también lo hiciera y cuando este adolescente entablaba relaciones de amistad esta figura de crianza lo apoyaba en sus iniciativas de dar obsequios a sus amigas.

No obstante, lo ahondado en el estudio permite identificar que el contexto que giró alrededor de las relaciones de Omar dificultaba aún más la conservación de sus amistades. Por ejemplo, en su niñez cuando estrechaba lazos con otro par sucedía un cambio de grupo o la mudanza de dicho(a) compañero(a) a otra institución, promoviendo que Omar permaneciera solo.

Al ingresar al colegio y en su primer año hacer amistades, experimentó nuevamente en octavo grado la modificación de su sección, facilitando un entorno poco conocido en relación con los(as) compañeros(as) que le rodeaban, y posteriormente la vivencia de la

pandemia y las directivas que esta trajo consigo a nivel institucional, repercutieron en Omar de la misma forma.

De modo que, la vivencia de Omar permite identificar que otro factor incidente en el proceso de socialización de los adolescentes puede ser las modificaciones de su contexto, plasmado en los cambios de grupo o mudanza de compañeros(as) a otras instituciones.

A raíz de las experiencias de los cinco adolescentes participantes se establecen elementos que pueden repercutir en dicho proceso: el deseo manifiesto por el adolescente para vincularse con pares, las estrategias implementadas por las figuras parentales, la dinámica del contexto y las modificaciones del mismo.

Específicamente en el caso de las estrategias implementadas por las madres de Ignacio, Kevin y Nelson estas parecen haber repercutido en la socialización de sus hijos dando estímulo y herramientas a pesar de las limitaciones identificadas en la vinculación con pares.

No obstante, puede que en ocasiones la ayuda brindada por las figuras parentales requiera la búsqueda de nuevas estrategias ya que las llevadas a cabo hasta el momento no son las óptimas que faciliten su proceso social. Además, también puede requerirse la intervención profesional con el fin de identificar la raíz de las conductas de los adolescentes, con el objetivo de no enfocarse en las acciones en sí sino en el porqué de ellas y así brindar una guía focalizada en la necesidad específica.

Ahora bien, se debe retomar que aun cuando las madres busquen apoyar a sus hijos en su socialización, en ocasiones el ambiente social puede generar un cambio en el rol que estas ejercen, lo cual se refleja en la madre de Julio, quien implementó un papel protector por la dinámica de acoso escolar vivida por su hijo.

Asimismo, se evidencia que el proceso de socialización con pares puede ser perjudicado por los cambios que dan a lugar en el contexto, como los cambios de grupo o sección, lo cual genera que las relaciones desarrolladas se vean debilitadas o cesadas y el adolescente deba volver a empezar en el proceso de conocer a sus iguales, aumentando la complejidad de entablar amistades.

Conclusiones

A continuación, se plantean las conclusiones tras analizar el proceso de socialización con pares de los adolescentes participantes, el cual incluyó sus percepciones, sus vivencias, así como el papel de sus figuras parentales.

Dando respuesta al primer objetivo, se establece que la percepción sobre el proceso de socialización con pares de los jóvenes participantes muestra complejidad a raíz de que no únicamente se ve influenciada por las caracterizaciones del Síndrome de Asperger, como la relevancia otorgada a los gustos compartidos, sino que también se ve repercutida por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, dando mayor interés a sentirse parte del grupo de pares, y por las personalidades de cada uno de ellos, como el tornarse menos tímidos en este proceso social. Lo anterior permite comprender que la condición de Síndrome de Asperger no define a la persona, sino que forma parte de muchos de los elementos que también inciden en su interacción con pares.

Por motivo de los criterios que conforman el diagnóstico, puede que en ocasiones se pierda de vista rasgos que son generalizables con la población con y sin la condición, y que en las personas con Síndrome de Asperger pueden evidenciarse de forma más intensa, tales como la relevancia asignada a los intereses en común o las limitaciones para interactuar con personas poco conocidas, por lo que se atribuyen únicamente al síndrome, encasillando así al adolescente bajo el diagnóstico y perdiendo de vista a la persona. Lo anterior promueve estigmatizar a los jóvenes con Síndrome de Asperger, promoviendo una concepción errónea de la condición y obstaculizando su inclusión al contexto social.

Las percepciones identificadas a lo largo del discurso de los adolescentes participantes manifiestan elementos compartidos entre algunos de ellos, evidenciado en la

dificultad para generar temas de conversación, sin embargo, también reflejan particularidades de sus experiencias, como el impacto del acoso escolar o el desagrado manifestado por otros pares, y personalidades, el ser más sociable con los iguales. Por lo tanto, el proceso de socialización con pares es experimentado y percibido de forma única y personal.

Como conclusiones del segundo objetivo se identifica que las vivencias de los adolescentes al vincularse con sus pares evidencian el rompimiento de estereotipos asignados a las personas con esta condición. La amistad toma importancia, por lo que se busca conservar dichas relaciones. Además, se hacen evidentes las muestras de afecto y empatía. En este último elemento se hace referencia a la puesta en práctica de empatía afectiva, empero, también se establece las dificultades por parte de la población con Síndrome de Asperger de ejercer empatía cognitiva por las limitaciones en la teoría de la mente.

La inclusión de los participantes a espacios sociales, tanto académicos como extracurriculares, constituye un elemento favorecedor de la socialización, lo anterior por motivo de que estos contextos permiten que los jóvenes interactúen con otros pares, se promueva la creación de lazos y de a lugar el aprendizaje de habilidades sociales.

Las estrategias de afrontamiento de los adolescentes se manifiestan diversas en cada caso, así como una misma situación se experimenta de forma particular, lo anterior reflejado en la vivencia del acoso escolar y las múltiples maneras de proceder de los participantes. A raíz de lo anterior, dicho fenómeno puede traer consigo un impacto específico para cada joven, incluso ejerciendo riesgo de exclusión social.

La promoción por parte de los pares y/o compañeros(as) de colegio de un espacio de integración hacia los adolescentes con esta condición, así como de aceptación hacia las particularidades que conlleva, puede facilitar un contexto en el que los jóvenes con Síndrome de Asperger se sientan anuentes a acercarse a sus iguales, promoviendo a su vez el desarrollar sus habilidades sociales.

Al ahondar en el tercer objetivo se concluye que el papel ejercido por las figuras parentales en la socialización de sus hijos se enfocó en las necesidades manifestadas en el contexto, a raíz de la presencia de acoso escolar, así como las limitaciones particulares en cada adolescente, percibiendo el requerimiento de intervenir en habilidades sociales, por lo que cada madre intercedió dando importancia a ciertos aspectos específicos identificados en el proceso del joven.

La guía expuesta por las figuras de crianza abarca aspectos directos del Síndrome de Asperger, como la importancia de tomar en cuenta los intereses de las otras personas en conversaciones, mas también ahonda elementos importantes en la socialización de la población adolescente en general, como el poseer herramientas para proceder frente a las críticas de otros, que requieren la intervención de los padres y madres. Lo anterior es importante ya que el proceso de socialización de los jóvenes es complejo, no se basa únicamente en las particularidades de la condición, sino que también se va a ver incidido por diversas dinámicas que pueden manifestarse en las diferentes etapas del desarrollo, actual y posteriores.

A pesar del deseo de las figuras parentales de facilitar el proceso de socialización con pares de los adolescentes, en algunos casos se requiere la búsqueda de nuevas estrategias ya que las implementadas pudieron no haber tenido el efecto esperado, lo

anterior podría evidenciarse por ejemplo al buscar apoyar a su hijo integrándose con sus pares, lo cual en la etapa adolescente puede ser contraproducente. Por lo tanto, es importante que cada figura parental analice el impacto del respaldo otorgado al joven y de esta forma generar nuevas herramientas que permitan al adolescente avanzar en su proceso de socialización.

Además, al indagar en la vinculación de los tres objetivos se concluye que ocasionalmente el estrechar lazos con pares puede representar un reto para los jóvenes, siendo lo anterior incrementado por otros elementos como las modificaciones del contexto social, este factor incide de manera tal que las relaciones ya establecidas sean debilitadas por particularidades tales como las modificaciones de grupo o cambios por motivo del Covid 19. A partir de lo anterior, podría destacarse como valioso el buscar conservar aquellos espacios en los cuales los adolescentes han generado confianza y alianza con otros, con el fin de promover la inclusión social del adolescente.

Las estrategias puestas en práctica por las figuras de crianza incidieron de manera importante en el desenvolvimiento de los adolescentes con sus iguales, promoviendo y favoreciendo la creación de lazos. Lo dicho evidencia la función relevante que ejercen los padres y madres en el desarrollo de sus hijos y cómo a partir de sus estrategias los jóvenes pueden afrontar e integrarse al mundo social a pesar de las dificultades percibidas, vinculándose aun cuando eventualmente prefieren permanecer solos o cuando no saben de qué hablar.

En ocasiones, las madres pueden buscar intervenir con el fin de modificar las conductas de sus hijos, pero dejando de lado el origen de tales comportamientos, lo anterior reflejado en el incentivo de interactuar con pares nuevos, sin comprender que la persona

adolescente puede manifestar desmotivación por hacerlo basada en las dificultades para entender temáticas diversas que estos pueden hablar. A partir de lo anterior, se requiere el apoyo profesional para así buscar dar acompañamiento en las diversas áreas que desencadenan el actuar de los jóvenes con esta condición.

Por lo tanto, tras ahondar en esta investigación, se puede plantear la amplitud y profundidad del proceso de socialización con iguales de cada adolescente, el cual únicamente puede ser comprendido al analizar diversos elementos que repercuten, tal como la familiaridad del contexto o los espacios con los cuales los menores de edad cuentan para socializar, siendo también importante comprender como algunos factores evolucionan al incidir uno en el otro, ejemplificado en el papel que las figuras parentales deciden ejercer en la socialización de sus hijos según las dinámicas que perciben en sus contextos, tal como la necesidad de apoyo para acercarse a otros jóvenes o la guía para establecer límites en las vinculaciones de acoso escolar. Las categorías pueden ser comprendidas al analizar su relación con el resto de estas.

A pesar de que no es un objetivo de este estudio analizar la experiencia de socialización en los adolescentes durante el período de la pandemia se pueden identificar algunos elementos relevantes: el cierre de las instituciones educativas representó en algunos casos un factor reconfortante para la persona adolescente, a raíz de que en este contexto se desarrollaba una dinámica de acoso escolar que repercutía gravemente en el joven.

Los espacios virtuales, como videojuegos, así como la mensajería de texto reflejaron ser factores protectores para los adolescentes, ya que permitieron mantenerse vinculados con amigos(as) a pesar del distanciamiento por el Covid 19.

Aun cuando el espacio educativo es valioso para socializar con pares, frente a eventos adversos como la pandemia es necesario que los jóvenes puedan contar con otros contextos que cubran dicho interés, ya que de lo contrario se rompe en su totalidad la vinculación con otras personas de edades similares, limitando el aprendizaje de habilidades sociales y el cumplimiento de las funciones ejercidas por los iguales.

La ruptura de rutinas, así como el distanciamiento de pares repercute en cada adolescente de forma diversa, identificando en los adolescentes participantes el impacto de vivir tales modificaciones del contexto trayendo consigo deterioros emocionales.

Recomendaciones

A partir de lo analizado en esta investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

A Centros Educativos que imparten lecciones a estudiantes con Síndrome de Asperger:

- Plantear estrategias con el fin concientizar e informar a la población estudiantil, así como al personal docente y administrativo, sobre los Trastornos del Espectro Autista, tanto la condición de Asperger como de Autismo, y lo que estos representan. Lo anterior con el fin de comprender a cada adolescente con la condición y promover un contexto inclusivo.
- Educar a la población estudiantil, así como al personal de las instituciones educativas, sobre la temática de acoso escolar y su incidencia en las personas, lo anterior con el fin de promover la reflexión sobre este fenómeno y detener la prolongación de esta clase de acciones.
- Favorecer la inclusión en los espacios académicos, lúdicos y deportivos de forma que todas las personas independientemente de su condición puedan participar y sentirse parte de la comunidad educativa.
- Abrir espacios que promuevan la cohesión de los adolescentes con Síndrome de Asperger con el resto de sus pares, a través de grupos pequeños y por medio de temáticas de interés, brindando de esta forma un entorno que promueva la creación de amistades y el aprendizaje de habilidades sociales.
- Velar por conservar las secciones colegiales o grupos en los cuales los adolescentes con Asperger han podido desarrollar relaciones cercanas con sus pares. Lo anterior

con el propósito de partir de una familiaridad que promueva seguridad en la persona y permita prolongar y estrechar dichas interacciones.

- Brindar apoyo psicológico a los adolescentes con esta condición enfocado no únicamente en su desenvolvimiento escolar, sino brindando herramientas sociales para su vinculación con iguales. Con el fin de que ellos construyan recursos personales que les facilite su proceso de socialización actual y futuro.

A familias con hijos adolescentes con Síndrome de Asperger:

- Promover la inclusión de los adolescentes en espacios diversos tales como colegio, instituciones artísticas, deportes, entre otros, que favorezcan la vinculación con pares mientras se desenvuelven en temáticas de su interés. Lo anterior con el objetivo de evitar aislamiento o sobreprotección que limite su desarrollo, autonomía, aprendizaje de habilidades sociales, las cuales son herramientas significativas tanto en esta etapa y en las posteriores de su vida.
- Ser constante en guiar a los jóvenes en aspectos de su proceso de socialización de manera clara, específica y por medio de ejemplos, aun cuando parezca que estos no lo requieren. Ya que permitiría a los adolescentes aprender estrategias puntuales que permitan su desarrollo social y que puedan poner en práctica en su diario vivir.
- Consultar a los jóvenes sobre dudas que posean acerca del proceso social, así como identificar las necesidades manifestadas en su socialización, con el fin de intervenir y dar herramientas desde sus particularidades: tanto su personalidad como sus áreas por fortalecer.

A la clínica con personas adolescentes con Síndrome de Asperger:

- Dar inicio a las sesiones terapéuticas promoviendo un espacio en el cual la persona pueda conocer al o la terapeuta y viceversa, abarcando variedad de temáticas tales como gustos, intereses, entre otros, trayendo consigo un contexto de confianza y comodidad que facilite la comunicación abierta por parte del o la adolescente.
- Si se busca promover el aprendizaje de habilidades sociales, integrar a las figuras parentales y/o familia como agentes colaboradores en el proceso de la persona adolescente, con el fin de que el avance pueda ser promovido tanto en los espacios terapéuticos como fuera de estos.
- Dar énfasis al discurso de la persona adolescente, ya que únicamente a través de ahondar en este y en sus percepciones se podrá conocer la raíz de diversos comportamientos o manifestaciones conductuales y de esta forma dar el acompañamiento e intervención que se requiere.
- Tomar en cuenta a lo largo del análisis terapéutico los diversos elementos que pueden incidir en la persona, tanto la etapa del desarrollo en la que se encuentra, la influencia del contexto, la caracterización de la personalidad, con el fin de romper con el encasillamiento de la condición y visualizar el proceso global de la persona.
- Mostrar paciencia y flexibilidad a lo largo del proceso con el fin de adaptarse a las necesidades manifestadas por la persona, tal como el buscar expresarse de manera diversa con el fin de darse a entender, o evitar plantear situaciones imaginarias que puede que la persona no pueda visualizar por caracterizaciones de la condición.

A Futuras investigaciones:

- Ahondar en el papel de las figuras parentales en la socialización de los jóvenes con Asperger ya que se identificaron muy pocos estudios que indagaron dicha temática,

siendo importante por motivo de que se evidenció la incidencia de este elemento en el proceso social de los participantes.

- Llevar a cabo un estudio que busque ahondar las tres dimensiones profundizadas en esta investigación, percepción, vivencias y el papel de las figuras parentales, con adolescentes mujeres con Asperger, con el fin de determinar la visión desde la población femenina.
- Dar énfasis al discurso de los adolescentes participantes con el fin de conocer su experiencia desde su punto de vista y no limitarse a agentes externos, ya que únicamente a través de su voz se puede identificar el significado dado a su proceso.
- Llevar a cabo una primera entrevista con el fin de conocer al adolescente y que el adolescente conozca a la persona investigadora, a raíz de que facilita su anuencia en futuras entrevistas a lo largo del proceso.

A la carrera de Psicología:

- Generar espacios de educación en la carrera con temáticas enfocadas en la atención a la diversidad, con el fin de brindar herramientas a los(as) estudiantes que faciliten un óptimo manejo en los diversos ámbitos de intervención.
- Promover espacios de práctica o trabajos finales de graduación que ahonden en la experiencia de la población con alguna condición o situación de discapacidad con el propósito de comprender sus experiencias y crear herramientas desde la carrera hacia la sociedad y hacia la población.

Limitaciones del Estudio

- La investigación se llevó a cabo durante el tiempo de pandemia por lo que la vinculación de los adolescentes participantes con sus pares se vio afectada por las modificaciones establecidas en las instituciones educativas. Además, a raíz de dicho fenómeno el presente estudio se llevó a cabo de manera virtual, incidiendo en la vinculación entre persona investigadora y participantes.
- El estudio abarcó únicamente a adolescentes hombres, por lo que no se pudo profundizar en la experiencia de mujeres jóvenes con Asperger, lo anterior limitando identificar si podría existir una perspectiva diversa u otros intereses que podrían dar a lugar en las jóvenes. Es importante aclarar que lo anterior pudo ser a raíz de que parece ser que el trastorno de Asperger es más frecuente en hombres (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000).

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. American Psychiatric Association.
- Altadill, M. (2014). *Habilidades sociales y Síndrome de Asperger* [tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Digital Re-UNIR.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedagóg*, 8 (1), 9 – 22.
- Arias, L. (2018). Reflexiones en torno al fenómeno bullying en el contexto costarricense. *Revista Electrónica Educare* 22(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.19>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM -IV*. Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Astiazarán, Í. (2012). *Acoso Escolar y Síndrome de Asperger en la Educación Secundaria Obligatoria* [tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/docview/926191031/fulltextPDF/5A77F8FCBEAB4602PQ/1?accountid=28692>
- Aubineau, M. y Blicharska, T. (2020). High-Functioning Autistic Students Speak About Their Experience of Inclusion in Mainstream Secondary Schools. *School Mental Health*, 12(3), 537-555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>

- Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf
- Berger, P., y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bohórquez, C. y Rodríguez, D. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-210.15446/rcp.v23n2.37359>
- Burke, M., Kraut, R. y Williams, D. (2010). Social Use of Computer Mediated Communication by Adults on the Autism Spectrum. *ACM DL Digital Library*, 425-434. <https://doi.org/10.1145/1718918.1718991>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Carreras, C. (2016). John Dewey: “En el principio fue la experiencia”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(72), 69-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27946220007.pdf>
- Carrillo, R. (2015). *La percepción como fundamento de la identidad personal (reflexiones desde la fenomenología)* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66229/1/RCP_TESIS.pdf

- Carrington, S., Templeton, E. y Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 211-218. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040201>
- Choukas, S., Giletta, M., Cohen, G., y Prinstein, M. (2015). Peer Influence, Peer Status, and Prosocial Behavior: An Experimental Investigation of Peer Socialization of Adolescents' Intentions to Volunteer. *J Youth Adolescence*, 2197-2210. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-2>
- Cofré, V. (2015). *Relatos de vidas. Experiencias y vivencias de dos adolescentes con Síndrome de Asperger* [tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3296/TPEDIF%2025.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata, S.L. <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/12684>
- Coleman, J. (2011). *The nature of adolescence*. Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/lib/sibdilibro-ebooks/reader.action?docID=683988>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design*. SAGE.
- Daniel, L. y Billingsley (2010). What Boys With an Autism Spectrum Disorder Say About Establishing and Maintaining Friendships. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 25(4), 220-229. DOI: 10.1177/1088357610378290
- del Barrio, A. (2014). Los adolescentes y el uso de los teléfonos móviles y de videojuegos. *INFAD Revista de Psicología* 3(1), 563-570. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.536>

- Díaz, C. (2017). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Durán, E., y Montero, C. (2012). Propuesta metodológica que facilite la integración social de un estudiante que presenta Síndrome de Asperger con sus compañeros de clase en una sección de un Colegio del circuito 01 de Heredia. *Revista Ensayos Pedagógicos*, VI (2), 137-152.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5825/56>
- 93
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
https://www.academia.edu/9444115/Apuntes_Docentes_de_METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION_ANALISIS_CUALITATIVO_POR_CATEGORIAS
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Forero, A., Camelo, A., y Mendoza, F. (2015). *La amistad: Una mirada desde la adolescencia* [tesis de licenciatura, Instituto Alberto Merani].
- Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., Ayuda, R. y Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*.

Asociación Asperger España. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/un-acercamiento-al-sindrome-de-asperger-una-guia-teorica-y-practica/>

Frontera, M. (2010). El desafío del desarrollo. Alumnos con síndrome de Asperger.

Necesidades y respuesta educativa. En I., Arrimadas, I., S., Ramos, y A., Díaz (Eds.) *Desafíos de la diferencia en la escuela*. Edelvives.

<http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/DESAFIOSDELA DIFERENCIAENLAESCUELA.pdf>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*,

86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Giro, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*

96(1), 77-95.

https://pdfs.semanticscholar.org/385f/a22f99a90a807dcae2c0ad67a18444110ff.pdf?_ga=2.208763026.1071103922.1664384508-905051770.1664384508

Gómez, Y. (2014). *Influencia del grupo de pares en la construcción de la identidad de 26 adolescentes del cibercolegio UCN en el municipio de Cáceres – Antioquia* [tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia].

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14561/1/GomezYazmin_2014_InfluenciaGrupoPares.pdf

González, A. y Centeno, Y. (2021). Interacción social de adolescentes con síndrome de

Asperger. *PSIQUIS* 2(1), 41-48.

González, B. y Prados, E. (2021). Con voz propia: la experiencia físicodeportiva de dos

personas con síndrome de Asperger. *Movimiento* 27, 1-17.

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.103004>

- Grosser, K. (2003). Adolescentes y adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni castigar? ¿Qué hay detrás del llamado conflicto generacional? *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/AIE.V3I1.9006>
- Güemes, M., González, M. e Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*, 5(1), 7-22.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>
- Guerra, P., Castellanos, S., y Arnaiz, A. (2013). Retos y estrategias para la convivencia: el Síndrome de Asperger y el contexto escolar y familiar. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 51-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5509188>
- Guevara, A. (2011). “Manual Cognitivo-Conductual-emocional dirigido a maestros de primer ciclo de primaria para la detección y manejo escolar de estudiantes que presentan el Síndrome de Asperger” [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. SIBDI.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, Vivencias y Sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Hall, J. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships* 28(6), 723-747. DOI: 10.1177/0265407510386192

- Hernández, J. y van der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 41 (233), 23-40. <https://sid-inico.usal.es/articulo/el-maltrato-por-abuso-de-poder-en-el-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autista-y-sus-efectos-sobre-la-inclusion/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Howard, B., Cohn, E. y Orsmond, G. (2006). Understanding and negotiating friendships. Perspectives from an adolescent with Asperger syndrome. *AUTISM*, 10(6), 619-627. [10.1177/1362361306068508](https://doi.org/10.1177/1362361306068508)
- Howard, P. y Sedgewick, F. (2021). ‘Anything but the phone!’: Communication mode preferences in the autism community. *Autism* 25(8), 1-14.
[10.1177/13623613211014995](https://doi.org/10.1177/13623613211014995)
- Humphrey, N. y Lewis, S. (2008). ‘Make me normal’ The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism* 12(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo* 42, 13-23.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Ibarra.pdf

- Infocop. (30 de enero de 2018). *¡Frente al Bullying, contesta! -Nueva campaña de Autismo España contra el acoso escolar*. Infocoponline.
https://www.infocop.es/view_article.asp?id=7175
- Irwin, M. (2013). 'Hanging out with mates': Friendship quality and its effect on academic endeavours and social behaviours. *Australian Journal of Education* 57(2), 141-156.
DOI: 10.1177/0004944113485839
- Kelly, R., O'Malley, M. y Antonijevic, S. (2018). 'Just trying to talk to people ... It's the hardest': Perspectives of adolescents with high-functioning autism spectrum disorder on their social communication skills. *Child Language Teaching and Therapy* 34(3), 1-16.
- Koegel, R., Fredeen, R., Kim, S., Danial, J., Rubinstein, D. y Koegel, L. (2012). Using Perseverative Interests to Improve Interactions Between Adolescents With Autism and Their Typical Peers in School Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions* 14(3), 133-141. 10.1177/1098300712437043
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L. y Schwartzman, B. (2013). Improving Socialization for High School Students with ASD by Using Their Preferred Interests. *J Autism Dev Disord* 43(9). 10.1007/s10803-013-1765-3
- Ko, S. (2014). *Online experiences of adolescents with Asperger's Syndrome and high-functioning Autism* [Tesis de Doctorado, Universidad del Estado de Indiana]. ProQuest.
- Lacy, J. (2007). *Using a Motivational Extracurricular Activity to Improve the Social Interactions of Adolescents with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*

[Tesis de Doctorado, Universidad de California]. ProQuest Dissertations Publishing.

- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90) 57-71.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_abstract
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*(pp.71-96). Editorial Síntesis, S.A.
- Martínez, I. (2016). *Inteligencia emocional y Asperger. Jornadas en el Parque de las Ciencias de Granada* [tesis de licenciatura, Universidad de Granada]. DIGIBUG.
- Martínez, L., Virgós, M., y Burguera, J. (2017). El alumnado con síndrome de Asperger. Propuesta para la mejora de habilidades sociales mediante tutoría entre iguales. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 1783-1790.
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50259/4/AlumnadoAsperger.pdf>
- Mayton, M. (2005). The quality of life of a child with Asperger's disorder in a general education setting: a pilot case study. *International journal of special education* 20(2), 85-101.
[https://www.researchgate.net/publication/285963325_The_quality_of_life_of_a_chi](https://www.researchgate.net/publication/285963325_The_quality_of_life_of_a_child_with_Aasperger's_Disorder_in_a_general_education_setting_A_pilot_case_study)
[ld_with_Aasperger's_Disorder_in_a_general_education_setting_A_pilot_case_study](https://www.researchgate.net/publication/285963325_The_quality_of_life_of_a_child_with_Aasperger's_Disorder_in_a_general_education_setting_A_pilot_case_study)
- Ministerio de Educación Pública (20 de abril de 2020). *Aulas de Escucha*.
<https://www.mep.go.cr/educatico/aulas-escucha>

- Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Editorial UOC.
<http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/43960>
- Mosquera, M., Aiello, V., Cetti, M., del Rosario, M., Cukier, S., Echenique, L., Gandsas, M., Levi, P., Masip, A., Moyano, M., Matos, M., Piñol, M., Prieto, M., y Treibel, M. (2021). *Autismo y Asperger para padres y educadores*. Editorial Bonum.
- Noller, P. y Atkin, S. (2014). Family life in adolescence. De Gruyter. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/lib/sibdilibro-ebooks/reader.action?docID=1744549>
- O'Hagan, S. y Hebron, J. (2016). Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum conditions in a mainstream high school resource provision. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 314-328.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223441>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-233.
<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61838/82584>
- Organización Mundial de la Salud. (2019a). *Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-11*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Organización Mundial de la Salud (7 de noviembre de 2019b). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Clasificación Internacional y Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE-10*. Editorial Médica Panamericana, S.A.

- Orozco, N. (2016). *Cognición, sentimientos y necesidades educativas de un grupo de docentes del Liceo de Escazú hacia el estudiante con trastorno del espectro autista tipo Asperger* [tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Kerwá repositorio.
- Pérez, N. y Navarro, I. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano. Del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/62378>
- Piñol, M. y Masip, A. (2021). Testimonios de Padres. En M. Mosquera, *Autismo y Asperger para padres y educadores* (pp. 289-302). Editorial Bonum.
- Rambaran, A., Schwartz, D., Badaly, D., Hopmeyer, A., Steglich, C., y Veenstra, R. (2016). Academic Functioning and Peer Influences: A Short-Term Longitudinal Study of Network–Behavior Dynamics in Middle Adolescence. *Child Development*, 1-21. <https://doi.org/10.1111/cdev.12611>
- Ramos, P. (2012). Actualización del desarrollo psicológico en la infancia, adolescencia, madurez y senectud. Editorial ICB.
- Reitz, A., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., y Neyer, F. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European Journal of Personality*, (28), 279-288. <https://doi.org/10.1002/per.1965>
- Ridao, S. y Rodríguez, F. (2011). Enseñanza/Aprendizaje de habilidades socio-comunicativas en el Síndrome de Asperger. *Innovación Educativa*, (21), 305-316. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6241/pg_307-318_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. y Convit, A. (2007). Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome. *J Autism Dev Disord* 37(4), 709-715.
10.1007/s10803-006-0197-8
- Rubin, K., Bukowski, W., y Parker, J. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups. Handbook of Child Psychology*. NJ Wiley.
- Rueda, P., Fernández, P. y Baron, S. (2015) Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome. *European Journal of Developmental Psychology* 12(1), 85-98. 10.1080/17405629.2014.950221
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación de rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, (13), 71-78.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Samoilis, G. (2021). *'It's like a disguise': Experiences of peer relationships and social camouflaging of autistic adolescent boys. An IPA analysis* [Tesis de Doctorado, Universidad Metropolitana de Londres]. ProQuest.
- Sandoval, J. (2011). *La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de John Dewey* [tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6785/tesis104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santiso, V. (2015). Abordaje integral del síndrome de Asperger. Una perspectiva actual. *FMC - Formación Médica Continuada en Atención Primaria* 22(4), 182-187.
10.1016/j.fmc.2015.01.001
- Selvam, T. (2017). Functions of peer group in adolescence life. *International Journal of Scientific Research and Review*, 6(11), 131-136.

https://www.researchgate.net/publication/322465733_Functions_of_Peer_Group_in_Adolescence_Life

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 119-142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>

Skafle, I., Nordahl, A. y Oien, R. (2019). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50(4). <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>

Sumiya, M., Igarashi, K. y Miyahara, M. (2018). Emotions surrounding friendships of adolescents with autism spectrum disorder in Japan: A qualitative interview study. *Plos One* 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191538>.

Urbano, C. y Yuni, C. (2016a). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Editorial Brujas. <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/44354>

Urbano, C. y Yuni, C. (2016b) *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Editorial Brujas.

<http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/41894>

Usni, E., Daulay, H., Manurung, R., Ismail, R. y Sitorus, H. (2018). The signification of cell phones from A lifestyle perspective Among Teenagers in Medan city, Indonesia. *International Journal of Civil Engineering and Technology* 9(10), 1900-1909.

https://www.researchgate.net/publication/331211152_The_signification_of_cell_phones_from_a_lifestyle_perspective_among_teenagers_in_Medan_City_Indonesia

- Vargas, G. (2012). *Estudio de caso: Habilidades sociales de dos niños con Síndrome de Asperger del Colegio María Inmaculada de San Carlos durante el período* [tesis de maestría, Universidad Estatal a Distancia].
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/942/1/Habilidades%20sociales%20de%20dos%20ni%C3%B1os-Gabriela%20Vargas%20Sol%3%ads.pdf>
- Veiga, J., de la Fuente, E., y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Med. Secur. Trab.* 54(210), 81-88. <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf>
- Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R. y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 207-222.
<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.2.6127>
- Vine, R. y Webster, A. (2016). Understanding the social experiences of adolescent females on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 74-85.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.006>
- Ward, M. (2017). *Closing the Gender Gap: Understanding How Adolescent Girls with Autism Spectrum Disorder Perceive and Interpret Their Social and Emotional Experiences* [Tesis de Maestría, Universidad de Manitoba]. DSPACE.

Anexos

Anexo 1: Tabla 5

Descripción de las categorías y subcategorías que componen los objetivos del estudio

Objetivo					
Describir la percepción que tienen las personas adolescentes con Asperger sobre su proceso de socialización con pares					
Categoría					
Percepción Del Proceso De Socialización Con Pares					
Subcategorías identificadas					
Concepto de amistad	Percepción sobre su vinculación con pares en la niñez.	Nivel de dificultad actual para desenvolverse con sus iguales	Puntos que facilitan o dificultan el proceso de socialización con pares	Los factores motivadores/ desmotivadores para socializar con sus pares	Preferencia de relacionarse o vincularse con personas
Objetivo					
Caracterizar las vivencias de las personas adolescentes diagnosticadas con Síndrome de Asperger al relacionarse con sus pares					
Categoría					
Vivencias Al Socializar Con Pares					

Subcategorías identificadas

Vivencias de integración con sus pares.	Acoso escolar	Experimentar la ausencia de amigos(as) en su sección	Muestras de compañerismo y afecto	Uso del celular	Grupos en los que interactúan
---	---------------	--	-----------------------------------	-----------------	-------------------------------

Objetivo

Identificar el papel de las figuras parentales durante el proceso de socialización con pares en la etapa adolescente en personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger

Categoría

Papel De Los Padres Y Madres En La Socialización Con Pares

Subcategorías identificadas

Conocimiento del círculo social	Necesidad de pedir consejo a sus padres/madres	Consejos por parte de las figuras parentales	Otras estrategias implementadas	Papel reflejado por las figuras parentales en el desarrollo social
---------------------------------	--	--	---------------------------------	--

Anexo 2: Formulario de Consentimiento Informado

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201**

Sede de Occidente

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”

Experiencia del proceso de socialización con pares durante la etapa de la adolescencia en cinco personas diagnosticadas con el síndrome de Asperger

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de el/la investigador/a principal: Rebeca Rodríguez Álvarez

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El estudio de investigación que se llevará a cabo será dirigido por la estudiante de psicología Rebeca Rodríguez Álvarez, junto con el respaldo de su equipo asesor: Msc. Ed. Alejandra Arguedas Gamboa, Lic. Alicia Sandoval Poveda y Lic. Valerie Alvarado Steller. Todas las investigadoras pertenecientes a la Universidad de Costa Rica. El propósito de este estudio es conocer la experiencia de las personas adolescentes diagnosticadas con el síndrome de Asperger al relacionarse con personas de edades similares. Además, se buscará profundizar el papel de los padres/madres y/o encargados(as) durante este proceso. Para lo anterior, se pretende que 5 personas adolescentes con el síndrome participen en la investigación, así como al menos una figura parental por cada menor.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Para que usted y su hijo(a) sean participantes de este estudio, debe firmar este consentimiento. Al hacerlo, estará aceptando de manera voluntaria participar en el estudio, así como dará su autorización para que su hijo(a) también participe. Como parte de la investigación se le aplicará una entrevista, la cual tendrá una duración de una hora aproximadamente, en esta se buscará identificar su percepción en cuanto al desenvolvimiento de su hijo(a) al relacionarse con las personas de su misma edad y su papel en el proceso. Además, a su hijo(a) se le realizarán 3 entrevistas, con una duración aproximada de una hora. En cada una de ellas se profundizará 1) la percepción de su hijo(a) sobre su desenvolvimiento al relacionarse con personas de edades similares 2) las vivencias que este(a) ha tenido con estas y 3) la manera en que usted(es) como padres/madres le ayudan a relacionarse con estas. Posteriormente a que este(as) conteste estas entrevistas, se llevará a cabo un cuestionario en el cual se plantearán situaciones sociales, con el fin de identificar cual sería el comportamiento que su hijo(a) considera que ejercería. Tanto la entrevista con

ustedes como padres/madres, como la entrevista con su hijo(a) y el cuestionario, se llevarán a cabo en su residencia o vía virtual. El estudio tendrá una duración aproximada de un año. Tras que usted consienta su participación, así como la de su hijo(a), se iniciará realizando la primera entrevista a su hijo(a), posteriormente se le volverá a contactar para llevar a cabo la segunda entrevista y después otro día se realizará la tercera entrevista. Tras lo anterior se llevará a cabo la entrevista con usted(es). Posteriormente la investigadora se reuniría con su hijo(a), presencial o virtualmente, para que este responda el cuestionario.

Para el registro de las entrevistas y el cuestionario se llevará a cabo grabación de audio, en caso de que sea virtual se grabará la videollamada. La grabación será únicamente para llevar a cabo la transcripción, por lo que se preservará durante 10 años y posteriormente será borrada en su totalidad, lo anterior según lo que establece el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica. En cuanto a la transcripción de las entrevistas y los cuestionarios, se integrará al trabajo escrito lo que sea totalmente necesario. Finalmente, se le informarán los resultados del estudio por medio de una exposición de estos de manera presencial o vía virtual, junto con su hijo(a).

C. RIESGOS

Al participar de este estudio ustedes no corren ningún riesgo, sin embargo, puede que en algún momento se sientan incómodos debido a que se profundizan vivencias privadas y personales tanto de usted como de su hijo(a), así como puede que genere ansiedad debido a las preguntas planteadas. Si esto sucede y fuese necesario se le daría la contención y referencia psicológica requerida.

D. BENEFICIOS

Usted y su hijo(a) no recibirán ningún beneficio directo por participar del estudio, pero gracias a los aportes que ustedes realicen permitirán que muchas personas comprendan: 1) la experiencia de ser una persona adolescente con Asperger y la experiencia particular al relacionarse con personas de edades similares 2) el papel desempeñado de padres/madres con un hijo(a) adolescente con Asperger en cuanto a la socialización de su hijo(a). Además, posteriormente a realizar la investigación se llevará a cabo una devolución de los resultados obtenidos, tanto a usted(es) como a su hijo(a) de manera presencial o virtual.

E. VOLUNTARIEDAD

Su participación y la participación de su hijo(a) en el estudio es voluntaria, por lo cual pueden negarse a responder alguna de las preguntas, así como pueden retirarse por completo del estudio. Si deciden tomar tal decisión no recibirán ninguna consecuencia.

F. CONFIDENCIALIDAD

La información que usted(es) y su hijo(a) provean al estudio será resguardada de manera confidencial, por lo que sus aportes se harán de manera anónima, o sea que nadie sabrá que ustedes fueron quienes aportaron tal información, sus nombres serán modificados en el escrito del estudio, evitando que se pueda atribuir los datos a ustedes. Además, las grabaciones de las entrevistas y el cuestionario serán guardadas y borradas después de 10 años, siendo utilizadas únicamente para hacer las transcripciones de estas mismas. Los resultados de la investigación podrían ser utilizados posteriormente siempre resguardando la confidencialidad de cada participante.

Es importante señalar que la confidencialidad se guardará siempre y cuando no se identifique ningún hecho que rompa con la legislación costarricense, tal como el encontrar indicios de maltrato, abandono infantil o cualquier otra situación que atente contra los derechos establecidos en el Código de la Niñez y Adolescencia, ya que ante esto se acudiría a las autoridades o responsables correspondientes.

Asimismo, aparte de la estudiante investigadora encargada, podrán acceder a los registros del estudio su equipo asesor conformado por Msc. Alejandra Arguedas Gamboa, Lic. Alicia Sandoval Poveda y Lic. Valeria Alvarado Steller, lo anterior con el fin de verificar los procedimientos y datos de la investigación. Finalmente, con el fin de que usted(es) y su hijo(a) puedan acceder a los resultados del estudio se llevará a cabo una devolución presencial o virtual.

G. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización usted debe hablar con la investigadora encargada del estudio, o con su equipo asesor quienes deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Rebeca Rodríguez Álvarez, al teléfono 89130981, en el horario de lunes a viernes de 10 am a 4 pm o contactando a la directora que dirige el proyecto Alejandra Arguedas Gamboa.

Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Coordinación de la carrera de Psicología al correo psicologia.so@ucr.ac.cr o con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

H. Usted no perderá ningún derecho al firmar este documento, así como se le brindará una copia de este firmada para su uso personal.

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

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

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

Anexo 3: Formulario de Asentimiento Informado

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Sede de Occidente

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO 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”**

**Experiencia del proceso de socialización con pares durante la etapa de la
adolescencia en cinco personas diagnosticadas con el Síndrome de Asperger**

Código (o número) de proyecto: _____
 Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Br. Rebeca Rodríguez Álvarez
 Nombre del/la participante: _____
 Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____
 Correo electrónico _____
 Contacto a través de otra persona

Hola, mi nombre es Rebeca Rodríguez Álvarez soy estudiante o investigadora de la Universidad de Costa Rica y estoy haciendo un estudio sobre cómo se vinculan las personas adolescentes con Asperger con personas de su misma edad.

Me gustaría realizarle unas entrevistas para hablar con usted y hacerle unas preguntas sobre:

- Cómo se ha sentido al relacionarse con sus compañeros(as) y amigos(as)
- Cuáles han sido algunas de sus vivencias con las personas de su misma edad
- La manera en que su padre y/o madre le ayudan a vincularse con sus compañeros y amigos

Además, me gustaría que complete un cuestionario en el cual se plantearán situaciones sociales y me diga que piensa sobre estas.

Le informo que grabaré con audio las entrevistas y sus respuestas al cuestionario, o si hablamos de manera virtual grabaré las videollamadas, pero luego cuando termine mi trabajo me encargaré de destruir la grabación.

Al reunirse conmigo haremos lo siguiente: hablaremos sobre usted y sobre sus experiencias al relacionarse con las personas de su misma edad, lo haríamos durante 4 días por un rato aproximado de 1 hora.

Los primeros tres días nos reuniríamos para hacer las entrevistas y el cuarto día hablaríamos para completar el cuestionario.

Le garantizo que todas las respuestas que me de, solo yo Rebeca Rodríguez Álvarez sabré que fueron dadas por usted.

Debe decir si está de acuerdo en participar en este estudio

() Sí () No

Si acepta participar, contestará por su propia voluntad las preguntas que le haga.

Si necesita más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Rebeca Rodríguez Álvarez al número de teléfono 8913 0981 (lunes a viernes de 10 a.m. a 4 p.m.). Puede hacer consultas adicionales en la Coordinación de la Carrera de psicología psicologia.so@ucr.ac.cr o a Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____	_____	_____
Nombre del/la participante	firma	fecha
_____	_____	_____
Nombre del Testigo	cédula y firma	fecha
_____	_____	_____
Nombre del investigador(a)	cédula y firma	fecha

Anexo 4: Guía de Entrevistas Semiestructuradas a Adolescentes***Primera Entrevista***

Objetivo. generar alianza con la persona participante.

Eje Temático. intereses del adolescente, tiempo libre, gustos, características personales.

La entrevistadora responde también las preguntas llevadas a cabo con el fin de que el participante la conozca.

Preguntas Generadoras:

¿Cuál es su color favorito? ¿Cuál es su comida favorita? Dígame 3 cosas que le gusta hacer en su tiempo libre. ¿Qué suele hacer durante el día? ¿Le gusta leer? ¿Cuál es su libro favorito? ¿Qué características tiene X (nombre del/la participante) de

personalidad? (dar ejemplos si es necesario), ¿cómo se describiría? ¿Le gusta ver televisión? ¿Cuál es su serie o película favorita?

Segunda Entrevista

Objetivo: describir la percepción que tienen las personas adolescentes con Asperger sobre su proceso de socialización con pares.

Eje Temático: los pares.

Preguntas Generadoras:

Colegio. ¿Le gusta ir al colegio? ¿Cuál es su materia favorita? ¿cuántos compañeros y compañeras tiene en el colegio?, ¿cómo son sus compañeros? (dar opciones de respuesta si es necesario), ¿qué les gusta hacer en los recreos, qué actividades o juegos?, ¿qué les gusta hacer en las clases? ¿Qué le gusta hacer a usted en los recreos?

Relación con sus compañeros. ¿Le gusta hablar con sus compañeros? ¿Cómo es su relación con ellos, cómo se lleva? ¿Habla con sus compañeros en los recreos? ¿Pasa tiempo con sus compañeros? ¿Cómo se siente cuando pasa tiempo/habla con sus compañeros? ¿En años anteriores era más fácil o era más difícil hablar con sus compañeros?, ¿por qué era más fácil/ por qué era más difícil?.

Otros espacios. ¿Pasa tiempo con otras personas de su misma edad en otros espacios aparte del colegio? ¿Qué le gusta hacer con ellos? ¿está/ pertenece a algún grupo o club? ¿tiene otros miembros de la familia que tienen una edad similar a la suya? Primos, hermanos, ¿comparte con ellos?

Gusto por estar o no con personas de su misma edad. ¿Le gusta pasar tiempo con personas de su misma edad? ¿Prefiere pasar tiempo con personas de su misma edad, menores o con personas adultas?

Amistad. ¿Para usted qué significa la amistad? ¿Qué diferencia a un amigo de un conocido? ¿Considera a alguna persona su amiga o amigo? ¿Dónde se conocieron? ¿Hace cuánto son amigos? ¿Te comunicas con ellos? Indagar vía celular.

Tercera entrevista

Objetivos: Caracterizar las vivencias de las personas adolescentes diagnosticadas con Síndrome de Asperger al relacionarse con sus pares.

Identificar el papel de las figuras parentales durante el proceso de socialización con pares en la etapa adolescente en personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger.

Eje Temático: vivencias con pares, papel de los padres en la socialización con pares.

Preguntas Generadoras:

Vivencias con compañeros y/o amigos. ¿Podría contarme experiencias que haya tenido con sus compañeros del colegio durante las lecciones? Cuénteme historias que haya tenido con sus compañeros del colegio durante los recreos. ¿Se ha peleado con alguno de sus compañeros? ¿Se ha escapado de alguna clase con algún compañero? Si hay un compañero o compañera con la que quiera hablar ¿qué suele hacer? ¿Sale con sus amigos? ¿Qué les gusta hacer juntos? Cuénteme historias que le hayan pasado con sus amigos ¿En el pasado tenía otros amigos o amigas? ¿Todavía se habla con ellos? ¿Se ha sentido mal al hablar con sus amigos/compañeros? ¿Ha invitado amigos a su casa? ¿Algún compañero le ha ayudado con una tarea o viceversa?

Papel de las figuras parentales. ¿Cómo se llevan sus padres con sus amigos/compañeros? ¿Ha llevado a amigos a su casa? ¿Sus padres le aconsejan sobre cómo hacer amigos? ¿Qué hacen sus padres cuando les habla de sus compañeros y amigos?

Cuando tiene una experiencia negativa con algún compañero/vecino/persona de su misma edad ¿se lo comenta a sus padres? ¿qué le dicen?

Anexo 5: Guía de Entrevista con el Padre, Madre y/o Encargado del Adolescente

Objetivo: identificar el papel de las figuras parentales durante el proceso de socialización con pares en la etapa adolescente en personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger.

Eje Temático: la postura de los padres frente a la socialización de sus hijos(as) con los pares.

Preguntas Generadoras:

Ser padre/madre. ¿Cuál ha sido su experiencia como padre/madre de un(a) adolescente con Síndrome de Asperger?, ¿Cómo se siente usted respecto al proceso de socialización de su hijo(a)?

Percepción de cómo socializa. ¿Cómo se llevaba su hijo(a) con las personas de su misma edad cuando era un(a) niño(a)? ¿Tenía amigos cuando era niño(a)? ¿Todavía conserva a esos amigos? ¿Cómo se lleva su hijo(a) con las personas de su misma edad actualmente? ¿Tiene amigos(as) en el colegio? ¿Tiene amigos(as) fuera del colegio? ¿Podría comentar experiencias positivas de su hijo(a) al socializar con sus amigos(as)/compañeros(as)? ¿Podría comentar vivencias negativas de su hijo(a) al socializar con sus amigos(as)/compañeros(as)?

Apoyo que brindan para Socializar. ¿Ha hablado con su hijo acerca de cómo se siente con sus compañeros?, ¿qué le dice? ¿Ha aconsejado a su hijo(a) acerca de cómo relacionarse con sus compañeros/amigos? ¿Cómo se siente usted respecto al apoyo que le ha dado a su hijo para socializar? ¿Alguna vez su hijo a recibido apoyo por parte de algún

profesional para favorecer sus habilidades sociales? ¿Alguna vez usted ha recibido guía por parte de un profesional para saber cómo guiar a su hijo en sus habilidades sociales?

¿Qué hacen cuando hay incidentes sociales? ¿Qué haría usted si su hijo(a) le comenta que está triste por no poder relacionarse con alguien? ¿Qué hace usted cuando su hijo(a) ha tenido experiencias negativas al buscar relacionarse con otras personas?

Anexo 6: Cuestionario de Caracterización de Situaciones

Hola. Hoy quiero hacerle algunas preguntas para conocer un poco más de su experiencia, no hay respuestas correctas, le voy a preguntar eventos que puede que le hayan sucedido o puede que no, puede que le gusten que sucedan o no, sólo quiero conocer su experiencia. Si en algún momento no quiere continuar, podemos detenernos, o si prefiere no responder alguna pregunta, podemos pasar a la siguiente.

Situación	¿Le ha pasado?	¿Le gustaría o no le gustaría que pasara?	¿Qué haría si pasara?
¿Sus amigos le han invitado a salir (al cine, a comer un helado, al parque)?	¿Le gustó o no le gustó? ¿Qué hizo? ¿Cómo se sintió?		
¿Alguna vez ha estado en el colegio y le ha llegado a hablar algún compañero que no le había hablado antes?	¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo? ¿fue fácil o difícil?		

Situación	¿Le ha pasado?	¿Le gustaría o no le gustaría que pasara?	¿Qué haría si pasara?
¿Le ha pasado que en un año de colegio queda en un grupo o sección diferente al que están sus amigos?	¿Cómo se sintió? ¿qué hizo? ¿fue fácil o difícil?		
¿Le ha escrito algún amigo por celular para saber cómo está usted?	¿Qué hizo? ¿de qué hablaron? ¿Cómo se sintió? ¿Le gustó o no le gustó?		
¿Cómo se ha sentido siendo parte de grupos (ajedrez, fútbol, música, videojuegos, artes)?	¿Al principio le fue fácil o difícil? ¿Le gustó o no le gustó? ¿Le gustaría continuar siendo parte? ¿Cómo se siente estando ahí/cuando estaba ahí?		

Situación	¿Le ha pasado?	¿Le gustaría o no le gustaría que pasara?	¿Qué haría si pasara?
<p>¿Ha participado en el colegio en actividades como convivios, festivales, ferias, actos cívicos, entre otros?</p> <p>Alguna actividad en la que tuvo que rodearse de mucha gente</p>	<p>¿Le gustaban o no le gustaban? ¿Compartía con sus compañeros?</p> <p>¿Cómo se sentía?</p> <p>¿Qué hacía?</p>		
<p>¿Alguna vez un amigo le ha invitado a ir a su casa?</p>	<p>¿Le gustó o no le gustó? ¿qué hicieron?</p> <p>¿Cómo se sintió?</p>		
<p>¿Alguna vez ha ido a una fiesta con su familia en la que no conoce a nadie?</p>	<p>¿Cómo se sintió? ¿Qué hizo? ¿Habló con alguien? ¿de qué hablaron? ¿fue fácil o difícil?</p>		

Situación	¿Le ha pasado?	¿Le gustaría o no le gustaría que pasara?	¿Qué haría si pasara?
¿Alguna vez has ayudado a sus compañeros en una materia que no entienden?	¿Qué hicieron sus compañeros? ¿cómo se sintió? ¿le gustó o no le gustó ayudarlos?		
¿Con quién le gusta más hablar: con personas de su edad, mayores o menores que usted?	¿Por qué? ¿Cómo se siente cuando le habla a personas de...(indicar la que haya escogido).		
¿Alguna vez le han cambiado de profesor en una materia?	¿Cómo se sintió? ¿cómo actuaron sus compañeros? ¿qué le dijeron sus compañeros?		