



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA
DEL AUTISMO**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN COMUNICACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO
A ADOLESCENTES CON TEA DE NIVEL 1.**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en Atención
Psicoeducativa del Autismo, presentado por:
De Oliveira Fernández, Lilibeth Carolina, CI. 17651822**

**Asesorado por:
Goncalves Correia, Katherine Desiree
Alberto de D´Lima, Elke Carolina**

Caracas, Febrero del 2024.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN COMUNICACIÓN
EMOCIONAL DIRIGIDO A ADOLESCENTES TEA DE NIVEL 1.**

**Trabajo Especial de Grado, para optar al Título de
Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo,
presentado por:**

De Oliveira Fernández, Lilibeth Carolina, CI. 17651822

Asesorado por:

Goncalves Correia, Katherine
Alberto de D'Lima, Elke Carolina

Caracas, Febrero del 2024.



Universidad
Monteávila



CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, **Katherine Desiree Goncalves Correia**, C.I. N° 17.964.474, **CONFIRMO QUE EL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO** presentado por el estudiante **Lilibeth Carolina De Oliveira Fernández**, C.I. 17.651.822, cursante de la **Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo (EAPA)**, titulado **Programa de intervención en comunicación emocional dirigido a adolescentes con TEA de nivel 1**, al cual me comprometí a orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los 22 días del mes Enero de 2024.


Firma del Tutor

DATOS DEL TUTOR:

Nombre y Apellido: Katherine Desiree Goncalves Correia.
Cédula: 17.964.474

**Comité de Estudios de Postgrado
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo**

Quienes suscriben, profesoras evaluadoras nombradas por la Coordinación de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, para evaluar el Trabajo Especial de Grado titulado: "Programa de intervención en comunicación emocional dirigido a adolescentes con TEA de nivel 1", presentado por la ciudadana: De Oliveira Fernández Lilibeth Carolina, cédula de identidad N° V-17651822, para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo, dejan constancia de lo siguiente:

1. Su presentación se realizó, previa convocatoria, en los lapsos establecidos por el Comité de Estudios de Postgrado, el día 17 de febrero de 2024, en la sede de la Universidad.
2. La presentación consistió en un resumen oral del Trabajo Especial de Grado por parte de su autora, en los lapsos señalados al efecto por el Comité de Estudios de Postgrado, seguido de una discusión de su contenido, a partir de las preguntas y observaciones formuladas por las profesoras evaluadoras, una vez finalizada la exposición.
3. Concluida la presentación del citado trabajo las profesoras decidieron que, reconociendo el aporte que a la práctica representa este trabajo en la aplicación de los criterios propuestos, otorgar la calificación de Aprobado "A" por considerar que reúne todos los requisitos formales y de fondo exigidos para un Trabajo Especial de Grado, sin que ello signifique solidaridad con las ideas y conclusiones expuestas.

En Caracas, el día 17 de febrero de 2024.



Eke C. Alberto
CI: 10181838



María Isabel Pereira
CI: 10542092



Katherine Gonçalves
CI: 17964474

DEDICATORIA

*A tí Papá, mi Ángel ahora en el cielo. Gracias por siempre apoyarme en mis metas y sueños, por enseñarme valores invaluables, por impulsarme a iniciar esta Especialización y por darme la fuerza necesaria para continuar en medio del dolor.
Te amaré por siempre.*

AGRADECIMIENTOS

*A Dios por ser mi principal fortaleza y refugio.
A Esposo e Hijo por apoyarme y motivarme en todo momento.
A mi Madre por brindarme su ayuda siempre que la necesité.
A mi familia extendida por alentarme a continuar.
A mis queridos pacientes participantes del estudio por permitirme adentrarme en su mundo y así poder acompañarlos.
A las familias de ellos por confiar en mi trabajo.
A mis compañeros y amigos de la Especialización por nunca dejarme caer y brindarme siempre sus conocimientos y apoyo genuino.
A mi querida Katy, tutora y amiga, gracias por creer en mí y acompañarme en este camino.
A mí querida Profe Carolina, asesora de seminario, por siempre llevarme a exigirme más desde la constancia.
A mi querida Profe Sylvia, coordinadora de la EAPA, por estar ahí en todo momento con tu gentileza y afecto sincero.
A mis profesoras queridas de la EAPA que estuvieron ahí para mí cuando más lo necesité; gracias por todo lo aprendido.
A la EAPA y a la UMA por permitirme vivir esta increíble.*

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN COMUNICACIÓN EMOCIONAL
DIRIGIDO A ADOLESCENTES CON TEA DE NIVEL 1.

Autora: De Oliveira Fernández, Lilibeth Carolina.

Asesoras:

Goncalves Correia, Katherine

Alberto de D'Lima, Carolina

Año: 2024

RESUMEN

Gran parte de los adolescentes con autismo presentan debilidades en la interacción social, específicamente, en lo que corresponde a la expresividad de sus emociones en distintos contextos, por lo que el objetivo principal del presente Trabajo de Grado, consistió en desarrollar un programa de intervención en comunicación emocional dirigido a dos adolescentes con TEA de Nivel 1. Dentro de las fuentes bibliográficas consultadas, destacan los autores Lozano y Alcaraz (2010), García (2014), Maseda (2013) y Monfort y Monfort Juárez (2000), éstos últimos como referencia para la sustentación y elaboración del programa de intervención. Se elaboró un cuestionario destinado a explorar las características de la comunicación emocional de los adolescentes (Pre-Test); de allí se diseñó el programa de intervención, destinado a intervenir las emociones primarias (alegría/tristeza) y secundarias (orgullo/culpa/vergüenza), siendo aplicado en una sesión grupal y dos sesiones individuales, con la aplicación final del cuestionario (Post-Test). Los resultados permiten concluir que los adolescentes con TEA reconocen y expresan con mayor frecuencia cuando se sienten felices y orgullosos de sí mismos, siendo la alegría la emoción que expresan con mayor asertividad; de igual forma, los adolescentes del estudio expresan sus emociones con poca frecuencia tanto en el entorno familiar como en el escolar. Como recomendación para futuras aplicaciones del programa, se sugiere acortar el tiempo entre las sesiones de intervención del mismo.

Línea de Trabajo: Destrezas sociales y Autismo de Alto Funcionamiento.

Palabras clave: Comunicación emocional, TEA, interacción social.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE TABLAS	xvii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
Planteamiento del Problema	4
Objetivos del Trabajo Especial de Grado	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Justificación e Importancia	9
Alcance y Delimitación	10
Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.1.1. A nivel Internacional	12
2.1.2. A nivel Nacional	15
2.2. Bases teóricas	17

2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): revisión histórica, conceptualización y caracterización	18
2.2.2. Teoría de la Mente y Neuronas Espejos	21
2.2.2.1. Neuronas espejos (NE) cómo parte fundamental de la TOM	23
2.2.2.2. ¿Cómo es el proceso de desarrollo de la TOM dentro del Espectro Autista?	24
2.2.3. Emociones y su caracterización	27
2.2.3.1. Comunicación Emocional	33
2.2.4. Desarrollo Emocional, Trastorno del Espectro Autista y Relaciones Sociales	34
2.2.4.1. Programa de Intervención	37
Bases legales	39
CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL	43
Población que atiende	44
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	45
Línea de Trabajo	45
Tipo de Investigación	45
Diseño de Investigación	46
Cuadro de variables por objetivos	48
Población y muestra	56
Técnicas e instrumentos de recolección de información	57
Validez y Confiabilidad del instrumento	58
Análisis de los resultados del Diagnóstico (Pre-Test)	58

CAPÍTULO V. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO	96
Introducción	96
Objetivo o Propósito	96
Plan de ejecución del proyecto	97
Cuadro de Planificación y Ejecución	99
Evaluación y Análisis de resultados	104
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
ANEXOS	183

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	60
Figura 2. Ítem 2. Conocimiento sobre las emociones	61
Figura 3. Ítem 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones	62
Figura 4. Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	63
Figura 5. Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman	64
Figura 6. Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz	65
Figura 7. Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	66
Figura 8. Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello	67
Figura 9. Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas	68
Figura 10. Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello	70
Figura 11. Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado	71
Figura 12. Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas	73

Figura 13. Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	74
Figura 14. Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro)	76
Figura 15. Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	77
Figura 16. Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros)	78
Figura 17. Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	79
Figura 18. Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros)	81
Figura 19. Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	82
Figura 20. Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado	83
Figura 21. Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado	84
Figura 22. Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás,	86

mi sensación de orgullo ante un logro propio	
Figura 23. Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación	87
Figura 24. Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	89
Figura 25. Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	90
Figura 26. Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	91
Figura 27. Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	92
Figura 28. Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	93
Figura 29. Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	105
Figura 30. Ítem 2. Conocimiento sobre las emociones	106
Figura 31. Ítem 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones	107
Figura 32. Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	109
Figura 33. Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman	110

Figura 34. Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz	110
Figura 35. Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	112
Figura 36. Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello	113
Figura 37. Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas)	114
Figura 38. Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello	115
Figura 39. Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado	117
Figura 40. Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas	119
Figura 41. Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	120
Figura 42. Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro)	122
Figura 43. Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	123
Figura 44. Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de	124

alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros)	
Figura 45. Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	125
Figura 46. Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros)	127
Figura 47. Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	128
Figura 48. Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado	129
Figura 49. Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado	130
Figura 50. Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio	132
Figura 51. Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación	133
Figura 52. Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	134
Figura 53. Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	135

Figura 54. Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	136
Figura 55. Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	138
Figura 56. Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	139
Figura 57. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	142
Figura 58. Definición de los tipos de emociones	143
Figura 59. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de alegría	146
Figura 60. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de tristeza	147
Figura 61. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de orgullo	150
Figura 62. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de culpa	151
Figura 63. Expresión de las emociones: alegría	154
Figura 64. Expresión de las emociones: tristeza	155
Figura 65. Expresión de las emociones: orgullo	158
Figura 66. Expresión de las emociones: vergüenza	160
Figura 67. Emociones que suelen ser más asertivas de	161

transmitir por los adolescentes: emoción de alegría

Figura 68. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de tristeza 163

Figura 69. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de orgullo 165

Figura 70. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de vergüenza 166

Figura 71. En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Familia 168

Figura 72. En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Colegio 170

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista (TEA)	20
Tabla 2. Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	59
Tabla 3. Ítem 2. Conocimiento sobre las emociones	60
Tabla 4. Ítem 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones	61
Tabla 5. Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	63
Tabla 6. Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman	64
Tabla 7. Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz	65
Tabla 8. Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	66
Tabla 9. Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello	67
Tabla 10. Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas)	68
Tabla 11. Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello	69
Tabla 12. Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado	71

Tabla 13. Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas	73
Tabla 14. Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	74
Tabla 15. Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro)	75
Tabla 16. Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	76
Tabla 17. Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros)	78
Tabla 18. Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	79
Tabla 19. Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros)	80
Tabla 20. Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	81
Tabla 21. Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado	83
Tabla 22. Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado	84

Tabla 23. Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio	85
Tabla 24. Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación	87
Tabla 25. Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	88
Tabla 26. Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	89
Tabla 27. Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	90
Tabla 28. Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	92
Tabla 29. Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	93
Tabla 30. Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	105
Tabla 31. Ítem 2. Conocimiento sobre las emociones	106
Tabla 32. Ítem 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones	107
Tabla 33. Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	108
Tabla 34. Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me	109

entusiasman

Tabla 35. Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz	110
Tabla 36. Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	112
Tabla 37. Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello	113
Tabla 38. Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas)	113
Tabla 39. Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello	115
Tabla 40. Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado	116
Tabla 41. Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas	118
Tabla 42. Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	120
Tabla 43. Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro)	121
Tabla 44. Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	122
Tabla 45. Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de	124

alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros)	
Tabla 46. Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	125
Tabla 47. Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros)	126
Tabla 48. Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail)	127
Tabla 49. Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado	129
Tabla 50. Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado	130
Tabla 51. Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio	131
Tabla 52. Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación	133
Tabla 53. Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	134
Tabla 54. Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	135
Tabla 55. Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo,	136

tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	
Tabla 56. Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	138
Tabla 57. Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado)	139
Tabla 58. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional	141
Tabla 59. Definición de los tipos de emociones	143
Tabla 60. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de alegría	145
Tabla 61. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de tristeza	147
Tabla 62. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de orgullo	149
Tabla 63. Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de culpa	151
Tabla 64. Expresión de las emociones: alegría	153
Tabla 65. Expresión de las emociones: tristeza	155
Tabla 66. Expresión de las emociones: orgullo	157
Tabla 67. Expresión de las emociones: vergüenza	159
Tabla 68. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de alegría	161

Tabla 69. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de tristeza	162
Tabla 70. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de orgullo	164
Tabla 71. Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de vergüenza	166
Tabla 72. En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Familia	167
Tabla 73. En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Colegio	170

INTRODUCCIÓN

En este apartado se plantea un panorama inicial sobre el tema de la investigación, realizando una breve descripción de los aspectos que dan sentido y orden al estudio, entre ellos el propósito central del presente Trabajo de Grado. Asimismo, se describe brevemente cómo están constituidos los capítulos del trabajo.

El autismo fue descrito como un síndrome comportamental por primera vez por Kanner (1943) citado por Balbuena (2007), considerando como rasgos distintos las alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos donde destacó la inflexibilidad cognitiva dependiendo del nivel de gravedad de la condición. En los años posteriores se realizaron diversas revisiones sobre dichos síntomas y en la actualidad la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-5 (APA, 2013) propone que, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por las deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, así como por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses y actividades.

Una de las características de las personas con la condición según plantea el autor Maseda (2013) es la debilidad que éstas presentan para poder atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimientos o pensamientos a otras personas, siendo por tanto su capacidad empática limitada, por lo que colocarse en el lugar del otro les resulta muy complicado generando que las conductas ajenas les sean imprevisibles, carentes de sentido y difíciles de comprender.

Para el ser humano es esencial el poder entender y comprender las expresiones emociones ya que esto propicia un proceso de interacción social adecuado y fluido. En este sentido, muchos autores refieren que existe la posibilidad de enseñar a las personas con autismo a comprender estados mentales de emociones, creencias y ficción, esto a través de diversas tareas destinadas a evaluar este tipo de comprensión. Siguiendo esta línea, los autores Monfort y Monfort Juárez (2000) plantearon un programa de intervención destinado precisamente a trabajar la comprensión y expresión de experiencias y representaciones que ocurren en la mente de la persona y en la de los demás.

Por tanto, el propósito principal del presente trabajo de grado se centró en la aplicación de un programa de intervención destinado a estimular el proceso de comunicación y expresión de las emociones en la población adolescente con TEA de nivel 1, de manera que los mismos logran mejorar sus destrezas de interacción social a través de una expresividad de sus emociones más asertiva, tanto en el ambiente familiar como en el contexto escolar.

El presente de Trabajo de Grado se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I. El Planteamiento de la Investigación: en este capítulo se expone el problema de la investigación, las interrogantes, el objetivo general y los específicos, la justificación e importancia, y el alcance y delimitación

Capítulo II. Marco Teórico: incluye los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación, las bases teóricas del

estudio y las bases legales.

Capítulo III. Marco Institucional: plantea la descripción del contexto de atención psicológica privada y la población que se atiende.

Capítulo IV. Marco Metodológico: está conformado por la línea de investigación, el tipo y diseño de la investigación, cuadro de variables por objetivos, en conjunto con la población y muestra seleccionada, las técnicas e instrumentos de recolección de información y los análisis de los resultados del diagnóstico (Pre-Test).

Capítulo V. El Proyecto y su desarrollo: está compuesto por el objetivo y propósito del proyecto, el plan de intervención del mismo, y la evaluación y análisis de resultados (del Post-Test y análisis comparativo).

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones.

Por último, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos respectivos de la investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del Problema

La presencia de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se hace cada día más evidente en la población en general, siendo un diagnóstico que se realiza con mayor predominancia en la infancia y que acompaña a la persona a lo largo de su vida. Según cifras emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), uno (1) de cada cien (100) niños presentan la condición; dicha estimación se considera una cifra promedio dado que la prevalencia varía entre las diversas investigaciones realizadas, detectando un porcentaje mayor de la presencia de casos TEA en estudios con mayor control.

El TEA se ubica dentro de los trastornos del neurodesarrollo y según el DSM-5 (APA, 2013) éste se caracteriza por la presencia de dificultades en la comunicación e interacción social en diversos contextos, y también por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que generan deterioro en la vida de la persona que lo padece (pág. 28-29).

Rivière (2004) citado por Reyna (2011), la fascinación por el autismo se debe a que supone un desafío, "...hay algo en la conducta autista que parece ir contra las leyes de gravedad entre las mentes..." (p. 330). En este sentido, Baron-Cohen, et al. (1985) citado por Reyna (2011) consideran que el autismo es un trastorno de tipo cognitivo que incluye una alteración en la capacidad para "atribuir mente" e "inferir estados mentales" (p. 276).

Rivière y Núñez (2001) citado por Reyna (2011) señala que la teoría de la mente permite utilizar estrategias sociales, dado que posibilita "ponerse en la piel" del otro, "calzarse sus zapatos", dando lugar a la interpretación de las vinculaciones humanas no solo desde la

mirada conductual, sino considerando los estados mentales (p. 276).

Valdez (2001) citado por Reyna (2011) afirma que, es precisamente esa mirada mental, la que nos acerca y encuentra con la mente de los demás, que nos permite interpretar su conducta y realizar predicciones, comprender que tienen deseos, creencias e intenciones, y un mundo de emociones y diversas experiencias (p. 276).

Para Baron-Cohen et. al. (1985) citado por Reyna (2011), el poder comprender las expresiones emocionales es esencial para las interacciones sociales, lo que posibilita explicar y anticipar las acciones de las personas; a diferencia de otros procesos mentales, las emociones frecuentemente se hacen visibles a través de las expresiones faciales; al identificar dichas expresiones, se tiende a revelar algo sobre el estado interno de los demás (p.277).

A nivel mundial son muchas las investigaciones que se han realizado en torno al tema de las emociones y su expresividad en las personas con la condición de autismo. En ese sentido, en un estudio descriptivo realizado por los autores Hernández y Camacho en el año 2020, en el cual participaron diversas provincias de España con alumnos entre los 3 y 16 años de edad con TEA, se planteó como finalidad investigativa conocer cuáles eran las necesidades emocionales más significativas de dicho grupo en el ámbito escolar y familiar, hallándose una carencia continuada desde los 3 años hasta los 16 para afrontar las emociones a través de actos como pedir ayuda o con la propia adaptación del comportamiento (p. 47).

Paralelamente, a lo largo de toda esta etapa de crecimiento (entre los 3 y 16 años de edad), la gestión emocional se caracteriza por ser más impulsiva que reflexiva, indicando un aumento progresivo con la edad de la actitud impulsiva tanto en el entorno escolar como en el hogar. En cifras planteadas por los autores Hernández y Camacho (2020), la impulsividad en el contexto familiar pasa de una frecuencia

nula (0%) en la edad comprendida entre 3 y 6 años, a una presencia en más del 66% de los sujetos de entre 12 y 16 años.

En otra investigación, los autores Begeer, Rieffe, Meerum Terwogt y Stockmann (2006) citado Maseda (2006), observaron que los niños con autismo de alto funcionamiento prestaban poca atención a las expresiones emocionales de otras personas en relación a un grupo control de niños con desarrollo normal, pero esa diferencia desaparecía si se requería realizar una decisión socialmente relevante, lo cual sugiere que la atención a expresiones emocionales es influenciada por factores situacionales (p.58).

Por su parte, el autor De Villiers (2000) citado Monfort y Monfort Juárez (2001), plantea que las personas con autismo de alto nivel que han adquirido suficientes habilidades de lenguaje, podrían generar una adecuada comprensión de los estados mentales de las demás personas, de sus deseos y creencias (p.10). En este sentido, Monfort y Monfort Juárez (2001), consideran que mediante la realización de un trabajo de intervención explícito y con el apoyo de material visual, es posible enseñar a los niños con autismo a que puedan comprender y utilizar mejor el lenguaje que tiene que ver con lo que hay en la mente (p.10).

En el contexto de la consulta privada, la autora ha venido observando que la preocupación de los padres de adolescentes con TEA de nivel 1 se ha acrecentado a lo largo de éstos últimos años, en cuanto a las debilidades que éstos perciben en sus hijos con respecto al manejo de sus emociones y las reacciones que conductualmente exhiben, siendo muy reservados con aquello que sienten y que al intentar comunicarlo son poco asertivos.

Es por ello, que partiendo de lo anteriormente descrito, surge como principal interés en la presente investigación plantear un programa de intervención terapéutica que esté dirigido a facilitar la comunicación de las emociones, de modo específico en la población de adolescentes con la condición de autismo que presentan un nivel 1 considerado éste

de alto funcionamiento, entendiendo que a medida que la edad avanza y el paciente se adentra en la adolescencia, la vida en solitario se hace más presente y con ella aumentan también las restricciones en la comunicación y expresión de las emociones.

Por tal razón, se plantea la siguiente gran interrogante general: ¿Cómo será el programa de intervención en la comunicación emocional en adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a consulta privada en Guatire - Edo. Miranda?. Asimismo, surgen las siguientes interrogantes específicas: ¿Cuáles serían las características de la comunicación emocional en los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada? ¿Cuáles serían las características del programa de intervención para la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada? ¿Cómo aplicar un programa de intervención en la comunicación de las emociones de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada? ¿Cuáles serán los efectos del programa de intervención en la comunicación de las emociones de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada?

Objetivos del Trabajo Especial de Grado

Objetivo General

Desarrollar un programa de intervención en comunicación emocional dirigido a adolescentes con TEA de nivel 1, que asisten a la consulta privada en Guatire - Edo. Miranda.

Objetivos Específicos

1. Establecer las características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.
2. Diseñar un programa de intervención en comunicación emocional dirigido a los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.
3. Aplicar un programa de intervención en comunicación emocional en adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.
4. Evaluar los efectos del programa de intervención en la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.

Justificación e Importancia

El Trastorno del Espectro del Autismo tiene su origen en múltiples causas, siendo un trastorno del neurodesarrollo de gran complejidad y que se considera multifactorial, siendo por tanto sus causas variables y muy diversas en el universo de pacientes con la condición. Es por ello, que las metodologías de intervención a lo largo del tiempo se han derivado de diversos enfoques (médicos, psicológicos) y el más reciente utilizado es el enfoque de la intervención de tipo psicoeducativa, el cual se centra en la aplicación de las teorías del aprendizaje para favorecer la adaptación del paciente a su entorno desde su individualidad, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades.

En este sentido, se partirá de la utilización de apoyos visuales (imágenes) donde el objetivo principal es la estimulación de los procesos mentalistas y su expresión lingüística a través de un soporte gráfico; dicha estimulación estará dirigida especialmente a la expresión de las emociones y que dicha expresividad pueda generalizarse a las interacciones sociales de la vida diaria de éstos adolescentes en diversos contextos (escuela, hogar, otros), esto con el fin último de favorecer su adaptabilidad al mundo que les rodea y que puedan ser más eficaces en sus procesos de interacción desde esta etapa evolutiva hasta el proceso de la adultez.

La realización de este estudio consistirá en la creación de un programa que será aplicado directamente con los pacientes adolescentes TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada de la autora del presente trabajo, lo que permitirá acrecentar las estrategias de intervención en el ámbito psicoterapéutico con dichos pacientes y a su vez poder replicar su uso a otros pacientes ubicados dentro del espectro que atienda a posteriori; asimismo, permitirá desde la cercanía en la asistencia frecuente a la consulta, ofrecer herramientas a los padres y cuidadores de éstos pacientes sobre cómo poder potenciar sus interrelaciones sociales partiendo de una comunicación emocional

asertiva en el hogar y contextos cercanos de desenvolvimiento.

Por otra parte, con la realización de ésta investigación se desea además enriquecer el quehacer de otros especialistas dentro del área del Autismo, de modo que los resultados que acá se obtengan se puedan generalizar a otras muestras de estudio (distintas edades, niveles de funcionamiento), a fin de favorecer nuevas intervenciones psicoeducativas en lo correspondiente a la comunicación de las emociones dentro del espectro.

Alcance y Delimitación

La presente investigación estará centrada en la creación de un programa que permita realizar la intervención de la comunicación de las emociones de los adolescentes TEA de nivel 1, teniendo como muestra pacientes que asisten a la consulta privada en Guatire-Edo. Miranda, desde la perspectiva de la intervención psicoeducativa que permita favorecer y mejorar a posteriori la manera cómo los adolescentes muestreados se comunican emocionalmente con su entorno inmediato.

La investigación es de corte aplicativo, dado que se realizará un Pretest a fin de verificar cuáles son las emociones que más se le dificultan comunicar a los pacientes en estudio, posteriormente se implementará el programa de intervención planteado en varias sesiones de trabajo aún por determinar y posterior a ello se realizará un Posttest, que permitirá evaluar los efectos de dicho programa en la muestra de estudio ya mencionada. Todo el proceso de aplicación del estudio, será llevado a cabo en el lapso de tiempo comprendido entre los años 2023 y 2024.

Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

Nov 2022 - Febr 2023	May 2023	Jun 2023	Jul-Agosto 2023	Sept-Oct 2023	Nov-Dic 2023	Ene 2024
Revisión Bibliográfica Propuesta del Proyecto	Diseño de Instrumento Diagnóstico	Aplicación del PreTest y Análisis de Resultados	Planificación y Diseño del Programa de Intervención	Desarrollo del Programa y Aplicación PostTest	Análisis de resultados (postest) y comparativo	Redacción de Conclusiones y Recomendaciones

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Según Arias (2012), el marco teórico o marco referencial “es el producto de la revisión documental – bibliográfica y consiste en una recopilación de ideas, posturas de autores, conceptos y definiciones que sirven de base a la investigación por realizar” (s.p). El presente marco teórico comprende en primera instancia los antecedentes de la investigación seguido de las bases teóricas que sustentan el estudio y por último se plantean las bases legales del mismo.

2.1. Antecedentes de la Investigación

Arias (2012) afirma que “los antecedentes reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones”. (p. 108). A continuación se especifican los antecedentes de la presente investigación divididos en antecedentes a nivel internacional y antecedentes a nivel nacional.

2.1.1. A nivel Internacional

Los autores Lozano y Alcaraz en el año 2010, realizaron una investigación titulada “Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista”, con un grupo de alumnos de una comunidad de la localidad de Murcia (España), con la finalidad de valorar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias, podían los alumnos mejorar dicha capacidad que implicase además, cambios positivos en sus habilidades sociales (p.261).

El planteamiento metodológico de dicha investigación es de carácter pluriparadigmático, ya que en la investigación educativa con personas con TEA convergen características que la hacen singular y específica; muchas de estas características no son directamente observables y están dimensionadas por distintos factores subjetivos. Con tal planteamiento, Lozano y Alcaraz (2010) buscaban explicar y comprender la enseñanza de la atribución de estados mentales en el alumnado con TEA combinando métodos cuantitativos y cualitativos de la investigación. Las unidades de análisis que se tuvieron en cuenta fueron: la comprensión de emociones, comprensión de creencias y predicción de la acción, habilidades básicas de relación social, habilidades de referencia conjunta y habilidades de capacidad intersubjetiva (p.267).

En el estudio, participaron dos alumnos varones de educación primaria con edades de 8 y 9 años con diagnósticos de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo respectivamente, y una alumna de secundaria con 14 años de edad con TEA (p.266). Dichos alumnos participaron en un diseño de estudio de casos donde, para la obtención de datos, los autores Lozano y Alcaraz (2010) diseñaron y elaboraron materiales “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” e incorporaron material multimedia, dirigidos a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias que se evaluó en un nivel inicial y final, y aplicaron a su vez un protocolo de entrevista de valoración de habilidades sociales para personas con TEA (p.261).

Como conclusión de la investigación, los autores Lozano y Alcaraz (2010) plantean que los alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias en comparación con las debilidades y dificultades que presentan al inicio del estudio, confirmándose la hipótesis inicial de los autores (p.283). Los avances de los alumnos participantes sugieren que, los aprendizajes de las habilidades en “teoría de la mente” en los chicos con TEA, no ocurren a través de un proceso de todo o nada, sino que reflejan un continuo en su adquisición

motivado por procesos educativos explícitos y sistemáticos. Por tanto, los autores Lozano y Alcaraz (2010) sugieren que los niños con TEA manifiestan un mejor rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias tras un proceso de enseñanza porque han aprendido a desarrollar estrategias no mentalistas para solventar las exigencias de las tareas más que aumentar su competencia en la comprensión de emociones y creencias (p.283). Dicha investigación es relevante para el presente trabajo de grado, dado que plantea resultados significativos en la población con TEA tras la aplicación de un programa de enseñanza con énfasis en las habilidades mentalistas.

Por otra parte, en un estudio descriptivo realizado por Hernández y Camacho (2020) titulado “Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades”, los autores se interesaron en saber cuáles eran las necesidades emocionales más significativas de los alumnos con autismo en los ámbitos familiar y educativo, con el fin de poder proporcionar una respuesta a dichas necesidades en ambos contextos. La investigación se llevó a cabo en diversas provincias de España con 24 alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 16 años todos diagnosticados con TEA (p.47). Para la recogida de los datos, los autores elaboraron un instrumento que consistió en un cuestionario doble (uno para la familia y otro para la escuela) de 36 preguntas con escala tipo Likert según la frecuencia de la conducta (1 nunca y 4 frecuentemente).

Hernández y Camacho (2020) hallaron en su estudio que, la impulsividad en el contexto familiar pasa de una frecuencia nula (0%) en la edad de los 3 a los 6 años a una presencia en más del 66% de los alumnos con edades entre los 12 y 16 años. De modo específico, los autores encontraron una carencia continuada desde los 3 años de edad hasta los 16 años de edad respectivamente, para afrontar las emociones a través de los actos como pedir ayuda o con la propia adaptación del comportamiento. De igual forma, a lo largo de dicha etapa de crecimiento evolutivo, la gestión

emocional solía caracterizarse por ser más impulsiva que reflexiva tanto en el entorno escolar como en el hogar de los alumnos participantes con 16 años de edad (p.47). Estos hallazgos resultan relevantes porque hacen referencia a la manifestación emocional de los niños y jóvenes con TEA en sus ambientes inmediatos (hogar y escuela), lo cuál es pertinente para fines de interpretación del presente trabajo de grado.

2.1.2. A nivel Nacional

García P. en el año 2014 realizó su trabajo de investigación de grado para optar por el título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo en la Universidad Monteávila, el cual se tituló “Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en niños con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento”, teniendo como objetivo evaluar la efectividad de la aplicación de un programa de entrenamiento dirigido a mejorar las habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en un grupo de niños con trastorno del espectro autista (TEA) de alto funcionamiento de edades comprendidas entre 5 y 6 años, que asistían al centro de atención interdisciplinaria Invedin con sede en El Marqués en la ciudad de Caracas.

La investigación de García (2014) a nivel metodológico estuvo constituida por un programa de entrenamiento que fue aplicado en ocho (8) sesiones, las cuales se constituyeron en una sesión de Pre-Test para el registro de los repertorios de las habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos, con una lista de chequeo adaptada del programa de habilidades de interacción social (PEHIS). Luego de ello, la autora inició con la aplicación del entrenamiento en las habilidades de interacción social y las habilidades para hacer amigos, para finalmente realizar una evaluación posterior (Pos-Test), estudio que resulta relevante para la presente investigación por la naturaleza metodológica constituida también por Pre y Post Test.

Según plantea García (2014), el programa de entrenamiento resultó ser efectivo comprobándose la adquisición de repertorios conductuales en los alumnos comparados antes y después del entrenamiento. Específicamente, los participantes presentaron un cambio de conductas de habilidades de interacción social (saludar, solicitar favores, presentarse) en comparación con el pretest, posterior al entrenamiento (p.69); asimismo, la autora plantea que los repertorios para hacer amigos también incrementaron en los alumnos participantes, entre éstos destacan: reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, solicitar ayuda y compartir) (p.70). Dichos hallazgos resultan pertinentes para la presente investigación, dado que los mismos plantean que tras la aplicación de un programa de intervención, los alumnos con TEA pudieron mejorar sus destrezas sociales.

Por otra parte, Zambrano (2023) en su trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo en la Universidad Monteávila, el cual se tituló “Programa de habilidades sociales para un estudiante con trastorno del espectro autista de institutos asociados”, se centró en desarrollar habilidades sociales de un adolescente TEA Grado 1, a través de la implementación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales ajustado a sus características y al contexto de la escuela regular a la cual asistía.

El estudio de Zambrano (2023) estuvo constituido por la aplicación inicial de una encuesta (Pre-Test) que fue contestada por la docente guía del adolescente con TEA, esto con la finalidad de conocer cuáles eran las habilidades sociales del alumno antes de su participación en el programa. La fase de intervención del programa, se llevó a cabo a lo largo de 10 sesiones de trabajo con el adolescente de 15 años de edad, quién era estudiante en su momento de tercer año de media general; el programa de entrenamiento se centró en trabajar específicamente 8 habilidades sociales: conductas emitidas, expresión de sentimientos y deseos, hacer y rechazar peticiones, expresión de

opiniones, defensa de derechos, actitudes de acuerdo al contexto y situación, respeto al otro y resolver problemas. Posterior a la implementación del programa, la autora procedió a evaluar los efectos del mismo tras la aplicación de la encuesta inicial a la docente guía (se realizó el Post-Test).

En este sentido, la autora Zambrano (2023) concluyó a partir de los hallazgos de su investigación que, el adolescente con TEA al igual que gran parte de la población con la condición de autismo, presentaba dificultad para establecer relaciones interpersonales. Específicamente, entre las conductas más deficitarias en el adolescente se hallan: el conversar con otras personas sobre cosas de interés mutuo, permitir que los demás sepan que él está agradecido y que los demás lo conozcan, compartir sus deseos y metas con otros, entre otros. De igual forma, al adolescente se le dificulta reconocer las emociones que experimenta, permitir que los demás conozcan lo que siente, reconocer la emoción del otro, y permitir que los demás sepan que le interesa o se preocupa por ellos. Esta investigación resulta pertinente por la implementación de un programa de intervención en el ámbito de las vinculaciones sociales, aunado a que la muestra seleccionada tiene características similares a la muestra del presente estudio (adolescentes con TEA de nivel 1).

2.2. Bases Teóricas

Según Arias (2012) “las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado”. (p. 107). A continuación se presentarán los diversos conceptos que sustentan el problema de la presente investigación.

2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): revisión histórica, conceptualización y caracterización.

Vargas y Navas (2012) señalan que el término autismo fue utilizado por primera vez en el lenguaje de la psiquiatría por Eugenio Bleuler, en 1911, para describir pacientes con esquizofrenia que presentaban retraimiento o desapego de la realidad, pérdida del sentido de la realidad y pensamiento esquizofrénico (p. 45). Bleuler hacía mención a una conexión con la vida fantástica del sujeto con esquizofrenia, mientras que en el autismo la fantasía está ausente.

Fue Kanner, en el año de 1943 citado por Balbuena (2007) quien describió por vez primera el autismo como un síndrome comportamental, cuyos rasgos distintivos eran las alteraciones del lenguaje (o comunicación), de las relaciones sociales (a las que juzgó como el trastorno fundamental patognomónico del síndrome) y de los procesos cognitivos, dentro de los cuales algunos han resaltado los trastornos de la flexibilidad, cuya gravedad dependerá del nivel cognitivo, esto es, del nivel de profundidad del espectro autista (p.334).

Como muchos otros cuadros clínicos, la primera clasificación ofrecida por Kanner (1943) citado por Balbuena (2007) sufrió diversos cambios, debido a que existían dudas sobre la formulación del diagnóstico en contraposición con los diagnósticos de demencia precoz, esquizofrenia infantil o demencia infantil. A partir de ello, los autores infirieron que cualquiera que fuese la etiqueta diagnóstica seleccionada, el autismo se enmarcaba dentro de los trastornos mentales y no como luego años más tarde sucedió, siendo ubicado dentro del campo de la deficiencia, dado que el rasgo distintivo del primer caso propuesto por Kanner, se ubicaba en la incapacidad de la persona para relacionarse adecuadamente con los demás, primando las deficiencias socio-afectivas sobre las de carácter lingüístico y cognitivo, sucediendo de forma inversa en el segundo caso en donde

cobraban un mayor peso etiopatogénico los déficits cognitivos sobre los de naturaleza emocional (p.335).

Balbuena (2007) enfatiza que fue en la década de los ochenta que se logró alcanzar un consenso en cuanto a la concepción del autismo como un síndrome conductual que afecta a una amplia gama de áreas tanto del desarrollo cognitivo como del afectivo, juzgándolo como un trastorno generalizado del desarrollo, tal como recogen las diferentes clasificaciones nosológicas (p.336).

La American Psychiatric Association (APA) en el año de 1994 citada por Araya (2017), realizó una revisión del DSM IV indicando que las características del autismo podrían variar y mejorar a través de una intervención individualizada según el caso de cada sujeto. Es por ello que en ese momento, se realizó un ajuste sobre la clasificación que se manejaba de la condición siendo dividida en: Asperger, Autismo leve, moderado y severo, Rett, Trastorno de Desarrollo infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, siendo éstos caracterizados por alteraciones presentes en las áreas de socialización, comunicación, comportamientos, intereses y actividades estereotipadas (p.22).

En el año 2013, la APA realiza una última revisión y reforma del DSM eliminando como trastornos generalizados del desarrollo al Síndrome de Rett y Trastorno de Desarrollo Infantil, sustituyendo el término Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) por Trastornos del Espectro Autista (TEA). En la actual versión del DSM-5, el TEA es caracterizado por las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, así como también por la presencia patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades; los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supere las capacidades limitadas del sujeto (p.28).

En el DSM-5 se plantea que, la presencia de dichos síntomas causan deterioro clínico significativo en las diversas áreas del funcionamiento de la persona y tales alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo (p.29).

La gravedad de la condición se registra de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos que requiera el paciente en las áreas de comunicación social y en cuanto a las conductas restrictivas y repetitivas. A continuación se especifican los niveles de severidad expuestos por el DSM-5:

Tabla 1.
Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Nivel o Grado de apoyo	Comunicación Social	Conductas restrictivas y repetitivas
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas, falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

<p>Grado 2 "Necesita ayuda notable"</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
---	---	--

<p>Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
---	---	--

Fuente: American Psychiatric Association, APA (2013).

2.2.2. Teoría de la Mente y Neuronas Espejos

Baron-Cohen (1995) citado por Váldez (2001), plantea que el mecanismo de Teoría de la Mente (TOM) es un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta; dicha teoría incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o

el hecho de compartir estados mentalistas acerca de un objeto.

En este sentido, los autores Tirapu-Uztárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007), definen la teoría de la mente como “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479). Este concepto se refiere a la habilidad “heterometacognitiva”, ya que se hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento” (p.479).

Con respecto al origen de la TOM, se ubican los trabajos pioneros de Premack y Woodruff a finales de los años 80 citado por Tirapu-Uztárroz et. al (2007), cuando intentaron demostrar que los chimpancés podían comprender la mente humana. Dicho experimento realizado con un chimpancé de su laboratorio, consistió en mostrarle un video en el que veía a alguno de sus cuidadores encerrados en una jaula, intentando alcanzar un plátano que, en un caso, estaba colgando por encima del techo de la jaula y, en otro, estaba en el suelo pero siempre fuera del alcance de la persona enjaulada. La persona disponía de instrumentos para conseguir el objetivo: una banqueta para alzarse, un palo manipulable a través de los barrotes, etc.; en el instante que el humano iniciaba la acción instrumental directa que podía llevarle a su objetivo, los experimentadores fijaban la imagen y mostraban al chimpancé dos fotografías: una de ellas con la solución correcta, la cual el chimpancé acertó.

Tirapu-Uztárroz et. al, (2007), plantean que dentro de la teoría de la mente se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales completas a través de la mirada o la cognición social y la empatía. En resumen la cognición social recoge tres aspectos importantes: la percepción de las expresiones emocionales, la capacidad para atribuir deseos, intenciones y creencias a otros, y lo relacionado con la cognición social y la

empatía que trata de explicar aspectos cognitivos y emocionales que nos permiten “ponernos en el lugar de otro”.

En cuanto a las Neuronas en Espejos (NE), los autores Soto y Vega (2007) señalan que éstas resultan ser interesantes ya que en sí mismas rompen con la clasificación acostumbrada que se tiene sobre las neuronas, dado que no son únicamente motoras ni sensoriales, sino que por el contrario son ambas al mismo tiempo (neuronas con respuestas bimodales); y es precisamente ese carácter dual lo que las vuelve tan interesantes e importantes, ya que presentan un rol fundamental en la capacidad que tiene el hombre para comprender de manera casi inmediata los movimientos, las acciones y de modo eventual las intenciones de otros sujetos, y además participan en la generación de nuestros propios movimientos.

2.2.2.1 Neuronas Espejos (NE) cómo parte fundamental de la TOM:

Los autores Soto y Vega (2007) plantean que las NE fueron descubiertas de manera ocasional cuando ciertos investigadores encontraron que la actividad de las neuronas de la corteza motora de los monos, se activaba sin que el primate realizase algún movimiento, lo cual aumentó la curiosidad de éstos estudiosos por averiguar qué era lo que realmente activaba a éste grupo de neuronas. Después de varios experimentos, los investigadores lograron precisar que había grupos de neuronas que respondían cuando el investigador tomaba un objeto o cuando movía algo de un lugar a otro y que tales neuronas eran las mismas que se activaban cuando el mono realizaba dichos movimientos. Por tanto, llegaron a la conclusión de que al activarse esos grupos neuronales, le daban al primate una comprensión inmediata e implícita de las acciones del investigador.

En el sistema de las NE se encuentra la base de los procesos de la imitación y en la realización de formas de aprendizajes por imitación. En este sentido, lo que plantean los autores Soto y Vega (2007) es: “la idea es que la

activación del sistema de neuronas en espejo permite reconocer las secuencias motoras que otros realizan y pre programar dichas secuencias para ser realizadas por el observador”. (p.51)

En este sentido, los autores Soto y Vega (2007) plantean que se han encontrado hallazgos que indican que las NE están relacionadas con varias de las destrezas del ser humano, específicamente en: la adquisición del lenguaje, por lo que contribuyen en la capacidad de imitar patrones de movimiento de la boca, en la programación de los movimientos que producen ciertos sonidos y en las áreas relacionadas con la expresión emocional, que permiten la comprensión de lo que le sucede a los otros (p.51).

Soto y Vega (2007), plantean que estudios científicos posteriores realizados por el grupo Ramachandran en la Universidad de California, en La Jolla, demostraron que los sujetos neurotípicos presentan una inhibición del ritmo MU en las regiones sensoriomotoras cuando realizan o cuando están observando a otro realizar actos motores, siendo ésta actividad correlacionada con la activación de neuronas que corresponden al sistema de neuronas en espejos.

Palau-Baduell, Valls-Santasusana y Salvadó-Salvadó (2011), señalan que el ritmo MU se presenta cuando el sistema motor está en reposo y se bloquea cuando se produce un movimiento del hemicuerpo contralateral, ya sea activo (voluntario), pasivo o de actividad motora refleja.

2.2.2.2. ¿Cómo es el proceso de desarrollo de la TOM dentro del Espectro Autista?

Soto y Vega (2007), señalan que varias investigaciones reportan que en la población de personas de niños y adultos con Autismo, no se detecta a nivel electroencefalográfico la inhibición del ritmo Mu cuando éstos observan a otras personas realizar acciones motrices, lo que indica que el sistema de neuronas en espejo no se activa de modo normal y, por ende, su capacidad de reconocimiento empático de los comportamientos de los otros es limitada.

En este sentido, los autores Soto y Vega (2007) manifiestan que las personas dentro del espectro del autismo tienen un desarrollo inadecuado del sistema de neuronas en espejo, por lo que se les dificulta comprender las acciones emitidas por las personas que les rodean y además se les complica de modo significativo poder imaginar que los otros son seres pensantes con intenciones y motivaciones intelectuales similares a las suyas, siendo éste el principio básico de la Teoría de la Mente, planteado por Premack y Woodruff en el año de 1978.

Leslie (1987) citado por Barbolla y García (1993), plantea que la ficción se puede entender como precursora de la TOM, dado que existe una semejanza entre la lógica en que se basan las atribuciones mentalistas y los actos de crear ficciones. La capacidad para la simbolización tiene su origen en un mecanismo psicológico primitivo, de maduración relativamente tardía que origina la teoría de la mente.

Barbolla y García (1993), plantean que el surgimiento de la ficción se comprende como el comienzo de una capacidad para comprender la percepción en sí misma, lo cual es un síntoma temprano de la capacidad de la mente humana para caracterizar y manipular sus propias aptitudes e información; la ficción en sí misma, es un caso especial de la capacidad para comprender la apariencia en otros. Un niño al nacer viene dotado de conocimientos básicos, dado que deben atender a aspectos específicos acerca de su mundo y esto lo pueden hacer gracias al hecho de que son capaces de formar representaciones de las personas, las cosas y los acontecimientos.

Para Barbolla y García (1993), la capacidad mentalista va evolucionando a medida que el niño avanza en su desarrollo madurativo normal, logrando elaborar representaciones de las representaciones por lo que puede formar representaciones de los sucesos del mundo real, por lo que éste avance evolutivo tiene un significado de gran importancia para todas las

funciones mentales superiores.

Wulf (1985) citado por Barbolla y García (1993), menciona que en los niños con la condición de Autismo tanto el juego de ficción como la capacidad mentalista son deficientes: la mayoría de los niños con TEA no realizan nunca o casi nunca juegos de ficción, por lo que dedican su tiempo a realizar juegos orientados a la realidad; por lo que se puede decir que los niños con la condición tienen una carencia importante de fantasía, al igual que sucede en todos los componentes del juego simbólico, por lo que se les dificulta en el juego hacer “como sí”, a diferencia de los preescolares fuera de la condición.

Wing (1989) citado por Barbolla y García (1993), en su teoría incluye tres grandes debilidades que se presentan en los niños con la condición: deficiencias en las relaciones sociales, en la comunicación y en el juego de ficción; logrando ubicar una razón específica de porqué los niños con la condición tienen serias dificultades para desarrollar la ToM. La carencia de dicha teoría (ToM) permite dar sentido a ese grupo de síntomas conductuales que aparentemente dan la idea de no estar conectados entre sí, cuando ciertamente guardan relación entre sí.

En este sentido, Wing (1989) citado por Barbolla y García (1993) ofrece una explicación de cómo se enmarcan las tres grandes áreas de deficiencias antes mencionadas como parte de la carencia de la teoría de la mente en el sujeto con TEA: problemas de lenguaje: se entienden como un problema de la semántica de los estados mentales; problemas en las relaciones afectivas: se pueden entender como una consecuencia de la incapacidad de lo que significa tener mente y pensar, saber, creer o sentir, de forma diferente a como piensa, saben, creen y sienten los demás; y problema de las competencias sociales: no basta con un aprendizaje superficial de normas sociales, sino que se requiere la capacidad de leer entre líneas, leer los pensamientos de los demás.

Los autores Barbolla y García (1993) plantean que: “tanto la evitación de contacto social como el carácter inadecuado de muchas aproximaciones sociales, pueden explicarse por la carencia de la TOM; ambas características se deben a que no comprende lo que piensan, sienten o desean las otras personas. La comunicación falla como consecuencia inevitable de esa deficiencia” (p.18).

En este sentido, Soto y Vega (2007) plantean que la TOM es entonces esa capacidad que tiene el individuo para representar los estados emocionales de sus semejantes; cada individuo elabora una teoría de la mente de las otras personas y cuando esto no sucede, entonces es incapaz de representarse las emociones ajenas.

2.2.3. Emociones y su caracterización

Los autores Cano (1997) y Fernández-Abascal (2003) citados por Reyna (2011), plantean que el término emoción comprende un proceso de tipo multidimensional que implica la interpretación de situaciones de tipo subjetivas y la expresión y comunicación de las emociones; dicho proceso implica diversos aspectos: lo experiencial (sentimientos que experimenta la persona como la alegría, tristeza, etc.), lo observacional-motor (expresiones faciales de sorpresa y miedo) y el aspecto fisiológico (como por ejemplo, cambios en el ritmo cardíaco, la sudoración, et.).

Según los autores Fernández-Abascal (2003) citados Reyna (2011) las emociones pueden ser clasificadas como primarias y secundarias; las primeras corresponden a emociones que están relacionadas con la maduración de los mecanismos neurales, los cuales son las bases del proceso emocional como tal y que a lo largo del desarrollo facilitan la formación de patrones de evaluación y de respuesta a la emociones, éstas emociones serían la alegría, tristeza y sorpresa por ejemplo; mientras que las emociones secundarias son aquellas que surgen producto de la socialización

y del desarrollo de las capacidades cognitivas, como por ejemplo, la culpa, la vergüenza, el orgullo y los celos; en éste tipo de emociones, influye la cultura en la cual se desenvuelve la persona y lo correspondiente a su historia personal.

Otra definición del término emoción, es la propuesta por Bisquerra (2000) citado por Maseda (2006), quién plantea que la misma “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción”; éstas emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, donde un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas.

Existen diversos enfoques teóricos que tratan de explicar la relación existente entre el surgimiento de las emociones y el desarrollo evolutivo de la persona; algunos de los enfoques propuestos son: la Teoría de los Sistemas Dinámicos propuesta por Fogel en 1992 citado por Reyna (2011), la cual hace énfasis en que las emociones surgen en la persona debido a que éste actúa en un contexto y por ende sus componentes innatos aparecen tras la interacción social (p.274); mientras que Izard en 1972 citado por Reyna (2011) planteó la Teoría de las Emociones, a través de la cual explica que existen ciertas emociones básicas que son de carácter innato y que a medida que el niño va creciendo éstas se modifican y se diferencian.

En este sentido, el autor Izard (1972) citado por Reyna (2011) plantea que el desarrollo socio-emocional y cognitivo se influyen mutuamente y que a pesar de que el sistema emocional es anterior, éste puede estimular el progreso a nivel socio-cognitivo, estimulando de ésta manera las interacciones sociales, lo que permite a la persona reevaluar comportamientos o expectativas, o por medio de las representaciones sociales y el conocimiento.

En concordancia con lo anterior, los autores Abe e Izard en el año

1999 citados por Reyna (2011), realizaron una descripción importante sobre los hitos evolutivos que se presentan en el desarrollo emocional y cognitivo en un sujeto neurotípico, indicando que dichos hitos inician en el nacimiento y finalizan en la adolescencia (p. 274-275):

- De 0 a 2 años: aparecen las emociones primarias básicas (interés, placer, disgusto, tristeza, ira, sorpresa y miedo); se da un reconocimiento temprano de las expresiones faciales en los otros y el temperamento en un comienzo es formado por el estilo de respuesta del bebé ante los diversos estímulos ambientales.
- De 2 a 5 años: en esta etapa se consolidan las emociones primarias (se consideran los estados mentales de los demás para entender la emoción). Aparecen los miedos aprendidos, los cuales tienen su origen en la socialización de las emociones que realizan los padres. En esta etapa se hace presente la auto-conciencia que se manifiesta a través de las emociones negativas y desafiantes, notándose un incremento en la habilidad para comprender a los demás.
- De 6 a 12 años: se consolidan en esta etapa las emociones auto-evaluativas por la internalización de las normas sociales y morales; de igual forma, se consolida la regulación emocional: el niño aprende a regular sus sentimientos, a cubrir sus emociones según la situación social que se presente, lo que evidencia la capacidad del niño para leer la mente de los demás. En dicho período evolutivo surge la habilidad para realizar comparaciones de tipo social debido a una mayor importancia del grupo de pares.

Según Maseda (2013), la comprensión que tienen los niños de las emociones se encuentra ligada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato; los niños reconocen que determinadas emociones pueden ser causadas por determinadas situaciones, aunque en algunos momentos puedan tener discrepancias entre la situación vivida y la emoción sentida.

Ahora bien, ¿cómo se da esa comprensión y reconocimiento emocional en los adolescentes? Para adentrarse en dicho análisis, es importante profundizar en la etapa del ciclo de vida llamada Adolescencia. Según Erik Erikson citado por Boeree (1997), la adolescencia inicia con la pubertad a los 12 años de edad y finaliza alrededor de los 18-20 años; en la actualidad, queda claro que debido a una serie de factores psicosociales, la adolescencia se prolonga más allá de los 20 años.

Tal y como plantea Gaete (2015), durante este período ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, por medio de los cuales la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir de forma independiente; las características del desarrollo psicosocial neurotípico en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales.

Gaete (2015) plantea que el esquema del desarrollo psicosocial no puede aplicarse a todo adolescente, pues la adolescencia constituye un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social de las diversas personas. Además de las diferencias en cuanto a la edad en que los jóvenes inician y terminan su adolescencia, las variaciones individuales en la progresión a través de las etapas pueden ser sustanciales. Así también, el proceso puede ser asincrónico en sus distintos aspectos y no ocurrir como un continuo, sino presentar períodos frecuentes de regresión en relación con estresores.

Gaete (2015) plantea que la adolescencia puede dividirse en tres fases, comprendidas de la siguiente manera: adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años, adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años y adolescencia tardía: desde los 17-18 años en adelante.

Según el autor Gaete (2015), tal y como sucede en las demás etapas del ciclo vital de la vida, la adolescencia posee sus propias tareas del desarrollo. Estas constituyen tareas que surgen en cierto período de la vida del individuo cuya debida realización lo conduce a la felicidad y al éxito en las tareas posteriores, y cuyo fracaso conduce a la infelicidad del individuo, a la desaprobación de la sociedad y a dificultades en el logro de tareas posteriores. El progreso del desarrollo se visualiza en la medida en que estas tareas se logran e integran con competencias que emergen posteriormente, llevando finalmente a un funcionamiento adaptativo durante la madurez.

En esta etapa, según Erik Erikson citado por Boeree (1997) la tarea primordial del ser humano es lograr la identidad del Yo y por ende evitar la confusión de roles; la identidad yoica significa entonces saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad, por lo que exige que tomemos todo lo que se ha aprendido acerca de la vida y de nosotros mismos y lo moldeemos en una autoimagen unificada, una que nuestra comunidad estime como significativa.

Para el autor Gaete (2015), la adolescencia se caracteriza también por el desarrollo de la competencia emocional y social; la primera se relaciona con la capacidad de manejar o autorregular las emociones y la segunda con la habilidad para relacionarse efectivamente con otros; ambas competencias facilitarán la autonomía progresiva del adolescente y contribuirán significativamente en su bienestar y desarrollo psicosocial.

Según Gaete (2015), en la adolescencia media el hecho central radica en el distanciamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de pares, lo que implica una profunda reorientación en las relaciones interpersonales; a nivel psicológico aumenta el sentido de la individualidad en el adolescente y también persiste la tendencia a la impulsividad.

Gaete (2015) plantea que la investigación reciente en neurodesarrollo ha demostrado que los adolescentes tienen conciencia de los riesgos que corren, pero esto no los inhibe de presentar estas conductas debido a que atraviesan por un período de incremento sustancial de la inclinación hacia la búsqueda de recompensas o nuevas sensaciones, lo que aumenta en presencia de sus pares. Esto sería producto de la maduración más temprana del sistema cerebral socio-emocional que del sistema de control cognitivo, con el resultado de que, en condiciones de excitación emocional, el primero sobrepasa la capacidad regulatoria del segundo. La necesidad del adolescente por buscar nuevas experiencias se acrecienta en presencia de un grupo y con ello la importancia de madurar sus procesos de regulación emocional, que involucran a su vez la percepción y reconocimiento de las emociones.

En este sentido, los autores Palomera, Salguero y Ruíz-Arandal (2012) tras analizar los resultados de su investigación con estudiantes de secundaria, plantean que el grado de habilidad para identificar emociones faciales funge como un factor predictivo del nivel de ajuste personal y social de los adolescentes. Concretamente plantean que, los adolescentes que mejor identifican la emoción expresada en los rostros de otros jóvenes, presentan un menor desajuste clínico, escolar, emocional y personal que aquellos que tienen menos precisión en su reconocimiento. Por tanto, la percepción emocional aparece como un factor protector frente al desajuste psicosocial en un momento evolutivo crítico en el que la tendencia normativa es el incremento en la aparición de problemas de relación tanto con pares, padres y profesores.

Palomera, Salguero y Ruíz-Arandal (2012), señalan que las emociones son imprescindibles para un adecuado funcionamiento personal y social; desde las teorías que plantean la importancia de la Inteligencia Emocional, la percepción emocional supone el primer paso en el procesamiento de esta información emocional; si las emociones no son percibidas de forma precisa,

difícilmente las personas podrán hacer un uso adecuado de ellas. A nivel social, es posible que aquellos adolescentes más hábiles a la hora de identificar cómo se sienten las personas de su entorno, utilicen dicha información no sólo para mostrar una mayor empatía hacia ellos, o para ayudarles a regular las emociones que sienten, sino también para modificar su comportamiento y adecuarse mejor a las situaciones sociales.

2.2.3.1. Comunicación Emocional.

Para el autor Gómez (2016) el lenguaje es el medio utilizado por el ser humano para expresar o comunicar un contenido relacionado con el pensamiento; el pensar y el hablar forman parte de una unidad inseparable: no se puede considerar como una simple manera de comunicación sino como un método importante para el desarrollo y visión que tiene el hablante hacia el mundo; la comunicación es un tema tan antiguo como el hombre y tan importante como él.

Según Benaiges (2014) citado por Gutiérrez y García (2015) la comunicación es el acto de transmitir correctamente un mensaje entre, mínimo, dos personas; por tanto, comunicar no consiste sólo en enviar dicho mensaje sino hacer llegar su contenido al otro, el cual debe ser entendido por dicha persona, y de éste modo la comunicación puede considerarse por tanto completa.

En este sentido, Gutiérrez y García (2015) señalan que la comunicación emocional es la transmisión de nuestras emociones a otras personas; es la inclusión de nuestras emociones en lo que comunicamos y es por tanto el uso de las emociones para que el mensaje sea más efectivo. Poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que está sintiendo en un momento dado y qué es lo que va a sentir la otra persona al momento de transmitirle su sentir.

De este modo, Gutiérrez y García (2015) plantean que la comunicación emocional consiste en saber transmitir nuestras emociones a nuestro público, ya sea una audiencia multitudinaria o una única persona que está pendiente de lo que decimos. Por tanto, la comunicación emocional es aquella que tiene en cuenta las emociones de la persona que comunica, es decir el emisor, pero también de la persona o grupo de personas que reciben el mensaje, es decir los receptores.

En función del canal variará el modo de transmitir las emociones; si lo hacemos cara a cara podemos tocar, sonreír, mirar..., pero si lo hacemos por escrito las emociones tendrán que leerse, si lo hacemos por teléfono tendremos que saberlo transmitir por el tono de voz y el modo de hablar en general. Del mismo modo que tendremos que ser conscientes de cómo afecta a las demás personas nuestra comunicación emocional para poder corregirla a medida que sea necesario.

2.2.4. Desarrollo Emocional, Trastorno del Espectro Autista y Relaciones sociales.

Maseda (2013) considera que de modo innato las personas tienen la habilidad para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimientos o pensamientos a otras personas, entendiendo a su vez que son distintas a las propias, de forma tal que pueden utilizar dicha información para interpretar lo que los demás dicen, encontrar sentido a su manera de comportarse y predecir lo que harán posteriormente.

En este sentido, las personas con trastorno del espectro autista presentan grandes dificultades para realizar este tipo de comprensiones siendo su capacidad empática limitada, por lo que colocarse en el lugar del otro es algo que se les vuelve muy complicado, generando que las conductas ajenas les sean imprevisibles, carentes de sentido y difíciles de comprender. Maseda (2013) plantea que los pacientes con TEA se

caracterizan por razonar e interpretar de modo diferente, lo que ocasiona que sus habilidades emocionales en cuanto a la conciencia, regulación y autonomía de tipo emocional, así como las correspondientes a la competencia social y a las habilidades de vida y bienestar en general, se vean deterioradas y les sea por tanto muy difícil de manifestar.

Baron-Cohen et al., (1985) citado por Reyna (2011), plantean que poder entender y comprender las expresiones emocionales es esencial para un proceso adecuado de interacción social, ya que esto permite explicar y anticipar las acciones que tendrán los demás; a diferencia de otros procesos mentales, las emociones frecuentemente se hacen visibles a través de las expresiones faciales y/o gestuales.

En este sentido, Celani, Battachi y Arcidiacono (1999) citado por Reyna, (2011), señalan que diversas investigaciones realizadas con personas con diagnóstico de Autismo, reportan una atención limitada a las expresiones faciales de las emociones por parte de dichos pacientes, por ejemplo, al realizar tareas donde debían clasificar o emparejar fotografías de alguna emoción específica.

Por su parte, los investigadores Begeer, Rieffe, Meerum Terwogt y Stockmann (2006) citado por Reyna (2011) observaron en su estudio que los niños con la condición de autismo de alto funcionamiento (lo que actualmente se conoce como TEA de Nivel 1), prestaban muy poca atención a las expresiones emocionales de las demás personas en comparación a un grupo control de niños sin la condición en un contexto considerado por los autores de condición neutral, pero tal particularidad desaparecía si se requería realizar una decisión socialmente relevante; por lo que dichos autores señalaron, que la atención a expresiones emocionales es influenciada por factores de tipo situacional.

Las emociones son tan complejas y están presentes en todos los individuos, por lo que las personas con autismo no pueden estar ajenas a ese mundo emocional que les rodea. En este sentido, tal y como menciona Maseda (2013) algunas personas con la condición de autismo presentan déficit en el desarrollo de la Teoría de la Mente por lo que presentan lo que llamaría una “ceguera mental”, que le provoca una incapacidad para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona (p.9).

Frith (1989) citado por Maseda (2013), señala que los niños dentro del espectro autista “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás”, afectando la comprensión particular de la mente de los demás. Los niños con autismo pueden comprender acontecimientos mecánicos, pero tienen grandes dificultades para comprender acontecimientos que exigen imaginar lo que otra persona está pensando (p.9). Esta noción de ceguera mental, tal y como plantea Maseda (2013) explica el distanciamiento emocional de las personas que padecen la condición, ya que son incapaces de entender las emociones de los demás o de expresar sus propios sentimientos como de forma habitual e innata lo hace día a día la población neurotípica.

Maseda (2013) considera que las emociones son en cierta parte conectores que mantienen en unión adecuada nuestra vida mental, por lo que nos definen como persona desde el punto de vista de nuestra mente así como también desde la óptica de las demás personas, siendo por tanto, funciones biológicas del sistema nervioso que aparecen como imágenes de distintas situaciones o de interpretaciones que nuestra mente realiza por medio de la interacción con el mundo exterior, y también a partir del conocimiento de nuestra propia mente y la personalidad.

De este modo, el autor Maseda (2013) manifiesta que las personas con autismo cuentan con un circuito emocional desconectado que les impide comprender y realizar las atribuciones de los mundos mentales

(creencias, deseos, emociones) a la otra persona que se encuentra formando parte del proceso comunicativo.

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (2001) citado por Reyna (2011) plantearon un estudio en el cual se propuso evaluar la posibilidad de enseñar a las personas con autismo a comprender estados mentales de emoción, creencia y ficción. Los resultados de dicha investigación dieron cuenta de que sí era factible enseñarle a esta población a pasar tareas que evaluaban la comprensión de las emociones y creencias.

2.2.4.1. Programa de Intervención

En concordancia con todo lo expuesto, el interés prioritario de la presente investigación se centra en la aplicación de un programa de intervención que estimule la comunicación de las emociones en los adolescentes con TEA de nivel 1, entendiendo como programa de intervención según los autores Fernández-Ballesteros (1996) citados por García (2014) “a un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizadamente en una realidad social, con el propósito de resolver un problema que atañe a un conjunto de personas” (p. 477).

En este sentido, se tiene como finalidad que los adolescentes muestreados mejoren sus destrezas en cuanto a sus vinculaciones sociales, es decir, que a través del programa logren adquirir habilidades que mejoren la expresividad de las emociones que sienten ante una situación determinada, mediante una mejor comprensión de sus propios estados mentales y de los demás.

De este modo, dicho programa de intervención se construyó teniendo como base el “Programa En La Mente” de los autores Monfort y Monfort Juárez (2000), material que se utiliza para trabajar la comprensión

y expresión de experiencias y representaciones que ocurren en nuestra mente y en la de los demás; esto se enmarca dentro de lo que se conoce como lenguaje de referencia mental.

Riviere (1996) citado por Monfort y Monfort (2000), señala que existen diversos estudios que señalan que los niños con desarrollo típico, presentan un interés precoz por los estímulos relacionados con la expresión de sentimientos, fijándose en los matices más expresivos del rostro humano. En las personas con Autismo, este desarrollo se ve alterado a partir de los 18 meses de edad, momento en el que la atracción por las personas como estímulos preferentes va desapareciendo y surgen entonces conductas de evitación activa de la mirada.

En este sentido, los autores Monfort y Monfort Juárez (2000) plantean que el reto más importante de la intervención, viene dado por el hecho de enseñar algo que en la mayoría de los niños se desarrolla de forma natural y que deriva de una motivación innata de los seres humanos por compartir estados y emociones con quiénes les rodean. A lo largo de los años, las intervenciones con niños dentro del espectro ha avanzado significativamente, por lo que existe gran evidencia de que se puede modificar en cierto modo la experiencia interna de la persona con Autismo y mejorar así su calidad de vida.

Por tanto, el objetivo principal del Programa “En La Mente” consiste en la estimulación de los procesos mentalistas y su expresión lingüística a partir del soporte gráfico, es decir, mediante el uso de imágenes. Dicho objetivo se define en pequeñas metas de tipo más concretas, siendo las primeras dos: el poder identificar y nombrar emociones básicas y complejas (alegría, pena, vergüenza, entre otras) y el reconocer las causas de las mismas en función del contexto; metas sobre las cuáles se fundamenta el programa de intervención de la

presente investigación.

El programa “En La Mente” propone una serie de fichas y actividades mediante las cuales se puede trabajar tanto la comprensión como la expresión en distintos niveles; para efectos del presente estudio se utilizaron algunas fichas, específicamente: las fichas 1, 2, 6 y 7 , mismas que abarcan el reconocimiento de expresiones faciales asociadas a emociones y sentimientos tanto básicos como complejos, así como también abarcan la comprensión y expresión de términos relacionados con sentimientos y emociones básicas y complejas, es decir, emociones primarias y secundarias.

2.3. Bases legales

Según Arias, (2006) las bases legales “representan el basamento legal que sustenta la investigación mediante una jerarquía jurídica” (p.107)

La condición del Espectro Autista es considerada como una Discapacidad, por lo que resulta de suma importancia revisar brevemente cuáles son las bases legales que respaldan y protegen los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas del año 2007, planteó que es necesario promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Según la Convención, las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o

sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En el Artículo 4 de la Convención, se plantea que los Estados participantes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad.

Por otra parte, en Venezuela la Ley para Personas con Discapacidad (2007) establece en su artículo 6 que, una Persona con Discapacidad es aquella que por causas congénitas o adquiridas presenta alguna disfunción o ausencia de sus capacidades (físicas, mentales, intelectuales, sensoriales o una combinación de las mismas); la alteración puede ser temporal o permanente y le genera a la persona desventajas que dificultan su inclusión e integración en la vida familiar y social.

Dicha Ley plantea en su Art.8, que las personas con discapacidad tienen derecho a una atención integral, la cual debe incluir políticas públicas; la atención, la integración y la inclusión de las personas con discapacidad está dirigida a garantizar una mejor calidad de vida, mediante el pleno ejercicio de sus derechos, equiparación de oportunidades, respeto a su dignidad y la satisfacción de sus necesidades tanto a nivel social, económico, cultural y político, esto con el objetivo de que las personas con discapacidad puedan incorporarse a la dinámica de la Nación. Esto resulta de gran importancia, dado que en la presente investigación se aplicará un programa de intervención con base en la comunicación emocional, a pacientes adolescentes TEA que asisten a mi consulta privada, con el fin de recibir una atención psicológica adecuada a sus necesidades individuales.

La intervención estará dirigida a mejorar en los pacientes muestreados sus habilidades en la expresión verbal de sus emociones, de modo que esto pueda potenciar en ellos sus destrezas a nivel de vinculación social y permitirles una mejor integración en sus contextos de interacción. En este sentido, la Ley respalda que toda persona con diagnóstico de discapacidad sea cuál sea debe ser integrado a su comunidad sin que sea discriminado o menospreciado por quienes le rodean, tal y como lo plantea el Artículo 9 de la Ley para las Personas con Discapacidad: “Ninguna persona podrá ser objeto de trato discriminatorio por razones de discapacidad, o desatendida, abandonada o desprotegida por sus familiares o parientes, aduciendo razonamientos que tengan relación con condiciones de discapacidad” (s.p.).

Por su parte, es pertinente según la población de estudio de la presente investigación la cual como ya se mencionó, estará constituida por adolescentes dentro del Espectro Autista, revisar lo planteado por la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (1998).

Dicha Ley en su Artículo 29, toma en consideración a los niños y adolescentes con necesidades especiales, indicando que éstos tienen todos los derechos y garantías consagradas y reconocidas por dicha Ley, a parte de los inherentes a su condición particular. Dicho artículo plantea que es responsabilidad del estado, la familia y de la sociedad asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

La Ley pone de manifiesto que el Estado, con la participación de la sociedad, debe asegurarles a dichos niños y adolescentes lo siguiente: A. Programas de asistencia integral, rehabilitación e

integración. B. Programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia. C. Campañas permanentes de difusión, orientación y promoción social dirigidas a la comunidad sobre su condición específica, para su atención y relaciones con ellos.

En el ejercicio profesional como Psicólogo Clínico, parte de las funciones es la elaboración de programas que favorezcan el desarrollo personal de los pacientes que asisten a la consulta, con el fin de ayudarles a solucionar distintas situaciones y mejorar así sus comportamientos actuales, esto mediante la aplicación de diversas técnicas y procedimientos psicológicos (Ley de Ejercicio de la Psicología, planteada por la Federación De Psicólogos de Venezuela, 1978).

CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL

El contexto en el cual se llevará a cabo la aplicación del programa de intervención, corresponde a un consultorio de atención psicológica privada, ubicado en el Municipio Zamora, Guatire - Edo. Miranda.

Desde hace ya algunos años atrás, la autora del presente trabajo se encuentra trabajando en atención psicológica privada infanto-juvenil, realizando las respectivas evaluaciones psicológicas, abordaje psicoterapéutico de corte cognitivo-conductual y la orientación psicoeducativa dirigida a los padres según la necesidad del paciente abordado.

La población de pacientes que atiende en su consultorio privado, asiste con diversas necesidades y motivos de consulta; sin embargo, en los últimos años ha notado un incremento de los pacientes en etapa infantil que asisten por signos de alerta de TEA y otros que recurren con un diagnóstico establecido dentro del espectro, ya sean niños u adolescentes. Atender a pacientes con la condición de autismo representa un reto fascinante dentro de su quehacer como Psicóloga Clínica.

En el espacio físico de su consultorio, la autora del trabajo labora de manera individual, siendo ésta quién recibe y despide a los pacientes sin intermediarios de ningún tipo. El lugar cuenta con una sala de espera separada del consultorio, la cual resulta confortable para los padres u otros acompañantes del paciente; en dicha locación, se encuentra laborando desde hace dos años aproximadamente.

En el ejercicio profesional la autora ha tejido redes de apoyo interdisciplinario con diversos especialistas de la zona que atienden a niños y adolescentes: Pediatras, Terapeutas de Lenguaje, Terapeutas Ocupacionales, Psicopedagogas, Neuropediatras, Docentes, entre otros.

Población que se atiende

La población que asiste a la consulta corresponde a niños y adolescentes, y con algunas excepciones también adultos jóvenes dependiendo del motivo de consulta de los mismos. Las edades de los pacientes oscilan desde los 2 años y 10 meses aproximadamente hasta los 20 años de edad respectivamente, con una alta demanda de niños en edad preescolar (4-5 años), niños en edad escolar (7-10 años) y adolescentes entre los 15 y 17 años de edad.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

Según Arias (2012) el Marco Metodológico constituye el “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas”. Es por tanto, el capítulo del Trabajo de Grado que describe los procedimientos técnicos-operacionales mediante los cuales se llevará la presente investigación, por lo que se detalla el tipo de investigación, el diseño de la investigación, población y muestra a utilizar, el cuadro de operacionalización de las variables, técnicas de recolección de los datos y por último el tipo de análisis que se utilizará para analizar los resultados (p.16).

Línea de trabajo

En este proyecto la línea de trabajo investigativa se enmarca dentro de las Destrezas Sociales y Autismo de Alto Funcionamiento.

Tipo de investigación

El tipo de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objetivo de estudio Arias (2012); en la presente investigación el objetivo general es desarrollar un programa de intervención en comunicación emocional, el cual estará dirigido a adolescentes con la condición de autismo (p. 23).

En este sentido, se trata de una investigación de tipo aplicada, que según Valarino, Yáber y Cemborain (2010) “consiste en la búsqueda y consolidación del saber y la aplicación de los conocimientos para enriquecer lo cultural, científico y tecnológico del servicio del desarrollo integral del país” (p.67). En este sentido, se realizó en el presente estudio una intervención en el grupo de

adolescentes con TEA muestreados, mediante la aplicación del Programa en Comunicación Emocional previamente diseñado, con la finalidad de modificar la manera en la cuál actualmente dichos adolescentes expresan y comunican sus emociones en distintas situaciones.

Diseño de investigación

El diseño de investigación según Arias (2010) “es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.27). Dichas estrategia se define según el origen de los datos, es decir, de dónde se originan las fuentes a intervenir, y también se define por la manipulación o no, de las condiciones en las cuales se realiza el estudio, es decir, si manipulan o no las variables a estudiar. Según Cárdenas, M.(2009) es un diseño pretest y post-test de un solo grupo, el autor señala que a través de él podemos observar cambios (Pág 85-86).

De este modo, la presente investigación es de tipo no experimental, en la cual según señala el autor Arias (2010) “las variables de estudio no serán modificadas” (p.31); y a su vez, este diseño es de tipo transeccional ya que los datos se recogerán en un sólo momento mediante un proceso previamente diseñado. Aunado a ello, con respecto al origen o fuente de los datos que se recogieron, el diseño de investigación no experimental es un diseño de investigación de tipo documental en inicio, dado que se realizó previamente una exhaustiva búsqueda teórica que permitiese sustentar el presente estudio, y a su vez es un diseño de investigación de campo, el cual según plantea Arias (2010) “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o

control variable alguna” p. 31), siendo éste el caso del presente trabajo de grado, donde la información necesaria para el pretest, programa de intervención y postest fue tomada directamente de los adolescentes muestreados.

En este sentido, la investigación se realizó en base a los siguientes pasos: en primera instancia, con el fin de poder establecer las características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1, se procedió a la realización del Pre-Test el cuál está constituido por un cuestionario auto-aplicado para los adolescentes diseñado previamente para recabar los datos deseados. Posteriormente, en base a los análisis de resultados originados del Pre-Test, se procedió a diseñar el programa de intervención el cuál está fundamentado en el “Programa En La Mente” de los autores Monfort y Monfort Juárez (2000), para luego continuar con su aplicación al grupo de adolescentes con TEA de nivel 1 muestreados.

Por último, se procedió a evaluar los efectos de la aplicación del programa de intervención en el proceso de comunicación emocional de los adolescentes anteriormente mencionados, ésto mediante la realización de un Pos-Test el cual consistió en volver a aplicar el cuestionario de tipo auto-aplicable diseñado para el primer paso de la investigación. Los resultados arrojados tras dicho Pos-Test se analizaron con el fin de realizar las interpretaciones y conclusiones propias del estudio.

Cuadro de Variables por Objetivos

OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	DIMENSIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	INDICADOR	FUENTE	INSTRUMENTO
<p>Establecer las características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1, que asisten a consulta privada en Guatire - Edo. Miranda</p>	<p>Comunicación Emocional.</p>	<p>Características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA.</p>	<p>“Es la transmisión de nuestras emociones a otras personas; es la inclusión de nuestras emociones para que el mensaje sea más efectivo” (Gutiérrez y García, 2015).</p>	<p>-Definición de comunicación emocional (qué es lo que conocen los adolescentes por ello).</p> <p>- Definición de los tipos de emociones (primarias y secundarias).</p> <p>-Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: alegría/tristeza, culpa, orgullo, vergüenza.</p> <p>-Proceso de expresividad/comunicación de dichas emociones a los demás (familia, contexto escolar, otros ambientes).</p>	<p>-Adolescentes con TEA.</p> <p>-Padres de los adolescentes.</p>	<p>PRE-TEST.</p> <p>-Cuestionario auto-aplicado para los adolescentes: preguntas de selección simple y preguntas abiertas.</p>

				<p>Es decir, cómo suelen comunicar aquello que sienten a los demás (de forma verbal cara a cara, de manera escrita por medio de un medio digital, otro).</p> <p>- En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: hogar/familia, escuela/compañeros, otros ambientes.</p> <p>- Emociones que suelen ser asertivas de transmitir por los adolescentes (primarias o secundarias).</p>		
--	--	--	--	---	--	--

<p>Diseñar un programa de intervención en comunicación emocional dirigido a los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.</p>	<p>Programa de intervención.</p>	<p>Diseño del programa de intervención en comunicación emocional.</p>	<p>“Conjunto específico de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizados en una realidad social, con el propósito de resolver un problema que atañe a un conjunto de personas” (Fernández Balleteros, 1996 cp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y expresión de experiencias y representaciones que ocurren en la mente de los adolescentes con TEA (lenguaje de referencia mental). - Estimulación de los procesos mentalistas y su expresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescentes con TEA. 	<p>-Tras los resultados del Pretest, se construirá el Programa de intervención final, el cuál se fundamenta en el “Programa En la Mente” de Monfort y Monfort Juárez (2000).</p>
--	----------------------------------	---	---	--	---	--

			García, 2014) (p. 477)	<p>lingüística a partir del soporte gráfico (utilización de imágenes).</p> <p>- Dos pasos del programa : el poder identificar y nombrar emociones básicas y complejas (alegría, pena, vergüenza, entre otras) y el reconocer las causas de las mismas en función del contexto de desarrollo.</p>		
--	--	--	------------------------	--	--	--

<p>Aplicar un programa de intervención en comunicación emocional en adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.</p>	<p>Programa de intervención.</p>	<p>Implementar el programa de intervención en comunicación emocional.</p>	<p>“Conjunto específico de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implementados organizados en una realidad social, con el propósito de resolver un problema que atañe a un conjunto de personas” (Fernández Balleteros, 1996 cp. García, 2014) (p. 477)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y expresión de experiencias y representaciones que ocurren en la mente de los adolescentes con TEA (lenguaje de referencia mental). - Estimulación de los procesos mentalistas y su expresión lingüística a partir del soporte gráfico (utilización de imágenes). - Dos pasos del programa: el 	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescentes con TEA. 	<p>-Programa de Intervención fundamentado en el Programa “En La Mente” (Monfort y Monfort Juárez, 2000).</p>
---	----------------------------------	---	--	--	---	--

				<p>poder identificar y nombrar emociones básicas y complejas (alegría, pena, vergüenza, entre otras) y el reconocer las causas de las mismas en función del contexto de desarrollo</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				imi ento.		
--	--	--	--	-----------	--	--

<p>Evaluar los efectos del programa de intervención en la comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada en Guatire-Edo. Miranda.</p>	<p>Comunicación Emocional</p>	<p>Características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA.</p>	<p>“Es la transmisión de nuestras emociones a otras personas; es la inclusión de nuestras emociones para que el mensaje sea más efectivo” (Gutiérrez y García, 2015).</p>	<p>-Definición de comunicación emocional (qué es lo que conocen los adolescentes por ello).</p> <p>- Definición de los tipos de emociones (primarias y secundarias).</p> <p>- Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: alegría/tristeza, culpa, orgullo, vergüenza.</p> <p>-Proceso de expresividad/comunicación de dichas emociones a los demás (familia, contexto escolar, otros ambientes). Es decir, cómo suelen comunicar</p>	<p>- Adolescentes con TEA.</p> <p>-Padres de los adolescentes.</p>	<p>POS-TEST.</p> <p>-Cuestionario auto-aplicado para los adolescentes: preguntas de selección simple y preguntas abiertas.</p>
---	-------------------------------	--	---	--	--	--

				<p>aquello que sienten a los demás (de forma verbal cara a cara, de manera escrita por medio de un medio digital, otro).</p> <p>- En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: hogar/familia, escuela/compañeros, otros ambientes.</p> <p>- Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes (primarias o secundarias).</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Población y muestra / unidad de análisis

Arias (2012), define la población como un “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p.81); es por ello, que en la presente investigación la población está constituida por el grupo etario de adolescentes, siendo a quiénes se les va a investigar y de ellos se obtendrá la información necesaria para el estudio.

Por su parte, Arias (2012) considera que la muestra “es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p.83). En este sentido, la muestra de la presente investigación está constituida por dos (2) adolescentes de 15 y 16 años de edad respectivamente, siendo seleccionados a través de un muestreo intencional, en el cuál según Arias (2012) “los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p.85).

Los adolescentes pertenecientes a la muestra son pacientes diagnosticados con TEA de nivel 1, es decir, que requieren de apoyo mínimo, y guardan entre sí varias características que son pertinentes para el presente estudio: son jóvenes con debilidades en las destrezas sociales por lo que suelen preferir actividades en solitario y no en grupo, con dificultades en el manejo y expresión de sus emociones en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente trabajo de grado para obtener la información sobre cómo es el proceso de comunicación emocional en dichos adolescentes, se utilizó la técnica de la encuesta, la cual es descrita por Arias (2012) como “una estrategia oral ó escrita cuyo propósito es obtener información acerca de un grupo ó muestra de individuos” (p.32); en la presente investigación la encuesta a utilizar será en un formato de cuestionario. Según los planteamientos de Arias (2012) “el cuestionario es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel, el cual contiene una serie de preguntas y debe ser llenado por el encuestado sin ningún tipo de intervención por parte del entrevistador” (p.74).

Asimismo, el autor Arias (2012) define el cuestionario de preguntas cerradas “como aquellas que establecen opciones de respuesta que el encuestado puede seleccionar y que se clasifican en: dicotómicas (dos opciones de respuesta) y de selección simple (varias opciones de respuesta pero sólo se puede seleccionar una” (p.73).

En la presente investigación se aplicó (1) un cuestionario de preguntas cerradas compuesto por un total de 8 ítems: dos de dichos ítems corresponden a respuestas dicotómicas (SÍ/NO), un ítem de selección simple con tres opciones de respuesta (a,b,c) y los cinco ítems restantes están constituidos por respuesta escala tipo likert: siempre, a menudo, de vez en cuando y nunca (VER ANEXO 1).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Según el autor Tamayo (2003), la validez “es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretender medir (p. 36); en la presente investigación, el instrumento fue sometido a la prueba de validez de contenido por parte del juicio de un experto, el cual se define por Arias (2006) “como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 68) (VER ANEXO 2). Las sugerencias realizadas por parte de la experta, fueron tomadas en cuenta y se agregaron los cambios pertinentes al instrumento final.

Por otro lado, la confiabilidad del instrumento es definida por Tamayo (2003), “es el grado en que la aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados” (p. 235). En este sentido, en el presente estudio de investigación el criterio empleado fue el tiempo, aplicando por tanto un Pre-Test previo a la intervención y luego de la aplicación del programa de intervención, se aplicó un Post-Test que posteriormente fueron comparados y correlacionados siendo confiable.

Análisis de los Resultados del Diagnóstico (PRE-TEST)

En la presente investigación, el análisis de los resultados del diagnóstico, es decir, del Pre-Test, se realizó de manera cuantitativa; según Arias (2012) dicho “análisis estadístico se basa en la elaboración de una tabla de distribución de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas obtenidas, para posteriormente generar un gráfico a partir de dicha tabla” (p.136).

El instrumento aplicado consta de dos partes con variación en el tipo de respuestas: la primera parte consta de respuestas dicotómicas y de selección simple, por lo que dichos resultados y su respectivo análisis serán presentados ítem por ítem, mientras que la segunda parte del cuestionario está compuesto por respuestas tipo likert planteadas por cada uno de los indicadores (Ítems 4, 5, 6, 7 y 8) de las variables de estudio, indicadores que a su vez tienen varios subindicadores.

En este sentido y para facilitar el análisis e interpretación de los datos, los resultados de los ítems mencionados se presentarán agrupados por sub-indicadores (sub-ítems) según la emoción que corresponde: alegría, tristeza, orgullo, culpa y vergüenza, en los cuatro primeros indicadores (ítem 4, 5, 6 y 7); por último, los resultados del indicador (ítem 8) se presentarán según el tipo de contexto de interacción (Familia y Colegio).

Las tablas y gráficos de los ítems del instrumento se obtuvieron a través de una hoja de cálculo del Programa Excel. A continuación se presentan los análisis de resultados por cada uno de los ítems del instrumento:

Tabla 2.

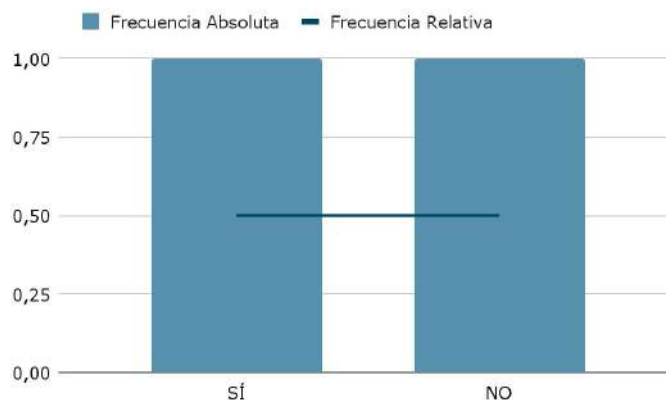
Item 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
SÍ	1	50%
NO	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 1.

Item 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal como se observa en la Tabla 2 y en la Figura 1, uno de los adolescentes muestreados acepta conocer el término “Comunicación Emocional” mientras que el otro dice no conocerlo; lo que puede interpretarse como una necesidad parcial en los adolescentes muestreados, por conocer y entender a profundidad a qué se refiere el constructo de Comunicación Emocional y de qué manera pueden ser más asertivos en la comunicación de aquello que sienten en un momento determinado. Tal y como lo plantean los autores Gutiérrez y García (2015), el poder incluir las emociones en aquello que se comunica, hace que el mensaje a transmitir sea mucho más efectivo (s.p.).

Tabla 3.

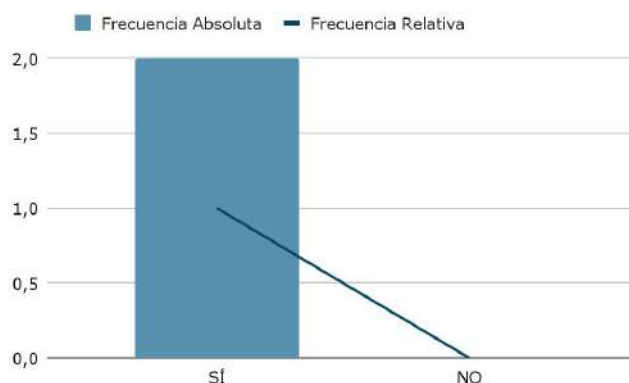
Item 2. Conocimiento sobre las emociones.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
SÍ	2	100%
NO	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 2.

Item 2. Conocimiento sobre las emociones.



Fuente: De Oliveira (2024).

Como se observa en la Tabla 3 y Figura 2, la totalidad de los adolescentes muestreados conocen qué son las emociones, por lo que se puede interpretar que los encuestados manejan el hecho de que la emoción es un proceso multidimensional, que tal y cómo lo mencionan los autores Cano (1997) y Fernández-Abascal (2003) citados por Reyna (2011), dicho proceso engloba aspectos como lo experiencial (sentimientos de alegría/tristeza), lo observacional-motor (expresiones faciales) y el aspecto fisiológico (cambios en la fisiología de la persona) (p. 273).

Tabla 4.

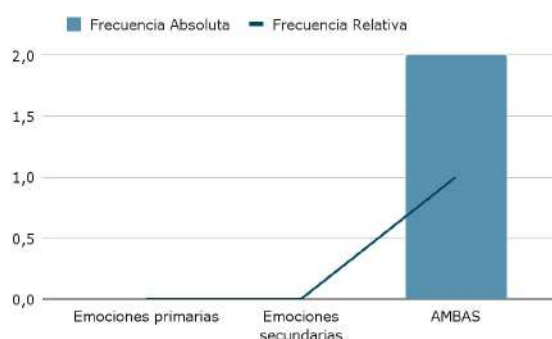
Item 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Emociones primarias	0	0%
Emociones secundarias	0	0%
AMBAS	2	100%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 3.

Item 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 4 y en la Figura 3, se observa que la totalidad de los adolescentes encuestados conocen tanto los tipos de emociones primarias (alegría, tristeza, sorpresa) como los tipos de emociones secundarias (culpa, vergüenza, orgullo, celos). Tal y cómo plantean los autores Fernández-Abascal (2003) citado Reyna (2011), las emociones primarias son las bases del proceso emocional siendo vital su conocimiento y reconocimiento dada su función innata en la vida del ser humano; asimismo, saber cuáles son los tipos de emociones secundarias, es de gran importancia para el desarrollo socio-afectivo de la persona, ya que éstas emociones surgen como producto de la socialización y del desarrollo de las capacidades cognitivas, por lo que

la cultura, contexto e historia de vida personal influyen en éste tipo de emociones (p. 274).

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en los indicadores/ítems 4, 5, 6 y 7 del Pre-Test, planteando tablas y figuras por separado de cada sub-indicador (sub-ítem) pero haciendo la descripción y análisis de dichos resultados de manera agrupada según el tipo de emoción (alegría, tristeza, orgullo, culpa, vergüenza):

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (alegría):

Tabla 5.

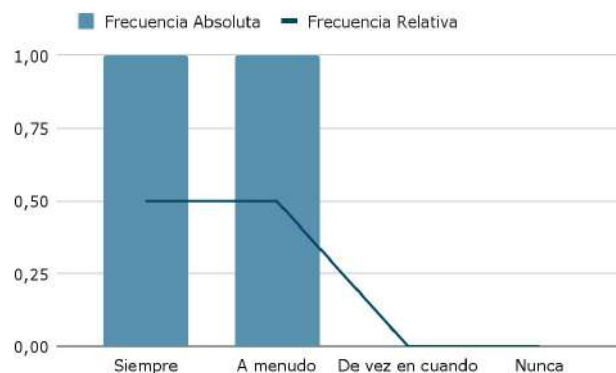
Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 4.

Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 6.

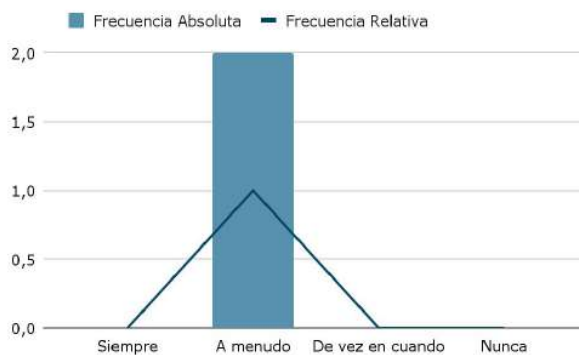
Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 5.

Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 7.

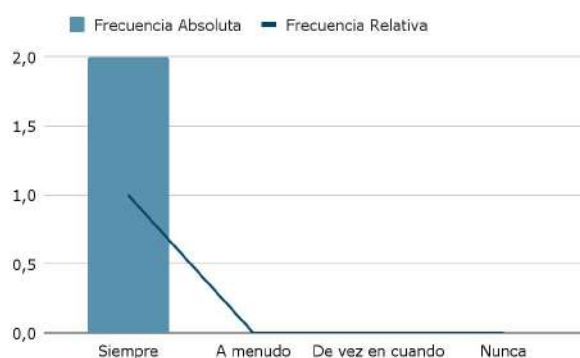
Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 6.

Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz.



Fuente: De Oliveira (2024).

Revisando las Tablas 5, 6 y 7 y a su vez las Figuras 4, 5 y 6, se puede observar una tendencia en los adolescentes encuestados de poder reconocer en sí mismos con cierta frecuencia (Siempre/A

menudo) cuando se sienten felices y alegres. En este sentido, Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato; por lo que reconocen que determinadas emociones pueden ser causadas por determinadas situaciones (p.7). Por lo que puede interpretarse, que en el caso de los adolescentes encuestados es la alegría es una de las emociones primarias que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia en cada uno de los momentos que transitan en su día a día.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (tristeza):

Tabla 8.

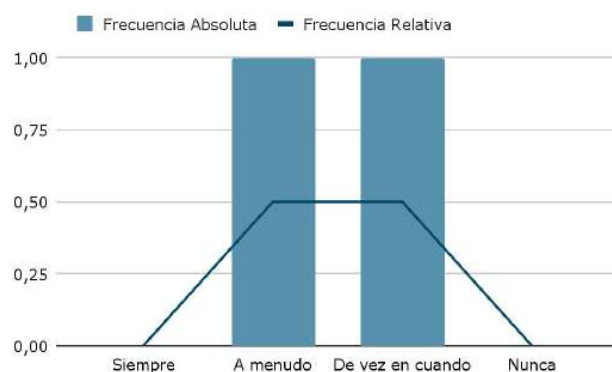
Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 7.

Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 9.

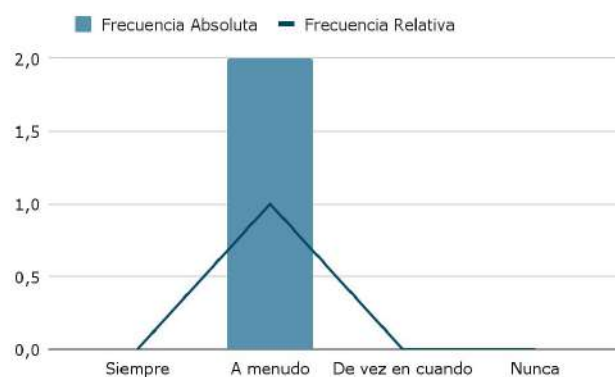
Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy de ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 8.

Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 10.

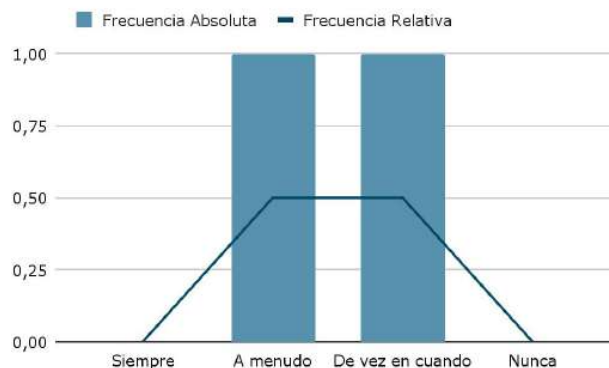
Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 9.

Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos expuestos en las Tablas 8, 9 y 10 así como también en las Figuras 7, 8 y 9, se puede observar cierta tendencia en los adolescentes de la muestra de poder identificar A menudo y De vez en Cuando, aquellas ocasiones en las que se sienten tristes y logran en algún punto darse cuenta de ello. Éste reconocimiento emocional, podría estar relacionado con lo que plantea Maseda (2013), sobre el hecho de que los seres humanos comprenden y reconocen sus emociones a partir de las experiencias previas que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por lo que pudiera interpretarse que los adolescentes encuestados han experimentado la emoción de tristeza en situaciones anteriores, que les permiten reconocer en cuáles momentos se sienten tristes, pero en una frecuencia de identificación menor.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (Orgullo):

Tabla 11.

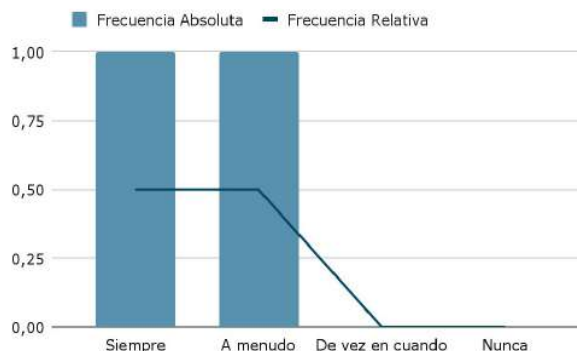
Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 10.

Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 11 y en la Figura 10, se puede observar cómo uno (50%) de los adolescentes “Siempre” reconoce cuando siente Orgullo, mientras que el otro joven (50%) encuestado “A menudo” logra reconocer dicha emoción secundaria en sí mismo. En concordancia con esto, Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por tanto, para los adolescentes de la presente investigación la emoción de orgullo es una de las emociones secundarias que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia en los momentos de su cotidianidad.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (Culpa):

Tabla 12.

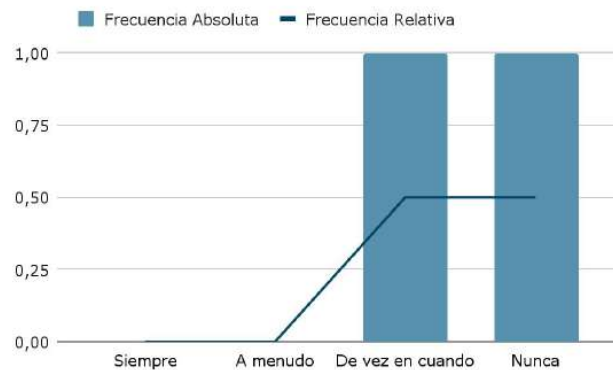
Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 11.

Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos expuestos en la Tabla 12 y en la Figura 11, uno de los adolescentes (50%) encuestado, “De Vez en Cuando” logra reconocer e identificar cuando siente Culpa, mientras que el otro adolescente (50%) manifiesta que “Nunca” reconoce en sí mismo la emoción antes mencionada. Tal reconocimiento emocional, podría estar relacionado con lo que plantea el autor Maseda (2013), ante el hecho de que los seres humanos comprenden y reconocen sus emociones a partir de las experiencias previas que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por lo que pudiera interpretarse que los adolescentes encuestados han experimentado la emoción de culpa en otros momentos de su vida, lo cual les permite reconocer en qué situaciones se sienten tristes, pero en una frecuencia de identificación menor.

Tras revisar cada uno de los sub-ítems del Ítem 4 “Reconocimiento de las emociones propias, se puede observar que las emociones de Alegría y Orgullo suelen ser identificadas con mayor frecuencia por los adolescentes encuestados, siendo las respuestas más utilizadas “Siempre y A menudo”; mientras que las emociones de Tristeza y Culpa son las que les resultan más difíciles de reconocer e identificar en sí mismos por los adolescentes encuestados, siendo las respuestas utilizadas “A menudo, De vez en cuando y Nunca”. Es importante resaltar que, se observa una tendencia en la muestra a reconocer más fácilmente emociones de tipo positivas ya sean primarias o secundarias.

A continuación se presentan los datos correspondientes al Ítem 5 indicador que corresponde a la Expresión de las emociones; en la descripción se realiza la distinción por tipo de emoción (alegría, tristeza, orgullo y vergüenza).

Ítem 5. Expresión de las emociones (Alegría).

Tabla 13.

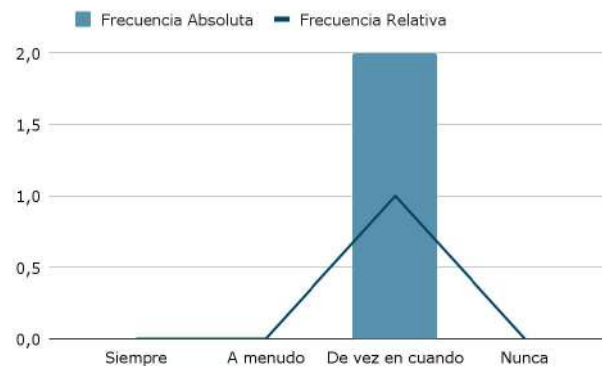
Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas (verbalmente).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 12.

Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas (verbalmente).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 14.

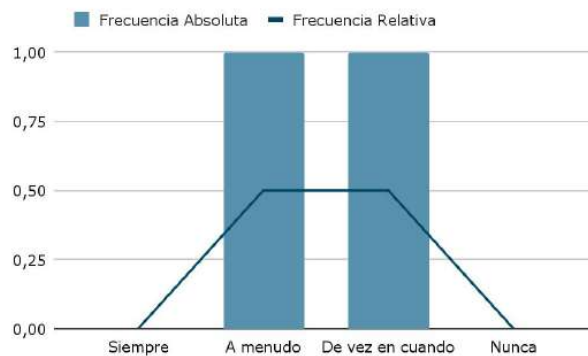
Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 13.

Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos obtenidos en las Tablas 13 y 14 y en las Figuras 12 y 13 respectivamente, ambos adolescentes (100%) suelen expresar verbalmente la emoción de alegría a otras personas en una frecuencia de “De vez en cuando”; asimismo, ambos adolescentes manifiestan que en algunas ocasiones pueden expresar su sentir de alegría y entusiasmo, mediante un mensaje escrito (chat, e.mail), siendo la proporción de (50%) “A menudo” y (50%) “De vez en cuando”. En este sentido, los autores Gutiérrez y García (2015) plantean que poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con cierta frecuencia la emoción primaria de alegría ya que a su vez reconocen sentirla con mayor facilidad en distintas ocasiones, utilizando tanto el canal de transmisión verbal como el escrito.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Tristeza).

Tabla 15.

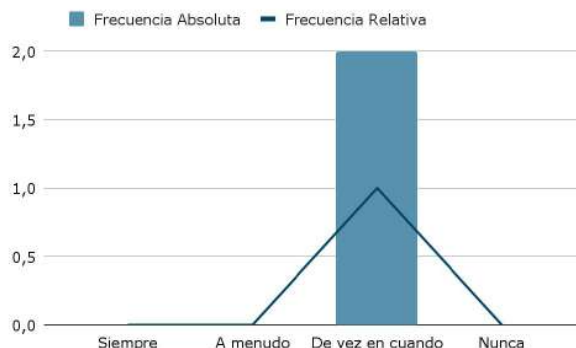
Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 14.

Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 16.

Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 15.

Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal y como se observa en las Tablas 15 y 16 y en las Figuras 14 y 15, la totalidad de la muestra (100%) “De vez en cuando” comunican de forma verbal a otras personas cuando se sienten tristes; asimismo, uno de los adolescentes encuestados (50%) manifiesta que “Siempre” expresa su sentir de tristeza mediante algún mensaje escrito, mientras que el otro adolescente (50%) encuestado manifiesta “Nunca” utilizar el recurso del mensaje escrito para expresar su emoción de tristeza. Según los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.). De este modo, partiendo de lo teórico para los jóvenes de la muestra transmitir verbalmente cuando se sienten triste suele darse en algunos momentos siendo poco utilizado el canal de expresión escrita.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Orgullo).

Tabla 17.

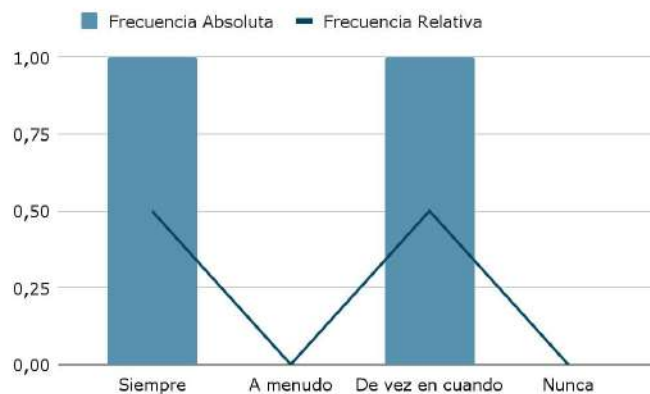
Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 16.

Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 18.

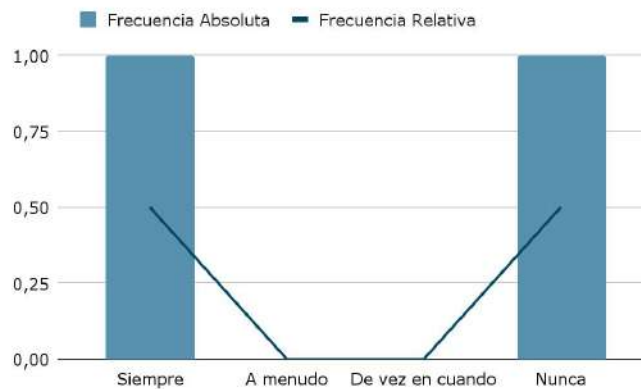
Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 17.

Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar las Tablas 17 y 18 así como también las Figuras 16 y 17, se puede ver como uno de los adolescentes encuestados (50%) refiere expresar “Siempre” con palabras (verbalmente) a los demás, cuando se siente orgulloso de sí mismo o de alguien más, mientras que el otro adolescente (50%) refiere hacerlo “De vez en cuando”. Por su parte, uno de los adolescentes encuestados (50%) manifiesta que “Siempre” expresa su sentir de orgullo mediante algún mensaje escrito, mientras que el otro adolescente (50%) encuestado manifiesta “Nunca” utilizar el recurso del mensaje escrito para expresar su emoción de orgullo.

En este sentido, los autores Gutiérrez y García (2015) plantean que poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con cierta frecuencia la emoción secundaria de orgullo, ya que a su vez reconocen sentirla con mayor facilidad en distintas ocasiones, utilizando tanto el canal de transmisión verbal como el escrito.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Vergüenza).

Tabla 19.

Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros).

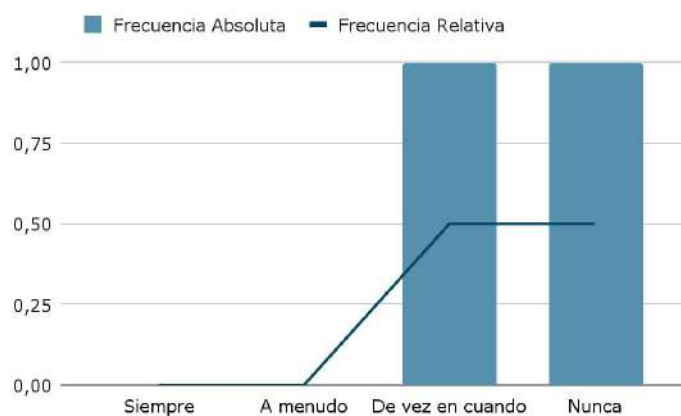
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%

TOTAL	2	100%
-------	---	------

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 18.

Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 20.

Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	2	100%

TOTAL	2	100%
-------	---	------

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 19.

Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

En las Tablas 19 y 20 y en las Figuras 18 y 19 se observa que los adolescentes encuestados expresan muy poco de manera verbal la emoción de vergüenza, siendo las respuestas “De vez en cuando” (50%) y “Nunca” (50%); asimismo, ambos adolescentes coinciden (100%) en que “Nunca” recurren al mensaje de texto para expresarle a los demás cuando se sienten avergonzados. Tomando en consideración lo planteado por los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.). Por tanto, a los adolescentes encuestados les resulta un poco más complicado expresar la emoción secundaria de vergüenza de modo verbal a su receptor comunicativo, siendo la tendencia de expresividad verbal muy baja; es llamativo que reportan nunca recurrir al mensaje de transmisión escrita para expresar dicha emoción.

Ítem 6. Emociones que resultan más asertivas de expresar (Alegría, Tristeza, Orgullo y Vergüenza).

Tabla 21.

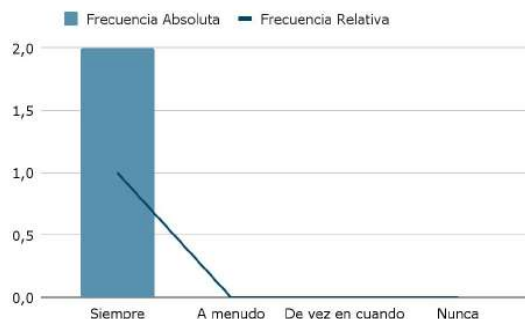
Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 20.

Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al revisar la Tabla 21 y la Figura 20, se observa que la totalidad de la muestra (100%), es decir, los dos adolescentes encuestados, coinciden que “Siempre” pueden transmitir eficazmente a los demás cuando se sienten alegres, siendo ésta emoción primaria la que les resulta más asertiva de expresar. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción primaria de alegría, dado que logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en diversas situaciones de su vida.

Tabla 22.

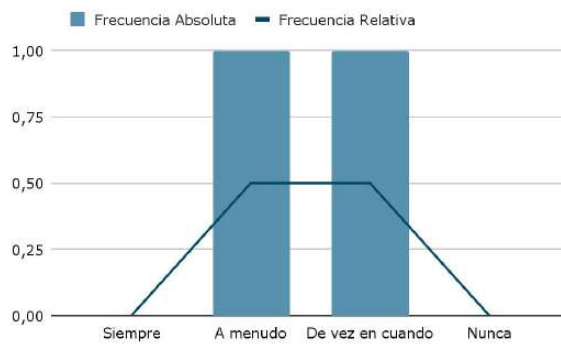
Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 21.

Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar la Tabla 22 y la Figura 21, uno de los adolescentes (50% de la muestra) manifiesta que “A menudo” logra expresar con cierta asertividad a las demás personas la emoción de tristeza, mientras que el otro adolescente (el 50% restante de la muestra) señala que “De vez en cuando” transmite a los otros cuando se siente triste en un momento dado.

Según los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.); por tanto, para los adolescentes encuestados, la emoción primaria de tristeza es la que expresan con menor asertividad interpretándose su mensaje como menos efectivo .

Tabla 23.

Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.

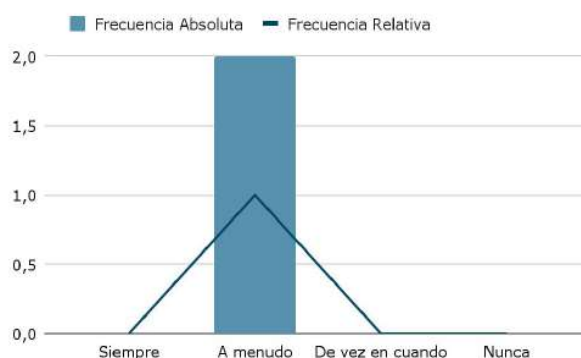
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%

De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024)

Figura 22.

Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal y como se observa en la Tabla 23 y en la Figura 22, ambos adolescentes encuestados (100% de la muestra) coinciden en que “A menudo” logran expresar eficazmente su emoción de orgullo a las demás personas. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción secundaria de orgullo, dado que logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en su cotidianidad de vida.

Tabla 24.

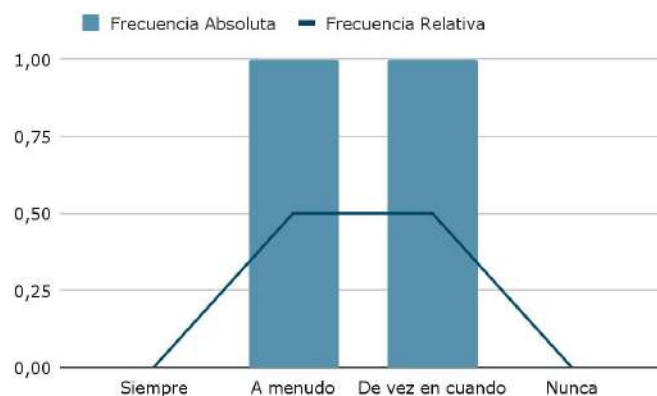
Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 23.

Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar la Tabla 24 y la Figura 23, uno de los adolescentes (50% de la muestra) manifiesta que “A menudo” logra expresar con cierta

asertividad a las demás personas la emoción de vergüenza, mientras que el otro adolescente (el 50% restante de la muestra) señala que “De vez en cuando” transmite a los otros cuando se siente avergonzado en un momento dado. Según Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.); por tanto, para los adolescentes encuestados sentir vergüenza y poder expresarle en el mensaje que les transmiten a los demás, suele ser de las emociones secundarias la que transmiten con menor asertividad.

Ítem 7. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones: “Familia”.

Tabla 25.

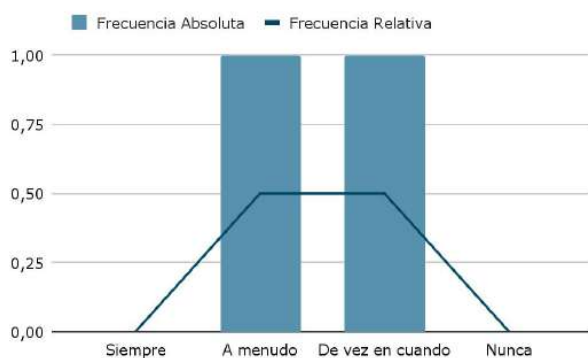
Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 24.

Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 26.

Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	2	100%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 25.

Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 27.

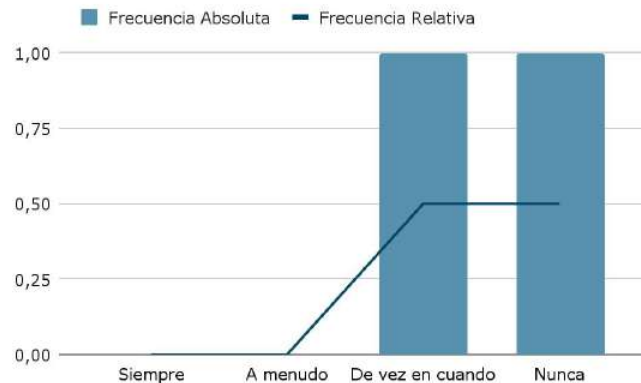
Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 26.

Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tras observar los datos planteados en las tablas y figuras anteriores, se puede describir el siguiente análisis de cómo se da el proceso de transmisión de las emociones por parte de los adolescentes con TEA en el ambiente familiar. En primer lugar, según lo planteado en la Tabla 25 y Figura 24, los adolescentes le expresan sus emociones a sus Padres “A menudo” (50%) y “De vez en cuando” (50% de la muestra); a diferencia de lo que sucede con los Hermanos, que según lo observado en la Tabla 26 y Figura 25, ambos adolescentes encuestados coinciden en que “Nunca” le expresan a sus hermanos aquello que sienten en un momento determinado. Por último, tal y como se plantea en la Tabla 27 y la Figura 26, el 50% de la muestra “De vez en cuando” logra expresar sus emociones a algún otro familiar, mientras que el 50% de la muestra “Nunca” lo hace.

El comportamiento de la muestra en cuanto a la poca expresividad de sus emociones en el contexto familiar, pudiera estar relacionado con lo planteado por Gaete (2015), en cuanto al hecho de que durante el período

de la adolescencia media en la población neurotípica suele darse un distanciamiento afectivo de la familia por parte del joven; en el caso de los adolescentes con TEA encuestados, tal distanciamiento es mayor en cuánto a la relación con los hermanos y algún otro familiar (tíos/primos), siendo un poco menos lejana la distancia con los padres, por lo que pueden expresar sus emociones con una mayor frecuencia hacia los mismos.

Ítem 8. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones: “Colegio”.

Tabla 28.

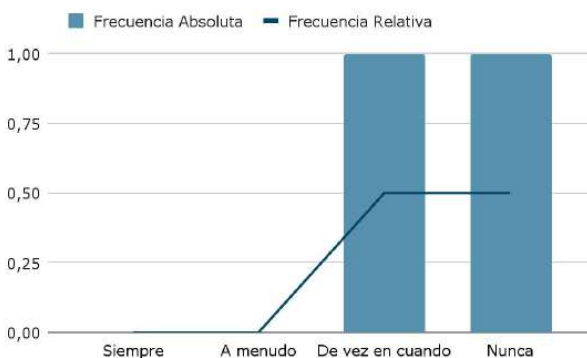
Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 27.

Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 29.

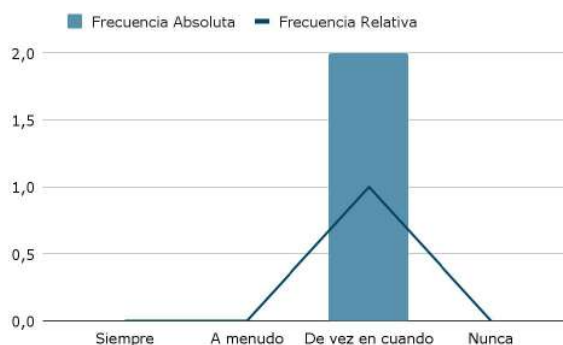
Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 28.

Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tras observar los datos planteados en las tablas y figuras anteriores, se puede describir el siguiente análisis de cómo se da el proceso de transmisión de las emociones por parte de los adolescentes en el ambiente del Colegio. En primer lugar, se observa en la Tabla 28 y en la Figura 27, que uno de los adolescentes (50%) puede “De vez en cuando” expresar sus emociones a un docente de apoyo, mientras que el otro adolescente (50%) manifiesta que “Nunca” lo hace. Por su parte, en lo que respecta al expresividad emocional de los adolescentes encuestados hacia algún compañero de clases, al observar la Tabla 29 y la Figura 28, la totalidad de los adolescentes (100%) coinciden en que “De vez en cuando” pueden expresar sus emociones cuando se encuentran en interacción con alguno de sus pares en la jornada de clases.

En este sentido, se observa que los adolescentes encuestados coinciden en el hecho de que con cierta frecuencia pueden expresar y transmitir sus emociones en el ámbito escolar a alguno de sus compañeros a diferencia de hacerlo con algún docente de apoyo, donde los dos jóvenes tienen posturas distintas. Esto parece estar relacionado con lo propuesto por Gaete (2015), acerca de que el acercamiento con el grupo de pares en la población neurotípica es mayor en el período de la adolescencia media. Según lo observado en el comportamiento de la muestra actual, esta característica parece no ser exclusiva de la población adolescente sin la

condición de autismo, sino que por el contrario el acercamiento a los grupos de pares se da en todos los adolescentes con edades similares a los del estudio, entendiéndose esto como un aspecto propio de su desarrollo socioafectivo.

CAPÍTULO V. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO

Introducción

Partiendo del hecho de que la presente investigación es de corte de tipo aplicativo, en el presente capítulo se plantea la descripción de cómo se llevó a cabo el proyecto de la misma, es decir, cómo se realizó la ejecución y puesta en práctica de las variables de estudio, entendiendo que ésta investigación tiene como eje principal indagar a través de la intervención, si los adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a la consulta privada, presentan mejoras en su proceso de comunicación emocional enmarcado dentro de sus ámbitos de interacción social.

Por tanto, a continuación se realiza una descripción detallada de cómo se llevó a cabo el proyecto de intervención partiendo del planteamiento del objetivo y propósito general, el plan de ejecución con la manifestación de cada uno de los tiempos descritos con fechas específicas en las cuales se implementó el proyecto, así como también lo que corresponde con el cuadro descriptivo de la intervención en la muestra de estudio, y por último el proceso de evaluación y análisis de los resultados obtenidos.

Objetivo o Propósito

El objetivo de la aplicación de éste proyecto, consistió en determinar si se obtuvieron mejoras en el proceso de comunicación emocional de los adolescentes con TEA de nivel 1, que asisten a la consulta privada en la ciudad de Guatire-Edo. Miranda. Esto con la finalidad de que los pacientes muestreados logren expresar de manera más abierta y desinhibida, aquello que sienten y piensan en un

momento determinado, de forma tal que puedan mejorar sus destrezas en el manejo y la vinculación social con quiénes le rodean en los diversos contextos de interacción.

Plan de ejecución del proyecto

El proyecto se llevó a cabo en la comunidad de Guatire-Edo. Miranda específicamente en el contexto de la consulta psicológica privada de la autora. La muestra de estudio estuvo integrada por dos pacientes adolescentes de género masculino con TEA de nivel 1 que asisten con regularidad a su control psicológico, con edades de 15 y 16 años respectivamente.

Objetivos Específicos	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempo de acción
Obj 1: Aplicación del Pretest a los participantes adolescentes	-En formato individual a cada paciente se le aplicó el instrumento pre-test, con el fin de indagar de qué manera los adolescentes se están comunicando y expresando sus emociones. Posterior a la aplicación, se realizó el análisis de resultados respectivos.	- Aplicación del cuestionario.	-Consultorio privado. -Adolescentes. -Psicóloga.	-Sesión individual de 45min. (Junio, 2023).

Obj. 2: Sensibilizar a los adolescentes sobre la importancia de comunicar aquello que sienten.	-Agrupar a los adolescentes con TEA de nivel 1, para establecer una charla reflexiva destacando la importancia de mejorar en cada uno de ellos sus	Sesión grupal: se aplicó un vídeo alusivo al tema de las emociones y expresividad en la vinculación social; a partir de ésta visualización, se	-Consultorio privado. -Computadora para transmitir el vídeo. -Adolescentes TEA. -Psicóloga.	-Una (1) sesión de 60 minutos.
---	--	--	--	--------------------------------

	procesos comunicacionales de sus emociones.	abrió el diálogo libre con los adolescentes.		
Obj. 3: Intervenir en base al programa ya previamente diseñado.	Estimular los procesos mentalistas y lingüísticos de los adolescentes muestreados, a fin de que puedan identificar y expresar las distintas emociones.	Trabajo que se realizó de forma individual, tras la aplicación de las diversas fichas de trabajo, basadas en el programa "En la Mente" propuesto por Monfort y Monfort Juárez (2001).	-Consultorio privado. -Fichas: construidas con diversas situaciones a través de imágenes. -Adolescentes con TEA. -Psicóloga.	-Dos Sesiones individuales con cada adolescente. - Cada sesión con un tiempo de 45-50min.
Obj. 4: Verificar las herramientas y estrategias ganadas en los adolescentes después de la intervención del programa.	Aplicación del Postest (cuestionario) en formato individual.	Con cada adolescente, se aplicó el cuestionario y se abrió el diálogo para un feedback de parte de ellos sobre la experiencia suscitada tras la aplicación.	-Consultorio privado. -Cuestionario de auto-formato. -Adolescentes TEA. -Psicóloga.	Sesión individual con cada adolescente, de 45min - 50min.

Plan de Intervención del Proyecto (Planificación)

Título del Proyecto: “Construyendo una Comunicación Emocional Asertiva”

Objetivo General del Proyecto: Mejorar la comunicación de las emociones de los adolescentes con TEA de nivel 1, de forma tal que su proceso de vinculación social sea más asertivo y adaptativo.

Sesión	Tema	Estrategias	Recursos	Fecha/Tiempo
1. Sensibilización (sesión grupal).	Reforzar el concepto de comunicación emocional y por qué es importante (en base al ítem 1,2 y 3 del pre-test).	<p>Actividad que se llevó a cabo en grupo junto con los adolescentes.</p> <p>Se inició con la presentación de ellos y luego se procedió a proyectar un material audiovisual (video corto ó fragmento de alguna película que transmite el contenido mencionado).</p> <p>Luego se abrió el diálogo para escuchar a los adolescentes y así poder aclarar sus inquietudes sobre lo observado y lo que es entonces comunicación emocional y lo que eso implica.</p>	Computadora. Adolescentes. Psicóloga.	20-09-2023 . Sesión de una hora.
2. Sesión de Intervención primaria (individual).	<p>Estimulación de los procesos mentalistas, en base al reconocimiento de emociones primarias (alegría/tristeza)</p> <p>Mayor énfasis en la emoción de tristeza, ya que es la que más se les dificulta reconocer</p>	<p>Aplicación de las fichas (pictogramas) planteadas en el “Programa En La Mente”: (Fichas 1 y 2).</p> <p>Las fichas estuvieron acompañadas de varias consignas, que estimulan el reconocimiento/identificación y comprensión y expresión de dichas emociones.</p>	Adolescentes. Psicóloga. Computadora. Fichas (pictogramas)	27-09-2023. 1 Sesión de 60 minutos.

	y comunicar.			
3. Sesión de Intervención secundaria (individual).	Estimulación de los procesos mentalistas, en base al reconocimiento de emociones secundarias (orgullo, culpa, vergüenza). Mayor énfasis en la emoción de vergüenza, ya que es la que más se les dificultad reconocer y comunicar.	Aplicación de las fichas (pictogramas) planteadas en el "Programa En La Mente": (Fichas 6 y 7). Las fichas estuvieron acompañadas de varias consignas, que estimulan el reconocimiento/identificación y comprensión y expresión de dichas emociones.	Adolescentes. Psicóloga. Computadora Fichas (pictogramas)	04-10 / 03-11, 2023. 1 Sesión de 60min .
4. Aplicación del Post-Test.	Evaluar las habilidades ganadas en los adolescentes, en relación al plan de intervención.	Se aplicó el instrumento a cada adolescente por separado.	Adolescente. Psicóloga. Instrumento impreso.	Sesión individual de 45 min. Octubre 2023

Es importante mencionar, que en algunas de las Fichas mencionadas en el cuadro, sólo se tomaron ciertos pictogramas de los propuestos por los autores del programa, esto con el fin de ajustar las imágenes a los objetivos específicos de la intervención; dicha selección se plantea más adelante en la descripción de cada una de las sesiones del plan de intervención por separado de manera detallada. Las Fichas con sus respectivos pictogramas se aplicaron a través de un dispositivo electrónico (Computadora), dado que la resolución de las imágenes digitalizadas es de mayor calidad en comparación con las imágenes impresas y visualizadas en papel.

A continuación se explica el procedimiento en cada una de las sesiones del plan de intervención:

1. El programa de intervención (Proyecto) denominado “Construyendo una Comunicación Emocional Asertiva”, se inició a partir de una sesión grupal (Sensibilización) con los dos adolescentes pertenecientes a la muestra de estudio, por lo que se le realizó una breve presentación entre ellos (nombre, edad, grado que cursan, entre otros aspectos); posteriormente se proyectó en vídeo, un fragmento de la película Intensamente de Disney: https://youtu.be/cB2CUdv_aHQ?si=H07ax6sePaX9DK6z, y se abrió el espacio para el diálogo con las siguientes preguntas disparadoras: ¿La familia se estará comunicando asertivamente? ¿Logran entre sí identificar lo que siente el otro? ¿Ryle puede comunicar cómo le fue en su primer día de clases? ¿Ryle le expresa a sus padres lo que está sintiendo en ese momento?; luego de contestar éstas y otras interrogantes que surgieron, se procedió a explicar brevemente en qué consiste la comunicación emocional, por qué es importante que ésta sea asertiva en nuestro día a día y a su vez se aclararon dudas sobre el concepto de qué son las emociones y los tipos de emociones según la clasificación que se maneja en la presente investigación (primarias y secundarias). Se planteó un momento en la sesión para realizar un pequeño cierre a través de las reflexiones que cada adolescente expresó (VER ANEXO 3).
2. La segunda sesión denominada Intervención Primaria, es una sesión que se llevó a cabo de forma individual (60 minutos de trabajo), en la cual con cada adolescente por separado se aplicaron la Fichas 1 (Dibujos 1 y 2 únicamente) y Ficha 2 (Dibujos del 7-10) (VER ANEXO 4); cada Ficha contiene un contenido específico tal como lo plantean los autores Monfort y Monfort Juárez (2000) en su Programa, así como consignas específicas.

2.1. Ficha 1 (Dibujos 1-2): Contenido “Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos (alegría/tristeza); Comprensión y Expresión de términos relacionados con sentimientos básicos. Las consignas fueron las

siguientes: ¿Dónde está el niño que está triste? ¿Cómo está este niño?. Se hace un registro de las respuestas orales emitidas por cada adolescente.

2.2. Ficha 2 (Dibujos 7-10): Contenido “Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos; Interpretación de la causa a partir del contexto; Comprensión y expresión de términos relacionados con sentimientos básicos y relaciones causales (Porqué...). Las consignas planteadas fueron: ¿Qué le pasa a la niña? ¿Por qué? / ¿Qué le pasa al señor? ¿Por qué? / ¿Cómo está el niño? ¿Por qué? / ¿Cómo está la niña? ¿Por qué?.

Se realizó un registro anecdótico de la sesión (respuestas grabadas con la autorización del adolescente y luego transcritas por la autora). (VER ANEXO 5).

3. La tercera sesión denominada Intervención Secundaria, se llevó a cabo también de forma individual (60 minutos), en la cual se aplicaron la Ficha 6 (Dibujos del 21-24) y la Ficha 7 (Dibujos del 25-29) (VER ANEXO 6); a continuación se especifican los contenidos y consignas en cada ficha:

3.1. Ficha 6 (Dibujos 21-24): Contenido “Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos complejos (vergüenza, susto, disculpa); Interpretación de la causa a partir del contexto; Comprensión y expresión de términos relacionados con los sentimientos complejos; y Comprensión y expresión de términos “mentalistas” (pensar). Las consignas fueron las siguientes:

- ¿Qué le pasa a la señora? ¿Qué ha visto? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Cómo está el señor de corbata? ¿Por qué? ¿Qué dice el otro? ¿De quién era la pluma?
- ¿Qué hace el niño? ¿Por qué se esconde? ¿Conoce a esta señora? ¿Quién es el señor?
- ¿Quién es el señor que está sentado? ¿Cómo están estos dos niños? ¿Qué le pasa al otro niño? ¿Por qué? ¿Qué está pensando?

3.2. Ficha 7: Dibujos (25-29): Contenido “Reconocimiento de expresiones faciales se sentimientos complejos (alegría, rechazo, interés, aburrimiento, miedo, satisfacción, desilusión); Interpretación de la causa a partir del contexto; Interpretación de sentimientos contrastados a partir de la misma situación; Comprensión y expresión en términos “mentalistas” (gustar/no gustar); y Comprensión de preguntas con ¿Quién?. Las consignas planteadas fueron:

- ¿Cómo está este jardinero? ¿Por qué?
- ¿Cómo está este niño? ¿Por qué? ¿y éste? ¿Qué le pasa? ¿Tú qué prefieres, una hamburguesa o una sopa?.
- ¿A quién le gusta el cuento? ¿Quién está aburrido?
- ¿A quién le interesa el animal? ¿Qué siente el niño de lentes?
- ¿De dónde vienen estos señores? ¿Qué le pasa al señor más alto?

Se planteó igualmente un registro anecdótico de la sesión (las respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas por la autora) (VER ANEXO 7).

4. La cuarta y última sesión del plan de intervención, consistió en la aplicación del instrumento nuevamente, es decir, del Post-Test; esto se llevó a cabo de manera individual con cada adolescente en sesiones de trabajo separadas, con el fin de evaluar las habilidades ganadas por cada adolescente tras la intervención realizada. El Post-Test fue aplicado luego de un lapso de varias semanas tras la culminación de la última sesión de intervención, esto con el fin de que los jóvenes tuvieran un tiempo prudencial para poder implementar en sus dinámicas diarias las habilidades obtenidas en cuanto a la comunicación asertiva de sus emociones.

Evaluación y Análisis de resultados

Análisis de los resultados de la intervención (Post-Test)

En la presente investigación, el análisis de los resultados posterior a la intervención, es decir, del Post-Test, se realizó de manera cuantitativa; según Arias (2012) dicho “análisis estadístico se basa en la elaboración de una tabla de distribución de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas obtenidas, para posteriormente generar un gráfico a partir de dicha tabla” (p.136).

El instrumento aplicado consta de dos partes con variación en el tipo de respuestas: la primera parte consta de respuestas dicotómicas y de selección simple, por lo que dichos resultados y su respectivo análisis serán presentados ítem por ítem, mientras que la segunda parte del cuestionario está compuesto por respuestas tipo likert planteadas por cada uno de los indicadores (Ítems 4, 5, 6, 7 y 8) de las variables de estudio, indicadores que a su vez tienen varios subindicadores.

En este sentido y para facilitar el análisis e interpretación de los datos, los resultados de los ítems mencionados se presentarán agrupados por sub-indicadores (sub-ítems) según la emoción que corresponde: alegría, tristeza, orgullo, culpa y vergüenza, en los cuatro primeros indicadores (ítem 4, 5, 6 y 7); por último, los resultados del indicador (ítem 8) se presentarán según el tipo de contexto de interacción (Familia y Colegio).

Las tablas y gráficos de los ítems del instrumento se obtuvieron a través de una hoja de cálculo del Programa Excel. A continuación se presentan los análisis de resultados por cada uno de los ítems del instrumento:

Tabla 30.

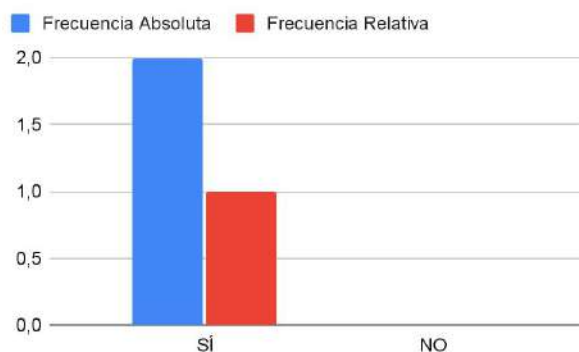
Item 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
SÍ	2	100%
NO	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 29.

Item 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal como se observa en la Tabla 30 y en la Figura 29, la totalidad de los adolescentes muestreados (100%) conocen el término “Comunicación Emocional”, por lo que se puede interpretar según lo que plantean los autores Gutiérrez y García (2015), que éstos jóvenes aceptan la importancia que tiene el poder incluir las emociones en aquello que se comunica, hace que el mensaje a transmitir sea mucho más efectivo (s.p.).

Tabla 31.

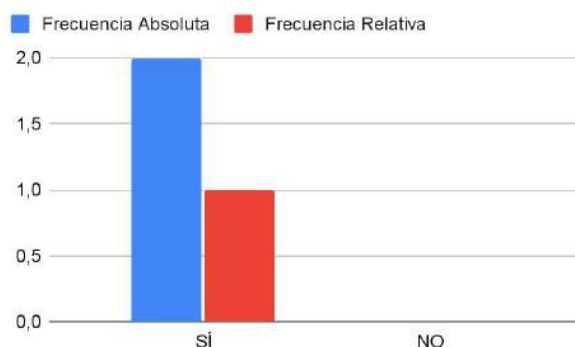
Item 2. Conocimiento sobre las emociones.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
SÍ	2	100%
NO	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 30.

Item 2. Conocimiento sobre las emociones.



Fuente: De Oliveira (2024)

Como se observa en la Tabla 31 y Figura 30, la totalidad de los adolescentes muestreados (100%) conocen qué son las emociones, por lo que se puede interpretar que los encuestados manejan el hecho de que la emoción es un proceso multidimensional, que tal y cómo lo mencionan los autores Cano (1997) y Fernández-Abascal (2003) citados por Reyna (2011), dicho proceso engloba aspectos como lo experiencial (sentimientos de alegría/tristeza), lo observacional-motor (expresiones faciales) y el aspecto fisiológico (cambios en la fisiología de la persona) (p. 273).

Tabla 32.

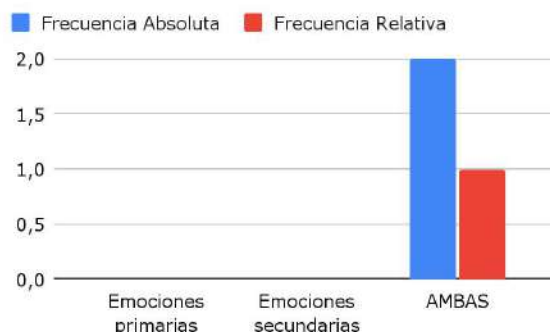
Item 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Emociones primarias	0	0%
Emociones secundarias	0	0%
AMBAS	2	100%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 31.

Item 3. Conocimiento sobre el tipo de emociones.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 32 y en la Figura 31, se observa que la totalidad de los adolescentes encuestados conocen tanto los tipos de emociones primarias (alegría, tristeza, sorpresa) como los tipos de emociones secundarias (culpa, vergüenza, orgullo, celos). Tal y cómo plantean los autores Fernández-Abascal (2003) citado Reyna (2011), las emociones primarias son las bases del proceso emocional siendo vital su conocimiento y reconocimiento dada

su función innata en la vida del ser humano; asimismo, saber cuáles son los tipos de emociones secundarias, es de gran importancia para el desarrollo socio-afectivo de la persona, ya que éstas emociones surgen como producto de la socialización y del desarrollo de las capacidades cognitivas, por lo que la cultura, contexto e historia de vida personal influyen en éste tipo de emociones (p. 274).

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en los indicadores/ítems 4, 5, 6 y 7 del Pre-Test, planteando tablas y figuras por separado de cada sub-indicador (sub-ítem) pero haciendo la descripción y análisis de dichos resultados de manera agrupada según el tipo de emoción (alegría, tristeza, orgullo, culpa, vergüenza):

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (alegría):

Tabla 33.

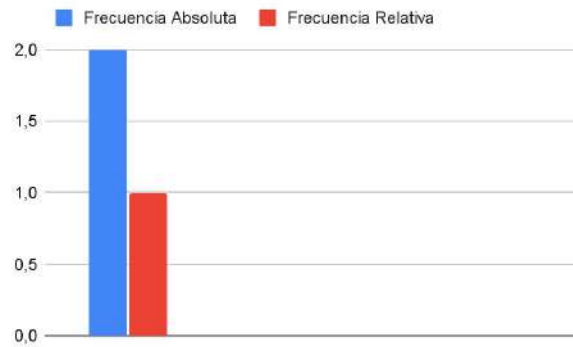
Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 32.

Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 34.

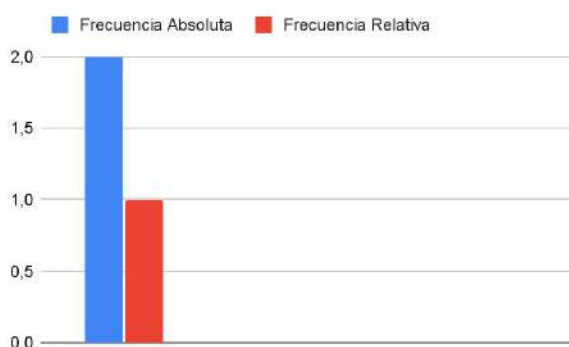
Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 33.

Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 35.

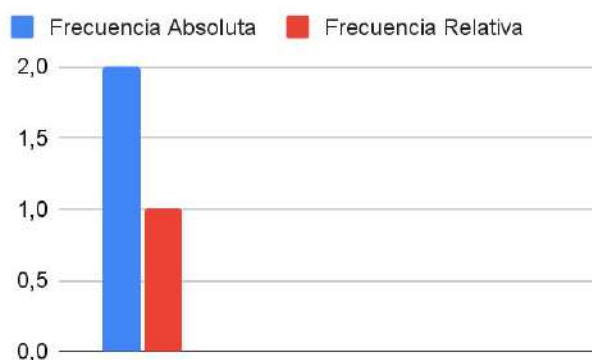
Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 34.

Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz.



Fuente: De Oliveira (2024).

Revisando las Tablas 33, 34 y 35 y a su vez las Figuras 32, 33 y 34, se puede observar una coincidencia total en los adolescentes muestreados por lograr reconocer “Siempre” que se sienten felices y entusiasmados. En este sentido, Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato; por lo que reconocen que determinadas emociones pueden ser causadas por determinadas situaciones (p.7). Por tanto, puede interpretarse que en los adolescentes encuestados es la alegría la emoción primaria que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia en cada uno de los momentos que transitan en su día a día.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (tristeza)

Tabla 36.

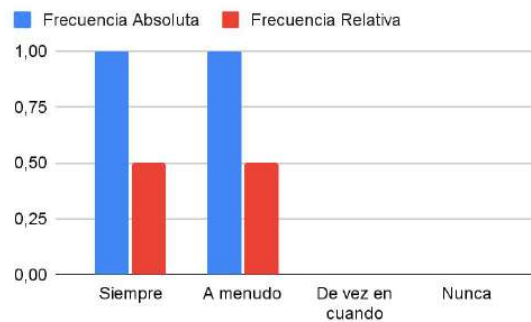
Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 35.

Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 37.

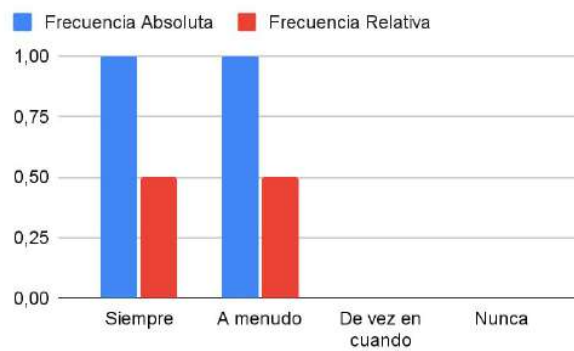
Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 36.

Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 38.

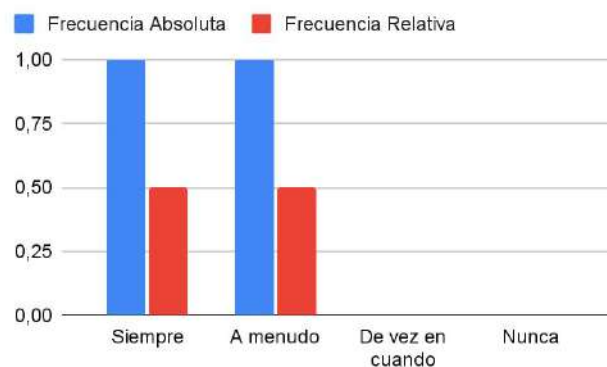
Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 37.

Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del Colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos expuestos en las Tablas 36, 37 y 38 así como también en las Figuras 35, 36 y 37, se puede observar una tendencia en los adolescentes de la muestra al poder reconocer “Siempre” (50%) y a “A menudo” (50%) cuando se sienten tristes y desanimados. Éste reconocimiento emocional, podría estar relacionado con lo que plantea Maseda (2013), sobre el hecho de

que los seres humanos comprenden y reconocen sus emociones a partir de las experiencias previas que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por lo que pudiera interpretarse que los adolescentes encuestados han experimentado la emoción de tristeza en situaciones anteriores, lo cual les permite reconocer en qué momentos se sienten tristes, con una frecuencia de reconocimiento elevada (siempre) en uno de los dos adolescentes y el otro lo logra con cierta facilidad.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (Orgullo):

Tabla 39.

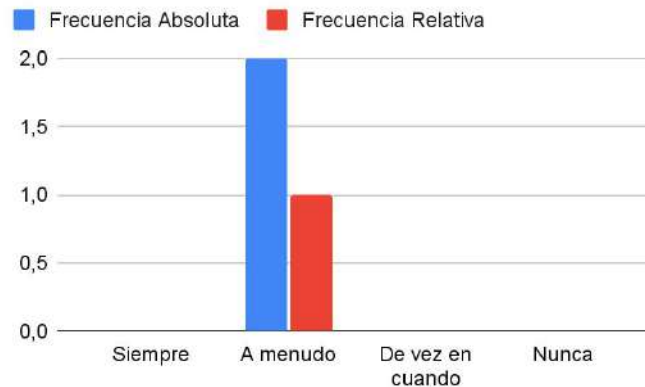
Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 38.

Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 39 y en la Figura 38, se puede observar que la totalidad de los adolescentes de la muestra (100%) logran “A menudo” reconocer cuando sienten orgullo por algo o en alguna situación. En concordancia con esto, Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por tanto, para los adolescentes de la presente investigación la emoción de orgullo es una de las emociones secundarias que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia de ocurrencia en su cotidianidad.

Ítem 4. Reconocimiento de las emociones propias (Culpa):

Tabla 40.

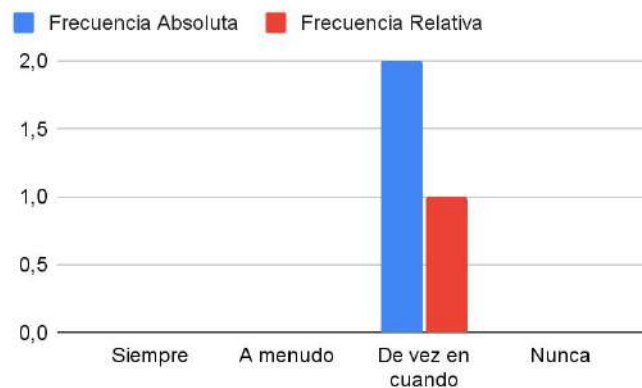
Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 39.

Ítem 4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos expuestos en la Tabla 40 y en la Figura 39, la totalidad de los adolescentes de la muestra coinciden en reconocer en sí mismos “De vez en cuando” cuando sienten la emoción de culpa en un momento determinado. Dicho reconocimiento emocional, podría estar relacionado con lo que plantea el autor Maseda (2013), ante el hecho de que los seres humanos comprenden y reconocen sus emociones a partir de las experiencias previas que ellos mismos

manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por lo que pudiera interpretarse que los adolescentes encuestados han experimentado la emoción de culpa en otros momentos de su vida, lo cual les permite reconocer en qué situaciones se sienten culpables, pero en una frecuencia de identificación menor.

Tras revisar cada uno de los sub-ítems del Ítem 4 “Reconocimiento de las emociones propias, se puede observar que las emociones de Alegría y Orgullo suelen ser identificadas con mayor frecuencia por los adolescentes encuestados, siendo las respuestas más utilizadas “Siempre y A menudo”; mientras que las emociones de Tristeza y Culpa las identifican con menor frecuencia, siendo las respuestas utilizadas “Siempre”, “A menudo” y “De vez en cuando”. Es importante resaltar que, se observa una tendencia en la muestra a reconocer con mayor facilidad emociones de tipo positivas ya sean primarias o secundarias.

A continuación se presentan los datos correspondientes al Ítem 5 indicador que corresponde a la Expresión de las emociones; en la descripción se realiza la distinción por tipo de emoción (alegría, tristeza, orgullo y vergüenza).

Ítem 5. Expresión de las emociones (Alegría).

Tabla 41.

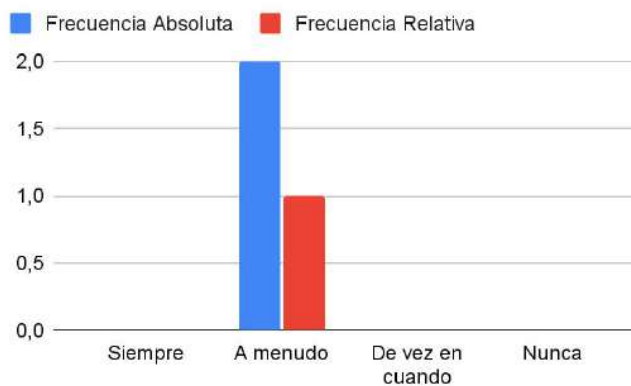
Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas (verbalmente).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 40.

Ítem 5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas (verbalmente).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 42.

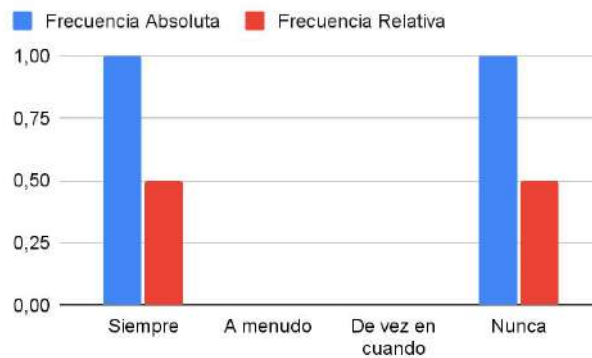
Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	1	50%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 41.

Ítem 5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Según los datos obtenidos en las Tablas 41 y 42 y en las Figuras 40 y 41 respectivamente, ambos adolescentes (100%) suelen expresar verbalmente la emoción de alegría a otras personas en una frecuencia de “A menudo”; asimismo, uno de los adolescentes (50%) manifiesta que “Siempre” expresa su sentir de alegría y entusiasmo mediante un mensaje escrito (chat, e.mail), mientras que el otro joven (50%) dice “Nunca” hacerlo. En este sentido, los autores Gutiérrez y García (2015) plantean que poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con cierta frecuencia la emoción primaria de alegría ya que a su vez reconocen sentirla con mayor facilidad en distintas ocasiones, utilizando tanto el canal de transmisión verbal como el escrito.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Tristeza).

Tabla 43.

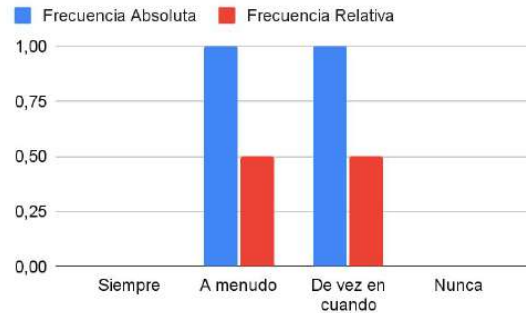
Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 42.

Ítem 5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 44.

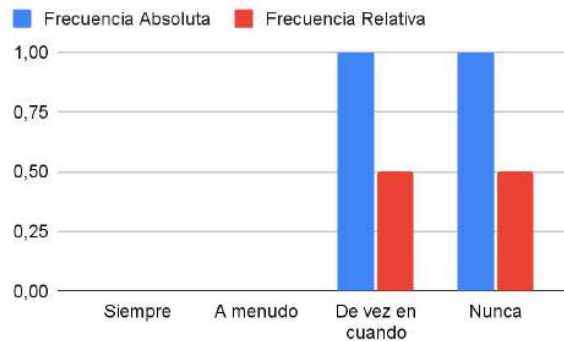
Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 43.

Ítem 5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal y como se observa en las Tablas 43 y 44 y en las Figuras 42 y 43, mitad de los adolescentes encuestados (50%) “A menudo” comunica de forma verbal a otras personas cuando se siente tristes, mientras que el otro adolescente (50%) suele hacerlo con una frecuencia de “De vez en cuando”; asimismo, uno de los adolescentes encuestados (50%) manifiesta que “De vez en cuando” expresa su sentir de tristeza mediante algún mensaje escrito, mientras que el otro adolescente (50%) encuestado manifiesta que “Nunca” utiliza el recurso del mensaje escrito para expresar su emoción de tristeza. Según los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.). De este modo, partiendo de lo teórico para los jóvenes de la muestra transmitir verbalmente cuando se sienten triste suele darse en algunos momentos siendo poco utilizado el canal de expresión escrita.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Orgullo).

Tabla 45.

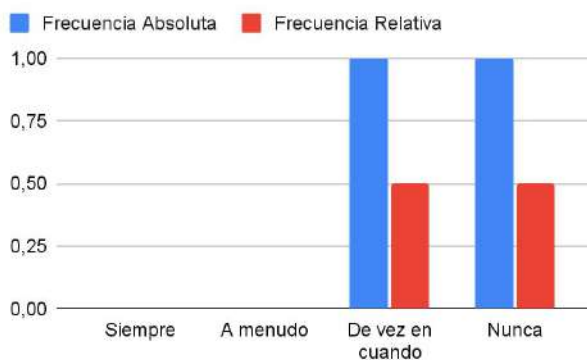
Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 44.

Ítem 5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 46.

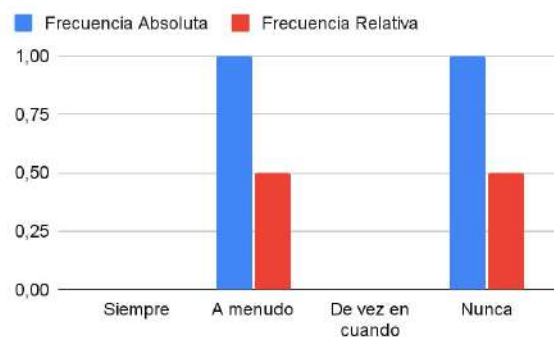
Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 45.

Ítem 5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar las Tablas 45 y 46 así como también las Figuras 44 y 45, se puede ver como uno de los adolescentes encuestados (50%) refiere expresar “De vez en cuando” con palabras (verbalmente) a los demás cuando se siente orgulloso de sí mismo o de alguien más, mientras que el otro adolescente (50%) refiere “Nunca” hacerlo. Por su parte, uno de los adolescentes encuestados (50%) manifiesta que “A menudo” expresa su sentir de orgullo mediante algún mensaje escrito, mientras que el otro adolescente (50%) encuestado manifiesta “Nunca” utilizar dicho recurso.

En este sentido, los autores Gutiérrez y García (2015) plantean que poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con poca frecuencia la emoción secundaria de orgullo, ya que a su vez podrían parcialmente reconocer que la sienten en diversas situaciones, utilizando muy poco el canal de transmisión verbal así como el escrito.

Ítem 5. Expresión de las emociones (Vergüenza).

Tabla 47.

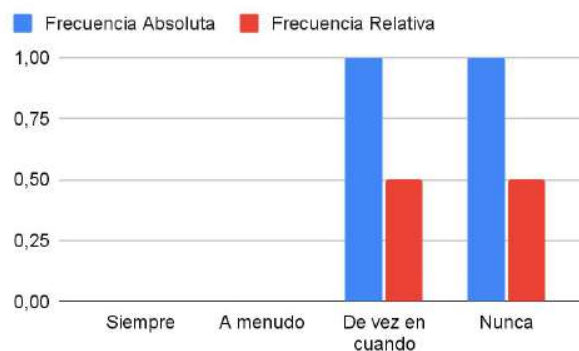
Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 46.

Ítem 5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 48.

Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	2	100%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 47.

Ítem 5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).



Fuente: De Oliveira (2024).

En las Tablas 47 y 48 y en las Figuras 46 y 47 se observa que los adolescentes encuestados expresan muy poco de manera verbal la emoción de vergüenza, siendo las respuestas “De vez en cuando” (50%) y “Nunca” (50%); asimismo, ambos adolescentes coinciden (100%) en que “Nunca” recurren al mensaje de texto para expresarle a los demás cuando se sienten avergonzados. Tomando en consideración lo planteado por los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.). Por tanto, a los adolescentes encuestados les resulta un poco más complicado expresar la emoción secundaria de vergüenza de modo verbal a su receptor comunicativo, siendo la tendencia de expresividad verbal muy baja; es llamativo que reportan nunca recurrir al mensaje de transmisión escrita para expresar dicha emoción.

Ítem 6. Emociones que resultan más asertivas de expresar (Alegría, Tristeza, Orgullo y Vergüenza).

Tabla 49.

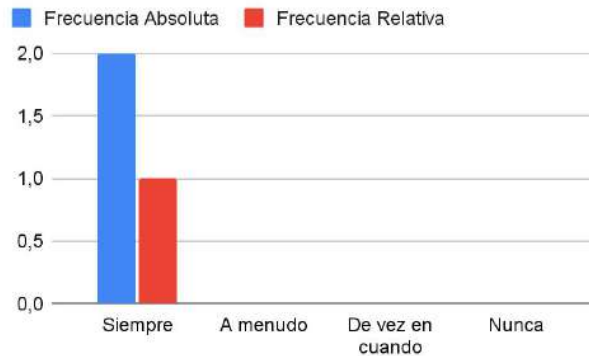
Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 48.

Ítem 6.1. Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al revisar la Tabla 49 y la Figura 48, se observa que la totalidad de la muestra (100%), es decir, los dos adolescentes encuestados, coinciden que “Siempre” pueden transmitir eficazmente a los demás cuando se sienten alegres, siendo ésta emoción primaria la que les resulta más asertiva de expresar. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción primaria de alegría, dado que logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en diversas situaciones de su vida.

Tabla 50.

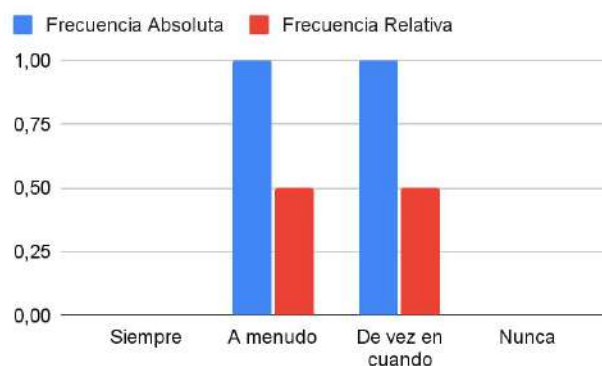
Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando	1	50%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 49.

Ítem 6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar la Tabla 50 y la Figura 49, uno de los adolescentes (50% de la muestra) manifiesta que “A menudo” logra expresar con cierta asertividad a las demás personas la emoción de tristeza, mientras que el otro adolescente (el 50% restante de la muestra) señala que “De vez en cuando” transmite a los otros cuando se siente triste en un momento dado.

Según los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.); por tanto, para los adolescentes encuestados, la emoción primaria de tristeza es la que expresan con menor asertividad interpretándose su mensaje como menos efectivo .

Tabla 51.

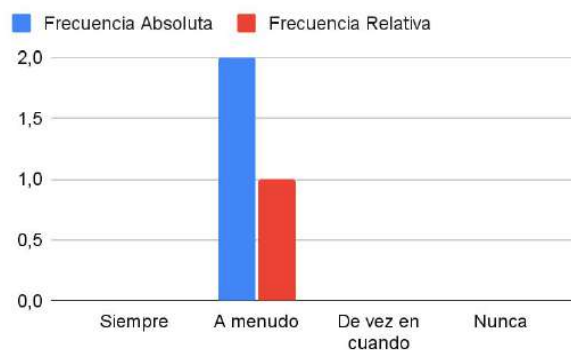
Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024)

Figura 50.

Ítem 6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal y como se observa en la Tabla 51 y en la Figura 50, ambos adolescentes encuestados (100% de la muestra) coinciden en qué “A menudo” logran expresar eficazmente su emoción de orgullo a las demás personas. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción secundaria de orgullo, dado que

logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en su cotidianidad de vida.

Tabla 52.

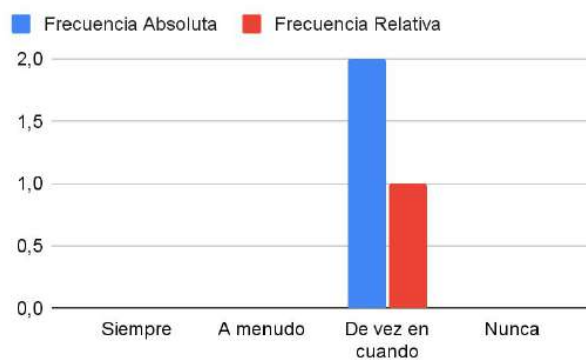
Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación.

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 51.

Ítem 6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación.



Fuente: De Oliveira (2024).

Tal y como se observa en la Tabla 52 y en la Figura 51, la totalidad de la muestra (100%) coinciden en que “De vez en cuando” lograr transmitirle a las personas cuando se sienten avergonzados en un momento dado. Según Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.); por tanto, para los adolescentes encuestados sentir vergüenza y poder expresarla en el mensaje que transmiten a los demás, suele ser de las emociones secundarias que expresan con menor asertividad.

Ítem 7. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones: “Familia”.

Tabla 53.

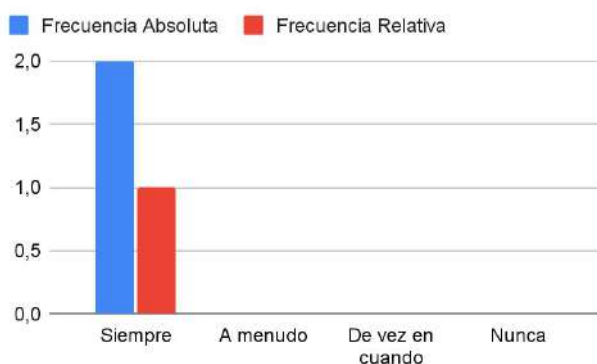
Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	2	100%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	00%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 52.

Ítem 7.1. Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 54.

Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	2	100%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 53.

Ítem 7.2. Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 55.

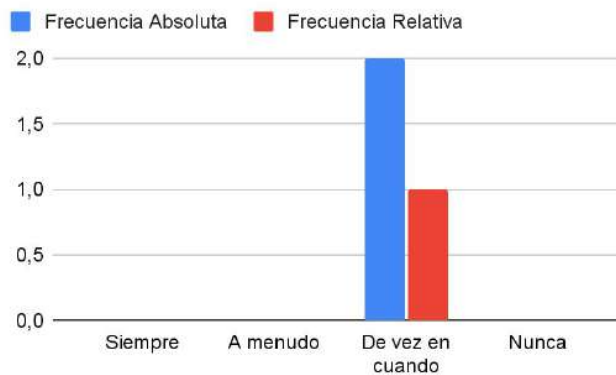
Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	0	0%
De vez en cuando	2	100%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 54.

Ítem 7.3. Cuando estoy con algún familiar (primo, tío/tía), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tras observar los datos planteados en las Tablas (53, 54 y 55) y Figuras (52, 53 y 54) anteriores, se puede describir el siguiente análisis de cómo se da el proceso de transmisión de las emociones por parte de los adolescentes en el ambiente familiar. En primer lugar, según lo planteado en la Tabla 53 y Figura 52, la totalidad de los adolescentes encuestados (100%) expresan sus emociones a sus Padres “Siempre”; a diferencia de lo que sucede con los Hermanos, que según lo observado en la Tabla 54 y Figura 53, ambos adolescentes encuestados (100%) coinciden en que “Nunca” le expresan a sus hermanos aquello que sienten en un momento determinado. Por último, tal y como se plantea en la Tabla 55 y la Figura 54, el 100% de la muestra “De vez en cuando” logra expresar sus emociones a algún otro familiar.

El comportamiento de la muestra en cuanto a la poca expresividad de sus emociones en el contexto familiar, pudiera estar relacionado con lo planteado por Gaete (2015), en cuanto al hecho de que durante el período de la adolescencia media en la población neurotípica suele darse un distanciamiento afectivo de la familia por parte del joven; en el caso de los adolescentes con TEA encuestados, tal distanciamiento es mayor en cuánto a la relación con los hermanos y algún otro familiar (tíos/primos), siendo más cercano con los padres, por lo que pueden expresar sus emociones con una mayor frecuencia hacia los mismos.

Ítem 8. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones: “Colegio”.

Tabla 56.

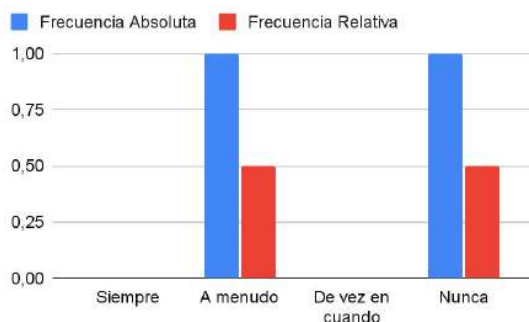
Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	1	50%
De vez en cuando		0%
Nunca	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 55.

Ítem 8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tabla 57.

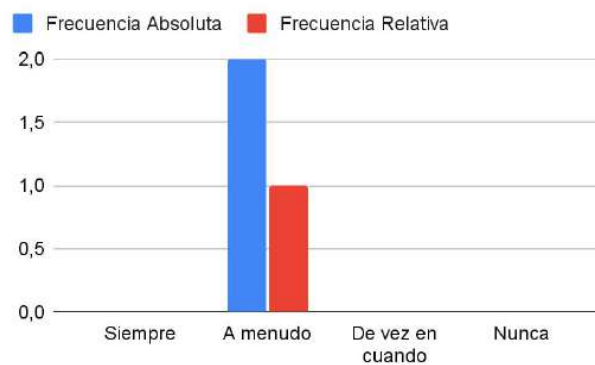
Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).

	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (Porcentajes)
Siempre	0	0%
A menudo	2	100%
De vez en cuando	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	2	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 56.

Ítem 8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre/triste u orgulloso/avergonzado).



Fuente: De Oliveira (2024).

Tras observar los datos planteados en las Tablas (56 y 57) y Figuras (55 y 56) anteriores, se puede describir el siguiente análisis de cómo se da el proceso de transmisión de las emociones por parte de los adolescentes en el ambiente del Colegio. En primer lugar, se observa en la Tabla 56 y en la Figura 55, que uno de los adolescentes (50%) puede “A menudo” expresar sus emociones a un docente de apoyo, mientras que el otro adolescente (50%) manifiesta que “Nunca” lo hace. Por su parte, en lo que respecta a la expresividad emocional de los adolescentes encuestados hacia algún compañero de clases, se observa en la Tabla 57 y en la Figura 56, que la totalidad de la muestra (100%) de los adolescentes expresan sus emociones “A menudo” a algún compañero de clases.

En este sentido, se observa que los adolescentes encuestados coinciden en el hecho de que con cierta frecuencia pueden expresar y transmitir sus emociones en el ámbito escolar a alguno de sus compañeros a diferencia de hacerlo con algún docente de apoyo, donde los dos jóvenes tienen posturas distintas. Esto parece estar relacionado con lo propuesto por Gaete (2015), acerca de que el acercamiento con el grupo de pares en la población neurotípica es mayor en el período de la adolescencia media.

Análisis Comparativo de los resultados del Pre-Test y Post-Test

Tras haber realizado por separado los análisis de resultados correspondientes a los datos obtenidos en el Pre-Test y en el Post-Test, se procedió a la realización del análisis comparativo entre los resultados del Pre-Test (evaluación previa al plan de intervención) y los resultados del Post-Test (evaluación posterior a la realización de la intervención). Dicho análisis se presenta a continuación tomando en cuenta por separado los indicadores de la dimensión “Características de la comunicación emocional de los adolescentes con TEA” correspondiente a la variable de estudio “Comunicación Emocional”.

La dimensión mencionada fue medida a través de seis indicadores específicos: - Definición de la comunicación emocional, - Definición de los tipos de emociones (primarias y secundarias), - Reconocimiento de emociones propias en diversas situaciones (alegría, tristeza, orgullo, culpa), - Proceso de expresividad/comunicación de dichas emociones a los demás, - Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes, - En cuáles contextos de interacción social, les es más fácil a los adolescentes poder comunicar sus emociones (Familia / Colegio).

A continuación se presenta el análisis según cada indicador; en el caso de algunos de ellos, se hará el análisis más específico según el tipo de emoción evaluada, de manera tal que los resultados se puedan apreciar y comprender de forma más organizada.

Dimensión: Características de la comunicación emocional
Indicador: Definición de comunicación emocional

Tabla 58.

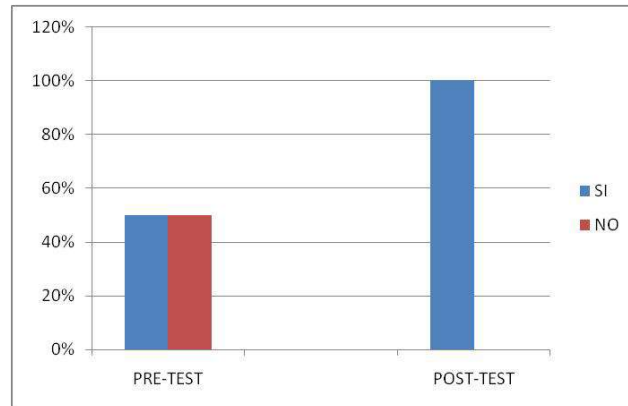
Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional.

	PRE-TEST	POST-TEST
Categoría	%	%
SÍ	50%	100%
NO	50%	0%
Total	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 57.

Ítem 1. Conocimiento sobre el término Comunicación Emocional



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 58 y en la Figura 57 correspondientes al conocimiento que tienen los adolescentes sobre el término Comunicación Emocional, se puede observar que en el Pre-Test mitad de los adolescentes encuestados (50%) manifestaron conocer dicho término, mientras que en el Post-Test la totalidad de los jóvenes (100%) expresaron tener claridad sobre lo que significa y en qué consiste la comunicación emocional, lo que demuestra un aumento en la muestra sobre el conocimiento que ahora tienen en cuánto a qué es el proceso de comunicación de las emociones, que en concordancia con lo planteado por los autores Gutiérrez y García (2015), los adolescentes encuestados entienden que la comunicación emocional es la transmisión de sus emociones a otras personas; es decir, que dicho proceso comunicacional consiste en incluir las emociones en lo que comunican, por lo que el uso de las emociones hace que el mensaje sea más efectivo (s.p.).

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Definición de los tipos de emociones

Tabla 59.

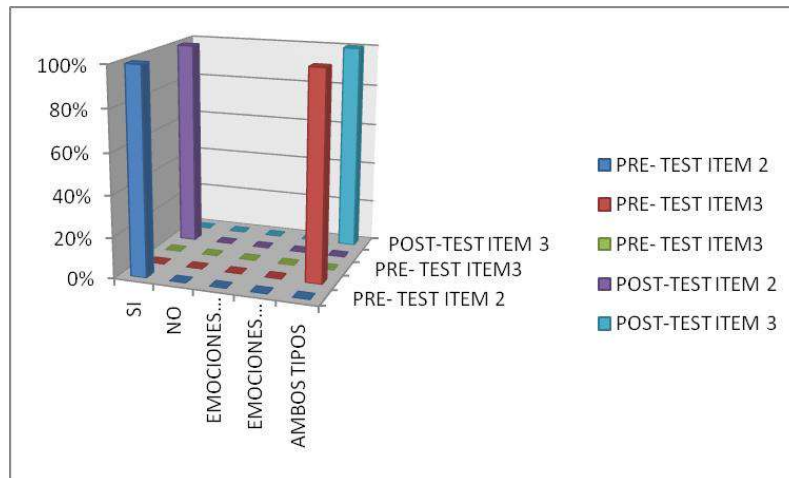
Definición de los tipos de emociones

	PRE-TEST		POST-TEST	
CATEGORÍAS	Ítem 2. Conocimiento sobre las emociones	Ítem 3. Conocimiento sobre los tipos de emociones	Ítem 2. Conocimient o sobre las emociones	Ítem 3. Conocimie nto sobre los tipos de emociones
SÍ	100%	0%	100%	0%
NO	0%	0%	0%	0%
EMOCIONES PRIMARIAS	0%	0%	0%	0%
EMOCIONES SECUNDARIAS	0%	0%	0%	0%
AMBOS TIPOS DE EMOCIONES	0%	100%	0%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 58.

Definición de los tipos de emociones



Fuente: De Oliveira (2024)

Tal y como se observa en la Tabla 59 y en la Figura 58, no se detecta variación en la muestra encuestada en cuánto al conocimiento que tienen sobre el concepto de las emociones (Ítem 2) y en cuánto al conocimiento de los tipos de emociones (primarias y secundarias) (Ítem 3), antes de la intervención (Pre-Test) y después de aplicar el programa de intervención (Post-Test). En este sentido, se los adolescentes con TEA ya tenían consolidado antes de la aplicación del plan de intervención, el hecho de que la emoción es un proceso multidimensional, que engloba aspectos como lo experiencial (sentimientos de alegría/tristeza), lo observacional-motor (expresiones faciales) y el aspecto fisiológico (cambios en la fisiología de la persona), tal y cómo lo mencionan los autores Cano (1997) y Fernández-Abascal (2003) citados por Reyna (2011) (p. 273).

De igual forma, los tipos de emociones clasificadas en primarias y secundarias, ya eran conocidas por los adolescentes encuestados antes de la intervención, entendiendo tal y cómo plantean los autores Fernández-Abascal (2003) citado Reyna (2011), que las emociones primarias son las bases del proceso emocional siendo vital su conocimiento y

reconocimiento dado su función innata, y que las emociones secundarias son de gran importancia para el desarrollo socio-afectivo de la persona, ya que éstas emociones surgen como producto de la socialización y del desarrollo de las capacidades cognitivas (p. 274).

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de alegría

Tabla 60.

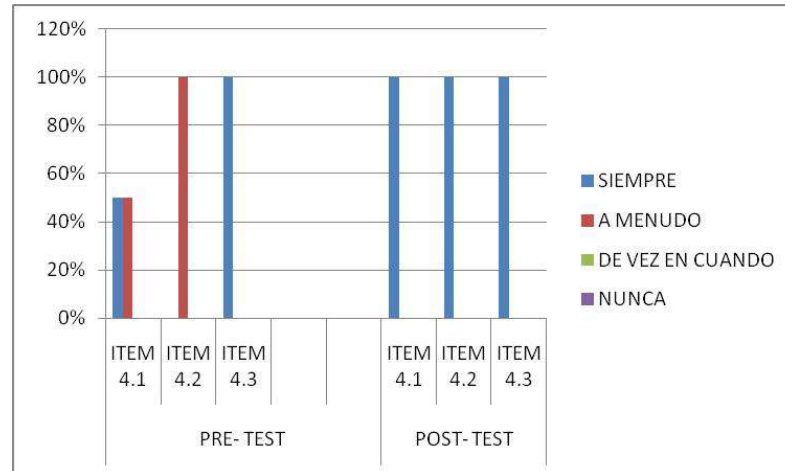
Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de alegría.

	PRE-TEST			POST-TEST		
	Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman	Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz	Ítem 4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello	Ítem 4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman	Ítem 4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz
SIEMPRE	50%	0%	100%	100%	100%	100%
A MENUDO	50%	100%	0%	0%	0%	0%
DE VEZ EN CUANDO	0%	0%	0%	0%	0%	0%
NUNCA	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 59.

*Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones:
emoción de alegría.*



Fuente: De Oliveira (2024).

Según lo planteado en la Tabla 60 y en la Figura 59, se observan cambios significativos en el Post-Test en comparación al Pre-Test, siendo mayor y más frecuente el reconocimiento de la emoción primaria de alegría en los adolescentes encuestados, tras la aplicación del programa de intervención; en este sentido, la frecuencia de reconocimiento aumentó de “A menudo/Siempre” a una frecuencia constante de reconocimiento “Siempre” por parte de los jóvenes encuestados.

Esto puede sustentarse según lo planteado por los autores Lozano y Alcaraz (2020) en su investigación, quienes sugieren que los sujetos con TEA presentan un mejor rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias tras haber recibido un proceso de enseñanza, dado que han aprendido a desarrollar estrategias que les permiten aumentar su competencia para lograr una mejor comprensión y reconocimiento de sus emociones (p. 283).

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de tristeza

Tabla 61.

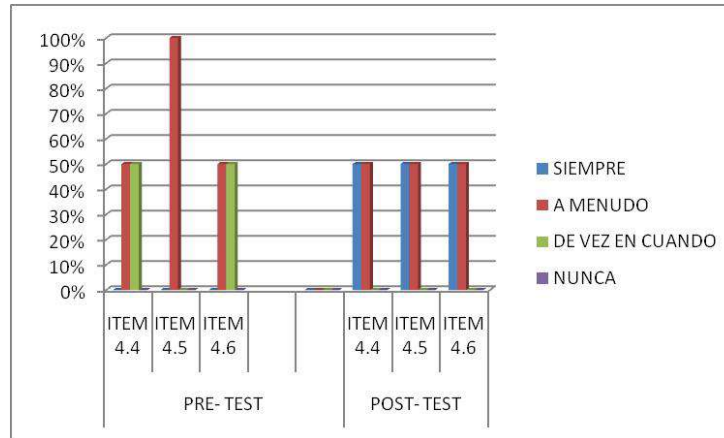
Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de tristeza.

	PRE-TEST			POST-TEST		
	Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.	Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste	Ítem 4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta	Ítem 4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.	Ítem 4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste
SIEMPRE	0%	0%	0%	50%	50%	50%
A MENUDO	50%	100%	50%	50%	50%	50%
DE VEZ EN CUANDO	50%	0%	50%	0%	0%	0%
NUNCA	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 60.

Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de tristeza.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 61 y en la Figura 60 se puede observar una variación significativa en el reconocimiento de la emoción de tristeza entre el Pre-Test y el Post-Test, siendo más frecuente en el último luego de que los adolescentes participaron en el programa de intervención; la frecuencia de poder reconocer en sí mismos cuando están tristes, aumentó en los adolescentes encuestados de “De vez en cuando/A menudo” a “A menudo/Siempre”. Esto tiene relación con lo planteado por los autores Lozano y Alcaraz (2020), en cuánto al hecho de que los sujetos con TEA suelen mejorar su rendimiento en diversas tareas o actividades que evalúan su comprensión y reconocimiento de las emociones, luego de haber estado expuestos a un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esto les permite desarrollar estrategias que les permiten aumentar su competencia para lograr una mejor comprensión y reconocimiento de sus propias emociones (p. 283).

Es importante señalar que entre ambas emociones primarias, la Alegría es la emoción que más fácilmente pueden reconocer los adolescentes encuestados en comparación con la emoción de Tristeza. El autor Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato; por lo que reconocen

que determinadas emociones pueden ser causadas por determinadas situaciones (p.7). Por tanto, puede interpretarse que en los adolescentes encuestados es la alegría la emoción primaria que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia en cada uno de los momentos que transitan en su día a día en comparación con la tristeza.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de orgullo

Tabla 62.

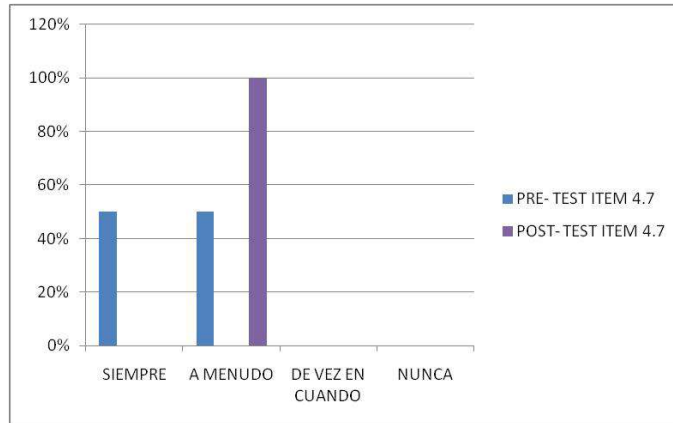
Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de orgullo.

	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello	Ítem 4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello
SIEMPRE	50%	0%
A MENUDO	50%	100%
DE VEZ EN CUANDO	0%	0%
NUNCA	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 61.

Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de orgullo.



Fuente: De Oliveira (2024).

Según lo planteado en la Tabla 62 y en la Figura 61, se observa una variación parcialmente significativa en el Post-Test en comparación al Pre-Test, dado que ambos adolescentes coinciden en que logran reconocer “A menudo” cuando se sienten orgullosos de sí mismos en un momento determinado, en comparación a la dicotomía que presentaban en el Pre-Test. En este sentido, el autor Maseda (2013) plantea que la comprensión que tienen las personas sobre sus emociones, se encuentra vinculada a las experiencias que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por tanto, para los adolescentes de la presente investigación la emoción de orgullo es una de las emociones secundarias que más fácil les resulta de identificar y reconocer en sí mismos, dado que se encuentra relacionada con mayor prevalencia de ocurrencia en su cotidianidad.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones: emoción de culpa

Tabla 63.

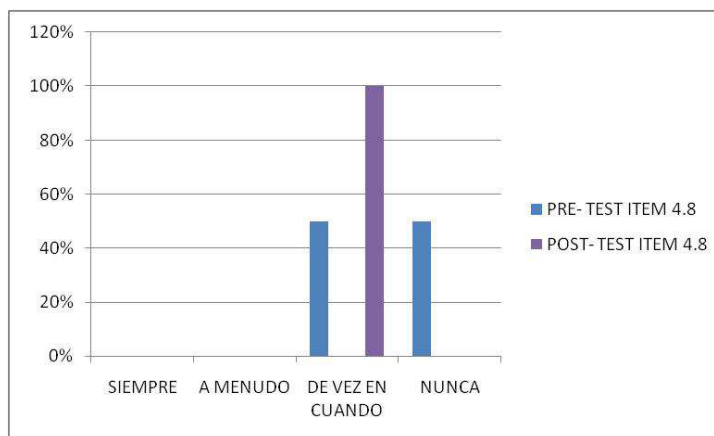
*Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones:
emoción de culpa.*

	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 4.8 Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado	Ítem 4.8 Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado
SIEMPRE	0%	0%
A MENUDO	0%	0%
DE VEZ EN CUANDO	50%	100%
NUNCA	50%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 62.

*Reconocimiento de las emociones propias en diversas situaciones:
emoción de culpa.*



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 63 y en la Figura 62 se observa una variación parcialmente significativa en el Post-Test en comparación al Pre-Test, dado que ambos adolescentes coinciden en que logran reconocer “De vez en cuando” aquellos momentos en los que se sienten culpables ante la sensación de fracaso, en comparación con la dicotomía que presentaban en el Pre-Test. Dicho reconocimiento emocional, podría estar relacionado con lo que plantea el autor Maseda (2013), ante el hecho de que los seres humanos comprenden y reconocen sus emociones a partir de las experiencias previas que ellos mismos manifiestan con su entorno más inmediato (p.7); por lo que pudiera interpretarse que los adolescentes encuestados han experimentado la emoción de culpa en otros momentos de su vida, lo cual les permite reconocer en qué situaciones se sienten culpables, pero en una frecuencia de identificación menor.

Tras revisar cada uno de los sub-ítems del Ítem 4 “Reconocimiento de las emociones propias, se puede observar que las emociones de Alegría y Orgullo suelen ser identificadas con mayor frecuencia por los adolescentes encuestados tras la aplicación del programa de intervención (medición del Post-Test), siendo la respuesta más frecuente “Siempre”; mientras que las emociones de Tristeza y Culpa los adolescentes las identifican en menor frecuencia, siendo las respuestas utilizadas “Siempre”,

“A menudo” y “De vez en cuando”. Es importante resaltar que, se observa una tendencia en la muestra a reconocer con mayor facilidad emociones de tipo positivas ya sean primarias o secundarias.

A continuación se presentan los datos correspondientes al indicador Expresión de las emociones; en la descripción se realiza la distinción por tipo de emoción (alegría, tristeza, orgullo y vergüenza).

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Proceso de expresividad/comunicación de las emociones a los demás: emoción de alegría.

Tabla 64.

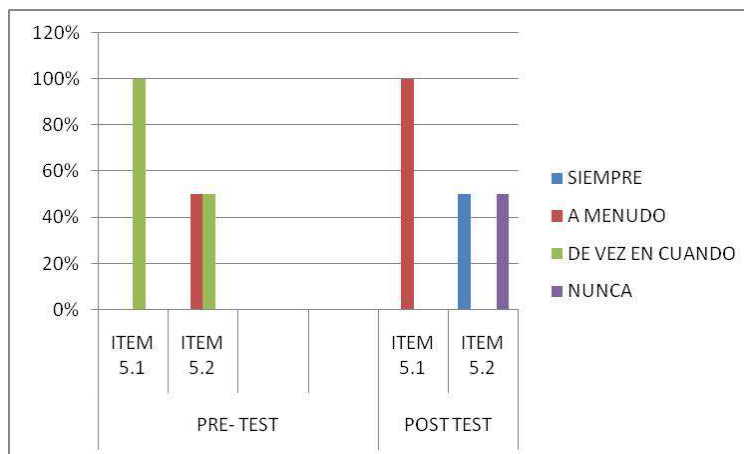
Expresión de las emociones: alegría.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Ítem 5.1 Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas verbalmente.	Ítem 5.2 Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito.	Ítem 5.1 Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas verbalmente.	Ítem 5.2 Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito.
SIEMPRE	0%	0%	0%	50%
A MENUDO	0%	50%	100%	0%
DE VEZ EN CUANDO	100%	50%	0%	0%
NUNCA	0%	0%	0%	50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 63.

Expresión de las emociones: alegría



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 64 y en la Figura 63 se observa una variación importante entre el Pre-Test y el Post-Test, la cual resulta significativa en cuanto a la expresividad de los adolescentes de su emoción de alegría de manera verbal, observándose que luego de la aplicación del programa de intervención, la frecuencia de “De vez en cuando” aumentó a una frecuencia de “A menudo” en la totalidad de la muestra. Por su parte, en cuanto al uso del canal de transmisión escrita para expresar la emoción de alegría, se detecta en los adolescentes también una variación antes y después de la intervención, detectándose una dicotomía entre las percepciones de los jóvenes; por tanto, uno de ellos luego de haber participado en el programa aumentó su expresión y comunicación emocional de forma escrita, mientras que el otro de usar anteriormente dicho canal comunicacional luego del programa manifiesta no hacerlo.

Los autores Gutiérrez y García (2015) señalan que para que la persona pueda comunicar de forma emocional debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado; por tanto, en el caso de

los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con cierta frecuencia la emoción primaria de alegría ya que a su vez reconocen sentirla con mayor facilidad en distintas ocasiones, utilizando tanto el canal de transmisión verbal como el escrito.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.
Indicador: Proceso de expresividad/comunicación de las emociones a los demás: emoción de tristeza

Tabla 65.

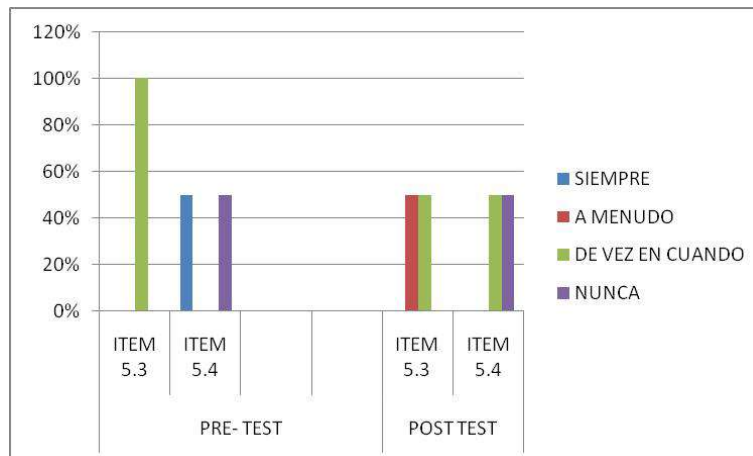
Expresión de las emociones: tristeza.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Ítem 5.3 Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (verbalmente).	Ítem 5.4 Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún mensaje escrito.	Ítem 5.3 Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (verbalmente)	Ítem 5.4 Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún mensaje escrito.
SIEMPRE	0%	50%	0%	0%
A MENUDO	0%	0%	50%	0%
DE VEZ EN CUANDO	100%	0%	50%	50%
NUNCA	0%	50%	0%	50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 64.

Expresión de las emociones: tristeza.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 65 y en la Figura 64 se detecta una variación significativa entre ambas mediciones (Pre y Post Test) en referencia a la expresividad de manera verbal por parte de los adolescentes cuando se sienten tristes y desanimados, observándose que luego de la aplicación del programa de intervención, la frecuencia de “De vez en cuando” aumentó a una frecuencia de “A menudo” en mitad de la muestra, mientras que en el restante se mantuvo como en el pre-test. Por su parte, en cuánto al uso del canal de transmisión escrita para expresar la emoción de tristeza, se observa en los adolescentes una variación antes y después de la aplicación del programa de intervención, disminuyendo la frecuencia de uso del canal escrito para expresar dicha emoción en mitad de la muestra: anteriormente la frecuencia era “Siempre” y posterior a la intervención la frecuencia es “De vez en cuando”.

Según los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo”. De este modo, partiendo de lo teórico para los jóvenes de la muestra transmitir verbalmente cuando se sienten tristes suele darse en algunos momentos de su vida, siendo éste canal comunicativo el más

utilizado por los jóvenes a diferencia del canal escrito que luego de la intervención lo suelen utilizar muy poco para transmitir en aquellas ocasiones en las que se sienten tristes y desanimados.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Proceso de expresividad/comunicación de las emociones a los demás: emoción de orgullo

Tabla 66.

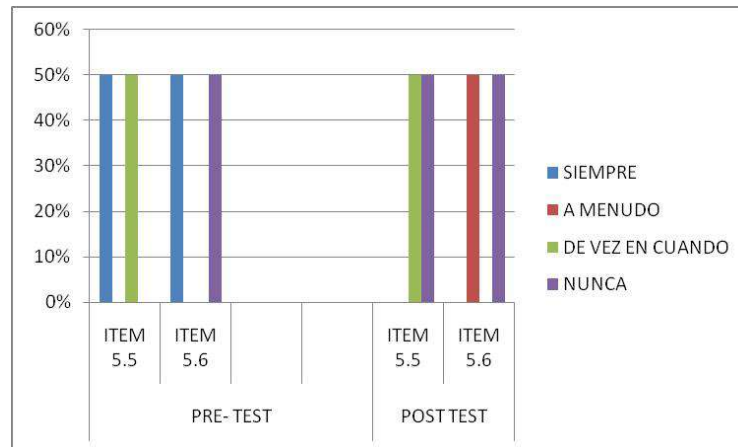
Expresión de las emociones: orgullo.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Ítem 5.5 Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás	Ítem 5.6 Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito	Ítem 5.5 Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás	Ítem 5.6 Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito
SIEMPRE	50%	50%	0%	0%
A MENUDO	0%	0%	0%	50%
DE VEZ EN CUANDO	50%	0%	50%	0%
NUNCA	0%	50%	50%	50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024)

Figura 65.

Expresión de las emociones: orgullo.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 66 y en la Figura 65 se detecta una variación significativa entre ambas mediciones (Pre y Post Test) en referencia a la expresividad de manera verbal por parte de los adolescentes cuando se sienten orgullosos en un momento determinado, observándose que luego de la aplicación del programa de intervención, la frecuencia de expresividad verbal por parte de los adolescentes disminuyó. De igual forma, se observa una disminución en la frecuencia de uso del canal escrito a la hora de comunicar la emoción de orgullo tras la aplicación del programa de intervención (Post-test) a diferencia del Pre-Test.

En este sentido, los autores Gutiérrez y García (2015) plantean que poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado; por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos expresan con poca frecuencia la emoción secundaria de orgullo, ya que a su vez podrían parcialmente

reconocer que la sienten en diversas situaciones, utilizando muy poco tanto el canal de transmisión verbal como el escrito.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Proceso de expresividad/comunicación de las emociones a los demás: emoción de vergüenza

Tabla 67.

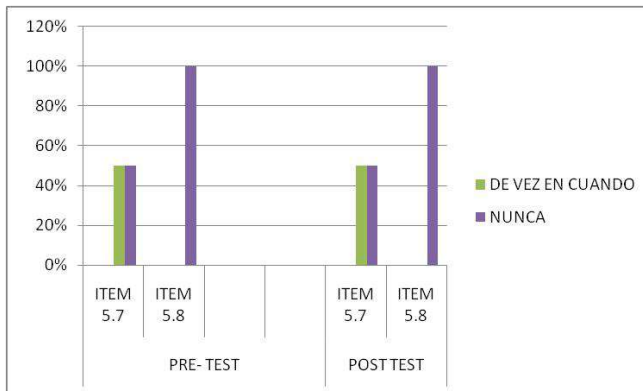
Expresión de las emociones: vergüenza.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Ítem 5.7 Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás	Ítem 5.8 Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito	Ítem 5.7 Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás	Ítem 5.8 Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito
SIEMPRE	0%	0%	0%	0%
A MENUDO	0%	0%	0%	0%
DE VEZ EN CUANDO	50%	0%	50%	0%
NUNCA	50%	100%	50%	100%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 66.

Expresión de las emociones: vergüenza.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar la Tabla 67 y la Figura 66 no se aprecian cambios en la muestra seleccionada tras la aplicación del programa de intervención (Post-Test), por lo que los adolescentes siguen expresando de manera verbal cuando sienten vergüenza con una frecuencia de “De vez en cuando/Nunca” y por otro lado no suelen utilizar el canal de comunicación escrita para comunicarle a los demás dicha emoción.

Tomando en consideración lo planteado por los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.). Por tanto, a los adolescentes encuestados les resulta un poco más complicado expresar la emoción secundaria de vergüenza de modo verbal a su receptor comunicativo, siendo la tendencia de expresividad verbal muy baja, mientras que el recurso del canal escrito no es utilizado por los adolescentes en ninguna ocasión.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de alegría.

Tabla 68.

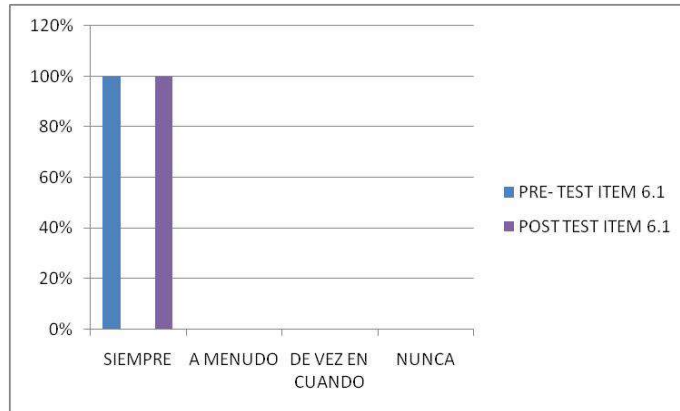
Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de alegría.

	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 6.1 Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado	Ítem 6.1 Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado
SIEMPRE	100%	100%
A MENUDO	0%	0%
DE VEZ EN CUANDO	0%	0%
NUNCA	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 67.

Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de alegría.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 68 y en la Figura 67 no se aprecian cambios entre el Pre-Test y el Post-Test, es decir, que los adolescentes consideran que logran transmitir eficazmente a los demás cuando se sienten alegres y entusiasmados, siendo la alegría una de las emociones primarias que les resulta más asertiva de expresar. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado; por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción primaria de alegría, dado que logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en diversas situaciones de su vida.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de tristeza.

Tabla 69.

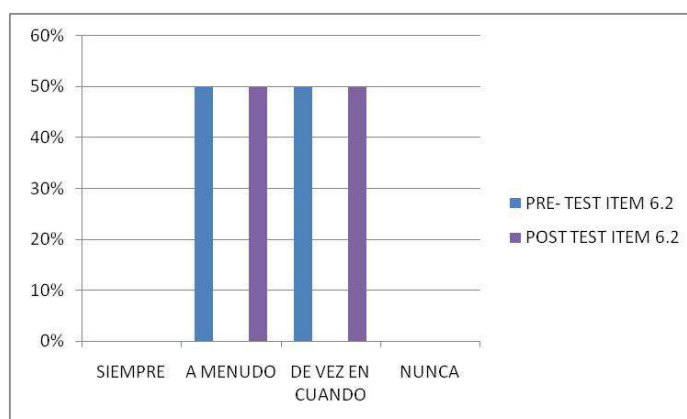
Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de tristeza.

	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 6.2 Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado	Ítem 6.2 Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado
SIEMPRE	0%	0%
A MENUDO	50%	50%
DE VEZ EN CUANDO	50%	50%
NUNCA	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 68.

Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de tristeza.



Fuente: De Oliveira (2024).

Al observar la Tabla 69 y la Figura 68 no se detectan cambios en la muestra antes (pre-test) de la aplicación del programa de intervención y posterior (post-test) a la misma, por lo que los adolescentes manifiestan transmitir asertivamente la emoción de tristeza en una frecuencia de “A menudo/De vez en cuando” sin variación alguna después de la intervención.

En este sentido, y considerando lo propuesto por los autores Gutiérrez y García (2015), “la comunicación o expresión emocional consiste en transmitir las emociones a otras personas; incluir las emociones en el mensaje permite que el mismo sea más efectivo” (s.p.), por lo que para los adolescentes encuestados, la emoción primaria de tristeza es la que expresan con menor asertividad interpretándose su mensaje como menos efectivo.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de orgullo.

Tabla 70.

Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de orgullo.

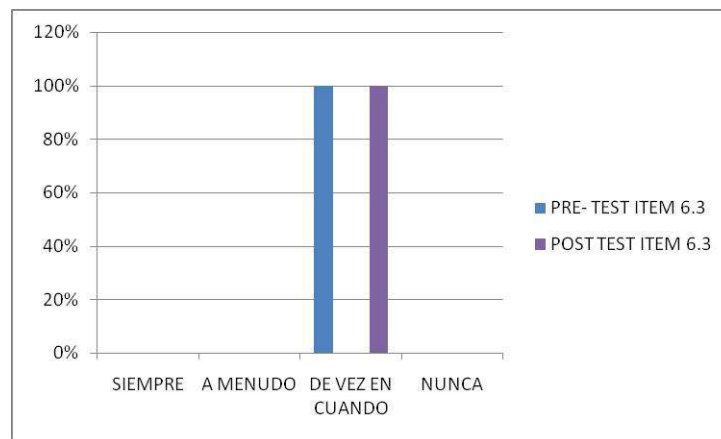
	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 6.3 Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.	Ítem 6.3 Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación de orgullo ante un logro propio.
SIEMPRE	0%	0%
A MENUDO	100%	100%
DE VEZ EN CUANDO	0%	0%

NUNCA	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 69.

Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de orgullo.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 70 y en la Figura 69 no se aprecian cambios entre el Pre-Test y el Post-Test, es decir, que los adolescentes consideran que logran transmitir con cierta asertividad a los demás cuando se sienten orgullosos de sí mismos. Según los autores Gutiérrez y García (2015), el poder comunicar de manera emocional, es un proceso en el cual la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado (s.p.); por tanto, en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que los mismos pueden expresar de manera eficaz y asertiva la emoción secundaria de orgullo, dado que logran reconocerla en su sentir con mayor facilidad en su cotidianidad de vida.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de vergüenza.

Tabla 71.

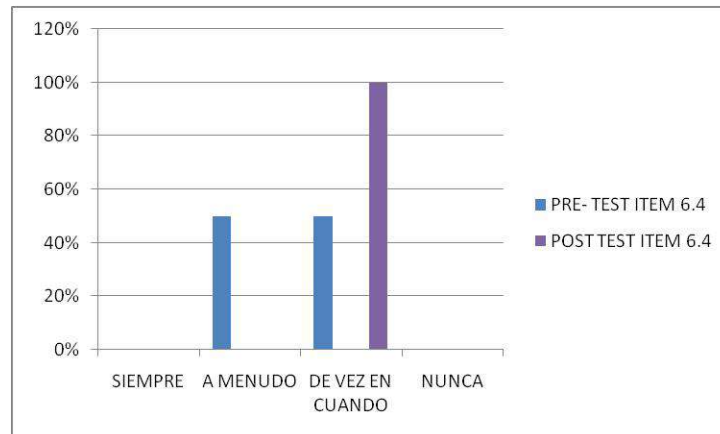
Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de vergüenza.

	PRE-TEST	POST-TEST
	Ítem 6.4 Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación	Ítem 6.4 Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación
SIEMPRE	0%	0%
A MENUDO	50%	0%
DE VEZ EN CUANDO	50%	100%
NUNCA	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 70.

Emociones que suelen ser más asertivas de transmitir por los adolescentes: emoción de vergüenza.



Fuente: De Oliveira (2024)

En la Tabla 71 y en la Figura 70 se aprecian leves cambios entre el Pre-Test y el Post-Test, por lo que ambos adolescentes después del plan de intervención coinciden en qué logran transmitir con cierta asertividad “De vez en cuando” a las demás personas cuando se sienten avergonzados en alguna situación de su cotidianidad. De acuerdo con los autores Gutiérrez y García (2015), para poder expresarse de forma emocional, la persona debe tener claridad acerca de las emociones que siente en un momento dado; por lo que en el caso de los adolescentes encuestados podría interpretarse que éstos pueden expresar de manera parcialmente asertiva la emoción secundaria de vergüenza, dado que logran reconocerla en su sentir en el día a día.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Familia.

Tabla 72.

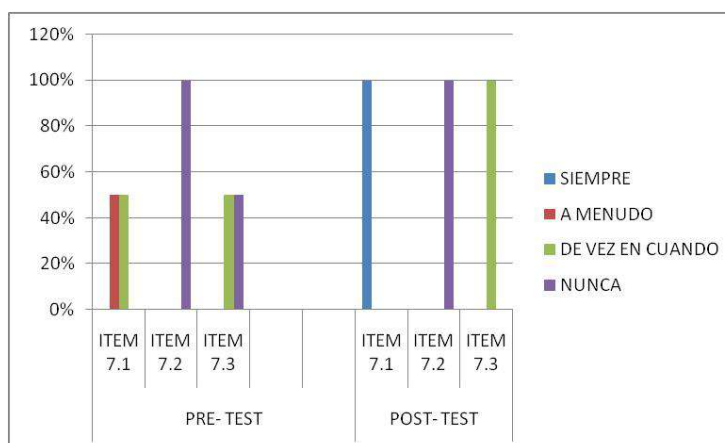
En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Familia.

	PRE-TEST			POST-TEST		
	Ítem 7.1 Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento	Ítem 7.2 Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento	Ítem 7.3 Cuando estoy con algún otro familiar, puedo expresar aquello que siento	Ítem 7.1 Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento	Ítem 7.2 Cuando estoy con mis hermano s, puedo expresar aquello que siento	Ítem 7.3 Cuando estoy con algún otro familiar, puedo expresar aquello que siento
SIEMPRE	0%	0%	0%	100%	0%	0%
A MENUDO	50%	0%	0%	0%	0%	0%
DE VEZ EN CUANDO	50%	0%	50%	0%	0%	100%
NUNCA	0%	100%	50%	0%	100%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 71.

En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Familia.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 72 y en la Figura 71 se observa una variación significativa entre el Pre-Test y el Post-Test hallándose uniformidad en las respuestas emitidas por los adolescentes luego de la aplicación del programa de intervención, es decir, que éstos coinciden en la percepción de cómo expresan sus emociones en el contexto familiar. En primer lugar, se observa que ambos adolescentes logran expresar con mayor frecuencia sus emociones ya sean éstas positivas (alegría, orgullo) ó negativas (tristeza, culpa, vergüenza) a sus figuras paternas luego de la intervención; sin embargo, en referencia a los hermanos los adolescentes mantienen la percepción de que jamás le expresan a los mismos aquello que pueden sentir en un momento determinado. Por último, se observa también un leve aumento y unanimidad en la frecuencia de expresión y comunicación de las emociones por parte de los adolescentes hacia algún otro familiar, ya sea un tío (a) o algún primo (a), luego de la intervención (post-test) en comparación al pre-test.

El comportamiento de la muestra en cuanto a la poca expresividad de sus emociones en el contexto familiar, pudiera estar relacionado con lo planteado por Gaete (2015), en cuanto al hecho de que durante el período de la adolescencia media suele darse un distanciamiento afectivo de la familia por parte del joven ; en el caso de los adolescentes encuestados, tal distanciamiento es mayor en cuánto a la relación con los hermanos y algún otro familiar (tíos/primos), siendo más cercano con los padres, por lo que pueden expresar sus emociones con una mayor frecuencia hacia los mismos.

Dimensión: Características de la comunicación emocional.

Indicador: En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Colegio.

Tabla 73.

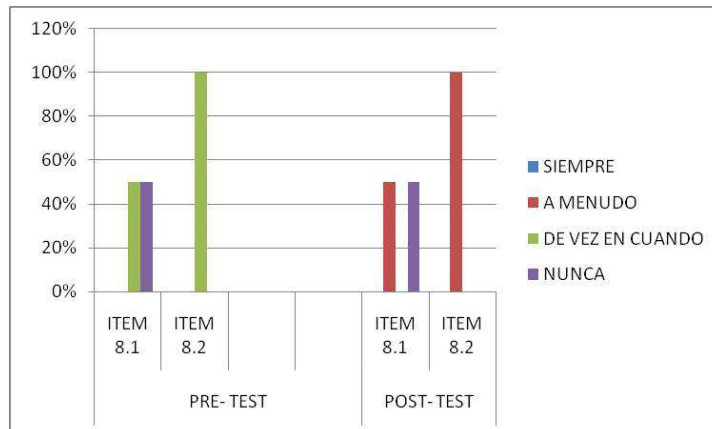
En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Colegio.

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Ítem 8.1 Cuando estoy con un docente de apoyo, puedo expresar aquello que siento	Ítem 8.2 Cuando estoy con algún compañero de clase, puedo expresar aquello que siento	Ítem 8.1 Cuando estoy con un docente de apoyo, puedo expresar aquello que siento	Ítem 8.2 Cuando estoy con algún compañero de clase, puedo expresar aquello que siento
SIEMPRE	0%	0%	0%	0%
A MENUDO	0%	0%	50%	100%
DE VEZ EN CUANDO	50%	0%	0%	0%
NUNCA	50%	100%	50%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: De Oliveira (2024).

Figura 72.

En cuáles contextos de interacción social, le es más fácil poder comunicar sus emociones: Colegio.



Fuente: De Oliveira (2024).

En la Tabla 73 y en la Figura 72 se observa una variación significativa entre el Pre-Test y el Post-Test hallándose cierta uniformidad en las respuestas emitidas por los adolescentes luego de la aplicación del programa de intervención, es decir, que éstos coinciden parcialmente en la percepción de cómo expresan sus emociones en el contexto escolar. En este sentido, se observa que los adolescentes luego de la aplicación del plan de intervención, logran con cierta frecuencia expresar y transmitir sus emociones tanto positivas como negativas en el ámbito escolar a alguno de sus compañeros; sin embargo, expresar aquello que siente a algún docente de apoyo se da con una baja frecuencia. Dicho comportamiento puede estar relacionado con lo propuesto por Gaete (2015), acerca de que el acercamiento con el grupo de pares es mayor en el período de la adolescencia media en la población neurotípica y no es excluyente para los jóvenes con TEA.

Asimismo, esto puede vincularse con lo planteado por los autores Lozano y Alcaraz (2020), quienes sugieren que los sujetos con TEA presentan un mejor rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias tras haber recibido un proceso de enseñanza, dado

que han aprendido a desarrollar estrategias que les permiten aumentar su competencia para lograr una mejor comprensión y reconocimiento de sus emociones, lo que tiene concordancia con el hecho de los adolescentes mencionados estuvieron sujetos a un programa de intervención.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación y tomando en cuenta los resultados obtenidos, se concluye lo siguiente:

Diversos autores señalan que una de las dificultades que presentan la mayoría de las personas con TEA es el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales, ya que carecen de capacidades para entender aquello que los demás piensan o sienten, e interpretar las emociones que el resto de las personas manifiestan. Tal y como plantea Maseda (2013), dichas características vienen dadas por un déficit en el desarrollo de la Teoría de la Mente que a su vez se asocian con dificultades en la identificación y comprensión de los estados emocionales.

Tras evaluar las características de la población adolescente con autismo que asiste a consulta psicológica en el ámbito privado en Guatire-Edo. Miranda, se detectaron debilidades significativas en torno al desenvolvimiento social de los jóvenes con TEA en sus contextos inmediatos, de manera específica, en cuánto a la habilidad de poder expresar sus sentimientos y emociones asertivamente en momentos determinados, por lo que se planteó como objetivo general de la presente investigación el desarrollo de un programa de intervención en comunicación emocional dirigido a adolescentes con trastornos del espectro autista de nivel 1.

Luego de una revisión bibliográfica extensa acerca de diversos programas dirigidos a intervenir la comprensión emocional y su expresividad tanto en personas con TEA como en la población neurotípica, se procedió a la creación de un instrumento destinado a explorar las

características del proceso comunicacional de las emociones en los adolescentes.

En cuanto al primer objetivo específico de la investigación que hace referencia a las características de la comunicación emocional de la muestra de estudio, se evidenció inicialmente que los adolescentes con TEA logran reconocer en sí mismos con mayor frecuencia la alegría como emoción primaria a diferencia de la emoción de tristeza, y a su vez pueden reconocer con mayor frecuencia cuando se sienten orgullosos en comparación a cuando se sienten culpables en un momento determinado.

Por su parte, en referencia a la expresividad de las emociones, los adolescentes con TEA pueden expresarle a los demás con mayor frecuencia en aquellas ocasiones en las que se sienten alegres y orgullosos, siendo por tanto más difícil para ellos transmitir las emociones de tristeza y vergüenza; asimismo, las primeras emociones mencionadas son las más asertivas de transmitir por parte de los jóvenes.

Por último, para los adolescentes con TEA resulta medianamente fácil comunicar sus emociones a sus padres en comparación a otro familiar, y en el ámbito escolar pueden con cierta dificultad transmitirle a un compañero aquello que están sintiendo.

Partiendo de tales características en el proceso de comunicación emocional y como segundo objetivo específico de la investigación, se procedió a diseñar un programa dirigido a intervenir las habilidades comunicacionales de las emociones de dos adolescentes de 15 y 16 años de edad respectivamente, fundamentado en el Programa “En la Mente” de los autores Monfort y Monfort Juárez (2001). Específicamente, el programa se orientó a estimular los procesos mentalistas y lingüísticos de los adolescentes mencionados, con la finalidad última de que éstos pudiesen reconocer sus propias emociones y así lograr expresarlas y comunicarlas

asertivamente en sus contextos inmediatos de interacción (familia y colegio).

El diseño del programa se centró en tres fases importantes: la primera de ella consistió en la sensibilización de los adolescentes con TEA sobre la importancia de poder comunicar aquello que sienten, la segunda fase contempló la estimulación y el fortalecimiento de los procesos mentalistas en base a las emociones primarias de alegría y tristeza con mayor énfasis en la última emoción siendo ésta la de menor reconocimiento y expresividad por parte de la muestra, y por último el diseño contempló una tercera fase correspondiente a la estimulación de los procesos mentalistas en base al reconocimiento de las emociones secundarias de orgullo, culpa y vergüenza respectivamente.

La aplicación del programa denominado “Construyendo una comunicación emocional asertiva” correspondiente al tercer objetivo específico de la investigación, se llevó a cabo dentro de los periodos de tiempo estipulados con algunos pequeños ajustes; la primera sesión de la intervención del programa denominada “Sensibilización” fue llevada a cabo de manera grupal con ambos adolescentes, en la cual tras la visualización de un vídeo sobre las emociones, se abrió el diálogo con los jóvenes quienes contestaron diversas interrogantes que se les plantearon e hicieron comentarios sobre el tema de manera fluida y participativa.

Por su parte, las dos sesiones restantes del programa de intervención se llevaron a cabo bajo el formato individual, por lo que con cada adolescente se realizaron dos sesiones de intervención: una correspondiente a la intervención primaria (emociones de alegría/tristeza) con la aplicación de los pictogramas de las Fichas 1 y 2, y una segunda sesión de intervención secundaria (emociones de orgullo, culpa y vergüenza) con la aplicación de los pictogramas de las Fichas 6 y 7 respectivamente.

En relación al cuarto objetivo específico de la investigación, se puede concluir que la aplicación del programa de intervención anteriormente mencionado, generó ciertos cambios en el proceso de comunicación emocional de los adolescentes participantes logrando fortalecer en ellos su proceso de reconocimiento y expresividad emocional en torno a habilidades mentalistas que ya formaban parte de su repertorio de cognición social.

En este sentido, los adolescentes con TEA luego de haber participado en el programa, lograron aumentar el reconocimiento de la emoción de alegría en sí mismos en diversas situaciones de su cotidianidad, sucediendo de igual manera con la emoción de tristeza pero en menor frecuencia que la primera emoción mencionada, por lo que se puede concluir que de las emociones primarias de los jóvenes con TEA es la alegría la que logran identificar y comprender con mayor facilidad en sus dinámicas de vida. Por su parte, con respecto a las emociones secundarias de orgullo y culpa tras la aplicación del programa de intervención, la variación en cuánto al reconocimiento de las mismas fue poco significativa.

En lo que respecta al proceso de expresión y comunicación de las emociones por parte de los adolescentes con TEA, éstos tras su participación en el programa manifiestan en la actualidad poder expresar con mayor frecuencia de manera verbal, es decir, cara a cara a las demás personas cuando se sienten alegres y felices, siendo mayor también el uso del canal escrito ya sea mediante un mensaje de texto por chat o el envío de un e-mail al momento de comunicar la emoción de alegría. Asimismo, los jóvenes logran tras la intervención expresar verbalmente a los otros con mayor frecuencia cuando se sienten tristes y desanimados siendo menos utilizado el canal de comunicación escrita luego de la aplicación del programa; esto último puede interpretarse por el hecho de que los adolescentes ganaron habilidades comunicacionales para expresarse

verbalmente, siendo éste su principal canal comunicativo al momento de transmitirle a la otra persona su malestar emocional.

En cuanto a la expresividad de las emociones secundarias, los adolescentes participantes del estudio evidenciaron una disminución en la comunicación de la emoción de orgullo tanto a nivel verbal como a través del canal escrito luego del programa de intervención, aspecto que podría estar relacionado con una baja efectividad del programa aplicado para estimular los procesos mentalistas y lingüísticos asociados a dicha emoción secundaria.

Por su parte, en referencia a las emociones que resultan más asertivas de expresar, es decir, aquellas que los adolescentes pueden transmitir eficazmente, no se detectaron cambios significativos luego del programa de intervención con respecto a las emociones de alegría, tristeza y orgullo, siendo además la emoción primaria de alegría la que continúan comunicando con mayor asertividad. Sin embargo, en referencia a la emoción de vergüenza tras el programa de intervención se evidencian cambios mínimos, ya que uno de los jóvenes participantes del estudio, en la actualidad puede comunicar dicha emoción de manera un poco más eficaz.

Por último y siguiendo con el cuarto objetivo específico de la presente investigación, se puede concluir que en relación a los contextos de interacción social en los cuáles los adolescentes con TEA pueden comunicar con mayor facilidad sus emociones, se tiene que dentro del ámbito familiar resulta más fácil para los adolescentes expresar y comunicar sus emociones ya sean éstas primarias o secundarias, a sus padres en vez de hacerlo con algún otro familiar ya sean hermanos o tíos y primos, dándose un mayor distanciamiento con los mismos.

Por su parte, en cuanto al ámbito escolar los adolescentes con TEA participantes del estudio, presentan una mayor facilidad de comunicar aquello que sienten cuando se trata de hablarlo con algún compañero de clase, situación que no sucede ante la presencia de algún docente de apoyo. Esto puede estar relacionado con lo propuesto por Gaete (2015) acerca de que el acercamiento con el grupo de pares en la población neurotípica es mayor en el período de la adolescencia media, y según lo observado en el comportamiento de la muestra actual, esta característica parece no ser exclusiva de la población adolescente sin la condición de autismo, sino que por el contrario el acercamiento a los grupos de pares se da en todos los adolescentes con edades similares a los del estudio, entendiéndose esto como un aspecto propio de su desarrollo socioafectivo.

Recomendaciones

- Acortar el tiempo entre las sesiones de intervención primaria y secundaria, como un máximo de dos semanas entre cada una, ya que en la presente investigación por problemas ajenos al estudio, transcurrió mucho tiempo entre las mismas y esto pudo haber interferido de alguna manera en la efectividad del programa.
- Se sugiere realizar un seguimiento posterior a la aplicación del programa, para contemplar cómo están manejando los adolescentes participantes sus habilidades ganadas en diversos contextos de interacción de ésta manera se podrán generalizar más efectivamente los repertorios de los participantes.
- Se sugiere realizar sesiones con los padres de los adolescentes participantes del estudio, y verificar cualitativamente cómo perciben el proceso de reconocimiento y expresividad emocional por parte de sus hijos luego de transcurrido un tiempo de la aplicación del programa; esto ofrecerá información valiosa sobre los efectos del programa longitudinalmente.

- Ampliar la muestra de adolescentes con TEA para futuras investigaciones, dado que esto permitirá tener mayor información sobre cómo se da el proceso de comunicación emocional en éste tipo de población lo que contribuirá a la generalización y a un crecimiento en el conocimiento del área.
- Complementar este programa con otros que estén orientados a trabajar las habilidades emocionales y las destrezas sociales, siguiendo diversos modelos en los que se puedan incluir adolescentes con y sin la condición, de manera que los últimos ejerzan el rol de coterapeutas.
- Aplicar el programa de intervención de la presente investigación a niños y/o adultos con TEA, para determinar su efectividad en otros grupos etarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5. Washington DC: Author.

Araya B., Vanessa (2017). *Guía práctica de actividades en destrezas sociales adaptadas a la población con TEA, dirigida al personal docente de primera etapa del Colegio "San Martín de Porres", Maracay, Estado Aragua*. Trabajo de Grado, Especialidad en Atención Psicoeducativa del Autismo. Universidad Monteávila, Caracas-Venezuela.

Arias F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica (6ta edición)*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.

Balbuena R., F (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. Vol. XXVIII (100)*, pp. 333-353.

Boeree G. (1997). Teorías de la personalidad. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51533152/Teorias_de_la_personalidad_Erik_Erikson-libre.pdf

Cardenas, M. y Salinas, P. (2009). *Métodos de Investigación Social*. Ediciones Ciespa. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55365.pdf>

Gaete V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría, Vol. 86, número 6*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0370-41062015000600010&s_cript=sci_arttext

García P., M. F. (2014). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social y habilidades para hacer amigos en niños con TEA de alto funcionamiento*. Trabajo de Grado, Especialidad en Atención Psicoeducativa del Autismo. Universidad Monteávila, Caracas-Venezuela.

Gómez F. S. J. (2016). La comunicación. *Revista Salus, Vol. 20, número 3*. Unidad de Perinatología de la Universidad de Carabobo. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-71382016000300002&s_cript=sci_arttext

Gutiérrez T. M. y García J.L. (2015). La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. Sevilla, España. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/48255/CIECE_36.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández N., A. y Camacho C., J.A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Revista multidisciplinar de educación*, Vol. 13, número 26. España: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: <file:///C:/Users/Tony/Downloads/Dialnet-EmocionesYAutismo-7546963.pdf>

Lozano M., J. y Alcaraz G., S (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 (2), pp. 261-288. Universidad de Murcia, España. Recuperado: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112061/106381>

Madesa P., M. (2013). *El autismo y las emociones: la teoría de la mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. Proyecto final del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48217/6/EI%20autismo%20y%20as%20emociones.pdf>

Monfort, M. y Monfort Juárez, I. (2001). *En La Mente: un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid, España: Ediciones Entha.

Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastornos del espectro autista. *Revista IIPSI*, Vol. 14, número 1. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de: file:///C:/Users/Tony/Downloads/Desarrollo Emocional_y_trastornos_del_espectro_aut.pdf

Portela Vicente, M., Vírveda Antoranz, A. y Gayubo Moreo, L. (2003). *Revisión sobre el estudio de la teoría de la mente en trastornos generalizados del desarrollo y esquizofrenia*. Actas Esp. Psiquiatr, 31 (6): 339-346. Hospital Universitario de La Princesa Diego de León, Madrid, España.

Tirapu-Uztárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). *¿Qué es la teoría de la mente?*. Revista de Neurología 2007, Vol. 44 (8): 479-489. Huesca, España.

Soto, E. y Vega, R. (2007). *El sistema de neuronas en espejo*. Revista elementos: ciencia y cultura, Vol. 14 (068): 49-53. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Valdez, D. (2001). *Teoría de la Mente y espectro autista*. Artículo publicado en el libro: Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Editado por Fundec, Buenos Aires, Argentina.

Valarino E., Yáber G., y Cemborain, M. (2010). *Metodología de la Investigación: paso a paso (1era edición)*. México: Editorial Trillas.

Vargas B., M. J. y Navas O., W. (2012). *Autismo Infantil*. Revista Cúpula 26 (2): 44-58. Servicio de urgencias del Hospital Nacional Psiquiátrico, en Caracas-Venezuela.

Zambrano C, M (2023). *Programa de habilidades sociales para un estudiante con trastorno del espectro autista de institutos asociados*. Trabajo de Grado, Especialidad en Atención Psicoeducativa del Autismo. Universidad Monteávila, Caracas-Venezuela.

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento Pre-Test



COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

El presente cuestionario es un instrumento dirigido a adolescentes con TEA de nivel 1 que asisten a consulta privada en Guatire - Edo. Miranda, con la finalidad de establecer cuáles son sus características en el proceso de comunicación emocional. En tal sentido, las respuestas ofrecidas serán incluidas en el Trabajo Especial de Grado “Programa de Intervención en Comunicación Emocional dirigido a Adolescentes con TEA” y sólo se utilizarán con fines exclusivamente académicos.

Agradecemos de antemano tu colaboración.

PARTE 1. Instrucciones: A continuación se presentan una serie de preguntas las cuáles deberás responder eligiendo sola una opción; por favor, lee con detenimiento.

Preguntas	Sí (1)	No (0)
1. ¿Conoces el término “Comunicación Emocional”?		
2. ¿Conoces qué son las emociones?		

Pregunta:	Escoge una opción de respuesta
3. ¿Qué emociones conoces?	
a. Alegría, Tristeza, Sorpresa (emociones primarias).	
b. Culpa, Vergüenza, Orgullo, Celos (emociones secundarias).	

c. Ambos tipos.

La opción (a) puntaje de 1, la opción (b) puntaje de 2 y la opción (c) puntaje de 3.

PARTE 2. Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre las emociones. Por favor sé lo más honesto posible y contesta cada uno de los ítems de acuerdo a la opción que consideres más se ajusta a tus propias características.

4. Reconocimiento de las emociones propias (cómo te sientes tú en distintas ocasiones)	Siempre (3)	A menudo (2)	De vez en cuando (1)	Nunca (0)
4.1. Cuando me estoy sintiendo feliz, puedo darme cuenta de ello.				
4.2. Cuando estoy feliz, hago cosas que me entusiasman.				
4.3. Logro identificar en qué situaciones me siento feliz (cuando estoy con mi familia, en una actividad del colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).				
4.4. Cuando me estoy sintiendo triste, puedo darme cuenta.				
4.5. Cuando me siento triste, me doy cuenta de ello.				
4.6. Identifico en qué situaciones me siento triste (cuando estoy con mi familia, en una actividad del colegio con mis compañeros o en otros ambientes con personas ajenas).				
4.7. Cuando logro una meta deseada, reconozco que siento orgullo por ello.				
4.8. Cuando fracaso en una actividad, me siento culpable y frustrado.				
5. Expresión de las emociones	Siempre (3)	A menudo	De vez en cuando	Nunca (0)

		(2)	(1)	
5.1. Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas (verbalmente).				
5.2. Cuando me siento feliz y entusiasmado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).				
5.3. Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros (Ej., puedo decirlo con palabras a mis padres, hermano, compañero u otro).				
5.4. Cuando me siento triste y desanimado, expreso mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).				
5.5. Cuando me siento orgulloso de mí o de alguien, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo en palabras a los otros).				
5.6. Cuando me siento orgulloso, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).				
5.7. Cuando me siento avergonzado, suelo expresarlo verbalmente a los demás (puedo decirlo con palabras a los otros).				
5.8. Cuando me siento avergonzado, expreso a otras personas mi sentir a través de algún escrito (mensaje de texto, mensaje por chat o por e-mail).				
6. Emociones que resultan más asertivas de expresar (es decir,	Siempre (3)	A menudo	De vez en cuando	Nunca (0)

identifica cuáles son las emociones que transmites eficazmente)		(2)	(1)	
6.1.Me resulta fácil decirle a los demás cuando me siento feliz y contento en un momento determinado.				
6.2. Sin dificultad, puedo comunicar a las demás personas mis emociones cuando me siento triste y desanimado.				
6.3. Me resulta sencillo expresarle a los demás, mi sensación y emoción de orgullo ante un logro propio.				
6.4. Puedo comunicarle a los demás cuando me siento avergonzado en alguna situación.				

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre las emociones. Por favor sé lo más honesto posible y contesta cada uno de los ítems de acuerdo a la opción que consideres más se ajusta a tus propias características.

7. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones	Siempre (3)	A menudo (2)	De vez en cuando (1)	Nunca (0)
“Familia”				
7.1.Cuando estoy con mis padres, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre / triste u orgulloso / avergonzado)				
7.2.Cuando estoy con mis hermanos, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre / triste u orgulloso / avergonzado)				
7.3.Cuando estoy con algún otro familiar (primo, tío / tía), puedo				

expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre / triste u orgulloso / avergonzado)				
<p>8. Contextos de interacción social en los cuáles puedes comunicar con mayor facilidad tus emociones</p> <p>“Colegio”</p>	Siempre (3)	A menudo (2)	De vez en cuando (1)	Nunca (0)
8.1. Cuando estoy con un docente de apoyo (que me genere confianza), puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre / triste u orgulloso / avergonzado)				
8.2. Cuando estoy con algún compañero (a) de clase, puedo expresar aquello que siento (tanto si me siento alegre / triste u orgulloso / avergonzado)				

ANEXO 2. Validez y confiabilidad del instrumento según el experto

INSTRUMENTO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES:

1. Señale la Pertinencia de los ítems del instrumento con los objetivos y variables Marque para cada ítem si le parece:

(S): Suficiente

(MS): Medianamente suficiente

(I): Insuficiente

En caso de marcar MS o I pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

2. Señale la Coherencia de los ítems del instrumento con los indicadores. Marque para cada ítem si le parece:

(S): Suficiente

(MS): Medianamente suficiente

(I): Insuficiente

En caso de marcar MS o I pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

3. Redacción y lenguaje. Coloque para cada ítem si le parece: (C): Claro

(MC): Medianamente claro

(Co): Confuso

En caso de marcar MC o Co pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

4. Aspectos Generales. Marque SÍ o NO en cada uno de los cinco aspectos que se detallan. En caso de marcar NO, pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

GUÍA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Número de Preguntas	Pertinencia			Coherencia			Redacción y Lenguaje			Observaciones
	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	I	
1.	S									
2.	S			S			S			Para que haya quizás una diferencia entre el pre y el post, le pondría opciones de

				respuesta a esta pregunta
3.	S	S	MS	¿Qué emociones conoces?
4.				
4.1.	S	S	S	Creo que separaría el reconocer la emoción de cómo te sientes con ella o qué haces con ella
4.2.	S	S	S	
4.3.	S	S	MS	quitaría los ejemplos para evitar que piensen que esas son las únicas opciones
4.4.	S	S	S	Igual que la anterior
4.5.	S	S	MS	Creo que no describiría andar desanimado como hacer algo
4.6.	S	S	MS	eliminaría los ejemplos
4.7.	S	MS	S	Por qué cambias las preguntas en las emociones secundarias? Es importante evaluar también si las reconoce y en qué situaciones
4.8				
5				
5.1.	S	S	MS	Cuando me siento feliz, lo expreso a las personas

				(verbalmente)
5.2.	S	S	MS	especificar que es a otras personas
5.3.	S	S	MS	Cuando estoy triste, comunico lo que siento a otros
5.4.	S	S	S	
5.5.	S	S	S	
5.6.	S	S	ms	especificar que es a otras personas
5.7.	S	S	S	
5.8.	S	S	ms	especificar que es a otras personas
6				
6.1.	S	S	S	
6.2.	S	S	MS	sin dificultad, puedo comunicar...
6.3.	S	S	S	
6.4.	S	S	S	
7				
7.1.	S	S	S	
7.2.	S	S	S	
7.3.	S	S	S	
8				
8.1.	S	S	S	

8.2.	S	S	S	
------	---	---	---	--


ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a- Contiene instrucciones	X		No me queda claro como contestar la sección 2
b- Adecuada cantidad de ítems		X	Agregaría más preguntas sobre las otras emociones en relación al orgullo y la vergüenza
c- Permite el logro de los objetivos	X		
d- Presenta forma lógica y secuencial	X		
e-Suficiente para recolectar información		X	Agregaría más preguntas sobre las otras emociones en relación al orgullo y la vergüenza

Datos de Identificación del Experto evaluador:

Nombre y Apellido: Claudia Cerda

C.I. N°: 25.257.958

Profesión: Psicólogo



ANEXO 3. Registro Anecdótico 1

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

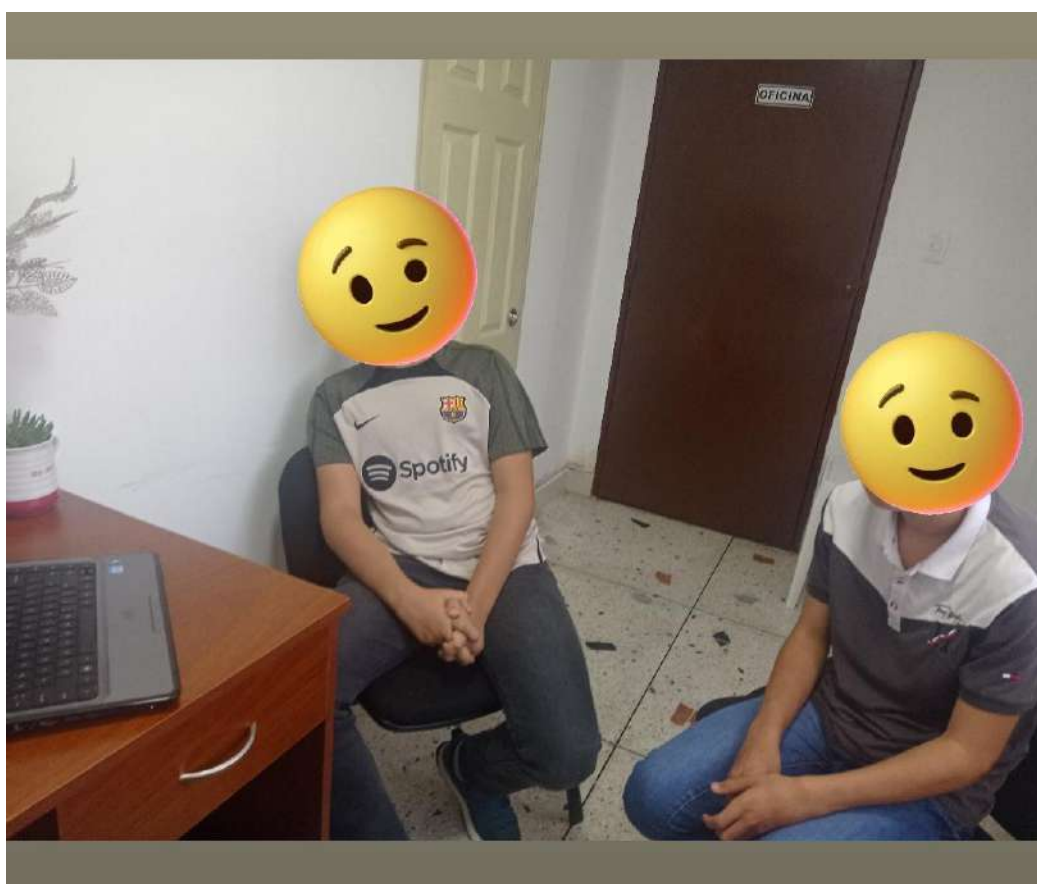
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención en Comunicación Emocional dirigido a Adolescentes con TEA.
Alumno:	Lilibeth Carolina De Oliveira Fernández.
Asesora:	Katherine Goncalves Correia.
Dirigido a:	Adolescentes de 15 y 16 años de edad, con TEA de nivel 1.
Duración:	60 minutos.
Responsable:	Lilibeth De Oliveira.
Lugar:	Consultorio Privado, en Guatire-Edo. Miranda.
Fecha y hora:	20/09/23 a las 3:45pm - 4:45pm.
Sesión:	Primera sesión: "Sensibilización", sesión grupal.

Hora:	Observaciones:
3:45pm	- Inicio de la sesión: ambos adolescentes se presentaron (nombres, edades, grado que cursan, intereses/hobbies); el diálogo se llevó a cabo de manera fluida entre los participantes.
4:00pm	- Presentación del vídeo: https://youtu.be/cB2CUdv_aHQ?si=H07ax6sePaX9DK6z Posteriormente, se permitió un espacio para la reflexión del vídeo observado, tras la presentación de las siguientes preguntas disparadoras: ¿La familia se estará comunicando asertivamente? ¿Logran entre sí identificar lo que siente el otro? ¿Ryle puede comunicar cómo le fue en su primer día de clases? ¿Ryle le expresa a sus padres lo que está sintiendo en ese momento? Cada adolescente fue expresando lo que pensaba: Vb1. "No, la familia no se está comunicando.... los padres no entienden lo que la hija está sintiendo". Vb2. "Ryle no puede darse a entender.... los padres se molestan entre sí, y no terminan finalmente hablando".
4:25pm	- Breve explicación de los siguientes términos por parte de la facilitadora: ¿Qué son las emociones? ¿En qué consiste la comunicación emocional?
4:40pm	- Cierre de la sesión: los adolescentes realizaron pequeñas reflexiones sobre lo trabajado en la sesión: Vb. 1 "Lo que entendí del día de hoy fue, el como la falta de comunicación puede causar desacuerdos, problemas o conflictos, al tener una comunicación buena y estable todo

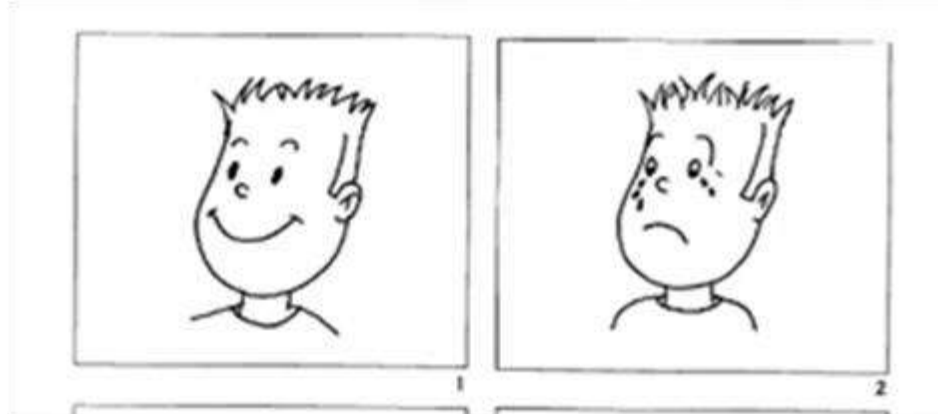
	<i>se hace más fácil”.</i>
4:45pm	-Despedida de los adolescentes.

Registro fotográfico de la sesión grupal.

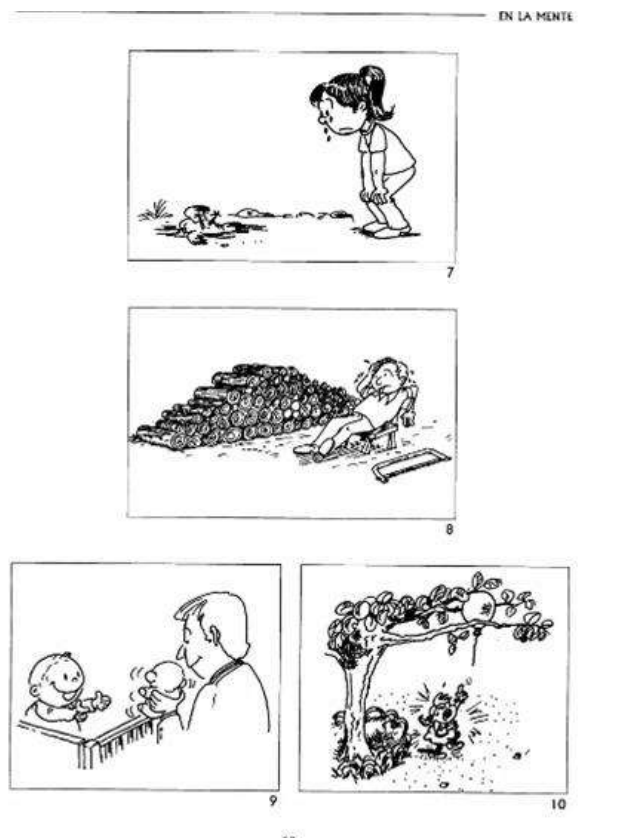


ANEXO 4. FICHAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

FICHA 1 (Dibujos 1 y 2)



FICHA 2 (Dibujos 7-10)



ANEXO 5. REGISTRO ANECDÓTICO “SESIÓN INTERVENCIÓN PRIMARIA”

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte Registro Anecdótico

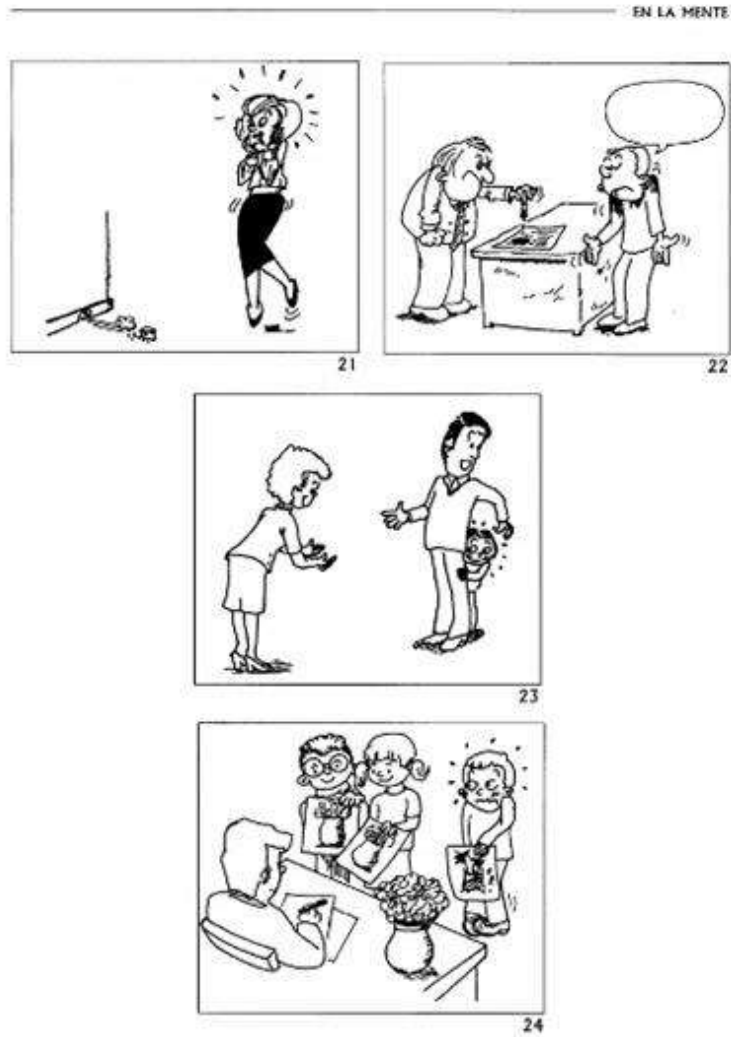
Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención en Comunicación Emocional dirigido a Adolescentes con TEA.
Alumno:	Lilibeth Carolina De Oliveira Fernández.
Asesora:	Katherine Goncalves Correia.
Dirigido a:	Adolescentes de 15 y 16 años de edad, con TEA de nivel 1.
Duración:	60 minutos.
Responsable:	Lilibeth De Oliveira.
Lugar:	Consultorio Privado, en Guatire-Edo. Miranda.
Fecha y hora:	27/09/23 a las 3:30pm y a las 4:30pm.
Sesión:	“Intervención Primaria” (dos sesiones individuales).

Hora:	Observaciones:
<p>3:30pm a 4:30pm</p> <p>Sesión con el adolescente número 1.</p>	<p>Se le dio la bienvenida al primer adolescente y se le explicó brevemente sobre la dinámica de la sesión; la cuál consistió en proyectar a través de la computadora las imágenes correspondientes a la Ficha 1 (contenido correspondiente a las emociones de alegría/tristeza en cuanto a reconocimiento, comprensión y expresión de las mismas); a medida que se proyectaban los pictogramas, se le realizaban las interrogantes o consignas específicas sobre cada imagen y el joven iba respondiendo. A continuación las respuestas:</p> <p>- ¿Dónde está el niño que está triste? (Dibujo 2) Vb. “en la segunda imagen”.</p> <p>- ¿Cómo está? Vb. “tiene lágrimas en sus ojos, por eso identifico que está triste”.</p> <p>- ¿Dónde está el niño que está feliz? (Dibujo 1) Vb. “en la primera imagen”</p> <p>- ¿Cómo está? Vb. “el niño está sonriente”</p> <p>De igual modo, se realizó con la Ficha 2; las interrogantes y respuestas planteadas fueron las siguientes:</p> <p>- ¿Qué le pasa a la niña? (Dibujo 7) Vb. “está llorando por la muerte de un pájaro”; ¿por qué? Vb. “porque la niña está viendo al pájaro fijamente”.</p> <p>- ¿Qué le ocurre al señor? (Dibujo 8) Vb. “está cansado por trabajo”; ¿por qué? “porque la forma en que está sentado, pareciera que se hubiese sentado rápido por tanto cansancio”.</p> <p>- ¿Cómo está el niño? (Dibujo 9) Vb. “el niño está feliz”; ¿por qué? “porque le van a dar el peluche, el señor lo tiene en sus manos y parece que se lo va a entregar”.</p> <p>- ¿Cómo está la niña? (Dibujo 10) Vb. “la niña está enojada porque su globo se quedó atrapado en el árbol”.</p> <p>Culminada la actividad, se le agradeció al joven por su presencia y amable colaboración con el proyecto, indicándole que en algunos días sería contactado para la segunda sesión de intervención.</p>

<p>4:30pm a 5:30pm</p> <p>Sesión con el adolescente número 2.</p>	<p>Seguidamente, se le dió la bienvenida al segundo adolescente y se le explicó brevemente sobre la dinámica de la sesión; la cuál consistió en proyectar a través de la computadora las imágenes correspondientes a la Ficha 1 (contenido correspondiente a las emociones de alegría/tristeza en cuanto a reconocimiento, comprensión y expresión de las mismas); a medida que se proyectaban los pictogramas, se le realizaban las interrogantes o consignas específicas sobre cada imagen y el joven iba respondiendo. A continuación las respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Dónde está el niño que está triste? (Dibujo 2) Vb. " está en la segunda".</i> - <i>¿Cómo está? Vb. "porque está llorando y tiene la sonrisa baja".</i> - <i>¿Dónde está el niño que está feliz? (Dibujo 1) Vb. "me parece que está alegre, feliz "</i> - <i>¿Cómo está? Vb. "tiene la sonrisa arriba y los ojos están abiertos".</i> <p>De igual modo, se realizó con la Ficha 2; las interrogantes y respuestas planteadas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué le pasa a la niña? (Dibujo 7) Vb. "pues está triste por ver un animal muerto, un pajarito,, tiene un pico".</i> - <i>¿Qué le ocurre al señor? (Dibujo 8) Vb. " está cansado de mucho trabajar por talar troncos"; ¿por qué? "está sentado casi acostado con cara de cansancio".</i> - <i>¿Cómo está el niño? (Dibujo 9) Vb. "está emocionado porque le trajeron algo nuevo, un juguete creo"; ¿por qué? "por su cara de contento".</i> - <i>¿Cómo está la niña? (Dibujo 10) Vb. "está molesta porque su globo se le fue"</i>
---	--

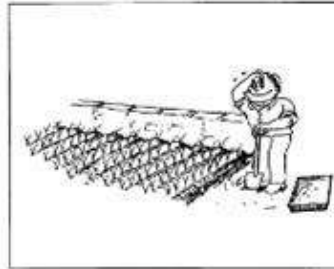
ANEXO 6. FICHAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

FICHA 6 (Dibujos del 21-24):



FICHA 7 (Dibujos del 25 - 29):

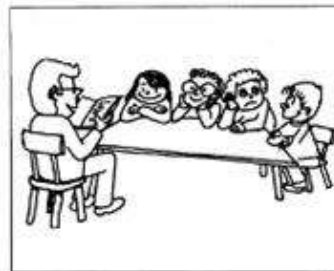
EN LA MENTE



25



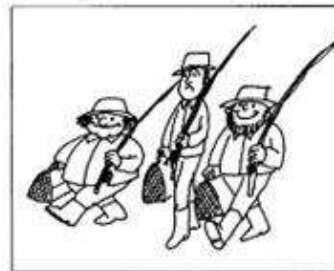
26



27



28



29

ANEXO 7. REGISTRO ANECDÓTICO “SESIÓN INTERVENCIÓN SECUNDARIA”.

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención en Comunicación Emocional dirigido a Adolescentes con TEA.
Alumno:	Lilibeth Carolina De Oliveira Fernández.
Asesora:	Katherine Goncalves Correia.
Dirigido a:	Adolescentes de 15 y 16 años de edad, con TEA de nivel 1.
Duración:	60 minutos.
Responsable:	Lilibeth De Oliveira.
Lugar:	Consultorio Privado, en Guatire-Edo. Miranda.
Fecha y hora:	- Día 04/10/23 (3:00pm) Adolescente 1. - Día 03/11/23 (4:00pm) Adolescente 2.
Sesión:	“Intervención Secundaria” (dos sesiones individuales).

Hora:	Observaciones:
<p>3:00pm a 4:00pm (04/11/23)</p> <p>Sesión con el adolescente número 1.</p>	<p>Se le dio la bienvenida al adolescente y se le indicó cómo sería la dinámica de la sesión, siendo ésta similar a la primera sesión ya realizada; por tanto, se fueron proyectando en la computadora las imágenes correspondientes a la Ficha 6 (contenido correspondiente a los sentimientos complejos de vergüenza, susto, culpa, en cuanto a reconocimiento, comprensión y expresión de los mismos); a medida que se proyectaban los pictogramas, se le realizaban las interrogantes o consignas específicas sobre cada imagen y el joven iba respondiendo. A continuación las respuestas:</p> <p>- ¿Qué le ocurre a la señora? (Dibujo 21) Vb. “tiene miedo”; ¿Qué ha visto? Vb. “un ratón”; ¿Cómo lo sabes? Vb. “se ve el ratón en la imagen y la actitud corporal de la señora refleja que tiene miedo”.</p> <p>- ¿Cómo está el señor de la corbata? (Dibujo 22) Vb. “está enojado..parece un profesor y el alumno le hizo algo”; ¿Qué dice el otro señor? Vb. “parece que se está excusando de algo”; ¿De quién era la pluma/bolígrafo? Vb. “del señor que está molesto y supongo que el otro la dañó y por eso se está excusando, y se ve nervioso”.</p> <p>- ¿Qué hace el niño? (Dibujo 23) Vb. “se está escondiendo detrás de su papá”; ¿por qué se esconde? Vb. “porque no conoce a la señora y parece tener miedo”.</p> <p>- ¿Quién es el señor que está sentado? (Dibujo 24) Vb. “un profesor”; ¿Cómo están los dos niños? Vb. “felices porque están mostrando su dibujo”; ¿Qué le pasa al otro niño? Vb. “está nervioso por entregar su dibujo, no quiere porque piensa que su dibujo está feo”.</p> <p>De igual modo, se realizó con la Ficha 7 (contenido correspondiente a sentimientos complejos de alegría, rechazo, miedo, desilusión, en cuanto a la interpretación de la causa a partir del contexto); las interrogantes y respuestas planteadas fueron las siguientes:</p> <p>- ¿Cómo está este jardinero? (Dibujo 25) Vb. “está cansado porque acaba de terminar de trabajar” ¿otra emoción que identifiques? Vb. “felicidad porque terminó</p>

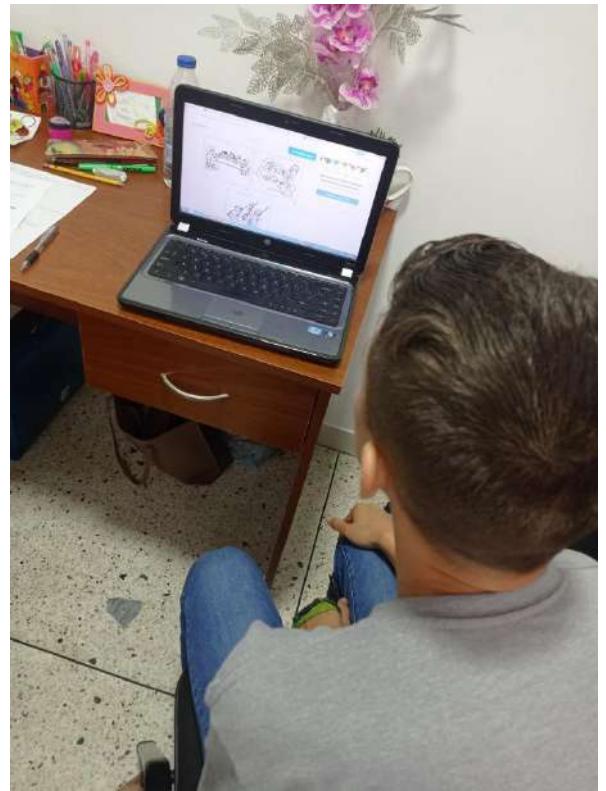
	<p>su trabajo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo está este niño? (Dibujo 26) Vb. “está enojado porque esa la comida no le gustó”; ¿Tú que prefieres: una hamburguesa o una sopa? Vb. “una hamburguesa porque es más sabrosa... de vez en cuando es bueno comer una hamburguesa”. - ¿A quién le gusta el cuento? (Dibujo 27) Vb. “a los dos primeros chamitos (y los señala), porque ellos están viendo al profesor”; ¿Quién está aburrido? Vb. “el chamito de al lado, por la cara que tiene”. - ¿A quién le interesa el animal? (Dibujo 28) Vb. “a éstos tres chamitos (los señala) y el otro tiene miedo (el niño con lentes)... se ve alejado del animal”. - ¿De donde vienen éstos señores? (Dibujo 29) Vb. “de pescar y tal vez los que están a los lados del señor más alto pescaron más que él y por ese él tiene esa cara de triste.” <p>Se culmina la sesión agradeciéndole al adolescente por su asistencia y amable disposición durante la sesión; se le informa que pasadas unas semanas, le será entregado el cuestionario que llenó hace unos meses atrás, para que pueda contestarlo tras haber participado en el programa de intervención.</p>
<p>4:00pm a 5:00pm (03/11/23)</p> <p>Sesión con el adolescente número 2.</p>	<p>Se le dio la bienvenida al adolescente y se le indicó cómo sería la dinámica de la sesión, siendo ésta similar a la primera sesión ya realizada; por tanto, se fueron proyectando en la computadora las imágenes correspondientes a la Ficha 6 (contenido correspondiente a los sentimientos complejos de vergüenza, susto, culpa, en cuanto a reconocimiento, comprensión y expresión de los mismos); a medida que se proyectaban los pictogramas, se le realizaban las interrogantes o consignas específicas sobre cada imagen y el joven iba respondiendo. A continuación las respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué le ocurre a la señora? (Dibujo 21) Vb. “vió un ratón y está asustada”; ¿Cómo lo sabes? Vb. “tiene cara de impresión y ahí se ve el ratón”. - ¿Cómo está el señor de la corbata? (Dibujo 22) Vb. “está molesto porque la hoja se llenó de tinta”; ¿Qué dice el otro señor? Vb. “que es su culpa por el bolígrafo estaba roto”; ¿De quién era la pluma/bolígrafo? Vb. “es de la oficina tal vez,,, o de otra persona”. - ¿Qué hace el niño? (Dibujo 23) Vb. “está asustado”; ¿por qué se esconde? Vb. “porque no conoce al otro adulto, a la señora, y tiene miedo”; ¿Quién es el otro señor? Vb. “es su padre”. - ¿Quién es el señor que está sentado? (Dibujo 24) Vb. “un profesor de dibujo”; ¿Cómo están los dos niños? Vb. “están orgullosos porque hicieron el dibujo exactamente como se pidió”; ¿Qué le pasa al otro niño? Vb. “está nervioso porque no cree que tenga talento para hacer el dibujo,,, creen que lo van a regañar”. <p>De igual modo, se realizó con la Ficha 7 (contenido correspondiente a sentimientos complejos de alegría, rechazo, miedo, desilusión, en cuanto a la interpretación de la causa a partir del contexto); las interrogantes y respuestas planteadas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo está este jardinero? (Dibujo 25) Vb. “parece que está agotado pero orgulloso”. - ¿Cómo está este niño? (Dibujo 26) Vb. “está molesto por la comida que le dieron, él quería otra cosa”; ¿Tú que prefieres: una hamburguesa o una sopa? Vb. “lo que me pueda servir...todo es comida al final”. - ¿A quién le gusta el cuento? (Dibujo 27) Vb. “a los tres niños (y los señala)”; ¿Quién está aburrido? Vb. “el tercer niño porque está mirando hacia otro lado”. - ¿A quién le interesa el animal? (Dibujo 28) Vb. “a tres niños les interesa y a éste no(lo señala)”; ¿Qué siente el niño de los lentes? Vb. “él tiene miedo por su cara, por su expresión”. - ¿De donde vienen éstos señores? (Dibujo 29) Vb. “vienen de pescar”; ¿Qué le ocurre al señor más alto? Vb. “está un poco triste ya que no pudo atrapar nada”.

Se culmina la sesión agradeciéndole al adolescente por su asistencia y amable disposición durante la sesión; se le informa que pasadas unas semanas, le será entregado el cuestionario que llenó hace unos meses atrás, para que pueda contestarlo tras haber participado en el programa de intervención.

Registro Fotográfico por cada sesión individual



Adolescente 1



Adolescente 2

