



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA
IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

PRESENTA:

ANA MARIA SILVA SALGADO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE

Cuernavaca, Morelos

Mayo 2021



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCION EDUCATIVA PARA
IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

PRESENTA:

ANA MARIA SILVA SALGADO

COMITÉ REVISOR

| | |
|---|-----------|
| Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre | Directora |
| Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores | Tutora |
| Mtra. María Alejandra García-Alonso Navarrete | Tutora |
| Dra. María Araceli Ortiz Rodríguez | Revisora |
| Mtra. Zaira Yadira Jaime Bahena | Revisora |

DEDICATORIA

“El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis: La primera es, que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma manera. La segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender”

Howard Gardner

Este trabajo lo dedico a todas aquellas personas que padecen el trastorno del espectro autista, empezando por mi hijo, también a todas aquellas personas que viven con discapacidad en la comunicación, que no pueden hablar y por ello son excluidas hasta el punto de crecer en el anonimato, así también, a todas las familias, empezando por la mía, que sabemos los altibajos que conlleva sacar adelante a nuestro Ser amado en su autosuficiencia y luchar día con día por una sociedad incluyente. Por todo ello, decidí con este trabajo ser la voz de quienes no tienen voz.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por guiarme y prepararme en sus dones y talentos que me ha encomendado para servicio de los demás.

Agradezco a mi familia: A mis padres por enseñarme el valor de la superación, a mi esposo Daniel Rollano por su compañía y respaldo, a mi hija Dana Florencia por su impulso y fuerza que me hace seguir adelante, a mi hijo Daniel Adad por inspirarme con sus enigmáticos silencios y despertar mi valentía con sus inocentes sonrisas que me hacen crecer. A cada uno de ellos, agradezco su amor, sus apoyos, sus inteligencias, sus enseñanzas y motivación que me llevaron a la realización de este trabajo.

Agradezco a la UAEM por recibirme y cobijarme en sus espacios académicos y proporcionarme enseñanzas de alto nivel profesional a través de sus excelentes docentes.

Agradezco al equipo de trabajo de Posgrado de la Facultad de Comunicación Humana por sus cálidas y empáticas atenciones: A quienes llevaron mi proceso de admisión, a quienes atendieron mi permanencia y seguimiento en la Universidad hasta feliz término.

Agradezco a la Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre por asumir la dirección de mi trabajo, que con su inteligencia y profesionalismo pude avanzar con claridad hacia mi objetivo, así también, con su trato cálido y empático pude llegar al logro de mis objetivos académicos y de investigación.

Agradezco a las integrantes de mi comité: Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores, Mta. María Alejandra García-Alonso Navarrete, Dra. María Araceli Ortiz Rodríguez, Mta. Zaira Yadira Jaime Bahena, por sus apoyos incondicionales a la realización de este trabajo, por sus inteligentes aportaciones al mismo, por sus precisas orientaciones y enseñanzas, así como sus cálidos acompañamientos en el seguimiento de este trabajo hasta su término.

Agradezco al Dr. Eduardo Hernández Padilla por sus oportunas orientaciones y participación al inicio de este trabajo.

Agradezco a Grisel Soraya Ochoa H., directora del Centro AEI, por permitirme realizar mi estancia de investigación, y por confiar en mi trabajo.

Agradezco a la Bióloga Sonia Angelica Prado Roque por permitir que su hija Andrea sea participante de este trabajo, por confiar en mí como persona y profesionista, y por su cálida disposición en todo momento.

Agradezco a Andy por ser mi participante en esta investigación e intervención educativa, especialmente, por enseñarme el camino hacia la inclusión educativa y social.

Agradezco a CONACYT por su apoyo y respaldo en la realización de este trabajo, y por avalar las participaciones en los eventos académicos y científicos en que se difundió esta investigación.

Agradezco al autismo por confrontarme cada día a una realidad necesitada de propuestas que hagan frente a la presencia de este espectro imperante y creciente cada día, así también, por ser mi inspiración para ofrecer una propuesta profesional y científica que se sume a la inclusión educativa, laboral y social de las personas que lo padecen.

RESUMEN

Para que una sociedad sea incluyente se necesita que todos sus integrantes tengan las mismas oportunidades para desarrollar sus capacidades y talentos, en ello, el sector educativo representa una participación importante, desde brindar la oportunidad hasta sus resultados, los cuales, deben verse reflejados en preparar a sus estudiantes a ser ciudadanos productivos para sí mismos y para la comunidad a la que pertenecen, que los lleve a una mejor calidad de vida. Es entendible el propósito de estructurar la enseñanza en base a un sistema de trabajo que forme a futuros adultos hombres y mujeres capaces de realizar actividades laborales y sociales. Sin embargo, en la práctica se siguen encontrando vacíos que originan conductas excluyentes, asimismo, es evidente la fuga de talentos que sigue existiendo, más aún si hay una discapacidad de por medio. De la diversidad que existe en esto, quienes tienen dificultades de comunicación, enfrentan graves problemas para lograr su autosuficiencia. Es así que con este trabajo se presenta un procedimiento que facilitará la identificación de talentos no verbales que permitirá el desarrollo oportuno de los mismos generando mayores posibilidades de inclusión educativa y sociales, partiendo de una de las alteraciones del lenguaje con alta incidencia en la actualidad, como es, el Trastorno del Espectro Autista No Verbal. En consecuencia, se inicia con una descripción de los antecedentes y marco teórico de este trastorno mental, la problemática del TEA no verbal, la justificación para investigar, el método con un estudio de caso único y finalmente los resultados valorados por expertos.

ABSTRACT

For a society to be honest, it is necessary for all its members to have the same opportunities to develop their skills and talents, in this, the educational sector represents an important participation, from providing the opportunity to its results, which, must be reflected in preparing their students to be productive citizens for themselves and for the community to which they belong, lead them to a better quality of life. The purpose of structuring teaching on the basis of a system of work that trains future adult men and women capable of working and social activities is understandable. In practice, however, gaps continue to be found that lead to exclusionary behaviors, and it is also clear that talent flight continues to exist, especially if there is a disability in between. Of the diversity that exists in this, those who have communication difficulties, face serious problems to achieve their self-sufficiency. Thus, this work presents a procedure that will facilitate the identification of nonverbal talents that will allow the timely development of them generating greater possibilities of educational and social inclusion, starting from one of the language alterations with high incidence today, as is, Nonverbal Autism Spectrum Disorder. Consequently, it starts with a description of the background and theoretical framework of this mental disorder, the problem of nonverbal ASD, the justification for research, the method with a single case study and finally the expertly valued results.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | v |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUCCION..... | 2 |
| CAPITULO 1..... | 6 |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACION | 6 |
| 1.1 Antecedentes del problema..... | 6 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 11 |
| 1.3 Justificación..... | 13 |
| 1.4 Objetivo general..... | 15 |
| CAPITULO 2..... | 16 |
| 2. MARCO TEORICO..... | 16 |
| 2.1. Historia del autismo..... | 16 |
| 2.2 Concepto..... | 17 |
| 2.3 Clasificación del autismo..... | 19 |
| 2.4 Teorías explicativas del trastorno del espectro autista..... | 22 |
| 2.4.1. Teoría de la mente..... | 22 |
| 2.4.2.- Teoría de la Coherencia Central Débil..... | 24 |
| 2.4.3. Teoría de la Intersubjetividad..... | 24 |
| 2.4.4. Teoría de las Funciones Ejecutivas..... | 25 |
| 2.5. Modelo de las inteligencias múltiples..... | 28 |
| 2.6. Comunicación no verbal..... | 30 |
| 2.7. Autorregulación..... | 31 |
| 2.8. Diversidad e inclusión..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 2.8.1. Concepto | 32 |
| 2.8.2. Educativo | 32 |
| 2.8.3. Social | 34 |
| 2.9. Talento y doble excepcionalidad | 34 |
| 2.9.1. Concepto | 34 |
| 2.9.2. En la Diversidad | 36 |
| 2.9.2.1 En la discapacidad | 37 |
| 2.9.2.3 En el autismo | 38 |
| CAPITULO 3 | 41 |
| 3. METODOLOGÍA | 41 |
| 3.1. Diseño de la investigación | 41 |
| 3.2 Contextualización del escenario | 44 |
| 3.3. Criterios de selección: | 46 |
| 3.4. Características de la participante | 46 |
| 3.5 Intervención | 47 |
| 3.6. Procedimiento | 48 |
| 3.7 Materiales y métodos | 50 |
| 3.7. Técnicas de recolección de datos | 57 |
| 3.8. Instrumentos | 58 |
| 3.9 Entrevista # 5 dirigida a la madre | 60 |
| Covid en el proceso | 60 |
| 3.10. Aspectos éticos | 62 |
| CAPITULO 4. | 63 |
| 4. RESULTADOS | 63 |
| 4.1 Cambios en la participante | 63 |

| | |
|---|----|
| 4.2 cambios en el contexto seleccionado: familia | 64 |
| 4.3 Resultados posteriores a la intervención | 64 |
| 4.4 Resultados con base en los objetivos | 66 |
| CAPITULO 5 | 73 |
| 5. DISCUSION Y CONCLUSION | 73 |
| DISCUSIÓN | 73 |
| CONCLUSIONES | 77 |
| REFERENCIAS | 79 |
| ANEXOS | 85 |
| Anexo G. Entrevista 4. Guion de preguntas abiertas a la madre de la participante, relato verbal. .. | 89 |
| Anexo H. Entrevista 5. Guion de preguntas estructuradas en línea dirigida a la madre de la participante sobre el COVID19..... | 89 |
| Anexo I. Cuestionarios en formulario online dirigido a la madre de la participante | 89 |

Índice de tablas

| | |
|---------------|----|
| Tabla 1..... | 8 |
| Tabla 2..... | 20 |
| Tabla 3..... | 21 |
| Tabla 4..... | 27 |
| Tabla 5..... | 48 |
| Tabla 6..... | 49 |
| Tabla 7..... | 57 |
| Tabla 8..... | 63 |
| Tabla 9..... | 64 |
| Tabla 10..... | 65 |

Índice de anexos

| | |
|---------------|-----|
| Anexo A | 86 |
| Anexo B..... | 87 |
| Anexo C..... | 88 |
| Anexo D | 88 |
| Anexo E | 88 |
| Anexo F | 88 |
| Anexo G | 89 |
| Anexo H | 89 |
| Anexo I..... | 89 |
| Anexo J..... | 90 |
| Anexo K..... | 91 |
| Anexo L | 100 |
| Anexo M | 105 |
| Anexo N | 106 |
| Anexo O | 108 |
| Anexo P..... | 109 |
| Anexo Q..... | 110 |
| Anexo R..... | 111 |
| Anexo S..... | 112 |

| | |
|----------------------|------------|
| Anexo T | 113 |
| Anexo U | 114 |
| Anexo V | 115 |
| Anexo W | 116 |
| Anexo X | 118 |
| Anexo Y | 121 |
| Anexo Z | 121 |

INTRODUCCION

Hablar de inclusión educativa implica analizar que existe una distancia entre el ideal de proporcionar una educación inclusiva, que llegue por igual a todas las personas que la reciben; y la realidad de las diferentes circunstancias, con sus entornos en los que las personas viven. El debate se enfoca en encontrar la manera ideal de hacerla real y efectiva en la práctica de las aulas. Las personas implicadas en esto, refieren que se requiere cambios en la cultura, en la política y en la práctica educativa de manera continua. Valorar los efectos de estos cambios y ver sus resultados en el entorno será el reflejo del trabajo inclusivo en los centros escolares.

Who & Mec (1994), en la World Conference on Special Needs Education, : Access and Quality; final report , definen a la educación inclusiva como:

Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello que el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes.

Cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y deben ser los sistemas educativos, los que deben estar diseñados para dar una respuesta eficaz a ellos. En la inclusión, todas las personas son agentes activos de la sociedad, pues ejercen su derecho de participar plenamente en ella. Es por esto, que se tiene que seguir trabajando para eliminar por completo cualquier barrera y garantizar este objetivo, e ir más allá, alcanzando la inclusión social. El diccionario panhispánico del español jurídico, la define como:

El principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad que los demás.

El autismo se convierte discapacidad cuando desde del Modelo Social se excluye a las personas que lo padecen. Entonces, se necesita hacer referencia, porque la calidad de vida va de la mano de los derechos humanos, ya que las barreras sociales son las que dificultan que estas personas puedan acceder a más oportunidades. Este modelo señala que cuando tenemos un contexto inclusivo en el ámbito escolar, familiar, comunitario, la participación de quienes tienen esas condiciones de vida debe ser plena. Lamentablemente se enfrentan a esas barreras invisibles. En sí, el modelo social de la discapacidad nos dice que nos pongamos al servicio de ellos.

En todo momento se escucha más hablar de niños, pero la sociedad se va olvidando que además de niños, hay adolescentes, jóvenes, adultos y hasta adultos mayores con discapacidad. Específicamente, en este trabajo, se ha encontrado que las personas adultas con trastorno del espectro autista se encuentran ignoradas. ¿Dónde están?

Lo anterior, lleva a analizar las barreras que están impidiendo el acceso a la educación inclusiva a las personas con esta *discapacidad*, las cuales se atribuyen a diferentes factores como:

- a) El fracaso en comprender y/o implementar el modelo de los derechos humanos.
- b) La falta de conocimiento sobre la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva, de calidad, y la diversidad.
- c) La falta de voluntad política, conocimiento técnico y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, la insuficiente capacitación del cuerpo docente.

El trastorno del espectro autista se considera una discapacidad por las dificultades que enfrentan las personas que lo padecen, al tener alteraciones de la salud mental que los excluyen como seres activos de la sociedad. De acuerdo con Lopera (2014) la OMS (Organización Mundial de la Salud) define a la salud mental como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad.

Se ha visto que los entornos sociales, económicos, y físicos moldean la experiencia de salud mental de las personas, positiva o negativamente. De hecho, se consideran factores de riesgo que están ligados a desigualdades sociales: el contexto comunitario, las políticas públicas que determina la estructura social, factores culturales y normas sociales particulares del contexto. Todos estos, son algunos de los factores que sumarán su influencia en la salud mental de las personas, y contribuirán significativamente tanto a moldear la gravedad de un padecimiento como la expresión de la enfermedad mental. De este modo, el concepto de la salud mental es más amplio que la medicina y la psiquiatría juntas, las acciones a garantizar el derecho de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la salud mental deberán dirigirse a involucrar estrategias de promoción, prevención e intervención oportuna.

En el 2009, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), los trastornos mentales y neurológicos representan el 22% de la carga total de enfermedades en América Latina y el Caribe y es evidente que los mismos tienen un impacto importante en términos de mortalidad, morbilidad y discapacidad en todas las etapas de la vida. Una de cada cuatro familias tiene por lo menos un miembro afectado por un trastorno mental. El impacto es importante en la calidad de la vida familiar.

Por otra parte, la Unicef, dice:

Y, sin embargo, no cuidamos del cerebro de los niños de la misma manera en que cuidamos sus cuerpos, sobre todo en la primera infancia, una etapa en la que lo que hacemos (o dejamos de hacer) tiene repercusiones para el futuro de los niños y el de sus economías y sociedades.

La aspiración de todas las personas es una vida feliz, de igual manera para la persona con trastorno del espectro autista, lo que se debe hacer como comunidad es garantizársela, con recursos, alcanzando metas, no desde el rol de experto sino desde la igualdad, se debe escuchar a la familia de la persona con TEA, indagar como es, como desea que sea su vida en sí, la calidad de vida, significa una vida plena. Por ello, el propósito de este trabajo es descubrir talentos en las personas que padecen TEA no verbal, al explorar sus sueños, ambiciones y

potencialidades. Al hacerlo, será posible ayudarlos para su completa inclusión educativa, social y laboral.

CAPITULO 1.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1 Antecedentes del problema

Cada uno de los seres humanos tiene capacidades con las cuales contribuir a la sociedad en el mundo: innovando, modificando y transformando la naturaleza. Así mismo, el entorno al que pertenece. De hecho, en base a sus capacidades, es él mismo su propio producto con lo que imagina, procesa y crea. El poder de desarrollar sus capacidades esenciales es un derecho humano. Nussbaum, sostiene en su enfoque de las capacidades que los derechos básicos de los seres humanos deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana, y que las sociedades deberían garantizar a todos sus ciudadanos un nivel superior al umbral mínimo de sus capacidades (citado por Rodríguez, 2009). En la literatura científica, hay poco desarrollado sobre esta consideración de los talentos en todas las personas con Trastorno del Espectro Autista. Más bien, se considera que algunas pueden tener algún talento especial, y otras no (Foley-Nicpon & Assouline, 2010).

Sin embargo, la realidad en el desarrollo de las capacidades como dignidad humana es diferente para las personas que nacen o adquieren una discapacidad, más aún conforme crecen. En sí, lo “normal” no se debe aplicar a la condición humana. Es decir, una persona con discapacidad no es un discapacitado al 100%, no es una persona con capacidades diferentes, no es una persona con capacidades especiales, ni un enfermo, ni un retrasado, ni un minusválido, ni un lisiado ni tiene que ser señalado como incapacitado.

La palabra “capacidad” viene del latín “capacitas”. Es lo que tiene en su interior una persona, para realizar una acción. Las capacidades son las facultades con las que nos hacemos humanos. Con la capacidad, sentimos la facilidad de realizar una tarea o un reto. Según el diccionario de la Lengua Española, ésta es una cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo. Los tipos de capacidades son: mentales, emocionales, físicas o espirituales. Por lo tanto, cada persona tiene diversas capacidades, así que, alguien puede presentar una

discapacidad en una situación concreta, pero no en todas sus capacidades y; mucho menos, en sus talentos (RAE & ASALE, 2021).

Rodríguez (2002), dice que el problema de la salud mental se encuentra relacionado con los aspectos sociales, económicos y culturales en los que están inmersas las personas. Además, los problemas mentales y neurológicos se encuentran entre los que más contribuyen a la generación de carga global de la enfermedad.

Para el 2005, el autismo se consideraba una enfermedad rara: 70 entre 10,000 casos. Al 2018, la prevalencia era de 1 cada 58. Esto, debido a que cada vez hay más conocimiento del constructo. El CDC, reporta que 3 a 6 de cada 1000 niños padece TEA a nivel mundial (Johnson, Hayes, Brown, Hoo & Ethier, 2014).

En México 400, 000 tienen autismo, 1 de cada 115 individuos es diagnosticado. Fombonne y coautores (2016) exponen que en México la prevalencia es de 1 en 115. De los cuales, 1/3 tienen discapacidad intelectual, y que hay una prevalencia en hombre: mujer, de 4:1.

Las personas con autismo conviven diariamente con el estrés y casi la mitad tienen asociado un trastorno de ansiedad. Pueden aparecer tics motores, verbales, manías, orden excesivo, hiperactividad. En su ansiedad, presentan un estado de hipervigilancia que los lleva a activar su visión periférica encargada de detectar el peligro. Esto les dificulta centrar la atención, conciliar y mantener el sueño; e incluso procesar bien los estímulos sensoriales. Esta situación trasciende hacia sus ambientes familiares, ya que una familia, cuando uno de sus miembros recibe el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), comienza a vivir en un flujo de situaciones confusas y desconcertantes, sumado a un conjunto de estudios y tratamientos tanto médicos como terapéuticos. A partir de ese momento, la familia tiene que aprender a vivir con el mencionado diagnóstico y si su ser querido no emite palabra alguna, se vuelve más complejo para buscar formas de comunicación y superar el silencio que conlleva este trastorno. Respecto a esto, Martínez y Bilbao (2008), consideran que: “La constatación por parte de los padres de que su hijo padece el Trastorno del Espectro Autista es muy difícil de asimilar, ya que supone vivir constantemente entre la esperanza y el desconsuelo”.

Por esto, la familia de una persona con TEA pasa por diferentes momentos en la búsqueda de la salud de su ser querido, cada uno de estos momentos los lleva a vivir sentimientos diferentes que les deja experiencias desagradables que se depositan en un conjunto de esperanzas.

En particular, Reyes y Mesías (2005) describieron los tres momentos claves en los sentimientos de los padres de un hijo o hija con TEA, ver Tabla 1:

Tabla 1

Momentos clave en la familia de una persona con TEA

| Momento clave | Sentimiento | Experiencia |
|----------------------|--|---|
| | Desorientación | Sentimientos y emociones desajustadas. Negación y peregrinaje. |
| Noticia | Búsqueda de orientación metodológica. | Familia más animada, más implicada. |
| Ilusión | | Se pone en marcha programa psicopedagógico, empezando a ver resultados. |
| Resignación | Ha pasado el tiempo y los resultados no llegan a las Expectativas que ellos se habían marcado. | Se empieza a considerar la rehabilitación como un esfuerzo conjunto de todos los que le rodean. |

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, estos autores, plantean que cuanto mayor sean los problemas de comunicación, así como los trastornos cognitivos y de conducta que tenga la persona con TEA, mayor será la alteración de la dinámica familiar a causa de la mayor dependencia del hijo o hija (a) y de su mayor alejamiento de la “normalidad”. Dicen que el aislamiento social constituye un indicador de malestar en las familias, que afecta la salud y genera problemas emocionales tanto en niños como en adultos.

Las conductas en el autismo, generan un impacto en las familias que lo viven, lo cual ha sido motivo de estudios en los que se ha encontrado que el estrés es un detonante en la relación familiar, como lo describen las siguientes investigaciones:

1.- Estudio para analizar el estrés en las madres de las personas con TEA. Fue realizado por Pozo y Sarriá (2014), a 39 madres de personas con autismo. Ellos encontraron que existía una relación directa entre estresor y estrés.

2.- Estudio para analizar el nivel de estrés y estresores en las familias, realizado por Merino, y coautores (2012) a 43 familias. Los estresores encontrados fueron: la obtención del diagnóstico, la preocupación por el futuro, el acceso al sistema sanitario, la dificultad para conseguir recursos, y la búsqueda de apoyos.

3.- Estudio para evaluar los factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: sobrecarga, psicopatología, así como el estado de salud mental y física de los cuidadores primarios de las personas con trastorno del espectro autista. Fue realizado por Seguí y coautores (2008) a 40 cuidadores. Se encontró una elevada sobrecarga en los cuidadores, por lo mismo, un bajo estado de salud mental y física respecto a la población en general.

En consecuencia, a medida que va creciendo la persona con trastorno del espectro autista en edad cronológica, aumenta la afectación familiar, lo que provoca mayor nivel de estrés en ellos. Rivas (2015) describe que:

La falta de recursos constituye un grave problema en la atención de las personas con autismo, porque existe una suma de recursos que debemos de considerar para cubrir todas las necesidades, como es el área educativa, de salud, social y recreativa y si consideramos que la atención debe ser personalizada los costos se incrementan. (p.80)

Si un miembro de la familia requiere una atención especializada para su autosuficiencia, eso multiplicado por la cantidad de personas con TEA que hay en el mundo, se expone un grave problema multisectorial.

En relación con lo anterior, en la Guía de Práctica Clínica del Catálogo maestro de guías de prácticas clínicas IMSS 528-12 refiere que: “En México no se cuenta con datos de prevalencia basados en investigación epidemiológica, más bien, es en base a la atención en

el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro”. De la misma manera, André y Coautores (2020) refieren que desde 2013, el autismo está entre las primeras cinco causas de consulta psiquiátrica infantil. En pocos años, el autismo ha pasado de ser una anécdota en los informes oficiales a un problema de salud pública. Adicionalmente, señalan que, en México, al 2016, 1 de cada 115 niños tiene esa condición. Es decir, un 1%, que equivale a 400,000 niños con TEA.

Desafortunadamente, sigue creciendo el número de personas con este diagnóstico en el mundo. El autismo, al presentar dificultades para la autosuficiencia de quien la padece en nuestro modelo social, es considerada una discapacidad, es decir, una condición de vida, por lo que es importante saber que, en cuanto a la expectativa de vida, tienen un promedio de vida igual que la población general, hay niños, adolescentes, adultos y ancianos con autismo, según Irarrázaval, y coautores (2005)

El problema es que conforme crecen se van reduciendo las posibilidades, programas y recursos para su atención y su debida inclusión a la sociedad. Por ejemplo, Lampert-Grassi (2018) cita los datos de un estudio realizado en Reino Unido por Reid (2011) que dice: “...el 17% de los niños con trastorno autista han sido suspendidos de su colegio, 48% de éstos han sido suspendidos tres o más veces y al 4% los han expulsado”. Esta autora refiere que “respecto a la situación laboral de los adultos con TEA, la Agrupación Autismo Europa señala en su publicación *Autism and Work* (2014) que entre el 70 al 90% de las personas con TEA están desempleadas.”

Lo anterior, se deriva de que los programas de apoyo para estas personas y sus familias están más dirigidos a cumplir con requisitos de adaptaciones curriculares que realmente a desarrollar sus talentos. Justamente, en la Guía de orientación vocacional para personas con trastorno del espectro del autismo, explican que la incorporación de acciones que contribuyan a orientar al alumnado en su desarrollo profesional resulta esencial no sólo para prevenir el impacto del desempleo en este colectivo, sino también para resultar en un aprovechamiento del talento que redunde en la sociedad y en el talento inclusivo de la misma. La orientación

vocacional es sin duda una de las medidas que puede apoyar a la consecución de una autonomía real de las personas con TEA, así como un mayor empoderamiento, evitando los problemas secundarios derivados de la falta de actividad y de la inadecuación del estudio a la persona (p.31).

En la práctica diaria se observa una gran fuga de talentos en las personas con TEA, más aún, si no tienen habla, como dice Álvarez y coautores (2014) "...se ha revelado que algunos autistas poseen capacidades no verbales (las llamadas viso-espaciales) más desarrolladas que las verbales." Por lo anterior, esta problemática ha inspirado esta investigación, partiendo del siguiente planteamiento del problema.

1.2 Planteamiento del problema

Identificar talentos en personas con un desarrollo integral o con discapacidad que tienen habla, no es tarea fácil. Pero cuando no existe el habla, es aún más complejo lograr conocerlos. Precisamente, cuando una persona no habla, vive mayores dificultades en ella misma para comunicarse con los demás. Las personas de su entorno familiar, escolar y social atienden sus necesidades con base al tiempo de convivencia. Es decir, sólo conviviendo con esta condición se puede lograr entender una buena parte de sus necesidades e intereses. Realmente, cuando no hay habla en la persona se convierte un profundo misterio cada mínima acción que realiza la persona con TEA, de la cual, se debe descubrir su origen. Por ejemplo, si toma algún objeto con la mano, ¿es porque le gustó o sólo fue un estímulo en un momento? ¿Y si es que le gusto es porque le interesa? ¿Y si le interesa, se puede hacer algo con ello? ¿Será eso uno de sus talentos?

En las personas con autismo no verbal se puede pensar que no ponen atención a su entorno. Sin embargo, sí ponen atención cuando algo o alguien es de su interés, como algún alimento que les gusta, o algún ser querido muy cercano, o algún paseo que disfrutan. Entonces, ¿de qué depende que pongan atención? En una forma simple de explicarlo, es que cualquier persona aún sin discapacidad su atención va relacionada con el interés que le produce ese objeto, persona o evento. Por lo tanto, en una persona con autismo no verbal, identificar

eso es complejo y lleva su tiempo, por lo que se dificulta ayudarle para lograr su autosuficiencia en función de sus intereses y talentos, que tiende a desembocar en una exclusión escolar, laboral y social.

En el propósito de identificar habilidades especiales y/o talentos en personas con autismo no verbal, era necesario partir de la comunicación no verbal que transmiten estas personas. ¿Qué es lo que ellos nos comunican? En esto, se presenta una complejidad, ya que una forma de comunicación no verbal es la expresión. Sin embargo, las personas con TEA suelen tener pocas expresiones. Entonces, ¿cuál parte del cuerpo o del rostro utilizan más? Y pues la respuesta a esta pregunta dependerá de la forma de ser de esa persona, y de su desarrollo psicomotriz, ya que cada uno es diferente, al igual que cada una de las personas que no tienen discapacidad. Es así que buscar identificar los talentos en estas personas lleva a cuestionar: ¿qué cosas o situaciones captan su atención? Y, ¿por qué ponen atención a ciertas cosas?, ¿será que allí se encuentra su talento? En consecuencia, el planteamiento eje de este trabajo es: ¿Cómo identificar los talentos en el autismo no verbal?

Es importante plantearse esta pregunta, pues en el caso del autismo no verbal, se ha encontrado poca investigación al respecto, por lo menos en internet, que es la vía que actualmente tengo accesible. Ya de por sí, en el autismo, la comunicación es diferente. Según el estudio realizado por García (1995):

Aunque los autistas presentan conductas comunicativas, lo son de contenido instrumental imperativo – TI- (búsqueda de atención hacia sí, pero no hacia objetos o sucesos; demandas de objetos o de acción, pero no de información; transferir o dar; protestas o rechazo; respuesta-agradecimiento pero no informar) y no declarativo –TM- (que implica atribuir intenciones o una ‘teoría de la mente’ además de instrumentalidad), frente a los deficientes o normales que sí presentan esas conductas. Además, los autistas presentan conductas comunicativas de menor sofisticación evolutiva –gestual/motriz- frente a los deficientes y normales –también verbal-.

Entre los “discapacitados” también existen estudiantes dotados. Sin embargo, están desatendidos y poco estimulados. Cline y Swarth (1999) dicen, en otras palabras, que para que alcancen su potencial, es importante que sus fortalezas intelectuales sean reconocidas y alimentadas, al mismo tiempo que se adapte su discapacidad. Comúnmente sucede que, por

enfocar la adaptación de su discapacidad primero, se impide el reconocimiento y desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Finalmente, en la observación de la práctica diaria se puede decir que el problema no está en el autismo. El problema está en cómo los demás aceptan la forma de ser de ellos, su forma de procesar la información, la cual es diferente a las formas comunes de los demás y; justamente, el desconocimiento de esto. Sí es realmente un problema porque impide ver qué habilidades de la persona con TEA no están desarrollando.

1.3 Justificación

Las razones que existen para realizar esta investigación derivan de preguntar: ¿cómo identificar los talentos en la persona con autismo no verbal? ¿Cómo desarrollar sus talentos, a partir de sus intereses y lograr su autosuficiencia?

El identificar los talentos en personas con TEA verbal, ya de por sí requiere de una evaluación integral y compleja, como lo evidencian Foley-Nicpon y Assouline (2010) en un estudio realizado sobre el diagnóstico y las intervenciones psicoeducativas para atender las necesidades de los estudiantes. Y si ya de por sí es complicado en personas con autismo verbal, ¿qué será para quienes su autismo es no verbal?

Esto nos lleva a pensar que necesitamos de la participación comunitaria de las personas desde edades muy pequeñas. Necesitamos que las personas con autismo se reivindiquen y mostrarlas desde todo su potencial, desde todo aquello que pueden ofrecer a la comunidad para derribar todos los prejuicios asociados a la palabra “autismo”. La clave está en la participación comunitaria, normalizar los contextos de trabajo también, promover espacios naturales de trabajo. Y, para eso, necesitamos romper con los prejuicios que vulneran sus derechos. Ésas son las primeras barreras a las que se enfrenta estas personas, primero con los prejuicios asociados a la palabra autismo y a la palabra discapacidad. Después, las demás barreras en contextos poco adaptados, la poca capacitación profesional al respecto en las escuelas.

Se deben diseñar planes de trabajo donde la persona con autismo pueda participar en diferentes contextos desde su primer contacto con el mismo, promover la calidad de vida,

resguardar sus derechos. En la educación, por ejemplo, ir más allá de lo que marca la enseñanza y transformarla en custodia de sus derechos. Se necesita cambiar el entendimiento que existe de la discapacidad y la forma como se trabaja con ella.

Así también, es importante trabajar con la familia para lograr un mayor desempeño en estos casos, poner en valor a la persona con autismo y que sea la protagonista en la toma de decisiones. Además, hay que ser empáticos y ofrecer oportunidades para que la persona sea suficientemente libre, planear una vida real, participando y contribuyendo a la comunidad; y que los esfuerzos de la familia se vean reflejados en un plan de vida.

El propósito de intervenir para identificar los talentos en personas con TEA no verbal es proponer una forma de identificación que permita la atención oportuna de la diversidad de talento en personas con dificultades en la comunicación, específicamente no verbal. Que dichos talentos puedan ser identificados por un profesor, terapeuta o familiar de una persona con estas características. A partir de ahí, se pretende que estas personas sean conducidas a desarrollar sus talentos y puedan lograr su autosuficiencia, así como la inclusión social, contribuyendo así a una mejor calidad de vida en la etapa adulta. Esta intervención está basada en el conocimiento que aporta la psicología clínica, por lo que la observación de la conducta es relevante en este trabajo.

En definitiva, la justificación de este trabajo es práctica, ya que ayudará a resolver un problema, o por lo menos, propone una estrategia que al aplicarse contribuirá a resolverlo, como plantea Bernal (2006) que sucede en las justificaciones prácticas.

El fundamento de esta investigación es una valoración, vinculando emociones al contexto e identificación de habilidades y talentos, con lo cual, se pretende alcanzar la inclusión social de la persona con TEA no verbal, lo que incidirá en la disminución del estrés; tanto en la persona con autismo, como en la familia y sus demás entornos.

1.4 Objetivo general

Realizar una intervención educativa para identificar talentos en una persona con autismo no verbal. De manera que se le proporcione apoyo para el desarrollo de su talento, y eso le permita una mayor autosuficiencia e inclusión educativa, social y laboral.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la comunicación en un caso de autismo no verbal.
2. Identificar intereses en un caso de autismo no verbal con base en la atención.
3. Elaborar rúbricas para identificar los intereses y talentos en las personas con autismo no verbal.
4. Identificar talentos en una persona con autismo no verbal.

CAPITULO 2

2. MARCO TEORICO

2.1. Historia del autismo

En la búsqueda de las primeras referencias de casos de personas que se consideraron autistas por las características que presentaban, se encuentra el relato de Artiga y Paula (2012), quienes dicen que la primera referencia escrita es de Martín Lutero (1483-1546), quien describió a un niño de 12 años como una masa implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, el cual debía morir asfixiado. Lo anterior, fue descrito por Mathesius (1504-1565), quién fue cronista de Lutero. Así mismo, Fray Junípero Serra, fue otro caso que ejemplificó muchos de los síntomas.

No comprendía el lenguaje pragmático, no detectaba la intencionalidad en el comportamiento de los demás, no se adaptaba a los convencionalismos sociales, e interpretaba literalmente el lenguaje. Igualmente, Víctor de Aveyron, de quien se realizó la primera película, de este trastorno con el título: “El niño salvaje de Aveyron”. Víctor fue hallado en estado salvaje en 1778, en los bosques del Midi Francés, tenía 12 años, no hablaba, no hacía demandas, no establecía contacto con las personas. Fue estudiado por el Dr. Jean Itard (2003) y argumentado por Lorna Wing (1997). Este caso fue abordado desde un punto de vista pragmático por algunos médicos de la época, que concluyeron que Víctor padecía de una deficiencia severa desde el nacimiento.

Con respecto a las primeras referencias en el autismo, Garrabé (2012) en su artículo *The autism, History and Clasifications*, relata que este término “aparece por primera vez en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* Redactada por Eugen Bleuler (1857-1939) para el Tratado de Psiquiatría dirigido por Gustav Aschaffenburg (1866-1944) y publicado en Viena en 1911”. Este autor, refiere que este término fue creado por Bleuler quien dice que el autismo se caracteriza por un retroceso de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, constituyendo un mundo cerrado y separado de la realidad exterior y que eso lo lleva a la dificultad extrema de comunicarse con los demás.

En consecuencia, habla de trastorno de demencia precoz ó esquizofrenia al final de la adolescencia, de tal manera que, el autismo se relaciona con la patología mental del adulto joven, siendo la forma clínica hebefrénica, la cual es una de las características de la psicosis esquizofrénica.

También, los autores Martínez y Cuesta (2019 p.25), relatan que antes de las definiciones de Kanner y Asperger en los años 40, las referencias del autismo eran muy limitadas. La única descripción de autismo es el análisis realizado por Uta Frith sobre las declaraciones de 29 testigos en el caso de Hugh Blair en 1747. Blair era hijo de un terrateniente escocés, con 39 años, a quien enjuiciaron en un tribunal de Edimburgo para que determinaran sobre su capacidad mental para casarse. Mostraba una falta de diplomacia y sentido común, un uso anormal en la mirada, aunque en la vida adulta se mostraba amigable y afectuoso.

De lo anterior en la página 27 de su libro *Todo por el Autismo* de estos autores, relatan que durante los años 50 y 60 el autismo era considerado una forma de esquizofrenia. Fue a principios de los 70 cuando empiezan a darse cambios importantes en la concepción del autismo, cuando los estudios de Kolvin (1971) demostraron que el autismo y la esquizofrenia diferían en sus características clínicas, evolución e historia familiar.

2.2 Concepto

Haciendo un recorrido por la evolución del término de autismo, se encuentra que es un constructo muy antiguo. Retomando el relato de Artiga y Paula (2012), nos dicen que, en 1911, Bleuler fue el primero que acuñó la palabra “autismo” a los pacientes con esquizofrenia que estaban muy absortos, muy metidos en sí mismos, no se diferenciaba entre esquizofrenia y autismo.

En consecuencia, en 1943, Leo Kanner fue el primero que hace una descripción en personas muy enfocadas, que centradas en los objetos podían pasar mucho tiempo mirándolos, pero pasar poco tiempo en convivencia con las personas. De 1940 a 1970 el constructo autismo formó parte de la semiología de los psicoanalistas. El Dr. Asperger, habló de una psicopatía autista para referirse a los niños que tenían un vasto conocimiento académico, pero que a la

vez presentaban poca empatía y poca reciprocidad social, que después llamo *psicopatía autista*. Bruno Bettelheim (1960) habló de un parentaje frío, decía que el poco espejeo de la madre hacia los niños, era lo que producía estas dificultades. Les llamó “madres refrigerantes”.

Después, en 1970, Michael Rutter logra diferenciar el autismo de la esquizofrenia y de los trastornos del lenguaje. Empieza a aparecer el constructo “autismo” como tal en la clasificación internacional de las enfermedades en el CIE 9 y en 1983 aparece en el DSMIII como una categoría diagnóstica independiente, cuyo referente fue Nikolas Tinberger con la evolución del constructo de manera independiente a los síntomas psicóticos y a las explicaciones psicodinámicas.

Una patología que empieza a tomar auge a partir de los 80's y surgen estudios epidemiológicos a partir de los 90's. En el DSMIV había dos temas principales para hablar de autismo, uno era el coeficiente intelectual. Se decía que, si había un CI normal, igual o mayor a 80 y si había desarrollado lenguaje se señalaba de un Asperger: autismo de alto funcionamiento. Mientras que en aquellos que estaban por debajo de un CI de 70, se decía que era un TEA más clásico.

Por consiguiente, en el DSMV se describe al Trastorno del Espectro Autista. Ya no hay una diferenciación entre autismo y asperger en la actualidad. Los dominios sintomáticos son los déficits en la interacción social y en la comunicación, los comportamientos restrictivos y repetitivos, es decir, los primeros déficits se ven en la reciprocidad social, comunicación no verbal, relaciones interpersonales y los comportamientos restrictivos y repetitivos se ven en el lenguaje y conducta, insistencia en los mismos intereses restringidos, anormalidades sensoriales.

Actualmente, se sabe que el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del neurodesarrollo, que se hace evidente a los 2 años de vida, ya se pueden ver sus conductas. Estos trastornos no vienen solos, vienen con otras comorbilidades psiquiátricas como el TDAH, déficit de ansiedad y déficit de atención que concurren con altas tasas de prevalencia, y también presentan déficits cognitivos, perfiles neuropsicológicos diferentes y un desempeño cognitivo distinto de lo niños neurotípicos. Es un trastorno complejo.

Por lo que, referente a las alteraciones del neurodesarrollo, en el DSMV no se incluyó en las clasificaciones de la salud mental las alteraciones que se presentan conforme los niños van creciendo; y en el Trastorno del Espectro Autista, las alteraciones van cambiando conforme va cambiando la edad según el cerebro va madurando y desarrollándose.

Por ejemplo, de pequeños se desarrollan las áreas sensoriales, después el área de cognición social. Considerar esto es relevante para muchos de los problemas que presentan las personas con este trastorno, en la edad adulta. Es así que, la línea del desarrollo típico se ve más sutil en los primeros años de vida; y conforme se aleja del desarrollo típico, se torna más oscura, es decir, entre más se aleja, mayor es la severidad.

En resumen, el DSM V, para explicar la severidad, se basa en las siguientes especificaciones:

- Con o sin déficit intelectual acompañante.
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.
- Asociado a una afección médica o genética o un factor ambiental conocido.
- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento.

Finalmente, Artiga y Paula (2012) refieren que el vocablo “autismo” fue utilizado por primera vez en 1911, el cual deriva del griego “Autos” que significa “uno mismo” e “ismos” que significa “estar”, por consiguiente, autismo significa estar encerrado en sí mismo.

2.3 Clasificación del autismo

El concepto del autismo ha pasado por una serie de actualizaciones conforme se conoce más de este trastorno de la salud mental, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Ediciones del DSM y la incorporación del Autismo

| Versión DSM | Incorporación del Autismo |
|--------------------|---|
| DSM I (1952) | El autismo no fue incluido en esta versión. Los niños con estas características eran diagnosticados como “reacción esquizofrénica infantil” |
| DSM II (1968) | No contemplaba el autismo como un diagnóstico sino como una característica de la esquizofrenia infantil. |
| DSM III (1980) | Se incorpora el autismo como categoría diagnóstica específica. Se denominó “autismo infantil” |
| DSM IV (1994) | Se definieron 5 categorías de autismo: Trastorno Autista, Trastorno Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Específico. |
| DSM V (2013) | Consolida conceptualmente el autismo en la denominación de Trastorno del Espectro Autista. |

Nota: Elaboración propia

Con respecto a la clasificación de la severidad del trastorno, el DSM-5 lo explica con tres niveles de gravedad, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3

Niveles de gravedad y características de severidad

| Niveles de Gravedad | Características |
|---------------------------------------|--|
| Grado 3 Necesita ayuda muy notable | Deficiencias graves en habilidades de comunicación; no habla, inflexibilidad de comportamiento. Inicio muy limitado de comunicación de interacciones sociales, extrema dificultad para afrontar cambios. |
| Grado 2 Necesita ayuda notable | Deficiencias graves en habilidades de comunicación; solo interactúan si el tema es de su interés con frases sencillas. Inicio limitado de interacciones sociales, inflexibilidad de comportamiento, dificultad para afrontar cambios. |
| Grado 1 Necesita ayuda | Comunicación verbal e interacción con otros; sin ayuda las dificultades de comunicación social causan alteraciones importantes, dificultad para iniciar interacciones sociales y respuestas atípicas o fallidas a la apertura social de otros. |

Nota: Elaboración propia

EL Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social en conjunto con la Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias SNS; UETS. (2009) de España, señalan en el documento *Información para padres tras un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista*, de su guía de práctica clínica (GPC) para el manejo de pacientes con TEA en atención primaria, refiere que:

Los TEA son trastornos crónicos; no se curan, es decir, no desaparecen a lo largo de la vida. Sin embargo, disponiendo de intervenciones y de los apoyos adecuados los niños pueden desarrollar sus habilidades en diferentes ámbitos (social, de comunicación, rutinas diarias y otros). Además, existe una tendencia a la disminución de las dificultades en su comportamiento con el curso de la edad (p.7).

Otro rasgo de los TEA es el procesamiento sensorial insuficiente al que se refiere Ayres (2007, p.152-153), quien refiere que originar cualquier cambio en la organización cerebral de la persona con autismo es alentador, ya que las técnicas en comportamiento sólo controlan éste sin cambiar la condición del cerebro que causa ese comportamiento.

De manera semejante, Wing y Gould (1979) realizaron un estudio epidemiológico, derivado del mismo, se produjo un cambio importante en la concepción del autismo basado en la triada de déficits característicos del autismo: Déficit en la capacidad para la interacción social recíproca, déficits en la comunicación y déficits en la imaginación.

Por otra parte, con respecto al género, dentro de la clasificación del autismo y a nivel funcional, la mujer tiene un cerebro más simétrico que el hombre, la pequeña asimetría en ella se da a expensas del hemisferio izquierdo. Con respecto a los estilos cognitivos, tiene un mayor uso de casi todos los tipos de regulación emocional. Las mujeres muestran más sensibilidad a las relaciones interpersonales; además de que tienden a interesarse más en temas de religión, meditación o artes, de acuerdo con el estudio *Special interests and subjective well-being in autistic adults*, de Rachel, Hoekstra y Wierda (2018). En esta investigación, el estudio de caso se realiza con una persona del sexo femenino.

Derivado de lo anterior, se ha encontrado que las mujeres con TEA:

- Muestran más problemas sensoriales crónicos.
- Tienen mayor facilidad para la comunicación.
- Las que tienen un retraso en el desarrollo del lenguaje tienen un menor CI (Coeficiente Intelectual) en test de habilidad no verbal que las que no presentan ese retraso.

2.4 Teorías explicativas del trastorno del espectro autista.

2.4.1. Teoría de la mente

Los primeros en utilizar el término “teoría de la mente” fueron Premack y Woodruff (1978). Por lo que se refiere a la teoría de la mente, describe la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, fue

formulada por Simón Baron-Cohen. Esta teoría permite entender que los otros también tienen sus propios sentimientos, deseos, etc. Es decir, explica la capacidad de percibir que las otras personas poseen un estado interno igual que el de uno mismo y a la vez diferente.

De manera que la teoría de la mente expone sobre nuestra propia mente y la mente de las personas que nos rodean y la relación entre ellas para establecer relaciones sociales, ya que para entender lo que dicen o hacen los otros, debemos *ponernos en su lugar* y de esta manera comprender lo que los lleva o motiva a actuar de una forma determinada. Así mismo, esta teoría muestra que la imitación es innata en los Seres Humanos. La imitación precede al proceso de mentalización o teoría de la mente. La conducta imitativa y sustrato neural provee el mecanismo por el cual la mentalización y la empatía se desarrollan. En otras palabras, los seres humanos no solamente imitan, los seres humanos también reconocen cuando son imitados por otros.

Esta imitación recíproca es esencial para el intercambio comunicativo. La imitación recíproca construye la intersubjetividad corporal (preverbal) y luego verbal, lo que es igual a empatía. En relación a esto, las personas con Trastorno del Espectro Autista tienen dificultades para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona, ya que no logran ponerse en el lugar de la otra persona, por eso las conductas ajenas les resultan sin sentido y difíciles de comprender. En síntesis, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) refieren que los individuos con TEA fallan al atribuir los estados mentales en ellos y en las otras personas para entender y predecir la conducta.

Según Ángel Riviére (1999), enuncia que las personas que tienen alteraciones en la teoría de la mente, ven el mundo de la siguiente manera:

- Dificultades para intuir la conducta ajena.
- Incomprensión de acciones e “interacciones” así como de su sentido
- Visión del comportamiento ajeno como algo imprevisible.
- Falta de mecanismos del Top-down para la formación del lenguaje y símbolos.
- Incapacidad para poder descifrar intenciones.
- Carencias en el desarrollo de comunicación intencional.
- Falta de malicia y engaño.

- Déficit lingüístico-pragmáticas.

2.4.2.- Teoría de la Coherencia Central Débil

Esta teoría postula que el autismo conlleva un estilo cognitivo de procesamiento de la información fragmentado, según la Dra. Uta Frith (1989), las personas con TEA tienen dificultades para elaborar interpretaciones comprensivas de las situaciones, atienden más a los pequeños detalles que las personas con desarrollo típico, además de que podrían tardar más en percibir el contexto general debido a esa atención en los detalles; por lo tanto, esta teoría, explica la dificultad que presentan las personas con TEA para integrar la información en un único “todo” coherente y general; focalizando su atención en pequeños detalles (procesamiento fragmentado); sin embargo, son más competentes en tareas que requieren atención específica.

2.4.3. Teoría de la Intersubjetividad

Esta teoría expone que el conocimiento intuitivo se da desde muy temprana edad, que los niños, al interactuar con otros, ese conocimiento es mínimamente “abstracto” e “inferencialista”. Es decir, se refiere a una predisposición que desde los primeros momentos del nacimiento permite resonar empáticamente con los demás y que al estar ligado directamente a la experiencia tiene una naturaleza fenomenológica. De ahí que la diferencia entre la intersubjetividad primaria y la intersubjetividad secundaria se encuentra determinada por la interacción de los distintos componentes que integran los procesos de intersubjetividad. Gipps (2004) sugiere que la ausencia de participación en la experiencia social intersubjetiva que presentan las personas con autismo conduce a dos consecuencias especialmente importantes:

1. No reconocen a las personas como tales, con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos e intenciones.
2. Tienen dificultad severa en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.

2.4.4. Teoría de las Funciones Ejecutivas

En la búsqueda por conocer sobre las alteraciones estructurales en TEA, se encontró que hay una reducción en el volumen total cerebral al nacer, es decir, hay diferencias en regiones específicas del cerebro que incluyen cambios en el volumen del cerebelo, amígdala, lóbulos frontales, parietales y temporales. En sí, hay una disminución en la conectividad interhemisférica.

Actualmente, se sabe que hay una disminución en las áreas hipo corticales que requieren activarse para la realización de actividades asociadas a cognición social, procesamiento emocional, lenguaje y funciones ejecutivas; hay áreas que están sobre conectadas entre regiones como corteza y estructura subcorticales, al igual que dentro de cortezas sensoriales primarias como la corteza visual. En ellos hay una alta proporción ruido-información que es la sobre activación de áreas no esenciales (ruido) e infra activación de áreas requeridas (información), *Atypical functional connectome hierarchy in autism, Hong y coautores, (2019)*.

Por lo que se refiere a la teoría de las funciones ejecutivas, según los autores Fisher y Happé (2005), las funciones ejecutivas son el conjunto de procesos encargados de la generación, monitorización, control de la acción y el pensamiento. Las personas que presentan problemas en las funciones ejecutivas, como los que tienen el Trastorno del Espectro Autista, se deben principalmente a alteraciones en el lóbulo frontal. Por otra parte, otros autores como Papazian, Alfonso y Luzondo (2006) definen la función ejecutiva como los procesos mentales que se llevan a cabo para la resolución de problemas internos y externos, siendo los problemas internos el resultado de la representación mental de actividades creativas y conflictos de interacción social, comunicativos, afectivos.

Por su parte, Zelazo (2004) dice que el eje principal para el desarrollo de nuevas habilidades es la solución de problemas, ya que fomenta el alcance de metas progresivas, que proceden del aprendizaje adquirido y los procesos que ya se tengan estructurados.

Respecto a los componentes de las funciones ejecutivas, en este trabajo se investiga la atención, la cual ha sido estudiada por diferentes autores, siendo LaBerge (1995) quien con su definición se acerca más a la intención de esta investigación ya que dice que es un proceso de

selección más una actividad preparatoria. Fija como punto de partida, los objetivos que cumple un sistema atencional, e indica cuáles son los beneficios que aporta este sistema, observa qué mecanismos permiten alcanzar esos beneficios y los relaciona con distintos procesos atencionales. En otras palabras, los tres objetivos que propone a su vez permiten tres beneficios:

1. La precisión, se refiere a la selección del estímulo relevante de todo el flujo de información entrante desde el entorno, y a la selección correcta de un programa de acción para dar respuesta externa o una operación mental determinada.
2. La rapidez, detecta un estímulo que está siendo esperado (por una señal de aviso, una clave, etc.), más que si el estímulo se presenta de forma inesperada. Es decir, un estímulo que está siendo atendido recibirá una respuesta más rápida que cualquier otro estímulo. Este proceso está ligado a mecanismos de preparación para ejecutar la acción.
3. La continuidad, que se refiere a la posibilidad de sostener la atención a estímulos externos o el mantenimiento de determinadas conductas en el tiempo. Por ejemplo, escuchar música, atender a la cámara fotográfica, disfrutar de una comida, observar un paisaje.

Baron-Cohen expone que en la disfunción ejecutiva las personas con TEA muestran diferentes conductas características como las siguientes:

- Realización de comportamientos repetitivos y perseverantes.
- Fuerte apego a las rutinas y un deseo por la constancia.
- Fallas para cambiar el foco de atención
- Pobre regulación de impulsos.

En resumen, las funciones ejecutivas son un conjunto de funciones psicológicas que se utilizan para dirigir la conducta hacia una meta, como es la planificación que es pensar en lo que se quiere hacer y la forma de conseguirlo. También se encuentran: la memoria de trabajo, que se refiere a mantener la atención en lo que se está realizando; la monitorización, que es la habilidad de supervisar que la actividad que se está haciendo vaya hacia el objetivo deseado; la inhibición, que es realizar conductas que no se desvíen del objetivo que se quiere alcanzar y; por último, la flexibilidad, que consiste en ser capaz de adaptarse a los cambios que vayan surgiendo en el transcurso de la meta que se quiere alcanzar. Se sabe que, hasta los

30 años de edad, aún está en vías de maduración el lóbulo frontal, el cual se encarga de la organización, planeamiento, ejecución e inhibición.

Derivado de lo anterior, se expone que hay manifestaciones clínicas a lo largo de la vida. En la edad adulta se estudia el lenguaje pragmático, la teoría de la mente. No solo se aborda el tema de la interacción social; sino también la vida en el trabajo, la casa, con la pareja, los intereses. Por ello, es recomendable que, a lo largo de la vida y en todo momento, se evalúen el coeficiente intelectual, el funcionamiento adaptativo y las comorbilidades médicas.

Las anteriores teorías descritas han sido seleccionadas para esta investigación debido a sus aportaciones más acordes al objetivo que se busca. Sin embargo, como dijo Noam Chomsky (2002) “Nunca fui consciente de cualquier otra opción que no fuera la de cuestionar todo”, y es así que, cada una de las anteriores teorías descritas, hay puntos de contraste y puntos de oposición, por ello, en la siguiente tabla se presentan una sinopsis de las aportaciones de cada una, así como, las observaciones a las mismas.

Éstas nos orientan. Sin embargo, la Teoría que sirvió de base para lograr el objetivo de esta tesis, fue el Modelo de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner.

Tabla 4

Aportaciones de las teorías explicativas del TEA en esta investigación y observaciones.

| Teoría | Bases | Aportación | Observaciones |
|---------------|---|--|--|
| Mente | Capacidad de comprensión en relación con la mente humana. | Las personas con TEA, presentan dificultad para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona, les cuesta trabajo ponerse en el lugar de otra persona. | Si pueden lograrlo con el apoyo de estímulos emocionales de las personas que interactúan con ellos, en contextos más cercanos y recurrentes con ellos. |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--|
| Coherencia central débil | Capacidad para realizar comparaciones, juicios e inferencias conceptuales. | En el autismo se presentan dificultades para realizar juicios e inferencial. | Si lo hacen a través de la observación, lo demuestran con sonidos, o lenguaje corporal |
| Teoría de la intersubjetividad | Capacidad de ser motivado por la subjetividad del otro | Las personas con TEA, tienen dificultades para reconocer a la otra persona como tal y también para abstraer, sentir y pensar simbólicamente. | Si reconocen a la persona que es recurrente en sus contextos cercanos |
| Funciones ejecutivas | Capacidad para realizar las actividades diarias por segmentos, mientras se conserva la imagen de lo que se ha decidido ejecutar | Las personas con autismo presentan alteraciones en el lóbulo frontal; tienen fallos en las funciones ejecutivas las cuales son causantes del autismo. | La forma en la que logran superar estos fallos, es siendo recurrente la función ejecutiva que se pretenda desarrollar. |

Nota: Elaboración propia

2.5. Modelo de las inteligencias múltiples

Este trabajo se apoya en el modelo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples que aportó el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983, como contrapeso al paradigma de una inteligencia única, propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia, manteniendo la definición científica de la inteligencia, como “la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados, al menos en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1994, pp.5). Armstrong (2000) relata que:

...debido a su trabajo en la Boston Veterans Administration, Gardner trató con individuos que habían sufrido accidentes o enfermedades que les habían afectado zonas específicas del cerebro. En varios casos, las lesiones cerebrales parecían haber perjudicado a una inteligencia concreta, mientras las demás permanecían intactas.

También, este autor, explica que por ese descubrimiento defendió la existencia de ocho sistemas cerebrales autónomos, una versión más sofisticada y actualizada del modelo de

aprendizaje, y son las ya conocidas inteligencias múltiples. Esto tiene una importancia relevante para los casos de autismo no verbal, pues significa que podríamos identificar su inteligencia predominante y ayudarla a desarrollarla, para su inclusión social y laboral.

Las inteligencias que define Gardner (2005) son las siguientes:

Inteligencia lingüística: Competencia para usar conceptos, así como el lenguaje en sus expresiones y manifestaciones.

Inteligencia musical: Capacidad para discriminación, apreciación, transformación y expresión de formas musicales.

Inteligencia lógico matemática: Capacidad para poner en práctica cálculos matemáticos y razonamientos lógicos.

Inteligencia cinestésico corporal. Capacidad para utilizar el cuerpo de manera diferenciada, expresar ideas y sentimientos.

Inteligencia viso-espacial. Competencia para percibir el entorno visual, espacial y transformarlo.

Inteligencia intrapersonal. Capacidad para conocer los sentimientos y emociones propias, así como pensar sobre los mismos procesos de pensamiento, desarrollando un conocimiento profundo de uno mismo.

Inteligencia interpersonal. Capacidad para relacionarse con los demás de manera adecuada; de acuerdo a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de otras personas.

Inteligencia naturalista. Capacidad para observar, entender el medio natural y poder trabajar en el mismo.

Según un estudio realizado por Plágaro, M. (2015) en niños autistas a nivel Primaria, la inteligencia más desarrollada es la viso-espacial. Mientras que las menos desarrolladas son la intrapersonal y la interpersonal. Estas dos inteligencias juntas, fueron integradas por Daniel

Goleman con el concepto de Inteligencia Emocional. En este trabajo, no abordaré este concepto, para simplificar, pues no es el tema central.

2.6. Comunicación no verbal

La comunicación no verbal es el idioma internacional de la humanidad. Al igual que se aprende un idioma, también se aprenden los gestos y el lenguaje corporal porque forman parte de la cultura de un país. Con respecto al autismo, el autor Riviére (1997) en su curso de *Desarrollo normal y autismo*, refiere que en uno de sus estudios encontró que:

Parece retrasado y es incapaz de emitir lenguaje. Su conducta comunicativa es muy primitiva, y no contiene funciones declarativas, pero demuestra tener capacidades intelectuales de tipo asociativo notables cuando se le administra la prueba de Leiter, que mide la inteligencia “libre de lenguaje”. (Riviére 1997, p.25)

De hecho, el 20% de las personas con Trastorno del Espectro Autista a la edad de los 9 años, son no verbales. Así entonces, comunicación y lenguaje son dos conceptos diferentes, la comunicación incluye al lenguaje, comunicar implica transmitir las intenciones al otro, utilizando el medio que fuere, supera al concepto, al lenguaje oral; para comunicar solamente se necesita una intención, una persona que escuche y un medio para hacerlo. Aunque no se comparta el mismo lenguaje que los demás, se puede comunicar si se sabe transmitir las intenciones y como llegar a los demás, aunque no se compartan palabras.

Por ejemplo, un caso con las características de una persona con TEA no verbal es Philip, de 12 años, se comunica a través de una computadora, y en el artículo *World Autism Awareness Day* (2015) dice:

Imaginemos que eres como yo, no puedes hablar, pero tienes una mente que funciona bien y puedes entender a la gente. Imagina que respondes a todo el mundo que te dice algo, pero sólo tú puedes oír tu respuesta. Otros escuchan tu voz diciendo cosas que no son lo que quieres decir necesariamente, creen que eso es todo lo que puedes pensar.

Otro caso, es Carly Fleischmann, quien se comunica a través de una computadora y dice. “La gente me mira y asume que soy tonta, porque no puedo hablar”. La información que ella proporciona en sus escritos ha servido mucho para los estudios en esta enfermedad. Su libro *My Voice* es muy popular en el ambiente de los grupos con interés en este tema. Dicho de otra

manera, en las personas no verbales se encuentran más capacidades y habilidades humanas; y, por ende, talentos que comúnmente son ignorados por la sociedad. Esto nos lleva a un desperdicio de talentos, que bien podrían contribuir a la economía de un país a través de sus creaciones, ya que al producir al interior familiar, está coadyuvando con el índice ocupacional de una sociedad y con el bienestar de ellos.

2.7. Autorregulación

García (2019), en sus notas para la atención integral en los trastornos de espectro autista, define a la autorregulación como “un proceso cognitivo que tiene que ver con la capacidad para la organización temporal”. Por otra parte, es importante decir que en el autismo se manifiestan déficits en la autorregulación causados por: emociones intensas, dificultades en la inhibición de conductas inapropiadas, problemas para centrar la atención después de emociones intensas y desorganización de la conducta coordinada en respuesta de una reacción emocional.

En relación con esto, Gross (1999) describe que la regulación emocional puede definirse como una preparación del organismo para una rápida y adecuada reacción motora ante estímulos que desencadenan ciertas respuestas.

En otras palabras, la autorregulación es la habilidad de la persona para controlar su comportamiento y, por tanto, necesario para conseguir un mayor bienestar social, mayores niveles de autonomía, autoestima y, con ello, una mayor participación en la escuela y en la vida. La integración exitosa de las emociones (lo que siente una persona) y de la percepción (lo que sabe o puede hacer), resulta difícil en las personas con TEA. Los niños, adolescentes y adultos con TEA presentan, a menudo, niveles altos de ansiedad motivada por su rigidez mental, inflexibilidad, comunicación inadecuada, habilidades sociales limitadas, y la baja tolerancia a la frustración. Por ello, la posibilidad de una mala regulación, descontrol emocional y conductual, es elevada a lo largo de sus vidas.

En resumen, para la autorregulación, influyen la edad y el nivel de desarrollo, temperamento, funciones ejecutivas, patrones de comunicación interpersonal, y factores ambientales. Como dice Falcón (2020), los entornos sociales son diversos y complejos, con características distintas para la autorregulación.

2.8. Diversidad e inclusión

2.8.1. Concepto

Escribir sobre diversidad es tomar en cuenta primeramente la variedad de hechos, contextos y personas que existen en el ambiente cultural, social, escolar, etc. Como dice Guédez (2005): “la diversidad es diversidad en tanto que admite la inclusión y, de manera semejante, la inclusión es inclusión en tanto que acepta un compendio estructurado a partir de la diversidad. Sin embargo, en todos los casos, debe admitirse que estos factores deben distinguirse sin separarse y unirse sin confundirse”. Es decir, atender a la diversidad no depende de un solo enfoque, ya que se debe considerar la interacción entre las personas principalmente, para organizar y construir, manifestando diferentes ideas, maneras de hacer las cosas, intereses y necesidades. Por otra parte, la inclusión consiste en hacer que todas las personas tengan acceso libre a todo, y trato igualitario, permitiendo su participación plena.

2.8.2. Educativo

Para tener adultos con buenos niveles de autodeterminación debemos enseñar habilidades desde la infancia en lugar de corregir déficits. Para empezar a trabajar en la inclusión es importante ver a la educación, primero, como un derecho. Y para que los derechos se cumplan, se deben asumir responsabilidades y compromisos por parte de la comunidad. Para que la inclusión tenga sentido debe haber equidad desde un inicio. Una escuela inclusiva debería brindar las posibilidades para que todos aprendan, contar con programas y acciones de adaptación, capacitación continua a los docentes, generar una enseñanza para construir y proponer.

Derivado de esto, es importante que se cumplan dos objetivos principales de la inclusión educativa: conseguir que todos los alumnos mejoren sus aprendizajes de acuerdo con sus posibilidades, y que puedan convivir con los demás, participando en actividades compartidas. Para ello, en la incorporación de alumnos con discapacidad a las actividades escolares se debe tomar en cuenta su competencia y elegir aquellas actividades en las que cada alumno se sienta mejor, así como preparar a sus compañeros para su incorporación progresiva. Para Booth y Ainscow (1998), el enfoque de la inclusión supone un proceso del aumento de la participación

de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos.

La necesidad de una educación inclusiva es reconocida desde la declaración de Salamanca (1994). Es un objetivo que se ha fortalecido por la convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006) y la Convención de desarrollo sostenible (2015). Sin embargo, el papel de los profesores es fundamental para lograr esto. Como dice Echeita (2016), además del diálogo, es necesario construir la cultura y las condiciones escolares en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para que pueda explorar alternativas de acción que ayuden a superar los retos. Para ello, Sánchez (2017) afirma que:

Los profesores deben familiarizarse con un conjunto de estrategias de enseñanza y estilos de aprender que se dirijan hacia un uso efectivo de todos los recursos, humanos y materiales, que además requieren una organización y planificación que considere las necesidades del alumno, todas sus necesidades. Sólo así se procura el acceso efectivo al currículum de todos los alumnos. (p.5)

Por otra parte, el autismo es difícil de abordar educativamente, ya que es complejo, por su multitud de características y de particularidades, por lo que los gobiernos en cada estado o país debe proporcionar un marco legal y físico que permita la inclusión educativa y social de las personas con autismo, para lo cual, se requiere de un trabajo de profesionales y sensibilización social. Como recomiendan Yon y coautores (2018):

Proponer otros estudios para diseñar y evaluar un programa institucional inclusivo, en el que se atienda la mejora en la normatividad, condiciones para el ingreso, la accesibilidad en el sentido amplio, apoyo a los docentes y estudiantes con estas necesidades en su ingreso, permanencia y egreso de la universidad. (p.19)

Finalmente, la educación inclusiva de las personas con trastorno del espectro autista debe ser formar parte del proceso educativo del niño hasta su edad adulta, generarle los recursos integrales para enfrentar los ambientes en los que estará y su misma vida.

2.8.3. Social

En este trabajo se busca invitar a trabajar por una sociedad más inclusiva de manera asociativa y colectiva, hacer las cosas desde la ética y desde el trato digno. La persona con discapacidad, específicamente, las personas con Trastorno del Espectro Autista, deben ser los protagonistas de sí mismos, es decir, no centrarse en el déficit sino en su potencial de lo que pueden aportar en los distintos contextos comunitarios. Se necesitan más entornos inclusivos, la inclusión no sólo es presencia; sino también, participación, contribución y aprendizaje significativo. Para poder trabajar con ellos, se necesita conocer primero sus sueños, sus ambiciones, los sueños de sus familias para ellos.

La inclusión social implica ser aceptado por el grupo mayoritario y convivir con cierto nivel de armonía, con acuerdos sociales establecidos, compartiendo modelos de conducirse. El proceso de inclusión social inicia desde la conciencia de no esperar que la escuela asuma todas las responsabilidades. Se debe considerar a la familia y a todos los profesionales que trabajan con ellos; y al mismo tiempo, todos ellos deben trabajar en conjunto por el bien de lo que implica el autismo. De hecho, la inclusión ha de ser social y no sólo educativa. Sin embargo, para lograr esto se debe empezar en las escuelas. Finalmente, como describen Vidriales y coautores (2017):

Es urgente hacer efectivo el derecho que todas las personas con TEA tienen a participar activamente en la toma de decisiones sobre sus vidas, con independencia de la intensidad o complejidad de las necesidades de apoyo que pueden presentar. Para ello es imprescindible que cuenten con sistemas individualizados de apoyo y con oportunidades reales para expresar sus prioridades y orientar hacia ellas sus decisiones.

En consecuencia, es importante permitirles que hagan uso de sus capacidades y talentos con los que podrán contribuir a la sociedad en conjunto con el bienestar familiar que merecen.

2.9. Talento y doble excepcionalidad

2.9.1. Concepto

Para poder describir al talento es importante partir de la definición de capacidad humana, la cual, es la facultad con la que nos hacemos humanos. El término *capacidad* viene del latín

“capacitas”, es lo que alguien tiene en su interior para realizar alguna acción. Con la capacidad sentimos la facilidad para realizar una tarea o un reto, las capacidades pueden estar en lo físico, mental o emocional, y en cada una de estas, se encuentran destrezas que ya se encuentran desarrolladas en el ser humano; o bien, puede desarrollarlas. Esas destrezas las conocemos como habilidades, es decir, el término *habilidad* es la destreza con la que realizamos una tarea o un reto, proviene del latín “habilitas” que hace referencia a la destreza, la facilidad y rapidez para llevar a cabo cualquier tarea o actividad. Por ello, es importante recordar que las personas no somos iguales, somos semejantes, en otras palabras, hay tareas o retos que una persona está en condiciones de realizar mejor que otras. Por ello, las capacidades y las habilidades en conjunto hacen que exista una tendencia natural en el ser humano a tener un talento que lo hace idóneo para el cumplimiento de tareas y funciones.

Por consiguiente, el talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en, al menos, un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de sus “compañeros”. Define una alta capacidad o rendimiento en un área determinada (capacidad verbal, talento musical, creatividad, rendimiento académico u otras). Con el talento, el ser humano se sirve a sí mismo y a los demás, por lo tanto, la unión de las capacidades con la conciencia del “yo puedo”, más el compromiso con el “yo quiero”, se suman a la acción del “yo actúo”. Es así como surgen los talentos.

González y Domingues (2014), definen el talento como:

Una elevada aptitud, tipología de procesamiento o habilidad excepcional en una, dos o más áreas del conocimiento. En las áreas en las que posee algún talento es posible que la persona con frecuencia sea más efectiva que, por ejemplo, un superdotado, sin embargo, en el resto de ámbitos o de formas de procesamiento se manifiestan dentro de la media o incluso de forma deficitaria.

También hacen referencia a que Castelló y Battle (1998) clasifican los diferentes talentos en dos grupos:

- Talentos simples o múltiples: matemático, lógico, social, creativo y verbal.
- Talentos complejos: académico y artístico-figurativo.

Así mismo, González y Domingues destacan las siguientes características del talento: la motivación, la autorregulación, la creatividad, o el pensamiento divergente.

En resumen, el talento es una capacidad innata del ser humano. Es único para cada persona, cuando cada quien comprende su talento lo hace sentirse más seguro, lo que origina potenciar su autoestima, su autosuficiencia y sentido de vida.

2.9.2. En la Diversidad

Actualmente, en el mundo se necesita de talento diferencial, es decir, es indispensable contar con diversidad de pensamientos y criterios. La realidad es que el talento no tiene color, ni género, ni edad, ni condición física, ni mental ni emocional, más bien es cada vez más diverso, un crisol cultural. De hecho, cuando hay diversidad, mejores resultados se dan. En el contexto de la educación, cada vez es más frecuente encontrar aulas donde se concentran grupos de alumnos con una gran diversidad, encontrando aportaciones étnicas, culturales, religiosas, geográficas, sociales, de género, alumnos con necesidades educativas especiales, con altas capacidades, retos cognitivos, entre otros, todo esto nos lleva a replantearnos cambios importantes en la educación actual.

En consecuencia, la diversidad nos permite observar cómo el alumno puede llegar al aprendizaje por diversas formas. Por ello, el docente debe tener una mayor comprensión de las formas en que sus alumnos trabajan en función de sus necesidades específicas, sus ritmos de aprendizaje, sus competencias y distintos dominios, sus diversos tipos de inteligencia y objetivos individuales. Para esto, es primordial que los profesionales involucrados trabajen en su capacitación y talentos. Como dicen Silva y coautores (2015):

En la formación de los directivos y docentes es importante el conocimiento y la aplicación de adaptaciones que puedan ser implementadas en el currículo, algunas como la accesibilidad, lo que implica la supresión o adecuación de barreras arquitectónicas, mobiliario del material, espacios, adaptaciones organizativas y de los sistemas alternativos de comunicación (para limitación visual y auditiva); de formación del talento humano, ya sean docentes de apoyo, tutores o estudiantes guías. Igualmente, las adaptaciones se pueden realizar a componentes del currículo, como: contenidos, metodología, evaluación, recursos.

Con lo anterior, se puede ofrecer mayores oportunidades para descubrir potencial en cada persona, y conseguir poco a poco niveles de autonomía y autorregulación, tan necesarios en el diario vivir. La diversidad nos permite ejercer nuestra libertad, pero con gran responsabilidad.

2.9.2.1 En la discapacidad

Escribir sobre el talento y la discapacidad, nos lleva a describir las posibilidades que se generan de autosuficiencia en estas personas, de tal forma que puedan contribuir a una mejor calidad de vida de ellos y sus familias. Esto lleva a revisar los datos que nos proporciona la revista de Administración Pública en México (2017-2020), que dice: “En el aspecto económico, el 39.1% de la población con discapacidad de más de 15 años, participa en actividades económicas, frente a 64.7% de su contraparte sin discapacidad y el 39% de la población con discapacidad declara una percepción de ingresos por algún programa de gobierno”. Con esta referencia se puede ver que hacen falta mejores estrategias para trabajar en ello, es decir, en propiciar las posibilidades para que estas personas desarrollen sus capacidades innatas.

En este campo del talento y la discapacidad, la forma correcta de llamar a la condición que se da cuando aparecen las dos en la misma persona, es *doble excepcionalidad*. Se refiere a que una persona posee simultáneamente una dotación y discapacidad. Es decir, se combinan el talento y la dificultad de aprendizaje, de atención, sensorial, motriz o cognitiva. Esta situación obstaculiza su adecuado desarrollo y su inclusión educativa, laboral y social. Por ejemplo, en el contexto escolar, los estudiantes con doble excepcionalidad representan una población poco atendida y con mayores dificultades de identificación. Como plantea García-Cepero (2015):

[...] en la actualidad, y dado el marco de las políticas de inclusión, el problema no es que dicha población [estudiantes con capacidades y talentos excepcionales] se encuentre excluida de la escuela, muchos de ellos se encuentran en ella, pero quien no está incluido en la escuela es el talento. La escuela ha estado tan acostumbrada a ser un espacio de remediación, que pareciera que el capitalizar en el potencial de sus estudiantes, no es parte de su misión ni su visión. Tiende a concentrarse tanto en lograr los objetivos mínimos, que ignora que más allá de ellos hay muchísimo camino por recorrer. La escuela y sus docentes no son conscientes de rol como catalizador en la emergencia del talento de los estudiantes. (P. 68).

Por todo lo anterior, es importante pensar en cada persona como un ser único, especial y diferente y adaptar los medios y recursos a sus necesidades concretas, independientemente de si tiene una u otra dificultad o ninguna. La verdadera clave está en, como profesor/a, padre o madre, buscar capacitarse para conducir adecuadamente este tipo de talentos, muchas veces ocultos.

2.9.2.3 En el autismo

Actualmente, encontramos varios casos de personas con Trastorno del Espectro Autista que independientemente de las dificultades que enfrentan nos muestran sus capacidades y talentos, con los que pueden desarrollar una vida de autosuficiencia y más aún de retroalimentación e inclusión social, ya que como lo dice Novoa-Sotta (2019):

...es legítimo considerar el Principio de Justicia propuesto por John Rawls para las personas con TEA. Este principio sostiene que cuando una sociedad está compuesta por desiguales será una sociedad justa, sólo si distribuye los bienes en forma desigual entre sus miembros, de tal manera que haya un aporte disímil que favorece a los segmentos más necesitados de la sociedad. Este aporte desigual o discriminación positiva va a posibilitar un mayor nivel de desarrollo a los sujetos que viven en situación de discapacidad, en comparación al que habrían logrado sin este aporte. Cuando hablamos de ética y discapacidad tienen especial relevancia los deberes que los juzgados socialmente como “no discapacitados” poseen para con los calificados como “discapacitados”. El objetivo es lograr la posibilidad de disfrutar de una vida que valga la pena ser vivida para todos, de una vida que en su globalidad pueda ser calificada como lograda, o como realizada, en la que se integre armoniosamente un complejo conjunto de experiencias, en el marco de un adecuado proyecto de autorrealización. (párr.8)

De hecho, hay muchos casos clínicos u anécdotas de la coexistencia del talento con TEA, por ejemplo: Jim Sinclair, quien es una persona con TEA que habló hasta los 12 años, es un activista del movimiento por los derechos del autismo. Entre otras cosas, dio una conferencia internacional sobre autismo en Toronto de la cual se publicó su ensayo *Don't mourn for us* en el boletín *Our Voice el Autism Network International* (1993), dijo lo siguiente:

Las personas que no son autistas ven al autismo como una gran tragedia, y los padres experimentan una decepción continua y pesar a cada paso del ciclo de vida del niño y su familia. Pero este pesar no proviene del autismo del niño en sí, es un pesar que proviene de la pérdida del niño normal que los padres anticipaban y esperaban tener. Las actitudes y expectativas de los padres y las discrepancias entre lo que los padres esperan de los hijos a una edad en particular y el desarrollo real de su propio hijo causan más estrés y angustia que las complejidades prácticas de la vida con una persona autista. Cierta cantidad de pesar es natural mientras los padres se adaptan, pero este pesar sobre la pérdida del niño normal de sus fantasías debe separarse de las percepciones paternas del niño que sí tienen. Invito a los padres a que lleven cambios radicales en sus percepciones acerca de lo que significa el autismo. (párrafos 1-3)

Algunos ejemplos más, son: Iris Halmshaw, que con tan sólo cinco años, es una de las artistas más jóvenes del Reino Unido. No puede hablar, pero se expresa a través de su arte, sus padres descubrieron su gusto por la pintura hasta hace unos pocos meses y ya ha vendido varias de sus obras a importantes coleccionistas de Europa, Asia y Estados Unidos. También está el caso de Stephen Wiltshire, quien es un inglés con autismo, que se encuentra en en Queensmill School. A sus 40 años, se observó que el único pasatiempo que disfrutaba era el dibujo. Con el tiempo se hizo evidente que se comunica con el mundo a través del lenguaje del dibujo y el arte. Sus obras son representaciones realistas, vistas de ciudades y paisajes urbanos. Estos dibujos muestran una perspectiva magistral y revelan un talento artístico innato.

Afortunadamente, la lista de casos de personas con autismo que muestran su talento es cada vez más extensa, por ello, es importante enfatizar que la dotación y el TEA coexisten, según Gallagher y Gallagher (2002), los síntomas de TEA pueden oscurecer la superdotación, mientras que en otros la superdotación puede enmascarar las características de los TEA. Estos dos escenarios representan la identificación perdida de la superdotación. El punto de partida de esta coexistencia consiste en poner el foco de atención en los puntos fuertes de las personas con autismo mostrando sus aportaciones y puntos de vista enriquecedores, sin olvidar sus dificultades para fomentar una plena integración social. A menudo, las personas con TEA tienen curiosas potencialidades, aunque pocas veces la sociedad encuentra la forma de valorarlas.

En sí, la evaluación de los dones y los talentos es un proceso complejo que requiere una evaluación integral que se adapte a los problemas de presentación específicos de la persona con TEA. Sólo a través de esta evaluación se pueden identificar los impedimentos particulares y las fortalezas. Se necesita una capacitación especializada en evaluación de TEA, así como una comprensión profunda de la superdotación. Lo recomendable es que se establezca un ambiente positivo donde la persona con TEA se sienta aceptada y escuchada, como dice Foley (2010); “en el ámbito educativo, la atención debe ser colocada en los talentos de los estudiantes, así como en sus dificultades; no solo en uno o en otro aspecto”.

En otras palabras, para que las personas con TEA puedan desarrollar todo su potencial es necesario mejorar su formación profesional con programas adaptados a sus necesidades y contar con suficiente apoyo desde distintos ámbitos, tanto social como administrativo, para motivar su inserción laboral. Por lo tanto, educar para la inclusión significa creer en las personas, confiar en que ellas pueden conseguir cualquier tipo de aprendizaje, es intervenir para que puedan mejorar su calidad de vida en ellos mismos y, por ende, mejorar la sociedad desde su contexto familiar. Como dijo Freire (1997): “somos seres de transformación y no de adaptación, la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”.

CAPITULO 3

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Se realizó con base en el diseño de caso único. Para este tipo de diseño, lo más adecuado es realizar una metodología cualitativa, principalmente. La técnica principal en la que se basó es la Observación Participante.

La metodología cualitativa permite recoger datos sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los participantes, en forma detallada y en relación con un tema común que permite ampliar la información que se obtenga. El término cualitativo deriva de la palabra *Cualidad* cuyo latín es *Qualitas* y éste deriva de *Qualis*, que significa *Cuál, Qué*. Es decir, se busca responder sobre las características de un ser o fenómeno con las preguntas: ¿cómo es?, ¿qué lo define?

Con base en lo anterior, se han considerado las diez características de la investigación cualitativa propuestas por Steve Taylor y Robert Bogdan citados por Alvarez-Gayou (2003):

- Inductiva
- Perspectiva holística
- Sensibilidad
- Comprensión
- Aparta las propias creencias, perspectivas y predisposiciones
- Considera todas las perspectivas como valiosas
- Humanista
- Cerca de lo empírico
- Toma en cuenta todos los escenarios y personas como dignos de estudio
- Flexibilidad.

Cuando una investigación está relacionada con la salud mental, el estudio de caso es un método recomendable. Este trabajo busca aportar una propuesta de intervención en la inclusión educativa y social. El estudio de caso es un método cualitativo de investigación que se

utiliza en las ciencias de la salud y sociales, que se caracteriza por un proceso de búsqueda y análisis sistemático de uno o varios casos.

Por otra parte, como método de investigación cualitativa, este trabajo se realizó con base en el método biográfico, en el cual se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recogieron tanto los acontecimientos, como las valoraciones que muestra de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato biográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, de acuerdo con Pujadas (1992). Así mismo, el estudio de este trabajo se define como observacional-descriptivo, ya que uno de sus diseños es el estudio de caso, y que Manterola y Otzen (2014) refieren lo siguiente:

Consiste en la descripción cuidadosa y detallada de casos clínicos; constituyendo la única diferencia entre ambos, el número de sujetos estudiados. De tal forma que, cuando el número de casos en estudio es igual o inferior a 10, se habla de reporte de casos y cuando el número de casos en estudio es superior a 10, se considera una serie de casos. Son los diseños más comúnmente encontrados en las revistas científicas y en este tipo de estudios no existe un grupo de comparación. Se trata entonces, de la observación y descripción de características de uno o de un grupo de sujetos que presentan un cuadro clínico, una enfermedad poco frecuente, una manifestación poco usual de una enfermedad; o que han sido sometidos a una modificación terapéutica, o que respondieron de manera inusual a un tratamiento determinado. Constituyen entre el 70% y 80% de los artículos originales publicados en la literatura biomédica (párr. 15).

Para tener suficientes evidencias, se realizaron varios instrumentos para aplicar y complementar con la metodología cuantitativa, mediante rúbricas que nos permitan asignar una valoración numérica a ciertas categorías específicas. De esta manera, obtendremos una claridad mayor en los resultados.

Esta investigación no es experimental, pues no se manipula la variable independiente.

El diseño fue muy completo, pues implicó varias acciones en los siguientes elementos:

- a) Intervención Educativa
- b) Evaluaciones constantes
- c) Evaluaciones externas

- a) Intervención Educativa

El proceso de identificación de talentos en el caso del TEA no verbal es un proceso complejo, pues requiere tiempo para que se genere la confianza suficiente y la comunicación fluya, además de que se pueda establecer un patrón de comunicación habitual. Es por eso que se previeron 42 sesiones, con una duración aproximada de dos horas cada una (las sesiones de videollamada tuvieron una duración de apenas 20 minutos).

Las sesiones se realizaron de septiembre del 2019 a agosto del 2020, por lo que se realizaron en el transcurso de un año, tiempo suficiente para establecer una relación comunicativa fluida. De paso, se desarrollaron habilidades y se observaron cambios positivos en su autonomía.

Primero, se observó a las 4 personas con Discapacidad que acudían en la mañana al Centro AEI y se trabajó con ellos el desarrollo de la Autonomía, utilizando materiales didácticos llamativos. Entre ellos, se seleccionaría a uno para realizar el estudio de caso. Para esa selección, se realizaron entrevistas a la Profesora y a las madres de las personas que se consideraron para este estudio. Después de la selección, unas sesiones más se comenzó la observación a la Participante en su salón de clase, con sus compañeros por algunas sesiones. Posteriormente, se siguieron las sesiones en la casa de la Participante y se realizó una reflexión conjunta con la madre la hermana y la estudiante de Preparatoria, con quienes se estableció un equipo de trabajo, que ayudó para que se continuara después (debido a la Pandemia), con videollamadas.

- b) Evaluaciones constantes

Estas evaluaciones se realizaron de manera predominantemente cualitativa, mediante la Observación Participante y el Método Biográfico. Para la Observación Participante, se realizaron rúbricas de guía:

Rúbricas: Holística de 4 dimensiones y Éste es mi Talento, de las Inteligencias Múltiples. Tiene una escala numérica, por lo que es una metodología cuantitativa. La Rúbrica Holística identifica habilidades en la interacción, atención, ejecución y comunicación, mediante los intereses y se va realizando a lo largo de toda la intervención. La Rúbrica “Éste es mi Talento”, está basada en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Se responde al final de la intervención.

Método Biográfico. Se trata de una metodología eminentemente cualitativa. Para su realización, se requirieron 5 entrevistas con la madre de la participante y con la hermana, para ir conociendo la historia de la participante, el surgimiento y evolución del trastorno desde su nacimiento, También se le solicitó documentación de verificación y fotos a la madre. Especialmente, las fotografías fueron fundamentales para determinar el talento de la Participante, en el modelaje.

c) Evaluadores externos

Al intuir la presencia del talento al modelaje y debido a las circunstancias inesperadas de la Pandemia, que nos llevaron al Confinamiento, no fue posible acudir a un estudio fotográfico (como se tenía pensado), para corroborar el talento al modelaje y evaluar el desempeño de la Participante en ese espacio. Es por ello que se decidió recurrir a un grupo de expertos, compuesto por 3 profesionales de la Fotografía, para que evaluaran el Talento de la participante y estimaran sus posibilidades de incorporarse al Mercado Laboral en esta actividad.

3.2 Contextualización del escenario

En cuanto al contexto para este trabajo fue complejo definirlo, porque precisamente, al tener interés de intervenir en el TEA, se presentaba la dificultad de encontrar una población de más de uno en un mismo grupo escolar, es decir, es muy probable encontrar uno en una escuela regular dentro de un Estado, y encontrar uno o dos casos así en cada CAM por zona. En otras palabras, fue complejo acceder a una población donde se presentaron varios casos en

un sólo lugar. Por ello, al inicio de esta búsqueda se contactó con el Centro AEI, el cual es un lugar escolar y terapéutico adaptado, sólo atiende a niños y jóvenes con discapacidad. Su finalidad es el desarrollo de la autonomía de estas personas. Este escenario inició sus labores hace 4 años como iniciativa de dos hermanas, quienes, a su vez, tienen un hermano menor de 23 años con diagnóstico de autismo. Una de ellas hace las labores de profesora y también terapeuta, la otra hermana hace labores de gestión y administración. Cuentan con pocos recursos, la mayoría del material didáctico lo elaboran ellas. El espacio físico es una casa que rentan para estos fines, cobran una mensualidad que varía según el caso, ya que los chicos que reciben también son de pocos recursos, por lo que una forma de cubrir parte del pago al centro es la ayuda que proporcionan algunas madres y familiares con el mantenimiento y aseo de la casa.

La profesora cuida organizar sus horarios para atender las necesidades específicas de los alumnos que varían en edad y diagnóstico. De hecho, algunos ni tienen diagnóstico claro. Trabaja con ellos, entre asignar actividades de rutinas, convivencia libre y cumplimiento de horas establecidas para almorzar, descanso, y salida. Atiende dos horarios, por la mañana recibe alumnos de los 10 años en adelante, asisten entre 4 a 6, siendo sólo 3 constantes y realiza las funciones antes descritas. Por la tarde, recibe a más pequeños sólo para actividades terapéuticas. En este Centro, se trabajó con 4 adolescentes con discapacidad que acudían en el turno matutino tenían de 12 hasta los 23 años de edad, con diferentes diagnósticos y algunos rasgos similares, dos varones y dos mujeres y con diferentes condiciones respecto a la verbalidad.

Cabe destacar que, al inicio, no se había decidido estudiar el autismo no verbal, sino simplemente; al autismo, pensando en los problemas verbales como forma de comunicación.

Las cuatro personas con quienes primero se trabajó y de donde se eligió a la participante, tenían las siguientes características:

1. Sexo femenino, 19 años, con diagnóstico de autismo no verbal.
2. Sexo masculino, 23 años, diagnóstico de autismo verbal, hablaba pocas palabras.
3. Sexo masculino, 12 años. sin diagnóstico, presentaba síntomas de autismo verbal.
4. Sexo femenino, 15 años, diagnóstico de parálisis cerebral.

3.3. Criterios de selección:

Los criterios de selección utilizados son los que describen Arias y coautores (2016) :

•Inclusión. Son las características particulares que debe tener el sujeto de estudio para que sea elegido en el único caso de estudio. En este caso, son: persona mayor de 8 años con TEA, con problemas verbales, que tengan consentimiento informado de sus padres para participar.

•Exclusión. Se refiere a las condiciones o características que presentan los participantes y que pueden alterar o modificar los resultados. En este caso, dado que se quiere analizar el talento en autismo no verbal, sólo una participante cubría el perfil de inclusión.

•Eliminación. Corresponde a las características que pueden darse en el desarrollo de la investigación. Son circunstancias que ocurren después de iniciar, por lo que conviene “sacar” a algunos participantes para que los resultados resulten confiables. En este caso, que se requiere sólo de un participante, afortunadamente no hubo necesidad de eliminación o de cambiarlo.

Como se puede observar, de los 4 participantes iniciales, sólo una cubría el requisito de diagnóstico de TEA no verbal, por lo que, después de observar la interacción de ella con sus compañeros y con las dinámicas realizadas, y obtener el consentimiento de la madre, se determinó que sí era viable para este estudio.

3.4. Características de la participante

Una persona del sexo femenino, de 19 años, con diagnóstico de autismo no verbal, nacida en Mérida, Yucatán, el 17 de junio del año 2000, con un apgar 9/9. En sus primeros meses de vida, mostraba contacto visual con su entorno y un aparente desarrollo típico de su edad, con una convivencia muy emotiva con sus dos padres. Conforme fue creciendo, empezó a mostrar conductas de aislamiento y silencio más largos que lo habitual. Su padre empezó a notar esas irregularidades. Sin embargo, cuando la niña tenía [...] se fue sin regresar con su familia,

quedando la madre y la hija. Se presume que se fue a causa de sentirse rebasado por no entender a su hija. La joven, sujeto de estudio, presenta aislamiento y silencio profundo, expresado en su mirada perdida.

A los 4 años de edad le diagnosticaron TEA nivel medio. Su madre es bióloga de profesión, lo que le ha permitido darle una calidad de vida a su hija. La participante ha recibido diversas terapias integrales, a los 18 años de edad asistió a la clínica de Comunicación Humana al área de lenguaje en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Desde el 2017 cuenta con cédula de discapacidad permanente. Actualmente, vive con su madre, abuelos maternos, tío materno, y una hermana menor 2 años que fue adoptada. Le gusta mucho convivir con su hermana, busca imitarla. Socialmente, le gusta salir a plazas comerciales, la moda, bailar, convive muy poco con otros grupos sociales. Sin embargo, se emociona cuando la visitan otras chicas de su edad. Finalmente, se tomó la decisión de continuar el trabajo fuera del contexto escolar y tomando en cuenta el apoyo y predisposición de la madre de la participante se seleccionó el contexto familiar.

3.5 Intervención

Las mejores prácticas actuales para las intervenciones deben incluir una combinación de enfoques conductuales y de desarrollo. Las intervenciones deben mejorar el funcionamiento relacionado con las características centrales y asociadas del TEA, incluida la comunicación social, la regulación emocional, conductual y las conductas adaptativas. Se recomienda modelos intensivos y personalizados.

De acuerdo con Rivière, existe una disociación entre la apariencia física inteligente (que regularmente se da bajo una valoración intuitiva de capacidades) y las competencias reales, por lo que es muy importante realizar un proceso muy cuidadoso de valoración que se atenga a ciertas exigencias, como las siguientes:

1. La valoración debe diferenciar con claridad competencias funcionales distintas.
2. La valoración debe incluir una estimación cualitativa y no solo cuantitativa de la “organización funcional” de las capacidades de la persona con TEA.

3. Deben valorarse los contextos y no sólo las conductas.
4. La valoración de las personas con TEA y trastornos profundos de desarrollo, no sólo exige pruebas psicométricas de “ciclo corto” sino una observación detallada.
5. Para valorar a la persona TEA hay que interactuar con ella.

3.6. Procedimiento

El Procedimiento realizado implicó varias acciones:

La metodología, que fue principalmente cualitativa, requirió primero la observación de los posibles participantes y sus compañeros, para generar confianza y conocer su forma de relacionarse en su contexto cotidiano normal.

Primero, se interaccionó con un grupo de 4 estudiantes con Discapacidad en el Centro AEI.

Cuando ya se tenía elegida a la participante, se evaluó su desempeño y se entrevistó a la mamá y a la Profesora, para contrastar los resultados.

Tabla 5

Acciones previas

| Acciones | Orientaciones Previas | Conocer a la Participante | Seleccionar el contexto | Planificar |
|-----------------|--|---|--------------------------------|--|
| Imprescindibles | Valorar la necesidad de la presencia de una persona profesional de referencia. | Conocerla en dos contextos: Educativo y Familiar. | Lugar que conoce. | Acordar los días de visita al Centro AEI con la profesora. |

| | | | | |
|--------------|--|---|--|---|
| Necesarias | Trabajar antes de intervenir en los temas y contenidos a tratar con la participante. Establecer un periodo de observación de conductas con el objetivo de conocer sus respuestas ante los estímulos didácticos. | Conocer sus necesidades de apoyo. Ser un referente para la participante. | Espacios conocidos por la participante. | Seleccionar el día en que la participante asiste. |
| Convenientes | | Ser objetiva Estar motivada. | Actividades conocidas por la participante. | Presenciar los momentos y formas en que se conduce. |

Nota: Elaboración propia

Tabla 6

Procedimiento de evaluación

| Acciones | Previo | Inicio | Durante | Final | Revisión y Contraste |
|----------------|---|---------------------------------|---|--|--|
| Imprescindible | Informar la duración de las sesiones y comunicar de las entrevistas | Informar sobre el objetivo | Terminar la actividad o cambiarla si la atención de la participante disminuye | Reforzar positivamente la participación en base a sus intereses. | Contrastar las respuestas de la profesora y la madre con la observación del comportamiento de la participante. |
| Necesario | Explicar el procedimiento y consensuar el lugar. | Propiciar confianza a preguntar | Valorar el nivel de fatiga | Darle un premio. | Analizar la información. Reevaluar preguntas. |
| Conveniente | Consensuar los momentos de evaluación | Consolidar esa confianza | Realizar preguntas de comprobación a la profesora y/o Madre de la participante. | Utilización de refuerzos sociales. | Evaluar indirectamente si las respuestas no aportan información confiable. |

Nota: Elaboración propia

3.7 Materiales y métodos

Los materiales se planificaron en función de las características de la participante, adaptados al nivel de comprensión de la misma, utilizando como recursos de apoyo en la comunicación con ella, apoyos visuales en base a objetos reales, desde materiales didácticos, de uso cotidiano y tecnológicos, de forma continua e intermitente.

3.8 Técnica de observación participante

Se realizó un diagnóstico mediante la observación participante para observar el perfil de la participante, interacción social y desempeño.

Características del desempeño de la participante

De comunicación e interacción social:

- No tiene lenguaje oral
- Dificultad para participar en interacciones basadas solamente en la comunicación verbal
- Dificultad para mantener una interacción prolongada y basada en el lenguaje
- Dificultad para mantener el contacto visual en la interacción.

3.9 Estudio de caso

El estudio se planificó en tres etapas. En la primera, se cubrieron 30 horas en el Centro AEI, primero con los 4 estudiantes con Discapacidad que acudían al Centro AEI. Después, se eligió a la participante y se realizaron varias sesiones con ella. En total, se realizaron 15 sesiones de dos horas aproximadas, cada una. En la segunda, se le dio seguimiento en su casa particular. La última etapa comienza con la pandemia, pues se tuvieron que realizar videollamadas por Whatsapp, en lugar de las visitas domiciliarias.

Para lograr el desarrollo de cada una de las etapas anteriores, se realizó un proceso de participación del caso de estudio de este trabajo, realizando actividades como se presentan a continuación:

Descripción del proceso

• **Etapa 1 del estudio de caso (1 de septiembre – 7 de diciembre 2019):** Se eligió a la participante para el caso de estudio de este trabajo. Se buscó obtener información acerca de su trayectoria educativa, situación actual y expectativas de su familia. Se cubrió la primera dimensión de la rúbrica: intuición.

Esta etapa se conforma por cinco momentos:

1.- Exploración: Presentación y generación de confianza.

Septiembre 2019. 3 sesiones de 2 horas cada una.

En el Centro AEI, se realizaron observaciones de los cuatro estudiantes que acudían en la mañana. Uno de ellos sería el sujeto del estudio de caso. Dichas observaciones eran semanales.

En la primera semana, a cada quien se le extendió la mano para propiciar el saludo de mano, llamándolo por su nombre y observando su respuesta. Sus reacciones variaban, desde hacer contacto con la mirada, y/o con habla, y/o con expresión facial o corporal, hasta dar la mano y saludar. Durante toda esta fase se utilizó la observación según el esquema estímulo-respuesta propuesto por el conductismo, con Watson.

El primer acercamiento con este grupo vulnerable es un momento muy importante, porque puede suceder un rechazo, por ello, se realizó con la presencia de la maestra. Durante esta primera prueba se pretendía conocer la dinámica escolar y observar conductas, empezar por recolectar datos de la información que proporcione la maestra y generar confianza para obtener una actitud receptiva por medio de un procesamiento sensorial con base en la expresión facial y corporal. La secuencia fue: lograr el primer contacto, observar conductas, agregar un saludo de palabra y con la mano, conocer y decir el nombre de cada uno y hacerle preguntas generales a la maestra.

Cada uno de los participantes, en ese momento, mostró una conducta receptiva. Se encontraron algunas complejidades porque tenían diferentes discapacidades y distintas personalidades.

A partir del segundo encuentro, en cada sesión de intervención, adicional al saludo con extensión de mano, se utilizaban estímulos didácticos para vista, escucha, tacto; y un estímulo gustativo, buscando una respuesta adaptativa, a la cual Ayres (2013) la define como “una respuesta a una experiencia sensorial, provista de un propósito y una meta”. Es decir, pasar de la presentación, a ponerle un primer reto y observar cómo lo vence. La misma autora dice que “en una respuesta adaptativa vencemos el reto y aprendemos algo nuevo”.

Después de la presentación, la intención fue buscar sensibilizar para propiciar una relación amigable. Se esperaba recibir una respuesta adaptativa. También, con base en el procesamiento sensorial, para lo que se utilizaron recursos, como alimento y material didáctico. Se observó la conducta de cada uno de los participantes, de acuerdo con su discapacidad, y se realizaron entrevistas a la maestra. Se trabajó la autonomía.

2.- Registro de contextos.

Septiembre – octubre 2019. 6 sesiones de 2 horas cada una.

A partir de la cuarta sesión, se realizó una entrevista no estructurada o abierta a la maestra, ya que como dice Taylor y Bodgan (1984):

En este tipo de entrevistas el investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de la entrevista. Su rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Requiere de muchos encuentros con los informantes, el avance es muy lento, trata de aprender lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

Ella respondió que el Centro AEI se inició con la idea de ayudar a otras familias con algún hijo o hija con TEA, debido a que su hermano menor tiene este trastorno, con lo que han vivido por 23 años. Su otra hermana y ella lo cuidan desde niño hasta la fecha cuando hay necesidad. Es decir, cuando sus padres necesitan el apoyo, pero la profesora dice que siempre ha pensado que ellos pueden ser autosuficientes. Ella ha visto que cuando se les dice: “hazlo tú solo”, tienen que aprender a hacerlo por la misma necesidad en el momento. Sin embargo, también ha visto que no siempre es sostenible ese aprendizaje si la familia no colabora en ello, refiriéndose a sus padres. En toda esta experiencia otras familias les empezaron a pedir cuidados

de sus hijos en algunos momentos y de allí surgió la idea de ofrecer un centro educativo para estos casos. También se exploró con la profesora a cuáles padres se podría entrevistar, es decir, que pudieran estar predispuestos a ello. Y así se entrevistó a la madre de su hermano (el candidato a ser participante de este estudio), quien canceló un par de citas. Con mucha dificultad y retraso, llegó por fin a ser entrevistada. En ella se observó desánimo, apatía y hasta malestar de estar acudir a la cita. En su relato, se encontró un distanciamiento emocional hacia su hijo, mala relación con su marido y padre de su hijo, por lo que no mostraba interés para que su hijo participará en este estudio.

Por otro lado, la única persona con TEA no verbal, era una joven de 19 años, por lo que se le pidió a la profesora poder hacer contacto con los padres de esta joven. Al principio, la profesora respondió que la madre de esta chica trabajaba mucho y tendría que ser con el tío; y para contar con la información de primera fuente, tendría que ser con la madre, por lo que se insistió en entrevistar a la madre. Al ver que no podía ser en las instalaciones del Centro AEI se pidió el dato para contactarla y así fue, derivado de eso, se realizó la entrevista a la madre de esta joven en una nevería y en un horario vespertino. La madre mostraba cierta desconfianza en su rostro, sin embargo, tuvo disposición desde el primer momento. En su relato, reflejó el amor por su hija y sus anhelos de hacer lo que sea para la felicidad de ella. Describió todas las dificultades a las que se ha enfrentado, como el abandono del padre de su hija, cambio de residencia a este Estado, las diferentes escuelas a las que la ha llevado y que conforme crecía, sus posibilidades de atención se redujeron más. Esta mujer es bióloga de formación, cuenta con un trabajo bien remunerado, adicionalmente a su hija con TEA, adoptó una hija dos años menor. Mantiene a sus dos padres de 86 años de edad y a un hermano menor que le colabora en los cuidados de su hija con TEA.

Después de estas entrevistas, se les envió la carta del consentimiento informado, para realizar el estudio de caso con sus hijos a ambas madres, siendo rechazada por la familia del joven de 23 años y sólo fue aceptada por la madre de la joven de 19 años.

3. Selección de la Participante

Noviembre- diciembre 2019, 3 sesiones de 2 horas cada una.

Las primeras 12 sesiones se realizaron en el centro AEI. Por lo descrito en el momento anterior, se seleccionó a la joven de 19 años. Así, cada vez se trabajó con mayor enfoque en ella, por lo que se empezó a presentarle estímulos más específicos como material didáctico y a observar mayormente sus respuestas con ello y con su entorno, tomando fotos y videos de evidencia. De esto, se buscaba ver en qué mostraba mayor habilidad, comenzando por las habilidades manuales. Se observó una deficiencia en psicomotricidad fina. Y en eso surge la pregunta: realmente, ¿no puede hacerlo, no quiere hacerlo o no le gusta eso? Respecto a la confianza, la participante mostraba contacto visual y algunas colaboraciones. Mostraba hiposensibilidad (baja reacción).

4. Evaluación de Contextos

Diciembre. 2 sesiones de 2 horas cada una.

Durante 13 sesiones (desde el inicio) se observó detenidamente la relación entre la maestra con la participante. Dicha relación se observa que es muy buena, es decir, se observa cercanía afectiva entre ambas. Sin embargo, para efecto de profundizar en la investigación, se notó que la labor de este trabajo se vería limitada si se continuaba en el Centro AEI, ya que la profesora cuidaba que los jóvenes no se salieran de su rutina. Al mismo tiempo, se agregó una sesión más. En total, se habían realizado 14 sesiones, cuando se le pidió a la madre una segunda entrevista para saber qué cambios había observado en su hija. Ésta fue no estructurada. En ella, habló abiertamente y con principios de confianza de su sentir y predisposición con su hija, pero al mismo tiempo, de sus miedos con ella. Por ejemplo: el futuro de su hija cuando ella ya no viva, cuando su hija se siente mal y no sabe lo que le duele y; peor aún, si es de madrugada. Lo anterior se derivó de llevar a la madre a hacer un relato de su experiencia con su hija desde que nació, con respecto al TEA que presentaba, para lo que se le fue pidiendo evidencias y presentó documentos, fotos y videos de su hija.

5. Selección del contexto

Diciembre. 1 sesión de 2 horas.

Por todo lo anterior, se decidió continuar esta intervención fuera del Centro AEI por respeto profesional del espacio y actividades de la profesora. Así que el contexto seleccionado fue el familiar, ya que se encontraron más datos del caso único y mayor predisposición con la madre de la misma.

• **Etapa 2 (6 de enero – 20 de marzo 2020):** Se buscó la reflexión conjunta de las personas que participaron, que fueron: la investigadora, la madre y la hermana de la participante. Se realizaron visitas al domicilio de la participante.

Esta etapa se conforma por 3 momentos:

1. *Análisis de las personas cercanas*

Enero. 3 sesiones de 2 horas cada una.

A partir de la sesión 16, la intervención se continuó realizando en la casa de la participante, lo que permitió tomar contacto con la realidad que vive ella, y así tomar nota de sus relaciones más cercanas.

Se incluyó la participación de una acompañante de Preparatoria de 17 años, después de valorar su influencia para generar en la participante mayor confianza al tener una compañía cercana a su edad, pues se observó su mayor disposición ante su presencia. La acompañante sirvió como un estímulo emocional, pues la participante respondió a esto muy favorablemente desde el primer día que la conoció.

En el domicilio viven el abuelo y la abuela maternos (ambos en los ochentas), una hermana dos años menor que ella; un tío de 46 años y la mamá, de 56 años.

Se observó que el abuelo materno estaba ausente en otro espacio físico de la casa todo el tiempo de la visita, la abuela materna mostraba intención de enterarse de todo lo que sucedía durante la intervención y controlar el uso de los espacios, así como la conducta de la participante: más aún, si no se encontraba la madre. El tío mostraba una obediencia a la abuela materna y una sobreprotección a la sobrina con TEA. La hermana mostró en todo momento mucha disposición a colaborar en la intervención, respeto y ayuda con la participante cuando lo requería. Ella estuvo presente sólo una vez ya que su horario de trabajo no se lo permitía.

2. *Seleccionar a las personas auxiliares*

Febrero. 3 sesiones de 2 horas cada una.

Se realizó una tercera entrevista con la madre, fuera de su casa, para conocer sus expectativas de la continuidad de este trabajo y saber si podríamos contar con la colaboración de sus familiares, ya que ella no se encontraba en el domicilio, por estar trabajando. Es así que se le pidió que hablara con sus familiares al respecto. Derivado de esto, se continuó la intervención en su casa. Se seleccionó mantener contacto y colaboración sólo de la madre y la hermana de la participante. Adicionalmente, se continuó con la colaboración de la joven de Preparatoria. Una de estas sesiones se realizó en consultorio privado de psicología donde se intervino con la participante y se realizó una cuarta entrevista con la madre. Esta vez fue estructurada, para grabar en video. Hasta aquí se tenían realizadas 21 sesiones presenciales en total.

3. *Organizar equipo de trabajo*

Marzo. Una sesión en línea de 15 minutos.

A partir de este momento se modificó la intervención, de ser presencial en el domicilio, a ser a larga distancia, en línea. Se tuvo la necesidad de realizar este cambio en la forma de continuar debido a que por indicaciones oficiales teníamos que seguir trabajando desde casa por la pandemia de COVID-19. Por ello, se generó la idea de organizar equipo de trabajo con las personas seleccionadas como auxiliares de esta investigación: La madre, hermana, la joven de Preparatoria externa y la investigadora. Y es así como se habló con la madre para explicarle que se le enviarían las indicaciones para que lo aplicara con su hija en casa y la forma de enviar las evidencias a través de fotografías, videos y algún documento escrito. Afortunadamente, a la madre le autorizaron seguir trabajando desde su casa, lo que le permitió que pasara más tiempo con su hija, quien se mostró feliz desde el primer momento. Esto dicho por la propia madre y también favoreció la continuidad de este trabajo.

• **Etapa 3:** Se revisó la evolución de la participante a lo largo de este procedimiento, evaluando su situación al término del mismo.

Abril – agosto. 20 sesiones en línea por WhatsApp y video llamadas de quince a veinte minutos.

Para sostener la continuidad de este trabajo, se acordó con la madre que adicionalmente a las indicaciones que se le enviarían, se realizarían video llamadas con la participante estando la madre presente, también con la estudiante de preparatoria externa, las cuales han resultado muy provechosas, porque la participante sigue mostrando contacto visual, leve sonrisa y en algún momento expresó con movimientos y sonidos sentirse feliz de reunirse por video. Adicionalmente, en cada interacción con la madre por estas vías desde la cuarta entrevista que se le realizó se ha intervenido con ella también guiándola en su relación con su hija en cuanto a empezar a permitirle tomar sus propias decisiones desde lo más simple como decidir qué quiere desayunar, también se le dijo que le enseñara a prepararse un sándwich o algo más en la que pudiera incluirla, esto con base a que en una de las visitas anteriores a su casa la abuela materna dijo que a su nieta con TEA le gustaba mucho estar en la cocina viéndola cocinar. Hasta el momento se realizaron **42** sesiones de intervención.

3.7. Técnicas de recolección de datos

Tabla 7

Síntesis de recolección de datos

| Técnica | Propósito |
|----------------|---|
| Observación | El tipo de observación que se utilizo es el de Observación Participante, en base al estudio de comportamiento de la participante. |
| Entrevista | Se utilizaron entrevistas semiestructuradas a la profesora y a la madre de la participante. |
| Foto-biografía | Se utilizó para conocer más a la participante desde la mirada de la madre. |
| Hoja de Vida | Se recopiló información sobre la participante. |

Análisis Narrativo

Se utilizó para tratar de entender el flujo de experiencias de la participante desde los relatos de la profesora, la madre y la abuela materna.

Nota: Elaboración propia

3.8. Instrumentos

- Cuestionario de Conocimiento de la Participante
- Cuestionario de Valoración de Expertos
- Rúbrica Holística de Aproximación al Talento
- Cuestionario de Valoración al Proceso de Intervención
- Rúbrica “Éste es mi talento”.

(Se encuentran en los Anexos)

Rubrica Holística

En este trabajo se propone una rúbrica holística de diseño propio, para la aproximación de la identificación de talento en personas con diagnóstico de TEA, se construyó este instrumento con base en las pautas que propone Gatica y Urribarrien (2012) y que la definen como: “Guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados”, y por su uso, tanto práctico como descriptivo, para proporcionar información, tal cual, como refiere Cortés (2014):

Cuando se da la superposición de criterios o son criterios muy asociados, es mejor utilizar este tipo de rúbrica. Los criterios se consideran en combinación en una sola escala descriptiva. Apoyan valoraciones más amplias sobre la calidad del proceso o del producto. (pág. 13)

La rúbrica está elaborada para 4 dimensiones

Dimensión 1: Intuición

Categorías:

- a) Atención visual y auditiva. Le llama la atención los objetos o ambientes visualmente estimulantes con luces brillantes y sonidos.
- b) Atención táctil. Le llama la atención los objetos o ambientes que puede tocar manualmente.

- c) Atención olfativa y gustativa. Le llama la atención los objetos o ambientes aromáticos y/o gustativos.

Cabe mencionar que el ítem (a) (b) y (c) de la dimensión 1, se sustentaron en la Guía práctica para Educadores de Armstrong (2006).

Dimensión 2. Generación

Categorías:

- a) Atención sostenida visual y auditiva. Sostiene su atención a los objetos u ambientes visualmente brillantes o sonoros por 3 minutos o más.
- b) Atención sostenida táctil. Sostiene su atención a los objetos u ambientes que se manipulan táctilmente por 3 minutos a más.
- c) Atención sostenida olfativa y gustativa. Sostiene su atención a los objetos u ambientes que aromáticos y gustativos por 3 minutos a más.

Con respecto a los ítems (a), (b) y (c) de la dimensión 2 los cuales integran la Atención Selectiva (AST), Atención Sostenida (AS) y Atención Perceptiva (AP) se realizaron a juicio, debido a que se consideró importante para la (AST) hacer uso de posibles medios de comunicación ya que la participante es TEA no verbal. Así mismo, para la (AS) se consideró un tiempo estimado de atención que un niño promedio tiene por un objeto, y para la (AP) se consideró la habilidad intrapersonal que el participante pudiera poseer de sí mismo y la habilidad interpersonal del como interactúa con los demás con ayuda de algún objeto de su interés que facilite la comunicación con otras personas.

Dimensión 3.- Construcción

- a) Interacción visual y auditiva. Interactúa con objetos u ambientes que se relacionan con la estética visual (como cámara fotográfica, u otro) y/o con la emisión de sonidos (Televisión, Grabadora).
- b) Interacción táctil. Interactúa con objetos u ambientes que se relacionan con movimiento táctil (como computadora, celular, material didáctico, u otros).

- c) Interacción olfativa y gustativa. Interactúa con objetos u ambientes que se relacionan con la emisión de aromas (como perfumes, cremas, cocina, u otros) y/o con la elaboración de creaciones gustativas (como comida u otros alimentos).

En cuanto a la dimensión 3 el ítem (a) se fundamentó en la Guía práctica para Educadores de Armstrong (2006) el ítem (b) se apoyó con la Guía de intervención logopédica en las funciones ejecutivas de Periañez y Ríos (2017) y el ítem (c) se sustentó en la Guía de Mediación artística con niños afectados por trastornos del espectro autista y sus familias de Díaz (2017).

Dimensión 4.- Subjetividad

- a) Comunicación visual y auditiva. Comunica agrado al participar con objetos u ambientes visuales y/o con sonidos.
- b) Comunicación táctil. Comunica agrado al participar con objetos u ambientes que puede tocar.
- c) Comunicación gustativa y olfativa. Comunica agrado al participar con objetos u ambientes que puede oler o degustar.

Finalmente los ítems (a) (b) y (c) de la dimensión 4 se sustentó en el Manual de estilo: Cómo abordar el Trastorno del Espectro del Autismo desde los medios de comunicación de Rey-González y García (2018).

3.9 Entrevista # 5 dirigida a la madre

Covid en el proceso

Se realizó una quinta entrevista estructurada a la madre de la participante. Aquí está su testimonio:

Al inicio (en la tercera semana de marzo), mi hija se mostró sorprendida de no salir temprano de casa para reunirse con su terapeuta y compañeros. Se despertaba a las 7:30 y se sentaba en la cama un rato y luego de que la llevaba al baño se quería bajar de inmediato a la cocina, poco a poco le fue gustando más la idea de quedarse otro rato en cama. Sus sentimientos los expresa igual que siempre, riendo si está contenta o con cara de enojo si algo le molesta. Su rostro y sus ojos en particular son muy expresivos. Si se trata de trasladarse y quiere compañía te toma de la mano, o si quiere prender la tele, como ella no puede, jala la mano de quien

tenga cerca. Le hemos hablado del COVID pero no he encontrado en su cara expresión de comprensión, cuando me siento con ella a platicarle, sólo se ríe, como que la actividad le gusta mucho por el hecho de que su mami le esté poniendo atención más que por el contenido. En casa sigo la rutina de llevarla al baño cada determinado tiempo, dependiendo si ingirió agua o si hizo la última vez que se sentó. Convive más con su hermanita y su tío, porque yo estoy haciendo home office; entonces la chiquita se la lleva a su cuarto o le pone youtube en la sala. Si se nota aburrida de la música se la sacan a la terraza para que vea para afuera la piscina o la bajan a jugar con la perra. Yo dejo mis tareas y voy por ella para llevarla al baño, y otra vez la dejo con su hermana, su tío o sus abuelos. Para la merienda intento que haga su sándwich o hot dog, algo simple, porque le gusta mucho estar en la cocina.

Las actividades no son del todo nuevas, son cosas que hace los fines de semana. En la noche, antes de dormir, saco sus Barbies para que las vista. También le gusta mucho que su hermana la peine, la maquille y la vista para tomarle fotos. Las fotos es algo que le encanta, aunque no tenga ganas de verte a los ojos, si le sacas foto voltea a ver la cámara. La única actividad realmente nueva que estamos intentando a partir de mayo es que haga ejercicio en la caminadora. Noté que le llamó la atención verme ahí, sobre todo, por la música, así que la subí un ratito y ahora ya aguanta cinco minutos, hemos notado que ya está más segura de hacer valer sus decisiones. Es más enérgica cuando algo no le gusta o cuando no quiere estar en un sitio o al revés, cuando solo quiere permanecer en la cocina, por nada la mueves de ahí.

Entonces ahora no la obligo, le pregunto dónde quiere estar o con quien quiere ir y ella decide si sube, baja, se acuesta, etc. Como su mamá, esta situación me angustia mucho porque, aunque paso más tiempo en casa, también es cierto que ella es enfermiza, tiene muchos problemas con su gastritis y su sinusitis. Cuando algo le duele o se siente mal, simplemente un cólico menstrual, se queja pero no sabe decirnos que le duele y eso es aterrador ahora que no podemos salir corriendo a buscar a un médico a hacerle un análisis. Eso es lo que más me asusta de la situación de estar encerradas en cuarentena, que ella se enferme y tener que tomar la decisión de salir aún con el riesgo de contagiarnos. Y ni hablar de pensar que alguna de las dos se contagie, eso me tiene muy angustiada también.

Emocionalmente mi hija está bien, yo lo sé porque mientras no le duela algo, ríe mucho, va de aquí para allá, juega con todos, baila con la música de los videos o se ríe con los vestidos

de su muñeca. Está comiendo bien a pesar de sus problemas de gastritis y reflujo y si no duerme bien por alguna molestia, en la mañana se queda dormida mientras yo trabajo, cosa que no se podía hacer cuando iba a la escuela, por lo que se despierta de muy buen humor. Yo estoy preocupada, pero no tanto por el asunto de salir a la calle, en realidad nosotras no socializamos mucho con otras personas, no tenemos familia en Cuernavaca, así que cuando salimos es al cine o al centro comercial. Entonces mi preocupación radica en la salud de mi familia, porque mis padres tienen 86 y si se contagiaron sería fatal. Y por mi hija también estoy preocupada no solo por el coronavirus, sino por cualquier cosa que la enferme y tenga que llevarla a un médico fuera de casa.

A nueve meses de la pandemia derivada del virus COVID 19, la madre de la participante reporta que su hija ya está aburrída, se la pasa acostada muchas horas, hace poco ejercicio, eso afecta su humor y su digestión es lenta. Esto muestra los riesgos específicos que implica esta experiencia en las personas más vulnerables, específicamente aquellas que tienen una discapacidad o con necesidades educativas diversas y/o especiales, ya que son las que presentan mayor riesgo. Así, quienes eran excluidos antes de la pandemia con la interseccionalidad, pueden resultar en múltiples maneras discriminatorias y en exclusión; por esto, es importante que los esfuerzos en todos los sectores busquen garantizar la continuidad de servicios seguros e inclusivos para todos.

3.10. Aspectos éticos

Al realizar un estudio de caso, se tomó en cuenta aspectos éticos. En primer lugar, de acuerdo con el código de conformidad con el art. 49 del Código Ético del Psicólogo: “El psicólogo conduce investigación competente y con el respeto debido a la dignidad y bienestar de los participantes, ya sean estos humanos o animales”. En segundo lugar, la competencia y honestidad de este trabajo se basa en el art. 1, por realizar la investigación fundamentada en un conjunto de conocimientos válidos y confiables sustentados en la investigación científica. Adicionalmente, esta investigación cuenta con el consentimiento informado, el cual, como lo dice el mencionado Código, es el requisito más importante y la herramienta que por sí sola asegura un comportamiento ético; ya que su objetivo es informar, no coaccionar ni persuadir a las personas para que participen, finalmente, todo proyecto de investigación en el que se utilice participantes humanos debe incluirlo.

CAPITULO 4.

4. RESULTADOS

A continuación en este capítulo, se presentan los hallazgos más relevantes resultado de la intervención con la presente investigación.

4.1 Cambios en la participante

En las dos primeras visitas, la participante no hacía contacto visual, daba la espalda, se alejaba de la investigadora. A partir de la tercera visita, empezó a hacer contacto visual con ella, ya no se alejaba, le respondía el saludo de mano, colaboraba con los estímulos sensoriales y materiales.

A la mitad del procedimiento de intervención, la participante hacía un contacto visual inmediato, una leve sonrisa, se dirigía con emotividad a la investigadora, seguía respondiendo el saludo de mano, y colaboraba con los estímulos sensoriales y materiales según fueran de su atención.

Hacia el final del estudio, la participante mantuvo contacto visual en video llamada, una leve sonrisa, y colaboraba con la madre y hermana en las indicaciones que se le enviaban y retroalimentan con evidencias.

Tabla 8

Indicadores de cambio en el lenguaje no verbal del participante

| Indicadores | Participante al inicio | Participante al final |
|--------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Expresión Facial | Sin contacto visual | Con contacto visual y ligera sonrisa |
| Expresión Corporal | Daba la espalda | Se levanta, camina y da la mano |
| Sonidos Guturales | De molestia | Ya no los hace |

Nota: Elaboración propia

4.2 cambios en el contexto seleccionado: familia

Al inicio, la madre mostraba inseguridad a lo que pudiera aportar su hija a este trabajo, debido a malas experiencias anteriores. Presentaba desconfianza con respecto al manejo que haríamos de la información recabada y de la conducción que haríamos sobre ella. Sin embargo, dijo que nunca le habían dado un seguimiento formal a su hija, por esa razón decidió apoyar esta investigación.

A la mitad del procedimiento de intervención, la madre mostraba, con pausas al hablar, su desconfianza de continuar por la implicación de la colaboración de la familia y mayor presencia interactiva de la investigadora con su hija, además de que la intervención se realizaría también en el hogar familiar. Sin embargo, expresó nuevamente su apoyo a este trabajo.

Después de la intervención, la madre mostró sentirse feliz de trabajar en su casa y estar más tiempo con su hija. Eso ayudó mucho a esta intervención, ya que ella se da tiempo para realizar directamente las actividades que se le indican para su hija. Incluso, ha logrado sentir la confianza en su propia hija para que tome decisiones cotidianas. Adicionalmente, se ha incrementado la confianza con la investigadora, que se refleja en su relato de cómo viven el confinamiento en su familia.

Tabla 9

Transición de conducta de parte de la madre en el proceso de intervención con la participante

| Inicio | Madre al inicio | Madre después de la intervención |
|--------------------------|------------------------|--|
| Consentimiento Informado | Predisposición y apoyo | Predisposición y apoyo |
| Confianza | Predisposición y apoyo | Permite toma de decisiones en la participante. |

Nota: Elaboración propia

4.3 Resultados posteriores a la intervención

Tabla 10

Descripción de resultados después de la intervención con la participante

| Evaluador | Participante |
|--------------------------|---|
| Autora de este trabajo | <p>Le llama la atención, sostiene la atención, interactúa y comunica el 100% de las veces con objetos o ambientes visuales y auditivos.</p> <p>Le llama la atención, sostiene la atención, interactúa y comunica el 100% de las veces con objetos o ambientes visuales y auditivos.</p> |
| Madre de la participante | <p>Adicionalmente, en el cuestionario del conocimiento de la participante (de elaboración propia) reporta que la participante es más autosuficiente con la alimentación, le agrada eso, con los pictogramas se comunica más, se adapta a los cambios, sí convive, aunque muestra una conducta pasiva frecuentemente. Finalmente, también evaluó este proceso de intervención como satisfactorio al 100%, encontraron intereses y habilidades que no habían reconocido en su hija, y su capacidad de elegir opciones, reconociendo que en esta intervención a ella le agrada interactuar con la investigadora.</p> |
| Expertos | <p>Fueron 3 expertos, de los cuales el 66,7% considera que la participante comunica y transmite a través de la fotografía, sin embargo, el 100% consi-</p> |

deran que es candidata para una capacitación incluyente en el modelaje de fotografía ya que consideran que es un medio para el talento no verbal y puede ser un medio de inclusión laboral y social.

Nota: Elaboración propia

4.4 Resultados con base en los objetivos

1. Identificar la comunicación en un caso de autismo no verbal.

Para Riviére, la conducta comunicativa en este tipo de autismo es muy primitiva, no contiene funciones declarativas, pero sí capacidades de tipo asociativo. En este contexto, el lenguaje para comunicarse, principalmente, es la expresión. Esta expresión nos aporta pistas en sus intentos comunicativos, al observar el tipo de objetos que captan su atención, así como la observación de la conducta. Estos aspectos fueron eminentemente cualitativos y se llevaron a cabo a lo largo de las 42 sesiones de la Intervención, tiempo suficiente como para observar regularidades y observar la preferencia comunicativa de la participante.

Siguiendo la Teoría de la Mente, Cohen señala que los individuos con TEA no verbal tienen dificultades para atribuir los estados mentales de otros y, por tanto, entender lo que quieren expresar. En este caso, es evidente la discapacidad que presenta en la interacción social, para comprender lo que su Madre le quiere comunicar cuando le explica la situación de la Pandemia, lo que ha implicado cambios en las actividades. Es evidente que no entiende lo que le platican, sin embargo, si se observan claras respuestas de aceptación o rechazo hacia los demás. La forma predominante en que se ha observado esta comunicación, ha sido mediante gestos y poses del cuerpo.

Para favorecer la identificación de los procesos de comunicación, se utilizaron apoyos visuales, auditivos, táctiles, gustativos y olfativos. La dimensión 4 de la rúbrica se refiere a la intersubjetividad y nos permite dicha identificación.

Dimensión 4. Intersubjetividad. Se realizó la observación, notando el agrado de la participante, como forma de comunicación, con respecto a los siguientes tipos de estímulos:

- Objetos y ambientes visuales, así como auditivos.

Durante el transcurso de las sesiones se saludó a la participante por su nombre. Al principio se trabajó en un aula de tamaño mediano del Centro AEI durante cuatro meses. En enero, a causa de la Pandemia, se trasladó el espacio a su domicilio (como ya se explicó) y las últimas sesiones fueron en videollamada.

Una de las maneras más evidentes en que la participante comunicaba agrado ante los estímulos visuales, fue el giro de su cabeza hacia la dirección de dicho estímulo, dirigía su cuerpo hacia él, se ponía en posición cómoda y hacía contacto con la investigadora. Si, por el contrario, no le gustaba éste, se volteaba y a veces daba la espalda, se iba o hacía sonidos de molestia.

Se observó que su comunicación era corporal y de sonidos guturales, por lo que se puede decir que se comunica con expresiones faciales y mímica.

De manera especial, se observó su gran gusto por verse en los espejos y posar ante la cámara del celular; lo cual demostraba con gestos y al hacer “poses”.

Como conclusión, se puede decir que la comunicación de la participante ante los estímulos visuales y auditivos se da siempre, pues comunica parcialmente, agrado al participar con objetos u ambientes visuales y/o con sonidos.

- Objetos y ambientes táctiles. Se le dio a la participante juegos didácticos de manipulación. Por ejemplo: una muñeca barbie y su ropita, donde se trataba de vestirla, de ponerle vestidos. Además, se le dieron algunos juguetes didácticos, que fueron *regalos*, para que se quedara con ellos y jugara.

Se observó que algunas cosas las agarraba con un gesto de agrado. Por ejemplo, con una hoja de papel, se formó una bola frente a la participante con la intención de enseñarle a construirla. Ella la agarró. Y aunque tenía otras hojas de papel, no construía otra, sólo le bastaba con coger la bola ya construida.

Se observó que tomaba algunos materiales, mostrando agrado. En su casa, se observó que le gusta coger su tablet y ver los videos que le ponían, pero nunca manipulaba la pantalla para elegir el video que le gustara o navegaba en la red.

Como conclusión, se puede decir que la participante se comunica siempre ante los estímulos táctiles, pues muestra agrado al participar con objetos u ambientes que puede tocar (como computadora, celular, material didáctico, u otros).

- Objetos y ambientes gustativos y olfativos. Se le llevaron galletas, jugo, gelatina, entre otros alimentos. Se observó su agrado por la comida y por los diferentes sabores al degustar cosas diferentes.

La abuela le lleva siempre el mismo desayuno al centro AEI, cuando le llevan otros alimentos, muestra especial gusto. También se observa su agrado por estar en la cocina y elegir sus propios alimentos. Da señales de gusto para cocinar, pero no la estimulan en su familia para ello. Gracias a las entrevistas, la madre se mostró más disponible para alentar a que su hija elija lo que quiere desayunar.

Como conclusión, se puede decir que la participante se comunica siempre ante los estímulos gustativos y olfativos, pues comunica agrado al participar con objetos u ambientes que puede oler o degustar.

2. Identificar intereses en un caso de autismo no verbal con base en la atención.

La investigadora, la madre de la participante, así como los expertos encontraron intereses y habilidades bien definidos en ella. En el caso de la madre, se dio cuenta que algunos de éstos no los había reconocido aún, como su capacidad de elegir opciones, por ejemplo, para elegir qué desayunar.

En esta intervención, se notó que a la participante le agradaba interactuar con la investigadora, mediante sus gestos y su lenguaje corporal, que comunicaban alegría.

Realmente, cuando no hay habla en la persona se convierte en un profundo misterio cada mínima acción que realiza de la cual se debe descubrir su origen. Es por ello que se aplicó la rúbrica holística con base en 4 dimensiones, en la que el elemento principal para descubrir estos intereses fue la atención. Las dimensiones 1. Intuición y 2. Generación, son las que nos permitieron identificar con claridad algunos de los intereses de la participante:

Se encontró que:

- 1) Le llama la atención los objetos o ambientes visualmente estimulantes con luces brillantes y sonidos.
- 2) Le llama la atención los objetos o ambientes que puede tocar manualmente.
- 3) Le llama la atención los objetos o ambientes aromáticos y/o gustativos.
- 4) Sostiene su atención a los objetos u ambientes visualmente brillantes o sonoros por 3 minutos o más.
- 5) Sostiene su atención a los objetos u ambientes que se manipulan táctilmente por 3 minutos a más.
- 6) Sostiene su atención a los objetos u ambientes que aromáticos y gustativos por 3 minutos a más.

En lo específico, se identificó su interés en algunos estímulos visuales y sonidos, al acercarse a ellos y realizar gestos de agrado. Uno de los más llamativos fue el espejo, pues se acercaba para verse. Otro de sus intereses fue posar ante una cámara fotográfica o la cámara de un celular. En cuanto a los alimentos, también mostró gusto especial por saborear diferentes sabores, así como para elegir sus propios alimentos. Y, además, esta atención fue sostenida en un tiempo superior a los 3 minutos. Lo que no se observó, fue interés en los trabajos manuales.

De esta manera, se pudo identificar intereses en la participante, en función a la atención. Y se notó que la función ejecutiva que tiene desarrollada es la memoria de trabajo, especialmente en lo que se refiere a la actividad de modelaje, al prestar atención y de llevar una acción continua de modelaje ante la cámara.

3. Identificación de Talentos

Mediante la observación constante en la intervención, así como en las entrevistas con la madre y los cuestionarios a los familiares, se identificó que la participante muestra atención e interés por realizar, principalmente, tres acciones:

- 1) Estar en la cocina viendo a su abuela cocinar
- 2) Posar para que le tomen fotos
- 3) Seguir visualmente videos musicales, de preparación de alimentos o de moda en la laptop.

De estas tres actividades, se eligió la de posar ante la cámara, ya que muestra una capacidad para desenvolverse frente a una cámara fotográfica desde pequeña.

Considerando al talento como una alta capacidad o rendimiento en un área determinada y que es expresión de la unión con la conciencia del “yo puedo”, más el “yo quiero”, que llevan a la acción, para detectar talento se estableció la detección de las capacidades, los intereses (donde expresa su gusto) y las acciones de la interesada.

Siguiendo a González y Domingues (2014), el talento es “ una elevada aptitud, tipología de procesamiento o habilidad excepcional, que presenta las siguientes características: motivación, autorregulación, creatividad, y/o pensamiento divergente.

Con respecto a las observaciones realizadas por la investigadora y la participante, se detectaron estos elementos de la siguiente manera:

1. La motivación se observa con sus expresiones y su disposición inmediata a posar frente a la cámara.
2. La autorregulación se hizo evidente cuando ella, por ejemplo, de manera espontánea, al ver una cámara que apuntaba hacia donde se encontraba, dejó sus actividades de manera inmediata, para llevar su mirada hacia la cámara. Y cuando la maestra la llamó para continuar con otra actividad, dejó la actividad de “posar” para continuar con lo que realizaba.
3. Se hace evidente su creatividad, al realizar poses diferentes. Por ejemplo, en una ocasión puso sus brazos sobre las caderas, mirando fijamente a la cámara, con una expresión de interés.
4. Pensamiento divergente. Se manifestó cuando la madre enfocó una cámara fotográfica hacia abajo, hacia una bella flor y la participante, que estaba cerca, se acercó y se inclinó para salir en la fotografía.

Para aproximarse a la detección del talento, se aplicaron dos rúbricas: Una “Rúbrica holística” y “Éste es mi talento”. Ambas evaluaciones se complementan y nos guían hacia la detección de las habilidades y capacidades de la participante, que se dirigen hacia su talento en el modelaje.

Según la evaluación cuantitativa de la rúbrica holística, sus habilidades, en lo general, son buenas, alcanzando un puntaje de 28 pts. La dimensión de la intuición la tiene más desarrollada, con 9 pts. En ésta, destaca la inteligencia Cinético- corporal. Le sigue la dimensión de la subjetividad con 7 pts. Dentro de ésta, la comunicación gesticular-corporal destacó. Es evidente que su forma de relacionarse con los demás se da a través del movimiento del cuerpo y los gestos, lo que se refleja en su interés por ser fotografiada y comunicar por medio de poses.

La misma rúbrica señaló que la participante presenta un déficit en la atención perceptiva, es decir, en integrar y responder a la información que proviene de objetos con los cuales interactúa; y en la habilidad de ejecución, que implica realizar secuencias lineales. Oficios complejos y que implican interpretación y análisis de las situaciones, como la vida académica o la ingeniería, por ejemplo, no serían para ella. En cambio, para el modelaje, que requiere procesos de expresión corporal, la participante, podría, incluso, destacar entre sus futuras colegas. Es por esto que el modelaje representa un talento potencial en ella.

Con respecto a la rúbrica “Éste es mi talento”, en la que se tomaron en consideración las 8 inteligencias propuestas por Howard Gardner. Se observó tres tipos de inteligencia más desarrolladas en ella: la corporal, la Kinestésica, la viso-espacial y la musical. Esto se hizo evidente al tomarle gusto para hacer poses frente a la cámara y la inteligencia espacial, al seguir visualmente la preparación de alimentos en la cocina, así como los videos de música en el celular o la tablet.

Pese a estas evidencias, para identificar si realmente es un talento como “modelo”, se estimó conveniente solicitar la evaluación de un grupo de tres expertos, tres profesionales de la fotografía, para que evaluaran su talento fotográfico y averiguar si podría integrarse, de esta manera, al mercado laboral. Se le comentó esto a la madre, quien estuvo dispuesta a dar su consentimiento para la valoración de éstos. Los expertos notificaron, el 66.7% de ellos (dos de tres) que su expresión facial comunica. En cuanto a sus posibilidades de incorporarse al campo laboral, el 100% expresó su aprobación, por lo que se infiere que cuenta con el talento a posar en fotografía y que podría integrarse al mercado laboral en este campo.

Para esta evaluación, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La capacidad de la participante para comunicar con éxito, mediante expresiones y poses, ante la cámara.
- b) Sus probabilidades para ser incluida en la “fotografía incluyente”
- c) Aceptación del modelaje como un medio de inclusión laboral y social.

En conclusión, se detectó un talento evidente como “modelo” en la participante.

CAPITULO 5

5. DISCUSION Y CONCLUSION

DISCUSIÓN

Contraste de resultados con estudios previos

Mediante la intervención con enfoque cognitivo conductual y de desarrollo de esta investigación se definió que la participante con TEA no verbal logró mejorar significativamente sus habilidades de comunicación expresiva, con el apoyo de materiales adaptados al nivel de comprensión de la misma, utilizando como recursos, apoyo visual y materiales didácticos de uso cotidiano y tecnológicos.

Al comparar estos resultados con estudios análogos a esta investigación se encuentra el estudio realizado por el Instituto Nacional de Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación y el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano de EE.UU. Titulado autismo no verbal, en donde señalan que los niños con TEA pueden aprender a usar comunicación aumentativa alternativa (AAC) este tipo de intervención utilizan medios distintos del habla para la comunicación expresiva y / o receptiva: imágenes, señas, dispositivos que generan el habla, por lo cual se confirma la importancia del apoyo de materiales didácticos y tecnológicos apropiados como apoyo para el desarrollo de la comunicación.

Entre otros resultados de esta investigación se enfatiza la tipificación de inteligencias en la participante como la inteligencia musical, inteligencia cinestésica-corporal y viso-espacial íntimamente ligada con sus intereses y talentos los cuales presentan diversas necesidades cognitivas-conductuales de desarrollo en su ámbito académico y social, para tal efecto se trabajó con una intervención educativa que integró tres etapas para la valoración de diagnóstico, evaluación y plan de intervención con base a las facultades, potencial y limitantes de la participante, con el apoyo colaborativo de profesionales en materia y la contribución de la autora de esta investigación.

Desde mi perspectiva para lograr una intervención terapéutica adecuada es necesario considerar los aspectos antes mencionados así como las limitaciones socio afectivas y de conducta de una

persona con TEA, de igual modo considerar el acceso a los recursos educativos, tecnológicos y de salud.

Analizando y comparando los resultados mencionados en las líneas anteriores con una investigación antecesora denominada: Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: encontramos que la investigación del mismo modo rescata la importancia de los actuales planteamientos diagnósticos, terapéuticos y educativos para trabajar con estudiantes dotados con TEA. Señala que las intervenciones terapéuticas incluyen precisamente intervenciones cognitivo-conductuales, donde se programan con base a las fortalezas cognitivas y académicas, al mismo tiempo que se considera las dificultades de la persona a nivel comunicacional, social, y conductual.

Esta investigación añade como hallazgo a las líneas anteriores; la importancia del apoyo de personas que generan influencia en personas con TEA ya que su apoyo durante la intervención terapéutica para el desarrollo de talentos puede ayudar significativamente en el proceso, en este estudio se constató el refuerzo y el efecto positivo de una amiga de la participante, factor que se debe considerar durante el diseño de un plan de intervención efectivo. Como una variable influyente en la conducta de una persona con autismo.

Evaluación de la calidad del método utilizado

El método utilizado fue un procedimiento de intervención cualitativo diseñado en tres etapas: la primera etapa fue la intervención educativa al observar las características cognitivas y conductuales de la participante, así como las opiniones, actitudes e influencias de su entorno familiar, social y educativo, para valoración de competencias funcionales.

Como segunda etapa la evaluación constante con apoyo del estudio de caso para análisis profundo de la situación de la participante con TEA, con apoyo de rubricas de valoración para detectar algún posible talento para inclusión en un ámbito de la participante, consecuentemente se recurrió al método biográfico para registro de etapas y acontecimientos relevantes e influyentes en la participante, y finalmente evaluaciones externas con apoyo de profesionales expertos en materia de expresión artística.

Al evaluar la calidad del método utilizado en la presente investigación nos encontramos con algunos alcances y limitaciones descritas en los siguientes párrafos.

La intervención del método nos permitió conocer los alcances de la intervención utilizada para poder identificar talentos en la participante siendo detectado el talento de Intuitivo, inteligencia cinético-corporal al expresarse corporalmente, comunicación gesticular corporal y la inteligencia viso-espacial.

Las limitaciones de la investigación fue encontrar una población de más de un perfil TEA no verbal en un mismo grupo escolar con un diagnóstico definido. Sin embargo, se logró definir la población realizando un proceso de exclusión mediante características específicas de autismo no verbal en un universo de 4 participantes.

Así mismo, el contexto situacional fue una limitante en la investigación ya que la mitad del proceso de intervención se realizó durante la pandemia del COVID 19 ocasionando algunos cambios en el proceso de recolección de datos e intervención de las etapas diseñadas en la presente investigación, no solo por el cambio de escenario educativo al escenario familiar, sino también fue difícil para la participante ya que su falta de autorregulación, le dificultó cambiar de una situación a otra. Es decir, le costó trabajo entender el cambio en sus actividades escolares diarias influyendo en su comportamiento, pese a lo anterior se logró continuar con la intervención.

Brechas y oportunidades de investigación

Se identificaron algunas oportunidades y brechas en esta investigación

Es necesario una evaluación y diagnóstico preciso para la detección oportuna del autismo en el Estado de Morelos existen limitaciones profesionales, familiares, económicas y de acceso a recursos e información sobre el tema del autismo en particular el autismo no verbal.

No obstante, el DIF de Cuernavaca en coordinación con el Ayuntamiento intenta rescatar espacios para personas con autismo. Adicionalmente la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM, cuenta con un Programa de funcionalización cognoscitiva de personas con autismo.

Las oportunidades radican en la intervención con apoyo interdisciplinario para estimular el talento y potencializarlo en un ámbito particular de personas autistas, lo anterior es un reto que puede comenzar con una iniciativa de trabajo en colaboración de parte de investigadores que mues-

tren nuevos hallazgos con estudios críticos del desarrollo, métodos y resultados del tema de autismo, igualmente especialistas compuestos por pediatras y psiquiatras infantiles, psicólogos y psicopedagogos. Su conocimiento, preparación, participación e intervención son importantes para un diagnóstico efectivo e intervención oportuna del autismo.

CONCLUSIONES

A continuación, se detallan las conclusiones de esta investigación señalando los objetivos que lograron cumplirse y las conclusiones a las que se llegó.

Se logró detectar el tipo de comunicación en la participante con TEA no verbal, tomando como indicador la expresión gesticular y la atención sostenida (AS) que la participante tenía ante algunos estímulos visuales, auditivos, táctiles, gustativos y olfativos. La participante se sintió cómoda explorando su entorno y los objetos por medio del tacto y el movimiento. De esta forma se consiguió observar y determinar la preferencia de comunicación de la participante.

No obstante, a la participante se le dificulta entender los estados mentales de otros y lo que quieren expresar dificultando la interacción social, poder definir si tiene interés en comunicarse con otras personas es un reto, ya que, aunque quisiera relacionarse no saben cómo hacerlo desde la perspectiva de una persona común. Con esto se concluye que las personas con TEA pueden comunicarse desde su particular inteligencia y talento, facultades natas y potencial; dicho esto, “si” se toma en cuenta su tipo de inteligencia, preferencias y expresiones se puede apoyar para mejorar sus habilidades sociales.

Identificar el tipo de inteligencia que posee la persona con TEA es primordial ya consecuentemente se identifican sus intereses y talentos. En esta investigación se determinó que la participante posee inteligencia musical que de acuerdo con Howard Gardner integra la apreciación, transformación y expresión de formas musicales, en conjunto se detectó la inteligencia cinestésica corporal relacionada con la capacidad para utilizar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y finalmente la inteligencia viso-espacial ligada a la competencia para percibir el entorno visual, espacial y transformarlo.

Con respecto al segundo objetivo trazado de esta investigación, se consiguió **identificar el interés** de la participante con el apoyo de estímulos visuales destacándose el espejo, adicionalmente otro interés fue un objeto tecnológico como la cámara fotográfica, posar frente a la misma denota gusto por el arte corporal, de igual modo se identificó el interés por los alimentos; un gusto especial por preparar y saborear diferentes sabores, así como para elegir sus propios alimentos. En este apartado se concluye que los intereses de las personas autistas pueden ser un medio de tranquilidad

y satisfacción en su vida diaria, asimismo los intereses identificados pueden convertirse en una vía de acceso para despertar otros intereses hacia otras actividades.

Lo anterior está íntimamente ligado con **la identificación de talentos**, la intervención realizada en esta investigación permitió observar potencial en la participante con la cocina, el arte corporal y fotográfico, la atención sostenida con videos musicales visualmente estimulantes. Estas habilidades cognitivas de atención, percepción y creatividad pueden ser una alternativa para la inserción socio laboral, adicionalmente puede ser una forma de relacionarse con su entorno familiar y social.

Finalmente, como parte de la intervención de esta investigación se diseñaron dos instrumentos de escala de valoración con dos versiones en formato rubrica para confirmar los talentos de la participante, los instrumentos pueden ser utilizados en personas con autismo verbal y no verbal, incluso adaptarse para personas con otras discapacidades y servir como apoyo a futuros investigadores, profesionales de la salud y profesores.

Se concluye que la inteligencia, intereses y talento de una persona con TEA pueden ser potencializados o desperdiciados lo anterior depende del acceso a los recursos de salud pública y a las tecnologías de asistencia en su entorno educativo que en la actualidad todavía están fuera del alcance de la mayoría de las familias con personas autistas.

Sin embargo, se ha logrado un gran avance al concientizar a la población sobre la necesidad de contribuir con la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo, para que ellos y sus familias puedan llevar una vida plena y satisfactoria. Y sobre todo rescatar la percepción, y el hecho de que las personas autistas ya están colaborando positivamente desde distintos ámbitos en la sociedad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1a. Edición). México: Paidós. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3750>
- Alvarez-López EM, Saft P, Barragán-Espinosa JA, et al. (2014) Autismo: Mitos y realidades científicas. *Rev. Med UV.* 14(1):36-41. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=56028>
- André, T. G., Montero, C. V., Félix, R. E. O., & Medina, M. E. G. (2020). Prevalencia del Trastorno del Espectro Autista: Una revisión de la Literatura. *Jóvenes en la Ciencia*, 7. Recuperado de <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204>
- APA. (2018). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM5®)* (5ta. Edición). Washington: Panamericana. Recuperado de <https://www.laleo.com/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-p-12050.html>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Navales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201–206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores* (1a. Edición). Paidós Ibérica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=270251>
- Armstrong, T., & Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula Guía práctica para educadores* (1ra. Edición). España: Paidós. Recuperado de https://www.academia.edu/42833171/Inteligencias_m%C3%BAltiples_en_el_aula_Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica_para_educadores_Thomas_Armstrong
- Arsuaga, A., & Santiso, V. (2018). *Guía de orientación vocacional para personas con TEA* (1ª Edición). España: Confederación Autismo España. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/autismo-espana-edita-la-guia-de-orientacion-vocacional-para-personas-con-tea-0>
- Artigas-Pallares, Josep, & Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Astudillo, M. T. G., & Carlos, F. S. D. (2015). ¿Existen indicadores para identificar el talento? *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (21), 21–32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5254304>
- Ayres, A. J. (2007). *La Integración Sensorial y el Niño* (2ª Edición). México: Trillas. Recuperado de <https://www.gandhi.com.mx/la-integracion-sensorial-y-el-ni-o>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias so-ciales (3ª Edición). Colombia: Pearson Educación Colombia. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/85xcc8>
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). From them to us: An international study of inclusion in education (1st. Edition). London ; New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203982884>
- Castelló i Tarrida, Antoni; Batlle Estapé, Concepció de. «Aspectos teóricos e instrumentales de la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo». FAÍSCA. Revista de Altas Capacidades, Vol. 6 (1998), p. 26-66. [Consulta: 29 abril 2021]. ISSN 1136-8136. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/110478>
- Código Ético del Psicólogo, Colombia. (2000).Revista Latinoamericana de Psicología, 32 (1), 209-225. [Fecha de Consulta 30 de Abril de 2021]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532121>
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). Diverse Populations of Gifted Children: Meeting Their Needs in the Regular Classroom and beyond. Nueva Jersey: Merrill-Prentice Hall. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED430335>
- Cortés de las Heras, J. (2014). Diseño de rúbricas: Instrumentos de evaluación educativa # 2. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/284787890/Diseno-de-Rubricas-Instrumentos-de-evaluacion-educativa-02-Javier-Cortes-de-las-Heras>
- Díaz, A. (2017). Mediación artística con niños afectados por trastornos del espectro autista y sus familias. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/masters_propis/fitxa/A/201911397/
- Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 11(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899>
- Fernández, R. V., Gómez, J. L. C., Sanz, M. P., Layna, C. H. & Ruiz G. C. (2017). Calidad de vida y trastorno del espectro del autismo. Recuperado de <http://www.autismo.org.es/quehacemos/investigacion-y-transferencia-del-conocimiento/calidad-de-vida>
- Fisher N, Happé F. A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. J Autism Dev Disord. 2005 Dec; 35(6):757-71. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0022-9>
- Fitch, A., Lieberman, A. M., Luyster, R. J., & Arunachalam, S. (2020). Toddlers' word learning through over-hearing: Others' attention matters. Journal of experimental child psychology, 193, 104793. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104793>
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2010). Atendiendo a las Necesidades de Estudiantes Talentosos con Trastornos del Espectro de Autismo: Aproximaciones Diagnósticas, Terapéuticas y Psicoeducativas. Psicoperspectivas, 9(2), 202-223. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-87>

- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, AC et al. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en Guanajuato, México: Encuesta de León. *J Autism Dev Disord* 46, 1669–1685. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (1a. Edición). México: Siglo XXI Editores. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Pedagog%C3%ADa_de_la_autonom%C3%ADa.html?id=OYK4bZG6hxxC
- Gallagher, S., & Gallagher, J. (2002). Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. *Understanding Our Gifted*, 14, 7-12. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Giftedness-and-Asperger's-Syndrome%3A-A-New-Agenda-Gallagher-Gallagher/2d9a1b52140c7261b9e760ceec1c8211d1b41f55>
- García, J. N. (1995). La intención comunicativa en autistas no verbales: Un estudio observacional. *Rev. de Psi-col. Gral. y Aplic*, 48(3):377-391. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28180858_La_intencion_comunicativa_en_autistas_no_verbales_un_estudio_observacional
- García, M. (2019). *Notas para la atención integral en los Trastornos de Espectro Autista (TEA)*. Morelos: Uni-versidad Autónoma de Estado de Morelos. Recuperado de <http://libros.uaem.mx/producto/notas-para-la-atencion-integral-en-los-trastornos-de-espectro-autista-tea/>
- García-Cepero, M.C., (2015) *El sentido de una educación para el desarrollo del talento*.
- García-Sempere, P., Pinargote, M., Véliz, V., Herrán, A., y Montiano, B. (coords.) (2017). *Formación y trans-formación para la educación inclusiva en la universidad*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recupera-do de <https://www.researchgate.net>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (1ra. Edición). Barcelona: Paidós Ibérica. Recu-perado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=180003>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (1ra. Edición). Paidós. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Inteligencias_m%C3%BAltiples.html?hl=es&id=xtNbAAAACAAJ&redir_esc=y
- Garrabé LJ. El autismo. *Historia y clasificaciones*. *Salud Mental*. 2012; 35(3):257-261. Recuperado de [dhttps://www.medigrafic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35124](https://www.medigrafic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35124)
- Gipps, R. (2004). Autism and Intersubjectivity: Beyond Cognitivism and the Theory of Mind. *Philosophy, Psy-chiatry, & Psychology*, 11, 195–198. <https://doi.org/10.1353/ppp.2004.0065>
- GOB. FED, SSA, SEDENA, & SEMAR. (2015). *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista*. Recupe-rado el 26 de marzo de 2021, de Catálogo Maestro: Guía de Práctica Clínica website: <https://cenetec-difusion.com/gpc-sns/?p=803>
- González Astudillo, M. T., & Domínguez Carlos, F. S. (2015). ¿Existen indicadores para identificar el talen-to? *Aula*, 21, 21-32. <https://doi.org/10.14201/aula2015212132>

- Grove R, Hoekstra RA, Wierda M, Begeer S. Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Res.* 2018 May; 11(5):766-775. [https://doi: 10.1002/aur.1931](https://doi.org/10.1002/aur.1931)
- Guédez, Víctor (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Sapiens. Re-vista Universitaria de Investigación*, 6 (1), 107-132. [Fecha de Consulta 28 de Abril de 2021]. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41060107>
- Guzmán, S. E. Y., Ortega, S. E. C., Marín, G. del J. H., Castillo, M. G. A., & Gómez, K. R. R. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64–85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312424>
- Happé F, Briskman J, Frith U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak "central coherence" in parents and siblings of children with autism: I. Experimental tests. *J Child Psychol Psychiatry*. 2001 Mar; 42(3):299-307. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11321199/>
- Hauser MD, Chomsky N, Fitch WT. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*. 2002 Nov 22; 298(5598):1569-79. [https:// doi: 10.1126/science.298.5598.1569](https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569)
- Hong, SJ, Vos de Wael, R., Bethlehem, R.A.I. et al. (2019) Atypical functional connectome hierarchy in autism. *Nat Commun* 10, 1022. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-08944-1>
- Irrarázaval O., María Elisa, Brokering A., Walter, & Murillo B., Gustavo Adolfo. (2005). Autismo: Una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 51-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272005000100007>
- James J. Gross (1999) *Emotion Regulation: Past, Present, Future*, *Cognition and Emotion*, 13:5, 551-573, DOI: 10.1080/026999399379186
- Jelas, Z. (2010). Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 201–204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.028>
- Johnson, N. B., Hayes, L. D., Brown, K., Hoo, E. C., & Ethier, K. A. (2014). CDC national health report: Leading causes of morbidity and mortality and associated behavioral risk and protective factors—United States, 2005–2013. Recuperado de <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/25809>
- LaBerge, D. (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness* (1ª. Edición). Londres: Harvard University Press. Recuperado de <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674183940>
- Lampert-Grassi, M. P. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Recuperado el 26 de marzo de 2021, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/ BCN website: https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/categorias?id=20&pag=4&K=1&sort=fecha_asc

- Lopera E, Juan D. (2014). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32 (1), S11-S20. [Fecha de Consulta 25 de Marzo de 2021]. ISSN: 0120-386X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12058124002>
- Manterola, Carlos, & Otzen, Tamara. (2014). Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>
- Martínez Martín, M. y Cuesta Gómez, J. (2013). Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA): guía completa basada en la ciencia y en la experiencia (2 a ed.). Altaria. Recuperado de https://cat.biblioteca.ua.es/permalink/34CVA_UA/1u7uo4p/alma991002277279706257
- Martínez Martín, M.A., y Bilbao León, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 215-230. [Fecha de Consulta 25 de Marzo de 2021]. ISSN: 1132-0559. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814018009>
- Merino, M., Martínez, M., Cuesta, J., García, I., & Pérez, L. (2012). Estrés y familias de personas con autismo. Burgos: Federación Autismo Castilla y León. Disponible en: <https://autismocastillayleon.com/Publicaciones/estres-y-familias-de-personas-con-autismo/>
- ONU. (2021). Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Recuperado el 28 de abril de 2021, de Organización de las Naciones Unidas website: <https://sdgs.un.org/goals>
- Organización Panamericana de la Salud. (2009). *Epidemiología de los Trastornos Mentales en América Latina y el Caribe. Publicación Científica y Técnica*; 632. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/740>
- Papazian, O., Israel, A., & Luzondo, R. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50. <https://doi.org/10.33588/rn.42S03.2006016>
- Periáñez, J. A., & Rios-Lago, M. (2017). *Guía de intervención logopédica en las funciones ejecutivas (1a. Edición)*. España: Síntesis. Recuperado de <https://www.sintesis.com/libros/gu%C3%ADa%20de%20intervenci%C3%B3n-132/gu%C3%ADa%20de%20intervenci%C3%B3n%20logop%C3%A9dica%20en%20las%20funciones%20ejecutivas-ebook-2381.html>
- Plágaro-Martos, M. (2015). Transferencia de inteligencias múltiples en alumnos con autismo de educación primaria. Universidad Internacional de la Rioja, México. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3423>
- Pozo Cabanillas, P y Sarriá Sánchez, E. y Méndez Zaballos, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18 (3), 342-347. [Fecha de Consulta 25 de Marzo de 2021]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718302>
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>.

- RAE, & ASALE. (2021). Capacidad | Diccionario de la lengua española. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de «Diccionario de la lengua española»—Edición del Tricentenario website: <https://dle.rae.es/capacidad>
- RAE. (2021). Definición de inclusión social—Diccionario panhispánico del español jurídico—RAE. Recuperado el 24 de marzo de 2021, de Diccionario panhispánico del español jurídico—Real Academia Española website: <https://dpej.rae.es/lema/inclusi%C3%B3n-social>
- RAP. (2018). La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas. *Rev. Adm. Púb.*, 53(1). [Consulta: 29 abril 2021]. ISSN: 0482-5209. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/search/search>
- Revista Javeriana. Tomo 151, Número 817. P. 66-70. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/>
- Reyes Rodríguez, J. y Mesías Zafra, O. (2005). El impacto del niño autista en la familia. Dialnet
- Rey-González, A., & García, B. (2018). Manual de estilo: Cómo abordar el Trastorno del Espectro del Autismo desde los medios de comunicación. Madrid: Confederación Autismo España. Obtenido de <https://www.cedd.net/es/documentacion/ver-seleccion-novedad/536556/>
- Rivas, F. L. (2015). EL Autismo: Invisible para los demás (Sensibilízate con el Autismo) (1ª Edición, Vol. 1). Baja California: Printed in México. Recuperado de <https://www.goodreads.com/book/show/43514110-el-autismo>
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo. Presentado en Curso de Desarrollo Normal y Autismo celebrado en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España). Madrid. Recuperado de <http://www.autismoandalucia.org/>
- Rodríguez, A. P. (2002). Salud mental: situación y tendencias. *Revista de salud pública*, 4(1), 74-88. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-00642002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, J. R., & Zafra, O. M. (2005). El impacto del niño autista en la familia. *Puertas a la lectura*, (18), 196–207. [Fecha de Consulta 25 de Marzo de 2021]. ISSN: 1575-9997. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963830>
- Rodríguez, R. B. (2012). Martha Nussbaum: Las capacidades humanas y la vida buena. *Turia: Revista cultural*, (101), 155–172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4357676>
- Seguí, José David y Ortiz-Tallo, Margarita y De Diego, Yolanda (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología*, 24 (1), 100-105. [Fecha de Consulta 25 de Marzo de 2021]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16724112>
- Silva, W. Y. P., Giraldo, Y. M., & Chica, S. M. G. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones · UCM*, 15(26), 192–202. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>

- Sinclair, J. Don't Mourn for Us. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, North America, 1, oct. 2012. Available at: <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR1>
- SNS, & UETS. (2009). *Guía: Información para padres tras un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (1ª Edición)*. España: Agencia Laín Entralgo. Recuperado de <https://www.msbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/home.htm>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (1a. Edición)*. España: Paidós Ibérica. Recuperado de <http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000007104>
- UN. (2015). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) United Nations*. Presentado en United Nations Headquarters in New York. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Uribarren-Berrueta, T. D. N. J., & Gatica-Lara, F. ¿Cómo elaborar una rúbrica?, *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2, Núm. 5, 2013, Pág. 61-65, ISSN 2007-5057. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X).
- WHO, & MEC. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; final report* UNESCO. Presentado en Salamanca. España. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Zelazo PD, Craik FI, Booth L. Executive function across the life span. *Acta Psychol (Amst)*. 2004 Feb-Mar; 115(2-3):167-83. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2003.12.005>.

ANEXOS

Se anexan los formatos de consentimiento utilizados para llevar a cabo la investigación, asimismo se presentan los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos y finalmente se muestran las fotografías con el participante objeto de estudio.

Anexo A. Consentimiento informado para participar en un estudio de autismo y atención a la diversidad no verbal parte 1.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE AUTISMO Y ATENCION A LA DIVERSIDAD NO VERBAL.

Título del Proyecto: EVALUACION DE HABILIDADES FUNCIONALES DE DOS CASOS CON AUTISMO Y DIVERSIDAD NO VERBAL PARA INTERVENIR EN SITUACIONES REALES.

Profesor investigador de Tiempo Completo: Dr. Eduardo Hernández Padilla

Sede donde se realizará el estudio: Facultad de Comunicación Humana de la UAEM y Centro AEL.

Dirigido al Paciente: Se le invita a participar en un estudio de autismo y diversidad no verbal. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

Justificación del Estudio: Se realiza este estudio ya que no hay suficiente información en México acerca de la evaluación de habilidades funcionales en el autismo y diversidad no verbal.

Objetivo del Estudio: Evaluar las habilidades funcionales de dos casos con autismo y diversidad no verbal para intervenir en situaciones reales.

Beneficios del Estudio: Con este estudio se conocerá cuáles son las habilidades funcionales que muestra cada caso de estudio con diagnóstico de autismo y diversidad no verbal.



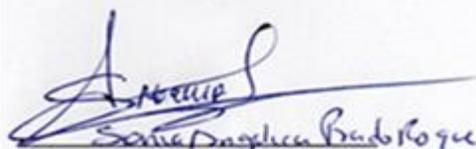
Anexo B. Consentimiento informado para participar en un estudio de autismo y atención a la diversidad no verbal parte 2.

Procedimientos del Estudio: En caso de aceptar participar en el estudio se le realizarán algunas preguntas relacionadas a las actividades que realiza cotidianamente su hija (o) con diagnóstico de autismo no verbal y se observará a la misma. Así mismo, se tomarán fotografías y videos de las conductas de su hija(o) en situaciones reales.

Riesgos asociados con el estudio: Algunos de los procedimientos del estudio señalado anteriormente, puede hacerla (o) sentir incomoda (o), por ejemplo, la observación constante en las conductas de su hija(o), las entrevistas a familiares y maestra, la toma de fotografías y videos de su hija (o) en su conducta en situaciones reales.

Aclaraciones: Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria. No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación. Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee aún cuando el profesor-investigador responsable no se lo solicite, bastará con informar las razones de su decisión la cual será respetada en integridad. No recibirá pago por su participación. En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información sobre el mismo (al profesor responsable). Los datos personales obtenidos en este estudio serán utilizados con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores y únicamente con fines académicos y de investigación. En caso de que tenga duda sobre sus derechos como participante del estudio puede solicitarlos a: Dr. Eduardo Hernández Padilla, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, correo electrónico: eduhpad@gmail.com, Número Telefónico Celular: 5510039353. Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de la participación de su hija(o), puede si así lo desea firmar la carta de consentimiento informado.

Comprendió la información presentada con anterioridad? SI () NO ()



Nombre y Firma de la Madre o Tutor
del caso de estudio



Nombre y Firma del Testigo

Fecha: Septiembre del 2019.

Anexo C. Entrevista 1. Guion de preguntas abiertas a la Profesora del Centro AEI

Nombre Completo:

Edad:

Estado Civil:

Hijos:

Estudios:

1. Cuál fue el motivo por el que inicio el centro.
2. Cuál es el objetivo de su labor
3. Cuál es su expectativa a futuro.

Anexo D. Entrevista 2. Guion de preguntas abiertas dirigidas a 2 madres de aspirantes a participar en la investigación. Relato verbal (Diferente momento)

Nombre completo de los aspirantes:

Edad:

Diagnóstico:

1. Tipo de atenciones que ha recibido
2. Experiencia escolar
3. Experiencia familiar
4. Experiencia social
5. Expectativas a futuro

Anexo E. Entrevista 2. Segunda parte. Guion de preguntas abierta a la madre de la participante seleccionada, Hoja de Vida.

Relato psicoafectivo desde el nacimiento de su hija, Documentos, Fotografías y Videos.

Anexo F. Entrevista 3. Guion de preguntas estructuradas dirigida a la madre de la participante seleccionada en formato video.

1. ¿Cuál es el diagnóstico de tu hija? Y ¿A qué edad te lo dieron?
2. ¿Cómo ha sido tu vida a partir de recibir el diagnóstico de autismo? (Emocionalmente, mentalmente y físicamente)
3. ¿Has sentido estrés? Si es Sí, ¿En qué momentos has vivido el estrés?
4. ¿Cuáles son sus antecedentes clínicos, terapéuticos y escolares?
5. ¿Cómo ha sido el crecimiento de su hija? (Antes y después del diagnóstico, algún hecho significativo en ese momento)
6. ¿Qué edad tiene actualmente su hija, habla?
7. ¿Cómo vive la no verbalidad de su hija? (angustias, estrés, miedos, frustraciones, etc.)
8. Aunque no habla, ¿Su hija se comunica? ¿Cómo se comunica? (Señales que ya reconoces)
9. ¿Cómo es su hija (personalidad, incluyendo lo que le gusta y no le gusta)
10. ¿Qué espera de su hija? ¿Qué te gustaría que suceda en ella en el futuro? (en su desempeño)

11. ¿Qué esperas de esta investigación?

12. ¿Qué piensas aportar?

Anexo G. Entrevista 4. Guion de preguntas abiertas a la madre de la participante, relato verbal.

1. ¿Cómo se siente con la participación de su hija en este trabajo hasta el momento?
2. ¿Tiene alguna duda sobre lo que se ha trabajado hasta el momento?
3. De acuerdo a lo explicado en lo que continuará ¿Le gustaría que su hija siga participando?
4. ¿Qué expectativas tiene de este trabajo?

Anexo H. Entrevista 5. Guion de preguntas estructuradas en línea dirigida a la madre de la participante sobre el COVID19.

1. ¿Cuáles han sido las reacciones de su hija ante el aislamiento del COVID? Es decir, de su rutina diaria que tenía.
2. ¿Cómo expresa sus reacciones ante el aislamiento?
3. ¿Le han hablado sobre el COVID? ¿Ella sabe del COVID?
4. ¿Qué actividades hace en casa? ¿Realiza actividades nuevas?
5. ¿Qué cambios positivos manifiesta su hija con el aislamiento del COVID?
6. ¿Cómo mamá, cómo está viviendo el COVID?
7. ¿Cómo se encuentra el estado emocional de ambas?

Anexo I. Cuestionarios en formulario online dirigido a la madre de la participante

https://uaemedumy.sharepoint.com/:b:/g/personal/ana_silvasal_uaem_edu_mx/EV-cZCNbXC0hFtCto8gk8NMIB6POMSgF-A1REBPQ_rJ4U8Q?e=763eaK

https://uaemedumy.sharepoint.com/:b:/g/personal/ana_silvasal_uaem_edu_mx/ESOCn5q1BBRAnCEtErslhDYBo-gimSCB5RhKQheKpgoDfrQ?e=QJunBZ

https://uaemedumy.sharepoint.com/:b:/g/personal/ana_silvasal_uaem_edu_mx/EYEF2aRjd3ZHIUhCpBB3WjYB8gQtACy9mG93ag5rHBoMyQ?e=Y9Prsg

Anexo J. Cuestionario en formulario de Valoración de los Expertos

https://uaemedumy.sharepoint.com/:b:/g/personal/ana_silva-sal_uaem_edu_mx/EQQ7sN_qZBhJouKcY2GQVXYBITWY0NGHXoMc-1AdEEw5pQ?e=cAaS8W

Anexo K. Nombre del instrumento: Rúbrica Holística del talento

Objetivo: Detectar talento o habilidad en el participante con TEA “no” verbal.

Dirigido: Padres, Profesoras (es), Terapeutas de personas con Trastorno del Espectro

Este instrumento puede ser aplicado en personas autistas y con trastornos del lenguaje.

INTRUCCIONES PARA EL EVALUADOR:

El instrumento Rúbrica Holística contiene 3 formatos:

Formato 1. Escala de valoración con 4 dimensiones y 12 categorías.

A cada categoría corresponde un valor, y se presenta de la siguiente forma:

EXCELENTE=4

BIEN=3

REGULAR=2

INSUFICIENTE=1

Formato 2. Evaluación de Rubrica o Escala de Valoración

En este formato se marca con una X para señalar el puntaje que obtuvo el participante.

Ejemplo (A)**Categoría de Dimensión 1:**

| | EXCELENTE | BIEN | REGULAR | INSUFICIENTE |
|---|-----------|------|---------|--------------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Interacción Visual y Sonora | x | | | |
| Inteligencia Cinético-Corporal | | x | | |
| Interacción Táctil e Inteligencia Natural | | | x | X |
| Total Parcial | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Total Global | 10 puntos | | | |

Formato 3. Evaluación de Dimensiones por Categorías. En este formato se presenta un recuadro con una tabla de rangos, en el tabla podrá ubicar el puntaje del participante. En este caso el puntaje global de una sola dimensión basado en el ejemplo (A) corresponde al rango de 0-12 = Insuficiente.

Tabla de Rangos

| RANGO | NIVEL | PUNTAJE |
|-------|--------------|---------|
| 0-12 | Insuficiente | 10 |
| 13-24 | Regular | |
| 25-36 | Bien | |
| 37-48 | Excelente | |

Formato 4. Este es mi talento. Se anota el puntaje por dimensión para identificar alguna sobresaliente de las demás. De igual modo en el formato 4. Se describe el talento (os) detectados de acuerdo a los resultados finales del instrumento. Recomendaciones y conclusiones.

NOTA: Es importante que el evaluador lleve un registro de materiales didácticos necesarios para aplicar la evaluación.

Dimensión 1: Intuición

| | EXCELENTE 4 | BIEN 3 | REGULAR 2 | INSUFICIENTE 1 |
|--------------------------------------|---|---|--|---|
| Interacción visual y sonora (IVyS) | Puede estar en ambientes visualmente estimulantes con luces brillantes y sonidos. | Puede estar en ambientes determinados con algunos tipos de luces, objetos brillantes o giratorios (lámparas/velas) y sonidos (música) que le resultan agradables. | Es sensible a la estimulación ambiental y evita los ambientes visualmente estimulantes y los sonidos. | Es demasiado sensible a la estimulación ambiental no le gusta que lo toquen y evita los ambientes visualmente estimulantes y los sonidos. |
| Inteligencia Cinético-Corporal (ICC) | Acostumbra gesticular mucho o a utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando se comunica con alguien, como aleteos de manos, saltos, balanceos, mirarse la mano, tocarse el pelo, taparse las orejas u otro, en señal de que algo le agrada o desagrada. | En algunas ocasiones acostumbra gesticular o utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando se comunica con alguien, como aleteos de manos, saltos, balanceos, mirarse la mano, tocarse el pelo, taparse las orejas u otro, en señal de que algo le agrada o desagrada. | Rara vez acostumbra gesticular o utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando se comunica con alguien, como aleteos de manos, saltos, balanceos, mirarse la mano, tocarse el pelo, taparse las orejas u otro, en señal de que algo le agrada o desagrada. | No muestra expresiones faciales o corporales como señal de que le gusta o desagrada algo. |
| | Necesita tocar las cosas para saber más sobre ellas y comprender como funcionan. Le gusta estar en contacto con la naturaleza, (visitar zoológicos, acuarios, jardines y demás lugares donde se estudia el mundo natural. Prefiere los animales en casa (perros, pájaros u otras especies de | En algunas ocasiones necesita tocar las cosas para saber más sobre ellas. Le gusta estar en contacto con cosas específicas de la naturaleza, algunas veces prefiere (visitar zoológicos, acuarios, jardines y demás lugares donde se estudia el mundo natural. Prefiere solo ciertos tipos | Solo le gusta tocar algunas cosas que sean de su interés. Le gusta estar en contacto con pocas cosas referentes a la naturaleza, y ciertos tipos de animales. | No le gusta tocar las cosas. No le gusta la naturaleza ni los animales. |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | flora o fauna), tiene afinidad por la botánica o zoología y le gusta ver programas de televisión o películas, en los que la naturaleza esté presente. | de animales en casa (perros, pájaros u otras especies de flora o fauna), tiene cierta afinidad por la botánica o zoología y muestra interés por ver determinados programas de televisión o películas, en los que la naturaleza esté presente. | | |
|--|---|---|--|--|

Dimensión 2: Generación

| Categorías | EXCELENTE 4 | BIEN 3 | REGULAR 2 | INSUFICIENTE 1 |
|--------------------------|---|---|---|--|
| Atención Selectiva (AST) | De los siguientes objetos que pueden servir como medio de comunicación: 1. libreta para dibujo y pinceles, 2. revista para colorear y colores, 3. Tablet, 4. celular, 5. bocina de radio. Cuando se ponen delante del participante muestra interés por 4 a 5 objetos. | De los siguientes objetos que pueden servir como medio de comunicación: (1, 2, 3, 4,5). Cuando se ponen delante del participante muestra interés por 2 a 3 objetos. | De los siguientes objetos de comunicación: (1,2,3,4,5). Cuando se ponen delante del participante muestra interés por 1 objeto | De los siguientes objetos de comunicación: (1,2,3,4,5). Cuando se ponen delante del participante “NO” muestra interés por ningún objeto. |
| Atención Sostenida (AS) | En relación con el ítem (AST) el participante mantiene la atención por 21 a 30 min. | En relación con el ítem (AST) el participante mantiene la atención por 11 a 20 min. | En relación con el ítem (AST) el participante mantiene la atención por 4 a 10 min. | En relación con el ítem (AST) el participante “no” mantiene la atención ni por 1 min. |

| | | | | |
|--------------------------|---|---|---|--|
| Atención Perceptiva (AP) | En relación con el ítem (AP) El participante logra interpretar, captar la información que llega desde los objetos que está manipulando y puede interactuar con ellos, en compañía de otras personas | En relación con el ítem (AP) El participante logra interpretar, captar la información que llega desde los objetos que está manipulando y puede interactuar con ellos. | En relación con el ítem (AP) El participante se le dificulta un poco interpretar, captar la información que llega desde el objeto que está manipulando, sin embargo puede interactuar con el. | En relación con el ítem (AP) al participante, no se le ha enseñado a interpretar, captar la información que llega desde algún objeto que este manipulando y no puede interactuar con el. |
|--------------------------|---|---|---|--|

Dimensión 3: Construcción

| Categorías | EXCELENTE 4 | BIEN 3 | REGULAR 2 | INSUFICIENTE 1 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Inteligencia Interpersonal (IITP) | Le gustan los deportes de equipo (fútbol y baloncesto), deportes solitarios (natación o el jogging). Le gustan los juegos sociales (como el Monopoly) | Le gustan los juegos en solitario (videojuegos). | No le gustan los deportes, ni los juegos porque no se le ha enseñado. | No le gustan los deportes ni los juegos. |
| Habilidad de Ejecución (HdE) | Posee buena adaptación y se le facilita el seguimiento de rutinas, así como competencias en tareas mecánicas y repetitivas. | Tiene aprendizaje para realizar hábitos y crear rutinas por instrucciones de pictogramas, o cualquier otro recurso no lingüístico que lo apoye a ejecutar tareas mecánicas y repetitivas. | Está aprendiendo a realizar hábitos y crear rutinas por instrucciones de pictogramas, o cualquier otro recurso no lingüístico que lo apoye a ejecutar tareas mecánicas y repetitivas. | No sabe ejecutar tareas o comportamientos secuenciales. |
| Habilidad Artística (HA) | Puede manipular y desarrollar de modo guiado; dibujos, pinturas, fotografías, modelar, esculpir, construir maquetas, tejer, bordar u otras actividades concretas para desarrollar posteriormente una producción artística espontánea sin ayuda. | Se encuentra aprendiendo actividades plásticas y procesos creativos que le resultan interesantes. | No tiene conocimiento para llevar a cabo actividades plásticas y procesos creativos. | No tiene habilidad de llevar a cabo actividades plásticas y procesos creativos aunque se le muestre como hacerlo o desarrollarlo. |

Dimensión 4: Subjetividad.

| Categorías | EXCELENTE 4 | BIEN 3 | REGULAR 2 | INSUFICIENTE 1 |
|---|---|--|---|---|
| Comunicación olfativa. (CO) | Le gustan los olores de cremas corporales, perfumes, o comidas especiales. | Le gustan solo algunos tipos de olores estimulantes. | Tienes alteraciones olfativas. | Tienen alteraciones olfativas, que le causan mal olfato y los olores de estímulos en su mayoría le resultan desagradables. |
| Comunicación Gesticular y Corporal (CGyC) | Puede emplear e interpretar gestos y expresiones faciales de otras personas, así como de otros aspectos como el contacto ocular y la postura corporal. | Puede emplear e interpretar algunos gestos y expresiones faciales de otras personas, así como de otros aspectos como el contacto ocular y la postura corporal. | Tiene dificultad para emplear o interpretar los gestos o expresiones faciales de las otras personas, así como de otros aspectos para la interacción, como el contacto ocular o la postura corporal. | No puede emplear o interpretar los gestos o expresiones faciales de las otras personas, así como de otros elementos para la interacción, como el contacto ocular o la postura corporal. |
| Comunicación visual (CV) | Puede comunicarse con una imagen, relacionarla para intercambiarla por un objeto deseado e intercambiar una imagen y moverse hacia alguien para hacerle una petición. | Puede comunicarse con una imagen, relacionarla para intercambiarla por un objeto deseado. | Puede comunicarse con una imagen, relacionarla para intercambiarla por un objeto deseado solo en algunas ocasiones. | No relaciona una imagen con un objeto que desea y no puede intercambiar una imagen y moverse hacia alguien para hacerle una petición. |

Formato 2. Evaluación de Rubrica o Escala de Valoración

ID: 1**Nombre del evaluador:****Nombre del participante:****Folio del participante:**

| Dimensiones | Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------------------------|---|--------------|---|---|----------------|
| D1 | Interacción Visual y Sonora | | X | | |
| | Inteligencia Cinético-Corporal | X | | | |
| | Interacción Táctil e Inteligencia Natural | | | X | |
| D2 | Atención Selectiva | | X | | |
| | Atención Sostenida | | | | X |
| | Atención Perceptiva | | | X | |
| D3 | Inteligencia Interpersonal | | | X | |
| | Habilidad de Ejecución | | | | X |
| | Habilidad Artística | | X | | |
| D4 | Comunicación Olfativa | | | X | |
| | Comunicación Gesticular- Corporal | X | | | |
| | Comunicación Visual | | X | | |
| Puntaje global | | 28 | | | |
| RANGO | | NIVEL | | | PUNTAJE |
| 0-12 | | INSUFICIENTE | | | |
| 13-24 | | REGULAR | | | |
| 25-36 | | BIEN | | | 28 |
| 37-48 | | EXCELENTE | | | |
| Resultado de la evaluación | | BIEN | | | |

Formato 3. Evaluación de Dimensiones por Categorías

| | Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----|---|---|---|---|---|
| D1 | Interacción Visual y Sonora | | X | | |
| | Inteligencia Cinético-Corporal | X | | | |
| | Interacción Táctil e Inteligencia Natural | | | X | |
| | Puntaje Global | 9 | | | |

| | Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----|---------------------|---|---|---|---|
| D2 | Atención Selectiva | | X | | |
| | Atención Sostenida | | | X | |
| | Atención Perceptiva | | | | X |
| | Puntaje Global | 6 | | | |

| | Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----|----------------------------|---|---|---|---|
| D3 | Inteligencia Interpersonal | | | X | |
| | Habilidad de Ejecución | | | | X |
| | Habilidad Artística | | X | | |
| | Puntaje Global | 6 | | | |

| | Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|------------|---|---|---|---|
|--|------------|---|---|---|---|

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|--|
| D4 | Comunica- ción Olfativa | | | X | |
| | Comunica- ción Gesticu- lar- Corporal | X | | | |
| | Comunica- ción Visual | | X | | |
| | | | | | |
| | Puntaje Global | 7 | | | |

Formato 4. Identificación de talento

| Dimensiones | Descripción | Puntaje |
|-------------|--------------|---------|
| D1 | Intuición | 9 |
| D2 | Generación | 6 |
| D3 | Construcción | 6 |
| D4 | Subjetividad | 7 |

| | |
|---------|--|
| Talento | Intuitivo, inteligencia Cinético-Corporal, comunicación gesticular corporal. |
|---------|--|

Anexo L. Nombre del instrumento: Rúbrica “Éste es mi talento”

Objetivo: Detectar talento o habilidad en el participante con Trastorno del Espectro Autista “no” verbal.

Dirigido a: Padres, Profesoras(es), Terapeutas de personas con TEA.

Formato de Evaluación de Rúbrica o Escala de Valoración para detectar talento en personas con TEA “no” verbal con base en la Teoría de las Inteligencias Múltiples

| Inteli- gen- cia | Descrip- ción | Excelente 4 | Bien 3 | Regular 2 | Insuficiente 1 |
|---------------------------------|--|---|--|--|--|
| Lingüística | Usar lenguaje en expresiones y manifestaciones | Escribe muy bien para su edad, cuenta relatos con precisión. Muestra gusto por los juegos de palabras y lectura. Le gusta escuchar. Saca conclusiones con facilidad. | Escribe más o menos bien. Cuenta historias, aunque de manera vaga. Le interesa la lectura y los juegos de palabras. Es atenta para escuchar. Realiza conclusiones. | Escribe con muchos errores. Cuenta relatos, sin mucha lógica y secuencia. No le gustan los juegos de palabras, ni la lectura. No muestra interés por escuchar. Le cuesta trabajo sacar conclusiones. | No escribe. No cuenta relatos. No le gustan los juegos de palabras, ni la lectura. No escucha a los demás. No saca conclusiones. |
| Musical | Apreciar y expresarse en formas musicales | Recuerda muchas melodías o canciones. Le gusta tocar instrumentos musicales. Se mueve de manera rítmica y le gusta bailar. Muestra mucho interés a la música. Es muy sensible a los ruidos. | Recuerda algunas melodías o canciones. Le gusta tocar algún instrumento musical. Se mueve de manera rítmica y a veces baila. Muestra algo de interés por la música. Es algo sensible a los ruidos. | Recuerda alguna que otra melodía o canción. Sabe tocar por lo menos un instrumento musical, pero no muestra mucho interés. Se mueve sin mucho ritmo. No le gusta mucho la música. Es poco sensible a los ruidos. | No recuerda ninguna melodía o canción. No toca ningún instrumento. No se mueve de manera rítmica y no le gusta bailar. No le gusta la música para nada. No muestra ningún interés, ni sensibilidad hacia los ruidos. |
| Lógico- | Capacidad para cálculos | Resuelve rápidamente problemas aritméticos, le gustan los | Resuelve problemas aritméticos adecuadamente, pero requiere | Sabe resolver algunos problemas aritméticos. Pocas veces | No sabe resolver problemas aritméticos. No muestra interés |

| Inteli- gen- cia | Descrip- ción | Excelente 4 | Bien 3 | Regular 2 | Insuficiente 1 |
|---|--|---|---|--|--|
| mate- má- tica | matemáti- cos y ra- zona- mientos lógicos | juegos matemá- ticos, muestra interés en el aje- drez o en otros juegos de estra- tegia. Piensa de manera abs- tracta o concep- tual. Entiende los procesos causa-efecto. | tiempo. Sabe en- trarle a los jue- gos matemáticos. Juega ajedrez o algún juego de estrategia. A ve- ces piensa de manera abs- tracta. Entiende los procesos causa-efecto. | tiene interés en jugar ajedrez o algún juego de estrategia. Su forma de pensar es muy concreta. Se le dificulta entender el pro- ceso causa- efecto. | en los juegos matemáticos. No sabe jugar ajedrez, ni nin- gún otro juego de estrategia. No entiende la relación lógica causa-efecto. |
| Ki- nesté- sico- cor- poral | Expresar ideas y senti- mientos con el cuerpo. | Le gusta mucho moverse física- mente: correr, posar, etc. Ex- presa emocio- nes con clari- dad, mediante el cuerpo. Muestra muy buena coordinación viso-motora. Le gusta mucho to- car objetos. So- bresale en algún deporte. | Muestra algo de interés por los deportes y el mo- vimiento físico: correr, posar, etc. Expresa algunas emociones me- diante el cuerpo. Muestra coordi- nación viso-mo- tora. Le gusta to- car objetos. | Muestra poco interés por el de- porte. Se mueve poco: correr, po- sar, etc. Expresa emociones con el cuerpo con di- ficultad. Tiene poca coordina- ción viso-mo- tora. Muestra poco interés en tocar objetos. | No le interesa nada el deporte. Es muy seden- tario. No le gusta correr, posar, etc. No expresa emocio- nes con el cuerpo. No tiene coordina- ción viso-mo- tora. No le in- teresa tocar ob- jetos. |
| Viso- espa- cial | Percibir el espacio visual, es- pacial y transfor- marlo. | Entiende los mapas y diagra- mas con facili- dad. Le gusta dibujar figuras complejas. Le gusta mucho ver vídeos. Le gusta armar rompecabezas. Registra imáge- nes visuales con claridad. | Entiende los ma- pas y diagramas. Dibuja figuras complejas. Muestra interés en ver vídeos. Sabe armar rom- pecabezas. Sabe registrar imáge- nes visuales de manera acepta- ble. | Entiende poco los mapas y dia- gramas. Dibuja con dificultad imágenes com- plejas. Muestra poco interés en ver vídeos. Arma rompeca- bezas con difi- cultad. Le cuesta trabajar recordar imágenes visua- les. | No entiende los mapas, ni los diagramas. Sólo dibuja imágenes sencillas. No muestra interés en ver vídeos. No sabe armar rompecabezas. No registra imá- genes visuales. |
| Intra- per- sonal | Desarro- llar un co- | Trata de ser in- dependiente. Conoce muy | Trata de ser in- dependiente. Co- | No le interesa mucho ser inde- | Le gusta ser de- pendiente. No |

| Inteligencia | Descripción | Excelente 4 | Bien 3 | Regular 2 | Insuficiente 1 |
|---------------------|--|--|--|---|--|
| | nociamiento profundo de uno mismo. | bien sus fortalezas y debilidades. Expresa con precisión cómo se siente. Tiene alta autoestima. Presenta mucha fuerza de voluntad. | noce sus fortalezas y debilidades principales. Expresa, en algunas ocasiones, sus emociones. Tiene autoestima aceptable. A veces, tiene fuerza de voluntad. | pendiente. Conoce poco sus fortalezas y debilidades. Expresa con dificultad lo que siente. Tiene poca autoestima. Tiene poca fuerza de voluntad. | conoce sus fortalezas y debilidades. No sabe expresar lo que siente. Tiene autoestima muy baja. No presenta fuerza de voluntad o es casi nula. |
| Interpersonal | Capacidad para relacionarse con los demás, con empatía e interacción social. | Le gusta convivir con los demás. Se comporta de manera inteligente en la calle. Tiene dos o más amigos cercanos. Se interesa mucho por los otros. Sus compañeros buscan mucho su compañía. | Por lo general, muestra gusto por convivir con los demás. Se comporta de manera aceptable en la calle. Tiene por lo menos un amigo cercano. Muestra interés por los otros. A veces, sus compañeros buscan su compañía. | A veces, no le gusta convivir con los demás. Se comporta de manera poco inteligente en la calle. Tiene por lo menos, una o dos amistades, algo lejanas. Casi no se interesa por los otros. Pocas veces, sus compañeros buscan su compañía | No le gusta convivir con los demás. Se comporta de manera torpe en la calle. No tiene ningún amigo. No se interesa por los otros. Ninguno de sus compañeros busca su compañía. |
| Naturalista | Observar y estudiar los objetos de la naturaleza | Es muy curioso hacia la Naturaleza. Le gusta hacer experimentos. Le gusta ver los cambios en la Naturaleza. Entiende muy bien el funcionamiento de las cosas. Le gusta manipular materiales novedosos. | Muestra curiosidad hacia la Naturaleza. A veces, hace experimentos por su iniciativa. Le interesan algo los cambios en la Naturaleza. En ocasiones, entiende el funcionamiento de las cosas. Algunas veces, manipula materiales novedosos. | Muestra poca curiosidad hacia la Naturaleza. Raras veces le gusta hacer experimentos. Pocas veces le gusta ver los cambios en la Naturaleza. Entiende poco el funcionamiento de las cosas. Casi no manipula materiales novedosos. | No le interesa nada la Naturaleza. No le gusta hacer experimentos. No entiende el funcionamiento de las cosas. No le gusta manipular materiales novedosos o diferentes. |

ID: 1**Nombre del evaluador:****Nombre del participante:****Folio del participante:**

| Inteligencias | Descripción | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-------------------|--|---|---|---|---|
| Lingüística | Usar lenguaje en expresiones y manifestaciones | | | | X |
| Musical | Apreciar y expresarse en formas musicales | X | | | |
| Lógico-matemática | Capacidad para cálculos matemáticos y razonamientos lógicos | | | X | |
| Cinético-corporal | Expresar ideas y sentimientos con el cuerpo. | X | | | |
| Viso-espacial | Percibir el espacio visual, espacial y transformarlo. | X | | | |
| Intrapersonal | Desarrollar un conocimiento profundo de uno mismo. | | | X | |
| Interpersonal | Capacidad para relacionarse con los demás, con empatía e interacción social. | | X | | |
| Naturalista | Observar y estudiar los objetos de la naturaleza | | X | | |

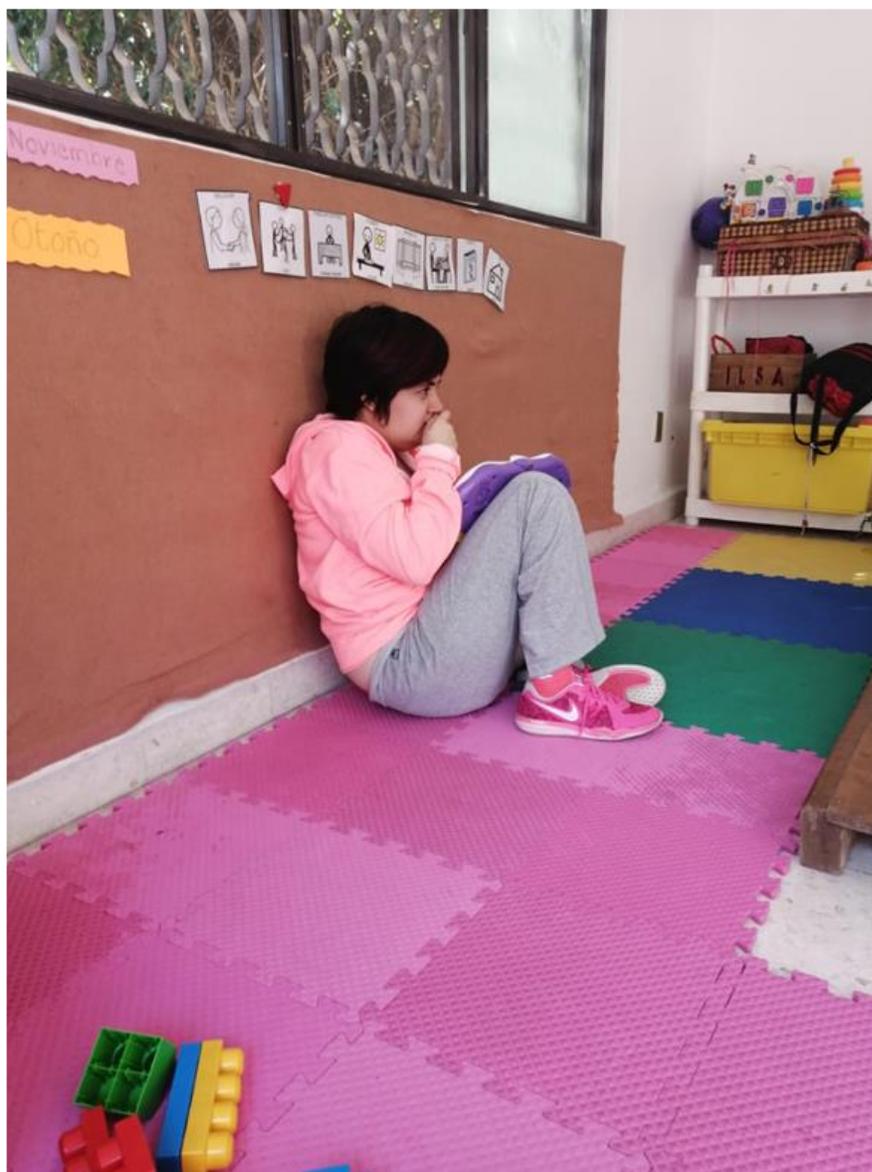
| PUNTAJES | NIVEL | INTELIGENCIAS PREDOMINANTES |
|----------|--------------|--|
| 1 | INSUFICIENTE | Lingüística |
| 2 | REGULAR | Intrapersonal Lógico-matemática |
| 3 | BIEN | Interpersonal Naturalista |
| 4 | EXCELENTE | Musical, Cinético-corporal, viso-espacial. |

| | |
|----------------------------|---|
| Resultado de la evaluación | La participante muestra un nivel alto de inteligencia musical, cinético-corporal, así como viso-espacial. Esto indica que tiene talento para actividades relacionadas con dichas inteligencias. |
|----------------------------|---|

| | |
|---------|---|
| Talento | Con base en las observaciones, uno de sus mayores talentos se encuentra en posar ante las cámaras, donde utiliza las inteligencias cinético-corporal al expresarse corporalmente y la inteligencia viso-espacial, al mirar hacia éstas. |
|---------|---|

Anexo M. Fotografía de primer contacto



Anexo N. Un día regular en su escuela



Anexo O. Observando su conducta

Anexo P. Recibía estímulos infantiles, su dedo Medio lastimado por llevárselo a la boca



Anexo Q. Entrevista con la Terapeuta**Anexo R.** Entrevista con la madre de la participante



Anexo S. Un día regular en su casa



Anexo T. Observando su conducta en su casa con un estímulo nuevo en el tema de la moda



Anexo U. Con ayuda de su hermana



Anexo V. Primeros contactos con la laptop



Anexo W. En consultorio externo de psicología clínica





Anexo X. Identificando sus intereses

Con la Tablet viendo videos musicales y videos de cocinar un pastel



Con una auxiliar de esta intervención, es estudiante de Biología de la UAEM



Anexo Y . Mayor interés en la laptop



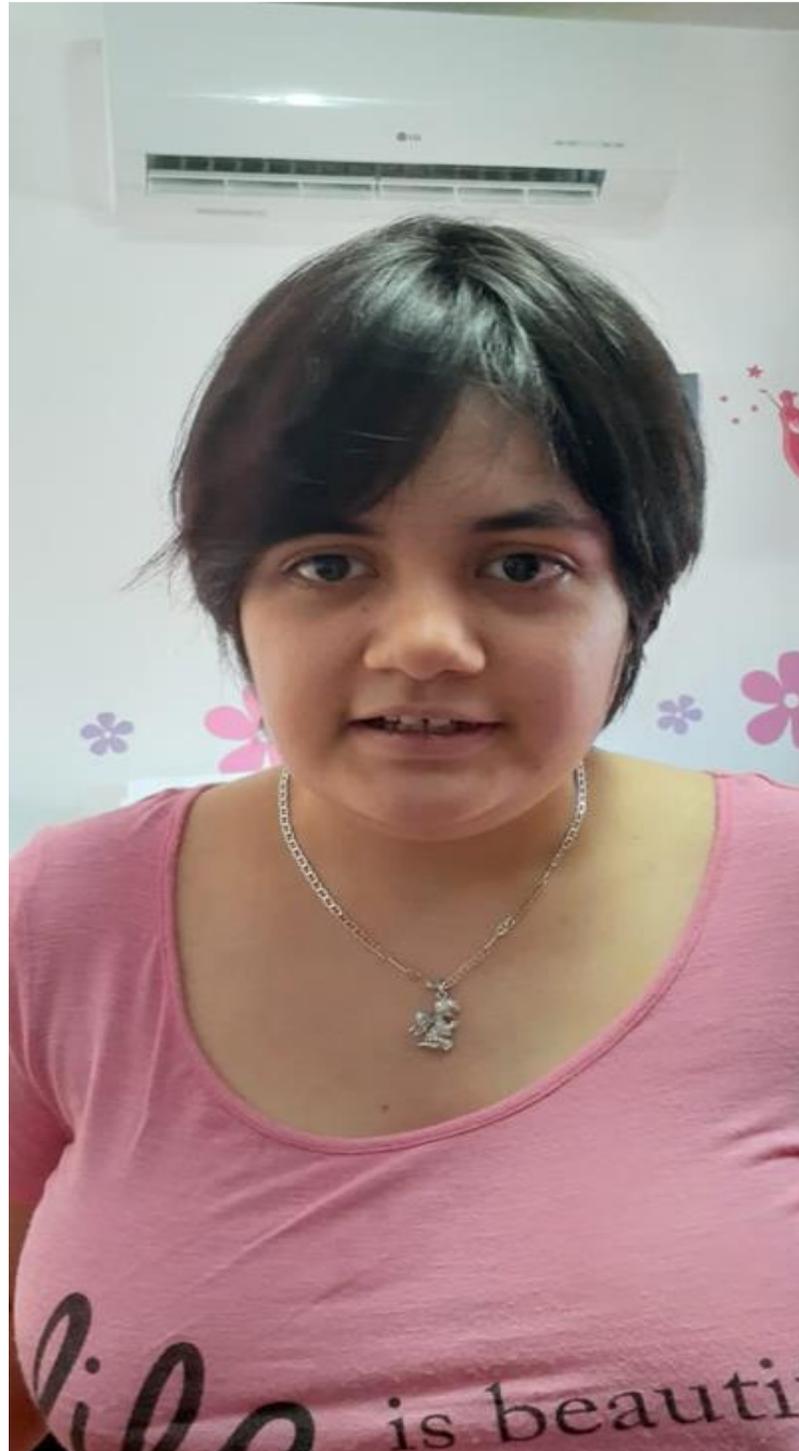
Anexo Z. Durante la pandemia, derivado del seguimiento online de la intervención, comenzaron a incluirla en uno de los lugares de su casa que le gusta mucho: La cocina.



Se obtuvo el dato de que le gusta ver cocinar a su abuela, madre y hermana, derivado de la intervención online recientemente la incluyeron a hacer una panque.



Cuando ve cámara del celular se coloca, más aún si trae puesto alguna prenda nueva o accesorio nuevo





Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARÁ IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**" elaborada por la estudiante **Silva Salgado Ana María**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

MTRA. ZAIRA YADIRA JAIME BAHENA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ZAIRA YADIRA JAIME BAHENA | Fecha:2021-05-22 14:52:46 | Firmante

OmVe6TKLeFPRq5vSHHkcGj0SEBSeiuTGTK92ddyrrZZ2va52H7rig99MqaiGhYxKXmo1/SoEG9qgO9R42uvPc2Ga1Wd/Z08tXaMFVPOjV3qnOvHVI2UnxnVBnT3Ca28ovRYs8K
nZ7m35Yfphs1PM/gkhsgeVw1GcR1ldDsj4ww9FgwnZmiHIEVtX/LnRecQhDHJlp7L6QwDYTNHnosz9fKFvF6f79zm0gC7pyl09xYXDpXZv8T/ftcBaLzZRTkwQdO6j9+mkdltXJY2
vu/4Ki2JylqaQCgD1eFfmwJks9mOvysvOQGvfxeBYWfcFlskNadt8qAXt49m5hifGAizsGA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[Fh24Lu](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/0PMxNFehKnzi3euRCyXqnPvHZTdUevO2>



Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**" elaborada por la estudiante **Silva Salgado Ana María**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2021-05-22 15:08:34 | Firmante

fAONjeTgGUp7LsTcmxtMNRDsj6uHgdrHxuXJ+apZvHzgp9Ua8fDI0sck7D/fZf8iDz/D9/tHPQJUPEdtbimaZZyLiJ1KqyTcwwNsYdk3O3NVGuS6K4Gw6/r32061v+/S39oK0PW7jzPfHCU0wug/sOy4UMro1wT5kbWU/KNIF18Wkadr3urgDb9VNXQbFpHEmaaSo5mzLKEQ2h8G4eRSfncvSpP38FiWOsMkKptL5Xh2Klymj7GHLpRTkrUhe8HqvUA/1RuU47TOyujtdyN9EGzlvxUWbLQrl43vTUrAVF0QOhPqf3pviuoKT4Sat8vsgcU5ludF/9Fe78ejhuI0VA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



mFPTUy

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/rWz7S7wxlt7cqR7Cgwft1V5UHMFMWEA7>



Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**" elaborada por la estudiante **Silva Salgado Ana María**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2021-05-24 10:42:52 | Firmante

MwxYy5lufCGVaVYVNXzf6ObVPcgnsuJlr8BaZjf2FXdpvdBVSoPwI0npHAonTU1JM3wkr7IOw5wtOMM69Qbrm2fy5fVJ8Ct8qfxMH066S5rHvY0lq6pWmbHhNIWoyH9dFkMg3uvo2NyPNzDVhSXqET79Cm1DIHKEExEmD4w2e5rND7RF5YZTYUZDHaaUSKATPKAiTNclQAFKBQojArLFFoCyCMVWuqcgteCa68JBjk7ilzACshwuBhTM/P4/S12IEtAtP8qEolflPpyw
erazEeh+VzAbTPYFgFX4Q2q5ZDBeOpxl+n5kYoFMSPD1vAoIlLHk5t03XDmQHVRvi2fl4VQQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



AxauV0

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/HcycDHSIEgopKu70h12gYsL4KMkfcqRL>



Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**" elaborada por la estudiante **Silva Salgado Ana María**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. MARIA ARACELI ORTIZ RODRIGUEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARIA ARACELI ORTIZ RODRIGUEZ | Fecha:2021-05-25 11:39:20 | Firmante

YF7GDqnl+GIPjpaK6frBt4OfPCiOnNGPMIrfdeEr9/2yv7oK0WDNMmXeHnENNn23MS9oZmZp0X9kyAryrk6L0sGRv2G7A1MWRvc8TP62Yb4Z2ccSN+zNExcOAilyt72nhCd3nvlP
vkc3UIHz6tmoieSY81pjUQXZoMnsuErs/7QWqkByiry9AMR4n2wUi1Or5QV56lQcJ+SwankT14DUYe7bBrXeVxBAUT1j65s0mzSbBcxv/J6l9bOYZpaVrViXXu6APxJ4v+VlakzMyIx
OKYaMRTqH8WdZD8hvBw/QDkMbrX7GvhRpm1O1dKI8lu9qjibmJKW6lMZf+jrH5Uov3w==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Y4Qsab

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/bKJXPZinQD4cNAxMATNjzcFaRtQg2k5F>



Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA IDENTIFICAR TALENTO EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NO VERBAL**" elaborada por la estudiante **Silva Salgado Ana María**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

MTRA. MARIA ALEJANDRA GARCIA ALONSO NAVARRETE
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARIA ALEJANDRA GARCIA ALONSO NAVARRETE | Fecha:2021-05-24 14:05:24 | Firmante

AOoeCqplxUAXZY6guSkBBk79qXCDGkLhY3Stuy6NBDIMexOPFW0HKtJFiXiG53qP3UfdZ2eF9HmTW58ZRZFII3PYzzBUu6eC4j8mZvhtbKNO3wU+4jv9x0BcXz3DfOKuVDEt8pj9n1m55/1UeANittBehTsD5j6GUTsoveHT3kh90gXRLHBgmCVu4i/GLG3reKDajM/+6iqJL9+RCKOQJONWuzRzTn/hNBDql7za9UF4WZZPR2DhqXxJ5iktPgGUg8698Mxd6bC5ysifdFp0ofeUylKKxek5DhcvmsRiAKaFU8HoVyNqm221b0+mMNNOYQQJPV2EILZe55zxy2ig==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



5Jqzgx

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/GDRv5GiM0wMZhlQqfj9LbA3tQYmncfV1>

