



CENTRO STUDI SEA

ISSN 2240-7596

aipsa edizioni spa

AMMENTU

**Bollettino Storico e Archivistico del
Mediterraneo e delle Americhe**

N. 13

luglio - dicembre 2018

www.centrostudisea.it/ammentu

www.aipsa.com

Direzione

Martino CONTU (direttore), Annamaria BALDUSSI, Patrizia MANDUCHI

Comitato di redazione

Giampaolo ATZEI (capo redattore), Lucia CAPUZZI, Raúl CHEDA, Maria Grazia CUGUSI, Lorenzo DI BIASE, Mariana Fernández Campos, Manuela GARAU, Camilo HERRERO GARCÍA, Roberto IBBA (capo redattore), Francesca MAZZUZI, Nicola MELIS (capo redattore), Giuseppe MOCCI, Carlo PILLAI, Domenico RIPA, Elisabeth RIPOLL GIL, Maria Cristina SECCI (coordinatrice), Maria Angel SEGOVIA MARTÍ, Maria Eugenia VENERI, Antoni VIVES REUS

Comitato scientifico

Nunziatella ALESSANDRINI, Universidade Nova de Lisboa/Universidade dos Açores (Portugal); Pasquale AMATO, Università di Messina - Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria (Italia); Juan Andrés BRESCIANI, Universidad de la República (Uruguay); Carolina CABEZAS CÁCERES, Museo Virtual de la Mujer (Chile); Zaide CAPOTE CRUZ, Instituto de Literatura y Lingüística "José Antonio Portuondo Valdor" (Cuba); Margarita CARRIQUIRY, Universidad Católica del Uruguay (Uruguay); Giuseppe DONEDDU, Università di Sassari (Italia); Josep María FIGUERES ARTIGUES (Universitat Autònoma de Barcelona); Luciano GALLINARI, Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR (Italia); Maria Luisa GENTILESCHI, Università di Cagliari (Italia); Elda GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España); Antoine-Marie GRAZIANI, Università di Corsica Pasquale Paoli - Institut Universitaire de France, Paris (France); Rosa Maria GRILLO, Università di Salerno (Italia); Souadi LAGDAF, Struttura Didattica Speciale di Lingue e Letterature Straniere, Ragusa, Università di Catania (Italia); Victor MALLIA MILANES, University of Malta (Malta); Antoni MARIMÓN RIUTORT, Universidad de las Islas Baleares (España); Lená MEDEIROS DE MENEZES, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil); Roberto MORESCO, Società Ligure di Storia Patria di Genova (Italia); Carolina MUÑOZ-GUZMÁN, Universidad Católica de Chile (Chile); Fabrizio PANZERA, Archivio di Stato di Bellinzona (Svizzera); Roberto PORRÀ, Soprintendenza Archivistica per la Sardegna (Italia); Sebastià SERRA BUSQUETS, Universidad de las Islas Baleares (España); Dante TURCATTI, Universidad de la República (Uruguay)

Comitato di lettura

La Direzione di AMMENTU sottopone a valutazione (referee), in forma anonima, tutti i contributi ricevuti per la pubblicazione.

Responsabile del sito

Stefano ORRÙ

AMMENTU - Bollettino Storico e Archivistico del Mediterraneo e delle Americhe
Periodico semestrale pubblicato dal Centro Studi SEA di Villacidro e dalla Casa Editrice Aipsa di Cagliari.

Registrazione presso il Tribunale di Cagliari n° 16 del 14 settembre 2011.
ISSN 2240-7596 [online]

c/o Centro Studi SEA
Via Su Coddu de Is Abis, 35
09039 Villacidro (SU) [ITALY]
SITO WEB: www.centrostudisea.it

c/o Aipsa edizioni s.r.l.
Via dei Colombi 31
09126 Cagliari [ITALY]
E-MAIL: aipsa@tiscali.it
SITO WEB: www.aipsa.com

E-MAIL DELLA RIVISTA: ammentu@centrostudisea.it

Sommario

Presentazione	5
Presentation	7
DOSSIER	
Similitudini tra Cuba e Sardegna e fonti per la storia dell'emigrazione italiana e sarda in America Latina: Argentina, Uruguay e Panama	9
a cura di Martino Contu	
– MARTINO CONTU Introduzione	11
– CARLO PILLAI Cuba e Sardegna due isole lontane e vicine	13
– MARTINO CONTU L'emigrazione italiana pre-unitaria in Uruguay attraverso le fonti consolari uruguayane (1850-1851)	20
– ROBERTO PORRÀ Fonti per la storia dell'emigrazione in America Latina, specialmente in Argentina, conservate negli archivi comunali sardi	38
– GIOVANNINO PINNA Emigrati sardi a Panama nei primi anni del Novecento	44
FOCUS	
Salud, bienestar humano y medio ambiente en Chile	53
bajo la dirección de Rodolfo Cruz Vadillo	
– RODOLFO CRUZ VADILLO Introducción	55
– ALEX VELIZ BURGOS, ANITA DÖRNER PARIS Una propuesta multidisciplinaria para abordar el trabajo del territorio costero desde una mirada Ecológica, de Salud Colectiva y Bienestar humano de comunidades costeras de la Región de Los Lagos, Chile	57
– CAROLINA CABEZAS CÁCERES, JULIO E. CRESPO, JUAN GUILLERMO ESTAY SEPÚLVEDA, ANITA DÖRNER PARIS, MARIO LAGOMARSINO MONTOYA Hipermetropía Ambiental en una Sociedad Abierta: El Medio Ambiente en una Encrucijada	66
– CLAUDIA HUAQUIÁN BILLEKE, KATHERINE HENRIQUEZ ALARCÓN, SONIA CURINAO AILLAHUIL Construcciones intersubjetivas entre un grupo de pares y estudiante Trastorno Espectro Autista	73
IN MEMORIAM DI LAURO ROSSI	
– LAURO ROSSI Lo sport nei campi di prigionia durante la Grande Guerra	95
RECENSIONI	
– GIORGIO MAEDDU <i>La damnatio ad metalla. Storie di prigionieri dell'impero austro-ungarico nella Sardegna della prima guerra mondiale</i> , Gaspari Editore, Udine 2018, pp. 191 (EMANUELA LOCCI)	109
– MARTINO CONTU <i>Sennariolo. L'emigrazione in America Latina attraverso le fonti comunali (Cat. XIII "Esteri")</i> , Centro Studi SEA (Collana "Quaderni di Archivistica", 5), Villacidro 2018, pp. 72 (MANUELA GARAU)	112
Ringraziamenti	115

In memoriam di
Angela Piras in Cugusi (1945-2018)
Lauro Rossi (1953-2018)

**Construcciones intersubjetivas entre un grupo de pares y estudiante
Trastorno Espectro Autista**
**Intersubjective constructions between an Autism Spectrum Disorder
student and his peer group**

DOI: 10.19248/ammentu.327

Recibido: 22.10.2018

Aceptado: 30.11.2018

Claudia HUAQUIÁN BILLEKE

Universidad Católica de Temuco, Chile

Katherine HENRIQUEZ ALARCÓN

Universidad Católica de Temuco, Chile

Sonia CURINAO AILLAHUIL

Universidad Católica de Temuco, Chile

Abstract

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) have a differentiated way of perceiving the world, to walk through it, what they perceive, and the way in which they relate to other people in different contexts such as school and family. The literature suggests that one of the greatest difficulties that people with this condition face is the effectiveness of social relations in the context of schooling, because despite the fact that they manifest desires to adapt to it, they are exposed to exclusion situations. This study is developed within these difficulties. It is oriented to explore the intersubjective constructions of a group of pairs and students with ASD that are in a professional technical training level in the city of Temuco, southern Chile. 11 participants were studied, a student with ASD, 8 peers from their peer group, his mother and brother. The analysis of the results was carried out using ATLAS.ti version 7.0. It is concluded that the young person with ASD states that the others are the ones who must have an empathetic attitude of understanding and respect to interact with him. Therefore, the intersubjective construction is generated in the others through an inclusion process, which becomes a facilitator to help the student adapt socially. The others are the ones who must have an ethical responsibility from the otherness. They must have an attitude of empathy and inclusion towards people who are different, overcoming stereotypes and prejudices, which turn into discrimination.

Keywords

intersubjectivity, peer groups, Autism, Spectrum Disorder, family, otherness

Resumen

Las personas con la condición Trastorno Espectro Autista tienen una forma diferenciada al percibir el mundo y de transitar por él lo que se ve reflejado en su conducta y la manera en que se relacionan con otras personas en diferentes contextos como son la escuela y la familia, en cuanto a esto en la literatura se menciona que una de las mayores dificultades a que se ven enfrentados las personas con esta condición son en la efectividad de las relaciones sociales en contexto de escolarización, porque a pesar de manifestar deseos de adaptarse se ven expuestos a situaciones de exclusión por parte de sus grupos de pares. Dentro de esta problemática se desarrolla el estudio orientado a explorar las construcciones intersubjetivas de un grupo de pares con estudiante trastorno espectro autista que se encuentran en un nivel formativo técnico profesional en la ciudad de Temuco, de Chile el estudio consta con 11 participantes, 1 estudiante trastorno espectro autista, 8 compañeros de su grupo de pares, su madre y su hermano también formaron parte de la investigación. El método de análisis de los resultados de efectuó mediante Atlas ti versión 7.0. Se concluye que el joven TEA manifiesta que son los otros los que deben tener actitud empática de comprensión y respeto para poder interactuar con él, por lo que la construcción intersubjetiva nace de los otros, a través de un proceso de inclusión, logrando ser un facilitador para que el estudiante se adapte socialmente, son los otros los que descubren sus características. Y son los otros quienes

deben tener una responsabilidad ética desde la alteridad, con una actitud de empatía e inclusión hacia el que es diferente y no contrariamente actuar en base a estereotipos y prejuicios, que conllevan a la discriminación

Palabras claves

intersubjetividad, grupos de pares, trastorno espectro autista, familia, interacción social

1. Introducción

Esta investigación se realizó; para optar a la licenciatura de pregrado en Educación, impartido por la carrera Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Transitorias y Deficiencia Mental de la Universidad Católica de Temuco.

El estudio se centra en la construcción de relaciones intersubjetivas entre un grupo de pares y estudiante Trastorno Espectro Autista que se encuentra en un nivel formativo técnico superior en la ciudad de Temuco, en el área de Educación.

En tanto, se entiende por relaciones intersubjetivas por Schütz (1993)¹, como la construcción de significado en relación y consideración con otros en el mundo de la vida cotidiana. Existen personas que presentan una mayor dificultad para relacionarse intersubjetivamente en su contexto, por su condición personal diferenciada de percibir el mundo y de transitar por él; personas que en la actualidad se agrupan bajo la condición de Trastorno Espectro Autista, de aquí en adelante TEA. Cala, Licourt, Cabrera (2015)² mencionan que el TEA es una alteración del desarrollo que se caracteriza por deficiencias cualitativas en la interacción social, comunicación, adoptando un comportamiento determinado por patrones repetitivos y estereotipados, con un repertorio restringido de intereses y actividades.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en su quinta versión (2013)³, concentra la condición TEA como un solo diagnóstico; agrupado por niveles de funcionalidad en relación a la gravedad de los síntomas conductuales y de comunicación; así mismo permite especificar si se observa en compañía o en ausencia de discapacidad intelectual.

Dentro de este marco, según el estudio Internacional realizado por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades CDC (2010)⁴ en Estados Unidos, aproximadamente 1 de cada 68 niños son identificados con TEA. Ésta población abarca todos los grupos étnicos y socioeconómicos, presentándose cinco veces más común en hombres (1 en 42) que en mujeres (1 en 189).

A nivel nacional, no existe un registro del diagnóstico. Sin embargo, Marfán, Castillo, González & Ferreira (2013)⁵ en su informe final de estudio: Análisis de la

¹ ALFRED SCHÜTZ, *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona (España) 1993.

² CALA ODILKYS, DEYSI LICOURT, NIURKA CABRERA, *Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética*, en Revista «Ciencias Médicas», Vol. 1, n. 19, Enero-Febrero 2015, p. 178, en http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s156131942015000100019&script=sci_arttext (Obtenido el 19 de enero de 2015).

³ *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*, ed. 5, Ed. Médica americana, 2013.

⁴ CENTROS PARA EL CONTROL Y PREVENCIÓN DE ENFERMEADES CDC, *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring*, en Revista «Network Surveillance Summaries», Vol. 2, n. 63, Marzo 2010, p. 21, en <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm> (Obtenido el 28 de marzo del 2014).

⁵ CAVIERA MARFAN, PAULINA CASTILLO, ROBERTO GONZALEZ, ISRAEL FERREIRA, *Informe Final de Estudio: “Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en 27 establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”*, Fundación Chile, Santiago (Chile) 2013, pp. 1-40.

implementación de los programas de integración escolar (PIE), revelan que del total de estudiantes inscritos formalmente, un 0,7% se encuentra bajo el diagnóstico de graves alteraciones de la relación y de la comunicación y un 0,6% con TEA. En torno a la recolección de datos que se efectuó en la Región de La Araucanía, en el módulo de Educación Especial, perteneciente a la Secretaria Regional Ministerial de Educación; se encuentran 106 estudiantes ingresados formalmente al sistema, en programas de integración escolar. Diagnosticados con autismo, con Trastorno General del Desarrollo y con alteraciones graves de la comunicación. Se plantea como estudio ¿Cómo se construyen las relaciones intersubjetivas entre un grupo de pares y estudiante con la condición Trastorno Espectro Autista, que se encuentran en nivel formativo técnico superior en la ciudad de Temuco? Además como se ¿Cómo se construyen las relaciones intersubjetivas entre la persona con la condición Trastorno Espectro Autista y su familia?

El estudio se justifica por ser un tema contingente por el interés que ha despertado en numerosas áreas de investigación. Dentro de las disciplinas de psicología, medicina y neuropsiquiatría su enfoque va dirigido a abordar el diagnóstico, las características, las dificultades y al tratamiento farmacológico; como también a identificar que tipologías predominan dentro del TEA. Borreguero (2005)⁶, menciona que dentro de este contexto algunas personas pueden estar mal diagnosticadas y otras en menor frecuencia pueden ser etiquetados sin serlo, debido al solapamiento clínico de la condición.

En las disciplinas de educación, psicopedagogía y sociología. Su enfoque va orientado hacia el aprendizaje de estrategias y herramientas que permitan generar acciones para potenciar las habilidades que se encuentran disminuidas mediante un plan de intervención que favorezca su calidad de vida. Los programas efectivos de intervención han de ser individualizados, según la intensidad del trastorno; estructurados, orientados a alcanzar unos objetivos concretos; extensivos a todos los contextos de la persona.

A nivel mundial, nacional y regional se han realizado congresos, seminarios, simposios y talleres para concientizar sobre esta condición a la sociedad. Siendo relevante el II Congreso Internacional sobre Asperger realizado en Sevilla el 19 al 21 febrero el año 2009, donde se abordó la temática de los últimos avances en el estudio, en cuanto a causas, diagnóstico, intervención temprana, terapias basadas en la evidencia, la educación, apoyo, empleo, derechos y políticas. En Chile, específicamente en la región de La Araucanía se realizó el 28 de septiembre del 2012 en la Universidad de La Frontera de Temuco un primer seminario del mundo Asperger para comenzar a instalar el concepto de Neurodiversidad y el respeto a las Necesidades Educativas Especiales permitiendo avanzar hacia el logro de la inclusión. Nuestro motivo de interés se centra en indagar la realidad desde los significados y conocimientos que se elaboran a partir de las relaciones intersubjetivas entre un grupo de pares al interactuar con la persona con la condición TEA. Desde una mirada cualitativa, tomando como referencia empírica el paradigma fenomenológico - hermenéutico. Interiorizarnos en la interpretación de la realidad mediante los actos del habla, nos permite debelar los pensamientos construidos en la relación cotidiana de intercambios, facilitando entender a la persona más allá de su condición especial, desde la percepción y conocimiento de otros.

⁶ PILAR BORREGUERO, *Perfil lingüístico del individuo con síndrome de asperger implicaciones para la investigación y la práctica clínica*, en Revista «Neurología», Vol. 1, n. 41, 2005, p. 122, en <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2005386#> (Obtenido el 19 de enero de 2015).

2. Construcción de relaciones intersubjetivas

García (2014)⁷, Cely (2014)⁸, Cruz, Abreu y Brandi (2014)⁹. Las relaciones intersubjetivas se construyen en el mundo de la vida cotidiana; mundo circundante, común y comunicativo que considera la interacción con otros como eje principal para la elaboración de conocimientos y significados sociales. Además, permite el acceso a la comprensión de la diversidad, desde el entendimiento de la complejidad encerrada en las acciones de los otros atribuyéndoles un significado.

Alves (2012)¹⁰, López (2011)¹¹. La intersubjetividad implica comprender que existen otras mentes, un mundo externo a nuestra conciencia donde el sentido de un ser se transforma en la aceptación y reconocimiento de otros en un mundo de empatía y comunicación. En este mundo cotidiano una persona puede sentir motivación por las necesidades, deseos e intereses de otros, lo cual es considerado como una capacidad valorable, parte del ser humano.

3. Interacciones sociales entre grupo de pares y estudiante Trastorno Espectro Autista

Mella, Araneda, Ormazábal, Salinas & Sepúlveda (2011)¹², Grijalva (2011)¹³. Los jóvenes encuentran múltiples fuentes de identificación con sus pares, lo que contribuye a sentirse parte de un grupo social, esto ejerce una función esencial en la formación de la identidad personal, desde lo que recibe de los otros en un proceso de identificación y diferenciación. Además, constituye un escenario idóneo para el ejercicio de la independencia fuera del control adulto, encontrando aquí fuentes de aprobación.

Godoy, Manghi, Soto & Aranda (2015)¹⁴; Sawyer, Williamsom & Young (2014)¹⁵; Pérez y Artigas (2012)¹⁶, las habilidades sociales son fundamentales para el acercamiento a

⁷ RIZO GARCÍA, *De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva*, en Revista «Quórum Académico», Vol. 2, n. 11, Julio-Diciembre 2014, p. 307, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199032627007> (Obtenido el 19 de enero de 2015).

⁸ FLOR CELY, *Intersubjetividad: Entre explicación y comprensión*, en Revista «Colombiana de Psiquiatría», Vol. 1, n. 43, Abril-Mayo 2014, p. 57, en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v43n1/v43n1a09.pdf> (Obtenido el 28 de mayo del 2013).

⁹ LORENA CRUZ, ABREU GRACIELA, LIA BRANDI, *La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento*, en Revista «Internacional de Investigación en Educación», Vol. 14, n. 7, Julio-Septiembre 2014, p. 98, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281032883007> (Obtenido el 30 de diciembre del 2014).

¹⁰ PEDRO ALVES, *Empatía y ser-para-otro. Husserl y Sartre ante el problema de la intersubjetividad*, en Revista «Investigaciones Fenomenológicas», Vol. 9, n. 1, Noviembre 2012, p. 38, en http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen09/pdf/01_ALVES.pdf (obtenido el 28 de noviembre de 2012).

¹¹ JOSE LOPEZ, *El giro lingüístico y el problema de la intersubjetividad*, en Revista «Filosofía», Vol. 29, n. 1, octubre 2012, p. 42, en http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=intersubjetividad (Obtenido el 28 de octubre del 2011).

¹² SANDRA MELLA, KARLA ARANEDA, ANDREA ORMAZÁBAL, NATALIA SALINA, RODRIGO SEPÚLVEDA, *Desempeño ocupacional escolar de jóvenes con síndrome de Asperger que asisten al sistema de educación regular*, en «Revista Chilena de Terapia Ocupacional», Vol. 2, n. 11, 2011, p. 18, en <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/issue/view/1770> (Obtenido el 28 de noviembre de 2012).

¹³ OLGA GRIJALVA, *La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes con su grupo de pares*, en Revista «Investigación Educativa», Vol. 12, n. 1, Enero-Junio 2011, p. 21, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039521> (Obtenido el 28 de noviembre de 2012).

¹⁴ GERARDO GODOY, DOMINIQUE MANQUIN, GONZOLO SOTO, ISABEL ARANDA, *Recursos comunicativos de un joven con autismo: enseñanza multimodal para mejorar la calidad de vida*, en Revista «Electrónica Actualidades

pares y la participación en diversos grupos. A su vez, las competencias sociales influyen en la percepción que la persona tiene de sí, de los otros y de la realidad.

Para todo análisis de las habilidades sociales debe considerarse el marco cultural y aspectos tales como la edad, el género, clase social y educación.

Cappadocia, Weiss, y Pepler (2012)¹⁷; Mella, Araneda, Ormazábal, Salinas y Sepúlveda (2011)¹⁸. Una de las mayores dificultades descritas en la literatura en relación al TEA, hace referencia a la efectividad para establecer interacciones sociales, es así, como a pesar de manifestar deseos de adaptarse e integrarse socialmente al contexto social, están frecuentemente expuestos a situaciones de victimización por parte de su grupo de pares.

4. Relaciones familiares

Braz, Comodo y Prette (2013)¹⁹, James y Guzmán²⁰. La familia es el primer contexto socializador de una persona donde sus distintos miembros se desarrollan a nivel físico, social, emocional e intelectual. Tiene el deber de promover oportunidades que permitan que sus integrantes crezcan con seguridad y autonomía. Dentro de este tema, se concluye que la calidad de las relaciones familiares incide significativamente en las habilidades de jóvenes para establecer relaciones sociales con sus pares.

Kaufmann (2014)²¹, Martínez y Bilbao (2008)²²; Benites (2010)²³. Las familias desde el momento en que identifican la presencia de un desarrollo diferente en sus hijos con TEA, se enfrentan al reto de descubrir que es lo que le está ocurriendo. El impacto que en la familia causa conocer el diagnóstico de su hijo, genera en ellos

Investigativas en Educación», Vol. 1, n. 1, Enero-Abril 2015, p. 23, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027011> (Obtenido 1 Enero del 2015).

¹⁵ ALYSSA SAWYER, PAUL WILLIAMSON, ROBYN YOUNGY, *Metacognitive proceses in emotion recognition: Are they different in adults with Asperger's Disorder*, en «Autism Dev Disord.», Vol. 6, n. 44, Junio 2014, p. 1382, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24272525>. (Obtenido el 1 de Noviembre del 2014).

¹⁶ ISABEL PÉREZ, JOSEP ARTIGAS, *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*, en «Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría», Vol. 115, n. 32, Septiembre-Noviembre 2012, p. 587, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265024527008> (Obtenido el 12 de Noviembre del 2012).

¹⁷ CATHERINE CAPPADOCIA, JONATHAN WEISS, DEBRA PEPLER, *Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders*, «J Autism Dev Disord.», Vol. 2, n. 42, Febrero 2012, p. 277, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21499672>. (Obtenido en el mes de Febrero del 2012).

¹⁸ MELLA, ARANEDA, ORMAZÁBAL, SALINA, SEPÚLVEDA, *Desempeño ocupacional escolar de jóvenes con síndrome de Asperger*, art. cit.

¹⁹ ANAS BRAZ, CAMILA COMODO, ZILDA DEL PRETTE, ALMIR DEL PRETTE, *Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares*, en Revista «Apuntes de Psicología», Vol. 1, n. 31, 2013, p. 84, en <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/305> (Obtenido en el año 2013).

²⁰ CHRISTOPHER JAMES MARTIN, ELSA GUZMÁN FLORES, *La participación de madres y padres en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento*, en «Sinéctica, Revista Electrónica de Educación», Vol. 1, n. 46, Enero-Junio 2016, pp. 1-23, Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004> (Obtenido en el mes de Junio del 2016).

²¹ LILIANA KAUFMANN, *La familia atravesada por el autismo de un hijo. Las raíces intersubjetivas del autismo y formas sacrificiales de la culpa*, en Revista «Subjetividad y Procesos Cognitivos», Vol. 1, n. 18, Junio 2014, p. 156, en <http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v18n1/v18n1a06.pdf>. (Obtenido en el mes de Junio del 2014).

²² MARIA MARTINEZ, MARIA BILBAO, *Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo*, en «Intervención Psicosocial», Vol. 17, Junio 2008, pp. 215-230, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814018009> (Obtenido en el mes de Junio del 2014).

²³ LUIS BENITES, *Autismo, familia y calidad de vida*, en Revista «Asociación de Docentes de la USMP», Vol. 24, n. 1, Septiembre-Octubre 2010, p. 20, en http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=familia+y+autismo (Obtenido el 27 de octubre del 2010)

una crisis, que puede ser inicialmente de sorpresa, seguido por un periodo de negación, para finalmente asumir una reacción realista y de aceptación.

Martínez y Bilbao (2008) mencionan que una vez que la familia logra mirar el mundo a través de los ojos de la persona con TEA, de comprender lo que sucede dentro de su mente, se establece una especie de empatía con él que conlleva a una relación especial que permite entender en gran medida sus comportamientos y enfocar mejor el apoyo a su condición.

5. Necesidades y fortalezas de la condición

Ashwin, Hietanen y Baron-Cohen (2015)²⁴; Pérez, Martínez (2014-2015)²⁵; Naranjo (2014)²⁶; Varela, Douglas; Ruiz, Matilde; Vela, Munive y Hernández (2011)²⁷; Figueira, Fuentes y Ruiz (2013)²⁸; Jackson, Skirrow y Hare (2012)²⁹; Hirvela y Helkama (2011); las personas con TEA presentan dificultades en comprender los pensamientos y sentimientos en la mente de otras personas, por el contrario, dentro de sus competencias se encuentra el reconocimiento de valores universales motivados por preocupaciones que implican igualdad y protección de los débiles.

Con respecto al desarrollo emocional y social Lartseva, Dijkstra, y Buitela (2015)³⁰; Unzueta y García (2012)³¹; Castorina y Negri (2011)³²; las personas bajo estas características tienen un patrón empobrecido de experiencias sociales que conllevan a consecuencias para el desarrollo emocional. Muchas emociones son de naturaleza social y comunican sentimientos apreciables en las interacciones de todos los días.

6. Hipótesis y supuestos

Descubrir si desde la mirada de otros denotan que las personas con esta condición, poseen una forma diferenciada de sus capacidades, talentos y posibilidades; por lo

²⁴ CHRIS ASHWIN, JARI HIETANEN, SIMON BARON-COHEN, *Atypical integration of social cues for orienting to gaze direction in adults with autism*, en Revista «Molecular Autism», Vol. 6, n. 1, 2015, en http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96648/atypical_integration_of_social_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Obtenido el 26 de enero del 2015).

²⁵ PAULA PEREZ, LÍA MARTINEZ, *Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger*, en Revista «CES Psicología», Vol. 1, n. 7, 2014, p. 155, en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4786885.pdf>. (Obtenido en Junio del 2014).

²⁶ RICARDO NARANJO, *Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. NOVA*, en Revista «Publicación Científica en Ciencias Biomédicas», Vol. 21, n. 12, March-May 2014, p. 10, en <http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf>. (Obtenido en Junio del 2014).

²⁷ DOUGLAS VARELA, MATILDE RUIZ, VELA MUNIVE, BASTIAN HERNANDEZ, *Conceptos actuales sobre la etiología del autismo*, en revista «Instituto Nacional de Pediatría», Vol. 32, n. 4, Marzo-Mayo 2011, pp. 213-222, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640330005> (Obtenido en Junio del 2014).

²⁸ MONICA FIGUEIRA, INMACULADA FUENTES, JUAN RUIZ, *Social cognition and communication skill in Asperger Syndrome young adults*, en Revista «Psychology; Society & Education», Vol. 2, n. 5, October 2013, p. 161, en <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370885>. (Obtenido el 28 de octubre del 2013).

²⁹ PAUL JACKSON, PAUL SKIRROW, DOUGAL HARE, *Asperger through the looking glass: An exploratory study of self-understanding in people with Asperger's Syndrome*, en Revista «J Autism Dev Disord», Vol. 5, n. 42, May- June 2012, p. 706, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21647793>. (Obtenido en mayo del 2012).

³⁰ ALINA LARTSEVA, TON DIJKSTRA, JAN K. BUITELAAR, *Emotional language processing in autism spectrum disorders; a systematic review*, en Revista «Frontiers in Human Neurociencie», Vol. 991, n. 8, January 2015, p. 24, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25610383>. (Obtenido el 5 de Enero del 2015).

³¹ JAIME UNZUETA, RICARDO GARCÍA, *Déficit del procesamiento facial en los trastornos del espectro autista: ¿Causa o consecuencia del impedimento social?*, en Revista «Ajayu», Vol. 2, n. 10, Marzo 2012, p. 33, en <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v10n1/v10n1a2.pdf>. (Obtenido en Marzo del 2012).

³² CASTORINA LORENA, NEGRI LUCIA, *The Inclusion of sibling in social Skills Training groups for With Asperger Syndrome*, en Revista «J Autism Dev Disord», Vol. 1, n. 41, January 2011, p. 81, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20461452>. (Obtenido en el mes de Enero del 2011).

que piensan, ven, sienten y expresan de manera no tradicional. O al contrario si estos indicadores pasan desapercibidos para sus pares aceptando a la persona naturalmente como uno más y si es que cuentan o no con la suficiente empatía para incorporarlos en las interacciones sociales de todos los días.

7. Marco teórico

7.1 La apertura de la sociedad y la aceptación hacia una persona con un mundo simbólico diferente

Una persona con Trastorno Espectro Autista interpreta la información que recibe del mundo de la vida, de una forma diferenciada. Se entiende por mundo de la vida según Schütz y Luckmann (2003)³³ como una totalidad, un mundo natural y social, como un escenario que pone límites a la acción propia y a la acción recíproca. Para dar realidad a los objetivos, dominando lo que está presente en ellos y transformándolos. De acuerdo con esto, no solo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él.

Las personas con esta condición en interacción social con el mundo de la vida, les dificulta atribuir significados a las mentes de otras personas lo que Baron-Cohen, Leslie y Frith (1986)³⁴, exponen bajo la teoría de la mente como la capacidad para predecir y explicar las conductas de otros seres humanos en términos de su estado mental. Lo que implica para Heidegger (1958)³⁵, el pensar.

El asunto de pensar no es nunca otra cosa sino esto: desconcertante, y tanto más desconcertante cuanto más libre de prejuicios estemos al salir a su encuentro. Para esto se requiere la predisposición de escuchar, que nos permite saltar los cercos de las opiniones habituales para llegar al campo libre.

Pero más allá del cómo percibe el mundo una persona con la condición, es como se relaciona intersubjetivamente con otros, desde la inclusión de la sociedad en las interacciones cotidianas. Habermas (2003)³⁶ menciona que en la sociedad existen obligaciones y la obligación presupone un reconocimiento intersubjetivo de normas morales o de prácticas comunes que fijan para una comunidad de modo convincente aquello a lo que están obligados los actores.

Aprender dentro de esta sociedad requiere ajustar el obrar y no obrar personal a lo que consideramos en cada caso como esencial. Para poder realizar tal actuar es necesario ponerse en camino. Sobre todo, aprendiendo a pensar, y no pasar por encima de las cosas engañándonos con la impresión. (Heidegger, 1958)³⁷.

Para que la sociedad logre aceptar a la diversidad en un mundo social complejo, sin prejuicios ni etiquetas, se requiere de un pensamiento inclusivo. La filosofía de la inclusión defiende que una educación para todos, debe satisfacer las necesidades de todas las personas, sean cuales fueran sus características personales, psicológicas o sociales. Se trata de establecer los cimientos para que todo ser humano se pueda educar, desarrollar y desenvolver con éxito en sus distintos contextos, así colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social.

³³ ALFRED SCHÜTZ, THOMAS LUCKMANN, *Las estructuras del mundo de la vida*, Albonum, Buenos Aires (Argentina) 2009, p. 320.

³⁴ SIMON BARON-COHEN, ALAN LESLIE, UTA FRITH, *Does the autistic child have a "theory of mind"*, en Revista «Cognition», Vol. 21, n. 1, October 1985, p. 46, en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900228?via%3Dihub> (Obtenido el 15 de Octubre del 2003).

³⁵ MARTIN HEIDEGGER, *¿Qué significa pensar?*, Nova, Buenos Aires (Argentina) 2005, p. 233.

³⁶ HÜRGEN HABERMAS, *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona (España) 2003, p. 258.

³⁷ HEIDEGGER, *¿Qué significa pensar?*, cit, p. 233.

Para Echeita y Ainscow (2010)³⁸, el proceso de inclusión es necesario para atender de manera efectiva a la diversidad. La cual debe ser propuesta como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a todas las personas. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a ésta. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar ciertamente en la interacción con otros.

7.2 La presencia de un otro como presencia de sí mismo en el mundo cotidiano compartido con semejantes. Proceso de compartir los conocimientos con otros en el mundo de la vida

Para el proceso de construcción de conocimientos y significados, entre un grupo de pares y estudiante TEA, se presenta relevante la presencia de otros y la capacidad de entender lo que esos otros piensan, sienten o desean, por medio de la interacción social y la comunicación.

El reconocimiento de otro distinto, al cual hay que reconocer y respetar en su individualidad como un ser único e irrepetible, es el primer acercamiento para introducir a la construcción de relaciones intersubjetivas, el cual es uno de los objetos de estudio de nuestra investigación. El pensamiento hacia otro distinto a un yo; desde la antigüedad ha causado interés en disciplinas como la filosofía.

Para Platón citado en Levinas (2000)³⁹ la existencia de un otro es la presencia del no ser, es decir, todo lo que no es yo es lo otro, sin embargo, el poder del yo no traspasa la distancia que indica la alteridad de lo Otro. Dado que en este caso, no solo las personas se consideran otredades sino así también, los objetos, los alimentos, el mismo mundo que habitamos, son otro.

La alteridad del otro involucra para Levinas (1993)⁴⁰ alternar una propia perspectiva con la ajena, desde un discernimiento ético donde el otro es relevante ante mí, lo que significa la posibilidad de anteponerlo a mis necesidades y responder a ese otro con responsabilidad. Esta responsabilidad respecto a otro hombre, involucra pensar que gracias a otros estamos aquí, a partir de los otros aprendemos, nos formamos como personas y a través de los otros uno se ve a sí mismo.

«Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él, sin siquiera tener que tomar responsabilidades con él; su responsabilidad me incube. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago». (Levinas, 1991)⁴¹.

El poder alternar el yo y el otro es la base para comprender y llegar a sentir la empatía hacia una persona, para Husserl mencionado en Waldenfels (1997)⁴² ésta es la experiencia de la conciencia ajena, a diferencia de la experiencia que la propia conciencia hace de sí misma.

Pero quien desarrollo el concepto a mayor profundidad desde su filosofía de la empatía fue Stein (2004)⁴³ para quien la empatía se presenta como base de la

³⁸ ECHEITA SARRIONANDÍA, MEL AINS COW, *La educación inclusiva como derecho, Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, en Revista «Tejuelo», Vol. 1, n. 12, Marzo 2011, p. 46, en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Obtenido el 25 de Marzo de 2011).

³⁹ EMMANUEL LÉVINAS, *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*, Ediciones Sígueme, Salamanca (España) 2002.

⁴⁰ ID., *Entre nosotros ensayos para pensar en otro*, Pretextos, Valencia (España) 1993, p. 292.

⁴¹ ID., *Ética e infinito*, Visor, Madrid (España), 1991, p. 90.

⁴² BERNHARD WALDENFELS, *De Husserl a Derrida. Introducción a la Fenomenología*, Paidós, Barcelona (España) 1997, p. 192.

⁴³ EDITH STEIN, *Sobre el problema de la empatía*, Ediciones Trotta, Madrid (España) 2004.

intersubjetividad, como una condición necesaria para conocer la existencia del mundo externo, de esta manera hace referencia a que el mundo que se percibe y el mundo que se da desde la empatía son el mismo mundo visto de forma distinta. Ese notar que vemos en el otro, si tenemos una conciencia empática incluso logramos sentir profundamente el sentimiento que en ese momento la persona vivencia.

Para Schütz (1993)⁴⁴ el mundo en el que vivimos es un mundo intersubjetivo, puesto que el mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado, sino compartido con semejantes y vinculador de relaciones sociales.

Presupongo simplemente, que otros hombres también existen en este mundo mío, y, en verdad, no solo de manera corporal y entre otros objetos, sino más bien como dotados de una conciencia que es esencialmente igual a la mía. Así, desde el comienzo, mi mundo cotidiano es no mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo. (Schütz y Luckmann, 2003)⁴⁵.

En el mundo de la vida intersubjetiva, la presencia de otros implica la oportunidad de experiencias compartidas, experiencias y vivencias que permiten la participación en la construcción de significados que se forman en la interacción con los demás y su cultura.

Para Schütz y Luckmann (2003)⁴⁶ el mundo cotidiano es intersubjetivo de cultura, porque nos desenvolvemos en el cómo personas entre otras personas, unidos por algo común, tratando de comprender a otros y objeto de comprensión para otros. Es un universo de significación, de sentidos que debemos interpretar. Se presenta como un contexto subjetivo de sentido; aparece dotado de sentido en los actos explicativos de la conciencia, para ser compartido con los semejantes.

Las construcción de relaciones intersubjetivas dentro de la investigación se relaciona con el cómo un grupo de pares percibe a un otro distinto, desde que forma siente o no responsabilidad social hacia él y hasta qué punto lo comprende empáticamente para incorporarlo en el mundo de la vida cotidiana. Y por otro lado, como la persona con Trastorno Espectro Autista comprende este mundo complejo desde su forma de leer la realidad. Considerando el lenguaje como el puente para acceder a los significados construidos en el mundo de vida de las personas.

7.3 El Lenguaje como puente para llegar al mundo de la vida de una persona con TEA

Para conocer a la persona misma mediante su relato, se requiere ingresar en su mundo de vida el cual para Husserl es transcendental y sustancial, el acceso a él se da mediante las cosas mismas que se nos presentan, tal cual como se nos ofrecen y dentro de los límites que se nos ofrecen, lo que no siempre se develan ante nuestros ojos descubiertas, están ahí y no están ahí, conocidas y desconocidas al mismo tiempo. Sin embargo, para llegar a las cosas mismas tal cual se nos ofrecen se requiere de un pensamiento libre de prejuicios, lo que Husserl se dio cuenta era contradictorio a la actitud natural del ser humano. Complementando esto, Heidegger menciona que acceder a la persona misma, se ve afectado por la posibilidad de un pensar cambiante cuya evidencia es un secreto (Waldenfels, 1997)⁴⁷.

⁴⁴ ALFRED SCHÜTZ, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires (Argentina) 2008, p. 23.

⁴⁵ ALFRED SCHÜTZ, TOMAS LUCKMANN, *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona (España) 2003, p. 26.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ WALDENFELS, *De Husserl a Derrida. Introducción a la Fenomenología*, cit., p. 192.

Para Wittgenstein (1999)⁴⁸ cada persona en sí misma es un mundo, y los límites del lenguaje es el límite del mundo. Por lo tanto imaginar un lenguaje significa también, imaginar una forma de vida. Para el autor el lenguaje es la casa del ser, mediante el podemos conocer la realidad y sirve de puente para acceder a las personas.

El lenguaje es el medio para acceder a los otros, para Levinas (1993)⁴⁹ éste despierta en mí y en los otros lo que tenemos en común, así también, la trascendencia del interlocutor y el acceso al otro mediante el lenguaje manifiestan en efecto, que el hombre es una singularidad, constituyendo la humanización total del otro.

El lenguaje disfraza el pensamiento, y de un modo tal, en efecto, que de la forma externa del ropaje no puede deducirse la forma del pensamiento disfrazado; porque la forma externa del ropaje está constituido de cara a objetivos totalmente distintos que el permitir reconocer la forma del cuerpo. Conocer los pensamientos de la persona, es algo complejo dado que como dice el autor el lenguaje disfraza el pensamiento, y si no dominamos un adecuado lenguaje limitamos nuestro mundo para expresarnos y darnos a conocer a los demás.

Schütz (2003)⁵⁰, menciona que toda comunicación presupone una relación de mutua sintonización entre el emisor y el receptor. Esta relación se establece por el recíproco compartir el flujo de experiencias del otro en el tiempo interior, el hecho de vivir juntos un presente vívido, y la experiencia de esto como un nosotros. Sólo dentro de esta experiencia el comportamiento del otro adquiere sentido para el participante sintonizado con él, es decir como un campo de expresión de hechos dentro de su vida interior.

Para acceder al mundo de vida de las personas, en el caso de la investigación grupos de pares y estudiante TEA, fue fundamental el uso del lenguaje, con preguntas abiertas que invitan a describir al entrevistado su vida, su historia, sus vivencias y experiencias, en torno al pensamiento de otros y de sí mismos.

8. MÉTODO

8.1 Paradigma de Investigación

El paradigma base de la investigación es el fenomenológico hermenéutico, es un método de análisis objetivo del significado de ser persona, De Lara (2011)⁵¹ señala la importancia metodológica de la fenomenología y la hermenéutica en relación a que son enfoques centradas en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros. La investigación es de carácter cualitativo, y se sustentó de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Según Denzin y Lincoln (2012)⁵² este tipo de investigación se define como una actividad situada, que permite a los investigadores visualizar el mundo de otra persona, es decir visualizar su mundo mediante su percepción y realidad, “tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” Denzin y Lincoln (2012)⁵³.

⁴⁸ LUDWIG WITTGENSTEIN, *Investigaciones Filosóficas*, Ediciones Altaya, Barcelona (España) 1999, p. 328.

⁴⁹ LÉVINAS, *Entre nosotros ensayos para pensar en otro*, cit., p. 292.

⁵⁰ SCHÜTZ, *El problema de la realidad social*, cit. p. 23.

⁵¹ FRANCISCO DE LARA F. (comp), *Entre fenomenología y hermenéutica*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago 2011, p. 247.

⁵² NORMAN DENZIN, YVONNA LINCOLN, *Manual de investigación cualitativa*, Gedisa (España) 2012, p. 376.

⁵³ Ivi, p. 49.

Monje (2011)⁵⁴ menciona que la investigación cualitativa se «interesa por comparar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada».

Para responder a lo mencionado nos posicionamos en el paradigma de la hermenéutica. El doctor Schutz (2008)⁵⁵ define este concepto como «la manera concreta en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propia conducta y la de los demás».

Desde la definición anterior, Flores, Porta y Martín Sánchez, (2014)⁵⁶, mencionan que la “vivencia es en sí misma es un proceso interpretativo y se sustenta en la comprensión de que la interpretación debe ser intersubjetiva y contextualizada donde el investigador es participe”, por lo que la hermenéutica busca comprender una vivencia.

Realizar este tipo de investigación considerando nuestro objeto de estudio, fue lo que nos permitió comprender las representaciones sociales existente en el equipo interdisciplinario ante la crisis y dar sentido a su actuar ético frente las mismas.

A su vez, situarnos bajo el paradigma antes mencionado, permitió poder comprender el significado de los fenómenos que intervienen en el objeto de estudio y no solamente explicarlos en términos de causalidad, puesto que es un procedimiento que) nos permitió tener en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones y las creencias individuales que poseen los participantes.

8.2 Enfoque metodológico

La investigación es cualitativa, permite reflejar, describir e interpretar la realidad de cómo se construyen las relaciones intersubjetivas entre un grupo de pares y un estudiante con la condición Trastorno espectro Autista, que permite llegar a una comprensión a partir del significado atribuido por personas que la integran.

Flick (2004)⁵⁷ señala que es fundamental en la investigación cualitativa la elección correcta del método y teorías, como también indagar y analizar desde diferentes enfoques con la finalidad de que los investigadores reflexionen acerca de su investigación para producir conocimiento.

Es así que la comunicación del investigador con el campo propiamente tal no se excluyen, sino que sus miembros y las intersubjetividades son una parte importante del proceso de investigación (Flick, 2004)⁵⁸.

Señala que la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas de manera integral e interpreta a todos ellos de forma situada, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos, sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local.

⁵⁴ ARTURO MONJE, *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*, en <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>, 2011, p. 13.

⁵⁵ SCHÜTZ, *El problema de la realidad social*, cit. p. 23.

⁵⁶ GRACIELA FLORES, LUIS PORTA, MIGUEL MARTIN SANCHEZ, *Hermenéutica y Narratividad en el discurso cualitativo de la Educación*, en Revista «Entramados», Vol. 1, n. 1, Noviembre 2014, p. 79.

⁵⁷ UWE FLICK, *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, España 2004, p. 51.

⁵⁸ *Ibidem*.

8.3 Tipo de estudio

La investigación es el “estudio de caso”, según Stake (2004)⁵⁹ afirma, que el estudio de caso en un método de investigación se valora la interpretación debido a que el estudio de caso es subjetivo y se da dentro de su contexto de vida real, implica un proceso de indagación que se caracteriza por que se apoya mucho en la experiencia previa, siendo muy detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto de estudio.

8.4 Nivel de la investigación

El nivel de la investigación es descriptivo, puesto que busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Bisquerra, 2009)⁶⁰.

A través de esta investigación se busca comprender los aspectos relevantes del fenómeno a investigado, requiere de dominio de conocimiento del área que se investiga para poder formular las preguntas específicas que busca responder.

8.5 Descripción de los participantes

Los sujetos de la investigación lo conforman 11 personas, un estudiante con la condición de Trastorno Espectro Autista que se encuentra en un nivel formativo técnico profesional de la ciudad de Temuco, de 18 años; 8 compañeros de carrera, como sujeto de estudio del grupo de pares., cuyas edades fluctúan entre los 18-20 años, y como miembros familiares la madre y hermano del joven.

8.6 Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado en el proceso de recogida de información es la entrevista, la cual, según Bisquerra (2009)⁶¹ es una técnica de recogida de información con identidad propia, cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones, valores, en relación con la situación que se está estudiando, se complementa de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión.

8.7 Requisitos éticos del estudio

La declaración de Singapur plantea que el valor y los beneficios de la investigación dependen de la integridad con la que se realiza. Para esto se basa en los siguientes principios: honestidad en todos los aspectos de la investigación, responsabilidad en la ejecución, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y una buena gestión de la investigación en nombre de otros.

Consentimiento informado implica que el sujeto de estudio de esta investigación, ha sido brevemente informado sobre los fines en los que se sustenta este proceso. En este estudio se solicita el consentimiento de los sujetos que serán parte del estudio, donde se informa a los participantes sobre: los límites del estudio; la relevancia de la información obtenida para el desarrollo de la práctica educativa; confidencialidad con respecto al anonimato de los datos entregados, y a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente acordada en ambas partes.

⁵⁹ ROBERT STAKE, *Investigación con estudio de casos*, Editorial Morata, Madrid (España) 2004.

⁶⁰ RAFAEL BISQUERRA, *Metodología de la Investigación Educativa*, Editorial La Muralla, Madrid (España) 2009, p. 449.

⁶¹ *Ibidem*.

Según Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012)⁶² el uso del consentimiento informado responde a una ética donde los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo. La finalidad del consentimiento es que los individuos acepten la participación en la investigación cuando esta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les incita el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral.

8.8 Plan de análisis

Se empleó para el análisis el programa ATLAS. TI versión 7.0, que permite el levantamiento de códigos a través del análisis de la entrevista. Este se basa en el enfoque de la teoría fundamentada y de la codificación teórica según Strauss (1987)⁶³, permite principalmente generar construcciones de teorías basadas en códigos; y ayuda en operaciones en el nivel de textos y el conceptual. El software Atlas.ti 7.0 se utilizó para la codificación y agrupación en categorías de los datos verbales obtenidos en las entrevistas. De este modo, se utilizó en primer lugar la codificación abierta que según Flick (2007)⁶⁴ esta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta que es el código.

El proceso de interpretación comienza con la codificación abierta el resultado de la codificación es una lista de los códigos y categorías que se asignaron al texto. Se elaboran las relaciones entre éstas y otras categorías. Se establecen las relaciones entre las categorías y sus subcategorías. En la codificación axial, las categorías que son más relevantes para la pregunta de investigación se seleccionan a partir de los códigos desarrollados y las notas de códigos relacionadas.

8.9 Resultados y discusión

A partir del análisis de datos realizado, se crea la categoría de Construcciones Intersubjetivas entre estudiante Trastorno Espectro Autista y su grupo de pares, que se desprenden en subcategorías con sus correspondientes códigos.

La primera subcategoría responde a los condicionantes familiares del estudiante TEA en las construcciones intersubjetivas, es parte del primer código sobreprotección, se expresa en la siguiente textualidad «A veces me trata como niño, se preocupa mucho y a veces nunca salgo en las noches porque está muy preocupada y me dice que nunca vayamos porque son lugares son malos poco seguros, pasa mucho gente, pasan cosas malas y la verdad es... nos mantiene encerrados y va a estar preocupada». Estudiante con espectro autista [00:103]. González y Gandol (2005)⁶⁵. Dicen que la sobreprotección es exceso de afecto, una exageración de la actitud afectuosa normal. Caracteriza la conducta, fundamentalmente de las madres cuya devoción por los hijos es extraordinariamente intensa, para Salcedo, Liebana y Pareja (2012)⁶⁶ las

⁶² ANA NOREÑA, NOEMI ALCARAZ, JUAN ROJAS, DINORA REBOLLEDO, *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*, en Revista «Aquichan», Vol. 12, n. 3, Diciembre 2012, p. 274, en <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf> (Obtenido de 11 de Septiembre del 2012).

⁶³ ANSELM STRAUSS, *Qualitative analysis for social scientists*, Australia 1987, p. 418.

⁶⁴ FLICK, *Introducción a la investigación cualitativa*, cit., p. 51.

⁶⁵ ANA GONZÁLEZ, MARY GANDOL, *Maltrato Infantil: Sus consecuencias en la Adolescencia*, en revista «Ciencias Holguín», Vol. 11, n. 1, Abril-Junio 2005, pp. 1-8, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181517957002>

⁶⁶ ROCÍO SALCEDO LÓPEZ, JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA, JUAN LUIS PAREJA PÉREZ, SANTIAGO REAL MARTÍNEZ, *Las consecuencias de la discapacidad en familias de la ciudad de Ceuta*, en Revista «Española de

relaciones de sobreprotección en el entorno familiar, dificultan el proceso de individuación y autonomización del adolescente.

Se vincula al segundo código encierro, se asocia a la textualidad “Me aísla, me mantiene encerrado”. Estudiante con espectro autista [00:107]. Román (2010)⁶⁷ la palabra encierro nos remite a la imagen de un espacio reducido que incide de manera tajante en la vida de quien o quienes lo habitan, es un espacio de incomunicación con el mundo exterior adquiere una dimensión social significativa. Se encierra por protección a algún peligro exterior que acecha, o se es encerrado por actuar en contra del exterior, se vive en un estado entre la seguridad e inseguridad.

Para Foucault (2008)⁶⁸ el encierro es un espacio que establece fijación, instaura relaciones operatorias, marca lugares e indica valores, garantiza obediencia de los individuos, es un mecanismo de control el cual implica una coerción ininterrumpida constante, controla el tiempo, el espacio y los movimientos, que permiten el control minucioso de la operación del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad.

El tercer código es dependencia Madre-Hijo, se manifiesta en el siguiente fragmento. «a veces me gustaría que no fuera tan apegada entiendo que una madre se preocupe pero si una madre llega al punto en que ya tiene miedo pero miedo a que todos los días pase algo». Estudiante con espectro autista [00:109].

Que se sustenta según Ebert, Lorenzini y Franco da Silva (2015)⁶⁹, Los dificultades que presentan los hijos con TEA en la realización de tareas comunes genera una amplia demanda de cuidados y dependencia de los padres, se enfrentan al reto de ajustar sus planes, expectativas de futuro, deben adaptarse con constantes cambios en su rutina diaria para satisfacer las necesidades de su hijo.

De acuerdo al código 4 patrón empobrecido de experiencias sociales, se refleja en la siguiente textualidad «Entiende que tenemos que salir y despejarnos, pero como sabe que mi madre es así es casi imposible hacerlo y la verdad me da pena porque hay gente que me hace ver que soy muy distintos a las personas como si yo fuera una rareza que todos lo hacen pero yo no». Estudiante con espectro autista [00:115]. Que se sustenta según Lartseva, Dijkstra, y Buitela (2015)⁷⁰; Unzueta & García (2012)⁷¹; Castorina y Negri (2011)⁷², Lozano y Alcaraz, (2010)⁷³; los jóvenes con esta condición

Orientación y Psicopedagogía», Vol. 23, n. 2, Mayo-Agosto 2012, pp. 139-153, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230791010>

⁶⁷ CLAUDIA ROMÁN, *El encierro: ¿Protección o mutilación del ser humano?*, en revista «Casa del tiempo», Vol. 1, n. 31, Mayo-Agosto 2010, pp. 57-62, disponible en 2010 http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/31_iv_may_2010/casa_del_tiempo_eIV_num31_57_62.pdf

⁶⁸ MICHEL FOUCAULT, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires (Argentina) 2008.

⁶⁹ MICHELE EBERT, ELISIANE LORENZINIC, EVELINE FRANCO DA SILVA, *Mothers of children with autistic disorder: perceptions and trajectories*, en Revista «Gaúcha de Enfermagem», Vol. 36, n. 1, Marzo 2015, p. 55, en <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v36n1/1983-1447-rgenf-36-01-00049.pdf> (Obtenido en Marzo del 2015).

⁷⁰ ALINA LARTSEVA, TON DIJKSTRA, JAN BUITELAA, *Emotional language processing in autism spectrum disorders; a systematic review*, en «Frontiers in Human Neurociencia», Vol. 991, n. 8, January 2015, p. 24, en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25610383> (Obtenido el 5 de Enero del 2015).

⁷¹ JAIME UNZUETA, RICARDO GARCIA, *Déficit del procesamiento facial en los trastornos del espectro autista: ¿causa o consecuencia del impedimento social?*, en «Revista Ayayu», Vol. 2, n. 10, Marzo 2012, p. 33, en <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v10n1/v10n1a2.pdf>. (Obtenido en Marzo del 2012).

⁷² CASTORINA LORENA, NEGRI LUCIA, *The Inclusion of sibling in social Skills*, art. cit., p. 81.

⁷³ JOSEPHINA LOZANO, SALVADOR ALCARAZ, *Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas*, en «Revista de Educación», Vol. 1, n. 358, Mayo-Agosto 2012, p. 18, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre358/re35817.pdf?documentId=0901e72b81282681> (obtenido en Agosto del 2012).

tienen un patrón empobrecido de experiencias sociales que conllevan a consecuencias para el desarrollo emocional.

El código 5 es independencia del hogar, se expresa en la siguiente textualidad «Bueno a veces me gustaría más salir no estar tanto en mi casa, me gustaría estar más independiente». Estudiante con espectro autista [00:37]. Toda independencia implica una disrupción y también la formación de nuevas relaciones, la calidad de esas nuevas conexiones depende de múltiples factores y genera nuevos reconocimientos, tratos, vínculos, responsabilidades. Jurado y Bernal (2013)⁷⁴. La independencia que conlleva a la transición a la vida adulta supone la inclusión en la sociedad como miembro activo de pleno derecho en todas las dimensiones de la vida humana.

El código 6 que se desprende es vínculo afectivo con hermano, se manifiesta en la textualidad «Mi hermano ha sido mi compañero, ha sido la persona con la que yo tengo igual mucha comunicación, confianza, puedo decir varias cosas en que él me puede entender o me puede dar su opinión bastante crítica conociéndolo, con el siempre tengo cercanía». Estudiante con espectro autista [00:07]. Ruiz y Tarraga (2015)⁷⁵ la relación entre hermanos puede llegar a ser un vínculo afectivo muy significativo y duradero para muchas personas. Los hermanos son una fuente importante de apoyo a nivel emocional, ejercen muchas veces como modelo de identificación y representan una de las primeras fuentes de interacción social para las personas.

De acuerdo al séptimo código, entrenamiento de habilidades sociales, se refleja en la siguiente textualidad: «[...] ahora no sé si se fijaron pero él te mira pero no te mira, eso fue un ejercicio también con él. Te mira pero es como para que genere habilidades sociales». Estudiante con espectro autista [00:33], Que se sustenta según Ladd y Mize, (1983) citados en Oyarzun, Estrada, Pino y Oyarzun (2012)⁷⁶, «como un conjunto de habilidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en la dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable». Además se relaciona con lo que dicen Braz, Comodo y Prette (2013)⁷⁷ Carrillo, Ripol, Cabrera y Bastidas (2009)⁷⁸ la calidad de las relaciones familiares incide significativamente en las habilidades de jóvenes para establecer relaciones sociales con sus pares.

La segunda subcategoría son las construcciones intersubjetivas del estudiante TEA es parte de adaptarse y socializar como mayor logro en la universidad, se evidencia en el siguiente fragmento «yo creo que el lograr socializar...porque ya me adapto, puedo

⁷⁴ PEDRO JURADO, DOLORS BERNAL, *El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista*, en Revista «Análisis de la Planificación Centrada en la Persona», Vol. 49, n. 2, Mayo 2013, p. 339, en <http://www.raco.cat/index.php/Educador/article/viewFile/287086/375335> (Obtenido de 06 de Marzo del 2013).

⁷⁵ SALCEDO LÓPEZ, LIÉBANA CHECA, PAREJA PÉREZ, REAL MARTÍNEZ, *Las consecuencias de la discapacidad en familias de la ciudad de Ceuta*, art. cit., pp. 139-153.

⁷⁶ GABRIELA OYARZÚN, CLAUDIA ESTRADA, EDUARDO PINO, MIRIAM OYARZÚN, *Habilidades sociales y rendimiento académico, una mirada desde el género*, en Revista «Acta Colombiana de Psicología», Vol. 15, n. 2, Enero-Mayo 2012, p. 28, en <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a03.pdf> (Obtenido el 31 de Octubre del 2012).

⁷⁷ ANA BRAZ, CAMILA CÔMODO, ZILDA DEL PRETTE, *Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares*, en Revista «Cuatrimestral de Psicología» Vol. 31, n. 1, Julio-Noviembre 2012, p. 84, en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/305-619-1-SM.pdf> (Obtenido en Noviembre del 2012).

⁷⁸ SONIA CARRILLO, KAREN RIPOL, VICTORIA CABRERA, HAMMER BASTIDAS, *Relaciones familiares, calidad de vida y competencia social en adolescentes y jóvenes colombianos*, en Revista «Summa Psicológica UST», Vol. 2, n. 6, Octubre-Diciembre 2009, p. 18, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113431> (Obtenido en diciembre del 2009).

tirar tallas... me agrada de verdad que me agrada». Estudiante con espectro autista [00:35] Que se sustenta según Funes (2009)⁷⁹ la socialización permite a un sujeto formar parte de un grupo, asumiendo los códigos, caracteres y pautas de comportamiento de éste. Mientras que la adaptación es nombrada por Román (2010)⁸⁰ como la capacidad para modificar la conducta en respuesta a las cambiantes exigencias del ambiente, tanto en lo personal como en lo social. Además, se complementa con Mella, Araneda, Ormazábal, Salinas y Sepúlveda (2011) quienes mencionan que las personas con TEA manifiestan deseos de adaptarse e integrarse socialmente.

El segundo código asociado es ansiedad, se refleja en la siguiente textualidad «Me pone nervioso porque yo no soy una persona buena para salir, a veces me incomoda...». Estudiante con espectro autista [00:67]. Se sustenta según Sarason (2006) citado en Mella, Araneda, Ormazábal, Salinas y Sepúlveda (2010)⁸¹ la ansiedad incluye sentimientos de incertidumbre, impotencia y activación fisiológica; se presenta un alto grado de sensibilidad, vigilancia o prontitud para prestar atención a los potenciales peligros o amenazas, con síntomas corporales de tensión y aprensión respecto al futuro. Aunque no siempre relacionados con un peligro real.

En el caso de la ansiedad social, Mella, Araneda, Ormazábal, Salinas y Sepúlveda (2010)⁸² se caracteriza por el miedo o la incomodidad que siente una persona ante situaciones sociales no familiares, donde puede ser evaluado o juzgado de forma negativa.

El tercer código es el tiempo en vínculos de amistad, se refleja en la siguiente textualidad «... los amigos llegan a tiempo aunque yo nunca he tenido como un amigo muy de fiar, yo solo amigos y compañeros pero nunca un amigo de fiar» Estudiante con espectro autista [00:169]. Que se sustenta según, Giró (2011), citado en Bohórquez y Rodríguez⁸³, la amistad es una relación que se construye a lo largo del tiempo y que puede llegar a ser perdurable; se basa en aspectos como la confianza, la comunicación, la intimidad, el afecto y el conocimiento mutuo. Para Daguerre (2010)⁸⁴ dentro de los factores causales que lleven a dos personas a ser amigas, lo cierto es que el tiempo y los acontecimientos que vivan en compañía generan una relación de afecto y cuidado mutuos.

El cuarto código es la empatía, que necesitan los otros para ser amigo del estudiante TEA y se evidencia en la siguiente textualidad «Bueno yo creo que ser paciente y yo creo que entenderme porque como yo soy una persona que no ha anclado mucho en este mundo deberían un poco entenderme tener un poco de paciencia, si tú no tienes paciencia y no me entiendes tú no puedes». Estudiante con espectro autista

⁷⁹ GIL Y MARGAIX CARBONELL, *Evaluación del riesgo e residencia en menores infractores: herramientas para la mejora de estrategias reeducativas en España*, en «Revista Internacional del Trabajo Social y Bienestar», Vol. 1, n. 5, 2009, pp. 79-88.

⁸⁰ ROMÁN, *El encierro: ¿Protección o mutilación del ser humano?*, art. cit., pp. 57-62.

⁸¹ MELLA, ARANEDA, ORMAZÁBAL, SALINA, SEPÚLVEDA, *Desempeño ocupacional escolar de jóvenes con síndrome de Asperger*, art. cit., p. 18.

⁸² *Ivi.*

⁸³ CATALINA BOHÓRQUEZ, DIEGO RODRIGUEZ, *Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales*, en «Revista Colombiana de Psicología», Vol. 2, n. 2, Marzo-Agosto 2014, pp. 325-338. Doi.10.15446/rcpu23n237359

⁸⁴ MARTIN DAGUERRE, *Sobre el valor de la amistad y su conflicto potencial con la moral. Una revisión del debate contemporáneo*, en «Dianoia», Vol. 55, n. 54, Mayo 2010, pp. 47-69, en http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/4713/5846/8971/DIA64_Daguerre.pdf

[00:173], Que se sustenta según Stein citada en Nolasco, (2012)⁸⁵ en el proceso empático intervienen, tres momentos: el primero es la percepción de la situación del otro, de su vivencia; el segundo consiste en la interiorización de su vivencia y el tercer momento se produce cuando esa vivencia ajena que he percibido en el otro se percibe como propia. En la finalidad del proceso no tiene por objeto el conocimiento del otro, sino la comprensión del otro.

El quinto código es identidad, se presenta en los siguientes fragmentos de la entrevista «... yo tenía algo, no era algo que yo sentía, que se podía ver en lo físico, ni siquiera en un estilo de enfermedad, creo que era algo de mi identidad». Estudiante con espectro autista [00:141] «...hay a veces en donde hay gente le gusta algo y lo sigue pero a mí me gusta algo pero no lo sigo, me gusta pero no es como parte de mi identidad...». Estudiante con espectro autista [00:41]. Que se sustenta según Álvarez (2011)⁸⁶, la identidad es como la conciencia desde los modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado en sentido a la vida de una persona. Es un rasgo del ser humano que no se sustenta en una esencia inmutable, sino es una esencia dinámica y creativa, que se construye, se vive en la interacción con su grupo social. Cada persona es un ser completo en sí mismo pero en íntima relación con los demás.

El sexto código es Soledad, Se refleja en la siguiente textualidad. «..La verdad a veces queda darme cuenta que soy una persona solitaria que me gustaría estar más acompañado...encontrar una polola es un poco difícil, ya que como soy muy callado como que se alejan es como que me hace sentir un poco mal y eso es que me hace esperanza y tal vez este solo un buen tiempo solo». Estudiante con espectro autista [00:192]. Que se sustenta según Carbajal y Caro (2009)⁸⁷ la soledad está dentro de nosotros y fuera de nosotros, porque cada uno de nosotros contiene su propia soledad, es percibida como una característica normal de la vida.

La tercera subcategoría son las construcciones intersubjetivas del grupo de pares, se asocia al código de inclusión que se evidencia en la textualidad «...me acuerdo que un día paramos en frente del hospital y le dijimos ven para acá y de a poquito lo empezamos a integrar y ahí empezó todo» Estudiante con espectro autista [00:281]. López (2012)⁸⁸ menciona que la inclusión es un proceso de humanización supone respeto, participación y convivencia. Y se vincula al segundo código Aceptación a la diferencia que se expresa en la textualidad «uno siempre lo ve como una persona normal... ¡es uno más! no se nota diferencia...». Estudiante con espectro autista [00:165]. Rodríguez (2014)⁸⁹ menciona que para aceptar las diferencias se requiere pensar en que cada ser humano es un organismo singular dotado de múltiples potencialidades que aporta al mundo como ser único que es.

⁸⁵ ALBERTO NOLASCO, *La empatía y su relación con el acoso escolar*, en Revista «Estudios y Experiencias en Educación», Vol. 11, núm. 22, Agosto-Diciembre 2012, p. 54, en <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf> (Obtenido el 1 de noviembre del 2012).

⁸⁶ LUIS ÁLVAREZ, *La compleja identidad personal*, en Revista «Dialectología y Tradiciones Populares», Vol. LXVI, n. 2, Julio-Diciembre 2011, p. 432, en <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewFile/257/257> (Obtenido en Diciembre del 2011).

⁸⁷ GLORIA CARVAJAL, CLARA CARO, *Ideación suicida en la adolescencia*, en Revista «Colombia Médica», Vol. 42, n. 2, Abril-Junio 2011, p. 56, en <http://www.redalyc.org/pdf/283/28322504006.pdf> (Obtenido el Junio del 2011)

⁸⁸ LÓPEZ, *El giro lingüístico y el problema de la intersubjetividad*, art. cit., p. 42.

⁸⁹ ANTONIO SANCHEZ, ANTONIO RODRIGUEZ, *Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de Resultados por las comunidades Autónomas del estado Español*, en «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado», Vol. 19, n. 3, Septiembre 2016, pp. 231-242, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011021>

El tercer código que se desprende es amistad, se manifiesta en el siguiente fragmento «siento que soy como del grupo de amigos que tiene y como que siempre compartimos tiempos» Estudiante con espectro autista [00:20]. Bohórquez y Rodríguez (2014)⁹⁰ menciona que la amistad está basada en la construcción de grupos de pares, quienes se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales y el crecimiento personal. Se asocia al cuarto código intereses comunes, se evidencia en la textualidad «Cuando estamos hablando puras tonteras...sale un tema de juego y dice ¿Qué están hablando?, ahí se integra empieza a dar su opinión» Estudiante con espectro autista [00:180]. García, Rubio, Millán y Marande (2014)⁹¹ los jóvenes comparten intereses comunes, identidades, dependencia en el intercambio de amistad, lo que tiene un efecto relevante en la validación y desarrollo del concepto de sí mismo.

El quinto código es interpretación literal se refleja en la siguiente textualidad, «...como que igual no entiende mucho el humor de broma así como hablar irónicamente» Estudiante con espectro autista [00:34]. Las personas con TEA tienden a realizar una interpretación literal del lenguaje, es decir, las metáforas, las expresiones con doble sentido, los refranes, son totalmente opacos a su comprensión, sobre todo en aquellos contextos más informales. Se vincula al sexto código percepción diferente y ampliada del mundo, que se expresa en la textualidad: «[...] Como que lo perciben más que nosotros supongo de una manera totalmente diferente». Estudiante con espectro autista [00:137] se sustenta según Martínez (2008)⁹², las personas con TEA, miran el mundo desde una perspectiva singular, se perciben a sí mismos y a los demás de manera diferente a como se percibe el resto de las personas. Viven en un mundo de percepción directa e inmediata, ven el mundo sin metáforas.

9. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación consistió en indagar en las construcciones intersubjetivas entre un estudiante TEA y su grupo de pares. A partir del análisis de datos se develó que la principal distinción entre los sujetos de estudio para las construcciones intersubjetivas se encuentra en el sentido de la identidad. Para el joven TEA su identidad la compone su condición, más allá de intereses o gustos con los cuales se pueda identificar con sus pares, encontrándose constantemente en búsqueda del sentido de existencia para esta construcción. Según Valenzuela y Vera (2012)⁹³, la identidad es la comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, por tanto, es resultante de acuerdos; desacuerdos, es tratada, cambiante, se experimenta fenomenológicamente como una parte de nosotros mismos, a través de momentos, circunstancias que trascienden nuestros pensamientos y sentimientos.

⁹⁰ CATALINA BOHORQUEZ, DIEGO RODRIGUEZ, *Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales*, Vol. 2, n. 2, Marzo-Agosto 2014, pp. 325-338. Doi.1015446/rcpu23n237359

⁹¹ FRANCISCO GARCÍA, ANDREA RUBIO, INÉS MILIÁN, GHISLAINE MARANDE, *Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de 1er ciclo de primaria*, en Revista «Infad de Psicología», Vol. 6, n. 1, Febrero-Marzo 2014, p. 67, en <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/717/654> (Obtenido el 30 de marzo del 2014).

⁹² MARTIN MARTÍNEZ, MARIA BILBAO, *Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo*, en Revista «Intervención Psicosocial», Vol. 2, n. 17, 2008, p. 230, en <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a09.pdf>. (Obtenido en Marzo del 2016).

⁹³ JOSÉ VERA, JESÚS VALENZUELA, *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*, en Revista «Psicología y Sociedade», Vol. 24, n. 2, 2012, p. 282, en <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf> (Obtenido en el 2012)

Por el contrario, las personas que no tienen esta condición poseen un sentido de identidad propia que se va fortaleciendo a través del tiempo en base a su capital de experiencias sociales. Para Levinas (2002)⁹⁴ el existir de una persona consiste en identificarse, en recuperar la identidad a través de lo que acontece en el mundo social.

La construcción intersubjetiva del estudiante TEA se ha cimentado desde la familia, que se presenta como un condicionante protector, existe una madre preocupada de preparar socialmente al joven por medio de destrezas que permitan forjar habilidades sociales con otros, sin embargo, manifiesta tener desconfianza por miedo a reacciones de su hijo ante situaciones sociales estresantes. Esto, se complementa con el vínculo formado con el hermano, el cual es un lazo afectivo revelador y primera fuente de identificación. Para Braz, Comodo y Del Prette (2013)⁹⁵, la familia es relevante en la fomento de habilidades sociales. Ruiz y Tarraga (2015) citados en López, Checa, Pérez, Martínez (2012)⁹⁶; Carrillo, Ripol, Cabrera y Bastidas(2009)⁹⁷ mencionan que la calidad de la relación entre hermanos es un modelo de identificación, representa una de las primeras fuentes de interacción social e incide en las competencias sociales.

La aprehensión de la madre a llevado el joven a un encierro en el hogar, ante esto declara sentirse sobreprotegido, dependiente, tiene la necesidad de salir del núcleo familiar, experimentar más ambientes sociales junto a su grupo de pares y ser más autónomo. En base a esto, él constantemente manifiesta interés y deseos de adaptarse socialmente, con el ingreso a la universidad se abrieron otros mundos, para Villamil (2010)⁹⁸ la apertura al mundo, nos impulsa a canalizar las sensaciones a través de nuestros sentidos, de esta manera nos tranquilizamos, procesamos todo el componente sensitivo que nos incomoda, poco a poco lo vamos incorporando y dominando para vivir humanamente.

Daguerre (2010)⁹⁹ menciona que cualesquiera que sean los factores causales que lleven a dos personas a ser amigas, lo seguro es que el tiempo y los acontecimientos que vivan en compañía fundan una relación de afecto y cuidado mutuo.

El joven TEA manifiesta que son los otros los que deben tener actitud empática de comprensión y respeto para poder interactuar con él, por lo que la construcción intersubjetiva nace de los otros, a través de un proceso de inclusión, logrando ser un facilitador para que el estudiante se adapte socialmente, son los otros los que descubren sus características personales y lo aceptan con sus diferencias, Para Levinas (1993)¹⁰⁰ los seres humanos tienen una responsabilidad ética hacia otras personas, desde la alteridad, el otro es notable, lo que significa incluso de anteponerlo a las propias necesidades. El grupo de pares considera que existe un lazo de amistad por la existencia de vivencias y experiencias compartidas. García, Rubio

⁹⁴ EMMANUEL LEVINAS, *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*, Ediciones Sígueme, Salamanca (España) 2002, p. 349.

⁹⁵ BRAZ, CÔMODO, DEL PRETTE, *Habilidades sociales e intergeneracionalidad*, art. cit., p. 84.

⁹⁶ SALCEDO LÓPEZ, LIÉBANA CHECA, PAREJA PÉREZ, REAL MARTÍNEZ, *Las consecuencias de la discapacidad en familias de la ciudad de Ceuta*, art. cit., pp. 139-153.

⁹⁷ CARRILLO, RIPOL, CABRERA, BASTIDAS, *Relaciones familiares, calidad de vida y competencia social*, art. cit., p. 18.

⁹⁸ MIGUEL VILLAMIL, *Fenomenología de la mirada*, en Revista «Discusiones Filosóficas», Vol. 10, n. 14, Enero-Junio 2009 p. 118, en <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v10n14/v10n14a06.pdf> (Obtenido el 5 de Junio del 2009).

⁹⁹ DAGUERRE, *Sobre el valor de la amistad y su conflicto potencial con la moral*, art. cit., pp. 47-69.

¹⁰⁰ LÉVINAS, *Entre nosotros ensayos para pensar en otro*, cit., p. 292.

Millan y Marande (2013)¹⁰¹ señala que los jóvenes comparten intereses comunes, identidades y dependencia, en experiencia de la reciprocidad y en el intercambio en la amistad.

El grupo de pares manifestó no tener conocimiento de lo que significa tener la condición TEA y si bien algunas de las características personales percibidas están asociadas a su condición, como lo son la interpretación literal de bromas y la ansiedad social, lo aceptan, lo que lleva a pensar si las construcciones intersubjetivas se facilitan a partir del conocimiento o desconocimiento de su condición.

Para finalizar, se concluye que la persona con TEA se debe adaptar, preparar socialmente en un continuo para las construcciones intersubjetivas con pares, así también, son los otros quienes deben tener una responsabilidad ética desde la alteridad, con una actitud de empatía e inclusión hacia el que es diferente y no contrariamente actuar en base a estereotipos y prejuicios, que conllevan a la discriminación. Según Toro-Alfonso (2012)¹⁰², cuando se realiza una valoración negativa de un grupo con base en el estereotipo, el resultado es el prejuicio. Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo juzgado, el resultado es la discriminación. Por ende, en relación a lo anterior queda como proyección a una próxima investigación indagar en las creencias que tienen las personas sobre la condición TEA que conllevan a su actuar, ya sea, desde la empatía aceptando y comprendiendo las diferencias o desde los estereotipos y prejuicios.

¹⁰¹ FRANCISCO GARCÍA, ANDREA RUBIO, INÉS MILIÁN, GHISLAINE MARANDE, *Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de 1er ciclo de primaria*, en Revista «Infad de Psicología», Vol. 6, n. 1, Febrero-Marzo 2014, p. 67, en <http://infad.eu/RevistaNFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/717/654> (Obtenido el 30 de Marzo del 2014).

¹⁰² JOSÉ TORO-ALFONSO, *El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual*, en Revista «Terapia Psicológica», Vol. 30, n. 2, Abril-Mayo 2012, p. 75, en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_78523006007.pdf (Obtenido el 5 de Mayo del 2012).