



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**ANÁLISIS DE INTERACCIONES DIALÓGICAS EN
ADOLESCENTES CON SÍNDROME DE ASPERGER**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

ANA LAURA TRIGO CLAPÉS

Directora de Tesis: Dra. Sylvia Margarita Rojas Ramírez

Revisor de Tesis: Dr. Felipe Cruz Pérez

Sinodales: Dra. Nancy Constantina Mazón Parra

Dra. Estela Jiménez Hernández

Mtra. Emma Vivian Roth Gross

Ciudad de México, Mayo 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mis padres y a mi hermana
Con todo mi amor y gratitud...*

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres y a mi hermana por su apoyo incondicional, su compañía, cariño y comprensión. Ustedes me han enseñado a pelear por lo que quiero, apreciar los momentos únicos de la vida y han sido mi soporte en los momentos más difíciles. ¡Los amo!

Agradezco a mi familia, que siempre ha estado ahí para mí y que me ha alentado a seguir adelante y alcanzar mis sueños.

Mi más amplio agradecimiento a la Dra. Sylvia Rojas-Drummond por las grandes enseñanzas que me ha dejado a lo largo de los tres años en los que he colaborado en el Laboratorio de Cognición y Comunicación. Desde que fue mi maestra me contagió su pasión por la investigación y me presentó una rama de la psicología que ahora me apasiona. De igual forma, agradezco infinitamente las oportunidades que me ha dado para desarrollarme a nivel académico, profesional y personal. Espero que podamos seguir colaborando.

Un agradecimiento especial al Dr. Felipe Cruz, quién ha sido mi mentor por casi cuatro años en el ámbito de la intervención terapéutica. Gracias por creer en mí y permitirme formar parte del proyecto ASPIS-UNAM, en el que me he formado y he aprendido muchísimo. Sus consejos y su apoyo han sido muy valiosos para mí. Además, me ha enseñado una forma de entender al desarrollo y a la neuropsicología que me acompañará a lo largo de todo mi ejercicio profesional.

Quiero agradecer a todos los miembros del LCC, he aprendido mucho de ustedes, los aprecio y les deseo mucho éxito. En especial, quiero agradecer a Mariana Alarcón y a María José Barrera por su invaluable apoyo en la elaboración de mi proyecto de investigación. También quiero agradecer a Ana Luisa Rubio por su compañía en la odisea del proceso de titulación, ¡lo logramos!

Agradezco a los miembros del Laboratorio de Cognición y Desarrollo, quienes me escucharon en los seminarios de los martes. Especialmente a los terapeutas del grupo de ASPIS grandes, muchas gracias por acompañarme en la intervención y en los sábados de trabajo. Agradezco también a Enrique Bonfil que estuvo presente durante todo el desarrollo de mi tesis. Gracias por escucharme, alentarme y acompañarme.

Igualmente quiero agradecer a mis sinodales, la Dra. Nancy Mazón, la Dra. Estela Jiménez y la Mtra. Emma Roth por confiar en mí, tomarse el tiempo de revisar mi tesis y aportar valiosos comentarios a mi trabajo.

Por último, quiero agradecer el apoyo que he recibido por parte de los proyectos PAPIIT IN3033313 e IN303716 durante el proceso de elaboración de mi tesis.

Índice de contenidos

I. Agradecimientos	<i>i</i>
1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Teoría Sociocultural y Dialogicidad	6
3.1. El trabajo de Vygostky	6
3.2. La Teoría Sociocultural contemporánea	13
- Desarrollo y aprendizaje	14
- Zona de desarrollo próximo y su relación con el andamiaje y la participación guiada	18
- Mediadores	25
- Lenguaje	28
3.3. Relación de la Teoría Sociocultural y la teoría de la Dialogicidad	35
3.4. Implicaciones de la teoría sociocultural en el campo práctico	47
- Thinking Together	49
- Aprendiendo Juntos	52
4. El Síndrome de Asperger	55
4.1. Descripción y características del Síndrome de Asperger	55
- La “Psicopatía Autista” de Hans Asperger	57
- Descripciones posteriores	61
4.2. Diferencias entre el Síndrome de Asperger y el Autismo: DSM-IV vs DSM-V	72
4.3. Lenguaje en el Síndrome de Asperger	75
- Características	75
- Diferencias con otros Trastornos del Espectro Autista	77
- Lenguaje social en el Síndrome de Asperger	82
4.4. Estudios e intervenciones de habilidades sociales en Síndrome de Asperger	85
5. Marco metodológico	95
- Etnografía de la comunicación	95

- Análisis sociocultural del discurso -----	98
- “CAM-UNAM Scheme for educational dialogue analysis” -----	99
6. Justificación -----	103
7. Objetivos -----	106
- Pregunta de investigación -----	106
- Objetivos generales -----	106
- Objetivos específicos -----	106
8. Hipótesis -----	107
9. Método -----	108
9.1. Participantes -----	108
9.2. Escenario y contexto -----	108
9.3. Diseño -----	109
9.4. Materiales e instrumentos de evaluación -----	109
9.5. Procedimiento -----	110
9.5.1. Intervención y recolección de información -----	110
- Pre-prueba -----	110
- Intervención -----	111
- Post-prueba -----	114
9.5.2. Análisis de las interacciones -----	115
10. Resultados -----	117
10.1. Resultados del análisis de la interacción grupal -----	117
10.1.1. Comparación del desempeño entre la pre y la post prueba ----	117
10.1.2 Análisis de la interacción grupal durante las sesiones de -----	132
intervención	
10.1.2.1. Descripción general -----	132
10.1.2.2. Ilustración de las interacciones durante las sesiones de	
intervención -----	138
- 1ra sesión intermedia seleccionada -----	139

- Análisis del Sub-EC2 del EC3 -----	140
- Análisis del Sub-EC4 del EC6 -----	143
- Análisis del Sub-EC2 del EC7 -----	145
- 2nda sesión intermedia seleccionada -----	148
- Análisis del Sub-EC2 del EC4 -----	149
- Análisis del EC5 -----	152
- 3ra sesión intermedia seleccionada -----	154
- Análisis de los Sub-EC2 y Sub-EC3 del EC7 -----	156
10.2. Análisis individual de los participantes -----	162
10.2.1. Daniel -----	162
10.2.2. Ángel -----	165
10.2.3. Israel -----	169
10.2.4. Karen -----	172
11. Discusión -----	177
- La dialogicidad en el Síndrome de Asperger: diferencias y "generalidades" -----	177
- Formas de interactuar e intervenir que promueven interacciones dialógicas en el Síndrome de Asperger -----	190
- Contribuciones de la investigación -----	194
12. Conclusiones, limitaciones y futuras investigaciones -----	197
13. Referencias -----	200
14. Anexo -----	207

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Comparaciones entre el autismo y el Síndrome de Asperger realizadas por Wing (1981) -----	62
Tabla 2. Descripción de Ghaziuddin (2010) sobre las características principales del Síndrome de Asperger -----	72
Tabla 3. Sub-escala “D. Atipicidad” del instrumento MIPO de Gibson et al. (2011) que incluye algunas de las características de la interacción de niños con ASD -----	88
Tabla 4. AC identificados por EC en las pre-pruebas y la post-prueba junto con su frecuencia -----	122-123
Tabla 5. Variedad de clusters y AC y su frecuencia por participante en pre y post-prueba -----	129
Tabla 6. Códigos creados a partir de las características del diálogo de los participantes -----	130
Tabla 7. Códigos identificados en la pre y post prueba junto con su frecuencia por participante -----	131
Tabla 8. Sub-EC2 del EC3 de la primera sesión de intervención -----	141-142
Tabla 9. Sub-EC4 del EC6 de la primera sesión de intervención -----	143-144
Tabla 10. Sub-EC2 del EC7 de la primera sesión de intervención -----	145-147
Tabla 11. Sub-EC2 del EC4 de la segunda sesión de intervención -----	150-151
Tabla 12. EC5 de la segunda sesión de intervención -----	153-154
Tabla 13. Sub-EC2 del EC7 de la cuarta sesión de intervención -----	156-157
Tabla 14. Sub-EC3 del EC7 de la cuarta sesión de intervención -----	158-161

Figuras

Figura 1. Procesos de andamiaje dentro de los tres planos de análisis de Rogoff (1995) de la actividad sociocultural (tomada de Rojas-Drummond et al., 2013) --	24
Figura 2. Dimensiones de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje dialógico (tomada de Rojas-Drummond et al., 2013) -----	45

Figura 3. Unidades de análisis de la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003; imagen adaptada de Rojas-Drummond et al., 2013) -----	97
Figura 4. Distribución de turnos en la pre-prueba y en la post-prueba -----	119
Figura 5. Árboles jerárquicos del análisis con Etnografía de la Comunicación para la pre-prueba (Daniel, Karen y Ángel) y la post prueba (Karen, Ángel e Israel) -----	121
Figura 6. Frecuencia de AC por clusters identificados en las pre y post-pruebas -----	127
Figura 7. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la primera sesión de intervención -----	140
Figura 8. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la segunda sesión de intervención -----	149
Figura 9. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la cuarta sesión de intervención -----	155

1. Resumen

En esta investigación se realizó un análisis de las interacciones entre cuatro adolescentes (11-15 años, tres hombres y una mujer) con Síndrome de Asperger (SA) al participar en actividades colaborativas. Se plantearon dos objetivos principales: a) analizar las estrategias de colaboración y comunicación entre adolescentes diagnosticados con SA y b) promover en ellos habilidades de colaboración y formas productivas de comunicación para la solución de problemas; ambos en actividades de trabajo en equipo. Para lograr estos objetivos se realizó un análisis del discurso, a partir del marco conceptual de la teoría sociocultural y la dialogicidad, utilizando la herramienta "CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue" (Hennessy et al., 2016) y herramientas de la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003) que permitieron describir rasgos dialógicos en su discurso. Dicho análisis se llevó a cabo en dos contextos de prueba y un contexto de proyecto de trabajo en equipo en el que contaron con el apoyo de una terapeuta. El último correspondió a una etapa de intervención en la que la terapeuta utilizó estrategias de andamiaje para promover interacciones dialógicas y formas productivas de colaboración, como parte de una "participación guiada" (Rogoff, 1995).

Se buscó hacer este análisis debido a las dificultades que tiene la población con SA en su interacción social, las cuales afectan su integración a grupos sociales y limitan su comprensión del entorno. Los resultados muestran que se pueden identificar rasgos dialógicos en adolescentes con SA, incluyendo colectividad y reciprocidad, entre otros. Estos pueden ser potenciados por el apoyo ajustado de un terapeuta y el uso de reglas base para una interacción productiva. Se evidencia la importancia de describir la forma en la que interactúan, con la finalidad de contribuir a generar programas de intervención ajustados a sus necesidades y mejorar la forma en la que se interactúa con ellos. El análisis de grano fino de esta investigación permitió observar características en el discurso de adolescentes con SA que pueden pasar desapercibidas en una interacción normal y que, en consecuencia, se puede asumir que no se presentan en esta población.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, dialogicidad, habilidades comunicativas

2. Introducción

La presente investigación corresponde a un estudio exploratorio de las habilidades comunicativas y colaborativas de cuatro adolescentes diagnosticados con Síndrome de Asperger (SA) al participar en actividades de trabajo en equipo. De acuerdo con el DSM-IV (DSM-IV, American Psychiatric Association [APA], 1994), el SA un trastorno generalizado del desarrollo que se encuentra dentro del espectro autista. Éste se caracteriza por alteraciones cualitativas de la interacción social y patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados. De manera particular, y a diferencia de otros trastornos del espectro autista, el SA no muestra un retraso significativo del lenguaje ni del desarrollo cognitivo. Los problemas que presentan en su interacción social pueden llevar a un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo. Por esta razón se han elaborado diversas propuestas de intervención para mejorar sus habilidades sociales. Es importante mencionar que es necesario contar con información sobre la forma en la que interactúan y se comunican para poder diseñar programas de intervención ajustados a esta población. En general, la literatura actual señala que las personas con SA muestran problemas en el lenguaje social. Esto incluye: una reciprocidad limitada, dificultad en el ajuste de su discurso al contexto en el que se encuentran, problemas en la regulación de la distancia social y dificultad en la lectura del lenguaje no verbal de los demás (i.e., gestos), entre otras más (Mondon, Clément, Assouline & Rondan, 2011).

Se decidió realizar este estudio para describir con detalle el discurso de estos adolescentes al momento de colaborar con otros, lo cual provee información sobre sus funciones comunicativas y las formas en las que suelen interactuar con otros. Algunos autores han encontrado que las personas con SA hacen uso de un andamiaje verbal para comprender las escenas sociales. Esto se encuentra relacionado con su dificultad para comprender la intención comunicativa de los gestos y otros componentes del lenguaje no verbal de las personas con las que

interactúan. Un ejemplo de ello es su comprensión literal de lo que otra persona dice. Debido a que se ha encontrado que se apoyan en el contenido de lenguaje y a que no presentan retrasos o alteraciones significativas en éste, se plantea en este estudio que se puede intervenir en esta población a través del lenguaje.

Se eligió la teoría sociocultural y algunos aspectos de la teoría de la dialogicidad (que están relacionados con la primera) como marco conceptual del análisis, debido a su planteamiento de la importancia de las interacciones sociales y el lenguaje para la construcción de conocimiento y la negociación de significados, de manera que se concibe al lenguaje como una herramienta crucial para el desarrollo y el aprendizaje. Se argumenta que las funciones psicológicas tienen su origen en procesos sociales, por lo que los intercambios que se tienen con otras personas son apropiados eventualmente y llegan a formar parte del conocimiento del individuo (Vygotsky, 2000). Se han derivado diversas propuestas psicopedagógicas a partir de estos planteamientos teóricos, que buscan hacer uso del lenguaje como la herramienta principal de la enseñanza. Estas han identificado a las interacciones dialógicas como formas productivas de diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos (i.e., Alexander, 2008). Las interacciones dialógicas involucran un intercambio de ideas entre maestros y alumnos y entre pares, tomando en cuenta las voces de otros para construir una idea en común, trabajar de manera colectiva en la resolución de un problema o lograr una meta compartida y hacer vínculos con experiencias de diversos contextos. Al ser todas éstas, características deseables en un contexto de colaboración, se optó por realizar un análisis de los rasgos dialógicos en el discurso de los cuatro participantes, usando la herramienta “CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue” (Hennessy et al., 2016), y tomar en cuenta el aspecto situado del diálogo con herramientas de la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003).

Al mismo tiempo, esta investigación buscó implementar una intervención basada en estas propuestas de interacciones dialógicas para promover formas productivas de comunicación y colaboración en los adolescentes con SA. La intervención dio la oportunidad de analizar sus interacciones y discurso en un contexto de participación guiada en el que los adolescentes contaron con el andamiaje de una terapeuta para llevar a cabo una actividad colaborativa que contaba con una meta específica: crear un juego de mesa. Antes de esta intervención y al final de la misma, se realizaron pruebas (pre y post) que consistieron en la solución conjunta de un dilema moral computarizado, sin contar con apoyo de la terapeuta para hacerlo. De esta manera, se obtuvo inicialmente una línea base de sus habilidades comunicativas y de colaboración y, después de la intervención, se realizó un análisis de las mismas habilidades.

Los objetivos generales de esta investigación fueron:

- a) Analizar las estrategias de colaboración y comunicación entre adolescentes diagnosticados con Asperger en actividades de trabajo en equipo, y
- b) Promover en ellos habilidades de colaboración y formas productivas de comunicación durante el trabajo en equipo para la solución de problemas.

El estudio de sus interacciones se enfocó, en parte, en la descripción del contenido y la función de su discurso. Este permitió obtener información de grano fino sobre lo que hacen y dicen al momento de colaborar, tomando en cuenta el contexto general en el que se presentan las interacciones sociales. El análisis aportó información sobre las formas particulares en las que los individuos con esta condición colaboran e interactúan. Además, mostró la posibilidad de observar algunos rasgos dialógicos en su discurso. En contraste con lo que el DSM-IV (APA, 1994) plantea sobre la ausencia de reciprocidad y de compartir intereses u objetivos y con lo que planteó Asperger (1944) sobre la imposibilidad de tomar en cuenta la posición del otro. Además, el estudio presenta una propuesta de algunas estrategias de interacción con estos individuos que favorecen el diálogo y el

mantenimiento de interacciones sociales productivas para llegar a una meta en común.

Para explicar esta investigación y su desarrollo, el presente texto se compone de las siguientes partes. Se comienza con el apartado 3 sobre la Teoría Sociocultural y la Dialogicidad, en el que se describen los fundamentos teóricos en los que se basó el análisis y la intervención de esta propuesta. Se incluye la visión de estas teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, la importancia del lenguaje para estos procesos y algunas de sus implicaciones en el campo práctico educativo. El capítulo 4 presenta la descripción y las características del Síndrome de Asperger, incluyendo particularidades de su lenguaje y algunas intervenciones realizadas para mejorar sus habilidades sociales. El capítulo 5 describe el marco metodológico de la presente investigación. A continuación, el apartado 6 presenta la justificación del trabajo, seguida de los objetivos en el capítulo 7, la hipótesis en el 8, el método en el 9 y los resultados en el 10. En el capítulo 11 se muestra la discusión de los datos obtenidos y su contrastación con la teoría revisada. De manera particular, se discute acerca de la forma en que la dialogicidad puede observarse en el Síndrome de Asperger, las formas de interacción e intervención que promueven interacciones dialógicas en esta población, las contribuciones que aporta esta tesis y sus limitaciones. Finalmente, en el capítulo 12 se plantean las conclusiones finales de la tesis.

3. Teoría Sociocultural y Dialogicidad

Debido a que esta investigación tuvo como marco conceptual el desarrollo y el aprendizaje de acuerdo con la teoría sociocultural, este apartado habla de sus constructos. Dentro de la psicología, la teoría sociocultural plantea que la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje son procesos moldeados por la cultura. Los orígenes de esta teoría se encuentran principalmente en el trabajo del psicólogo ruso Lev Vygotsky, razón por la que este capítulo comienza con una descripción breve de su propuesta teórica. Posteriormente, se habla de la forma en la que su teoría y conceptos han sido retomados en la investigación sociocultural contemporánea y puestos a prueba en la práctica educativa. En especial, se hace énfasis en la importancia que se le ha dado al lenguaje en el proceso de aprendizaje y en la educación. Igualmente, se presenta la relectura que se ha hecho del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo y la mediación. Finalmente, se establece una relación entre la teoría sociocultural y la teoría de la dialogicidad. Esta última propuesta ha sido retomada por autores contemporáneos para analizar el discurso en los salones de clases y es clave la presente investigación.

3.1. El trabajo de Vygotsky

Lev S. Vygotsky fue un psicólogo evolutivo de la educación y semiótico que estaba interesado en el desarrollo de los procesos cognitivos. Especialmente en el desarrollo de las funciones psicológicas que él llamaba superiores. Su incursión al campo de la psicología comprendió los últimos 10 años de su vida (1924-1934), durante los cuales la psicología europea estaba dividida en distintas escuelas que daban explicaciones parciales sobre un tipo limitado de fenómenos (i.e., psicología introspectiva, conductismo, etc.). De acuerdo con la opinión de Vygotsky, ninguna de éstas daba una base sólida para establecer una teoría unificada de los procesos psicológicos humanos (Vygotsky, 2000). Por esta razón, buscó crear una aproximación que permitiera describir y explicar las funciones psicológicas superiores en términos aceptables para las ciencias naturales. Incluso llegó a

plantearse identificar los mecanismos cerebrales que subyacen a estas funciones con el fin de establecer relaciones entre las formas simples y complejas de una misma conducta. Un punto muy importante de su propuesta era especificar el contexto social en el que se desarrollaba esa conducta. Relacionado con esto último, Vygotsky insistió en los orígenes sociales del lenguaje y el pensamiento.

No pudo cumplir con todos estos objetivos pero podría considerarse el primer psicólogo moderno que planteó los mecanismos mediante los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo.

Según Wertsch (1988), la estructura teórica de Vygotsky se formó de tres temas que sólo podían ser entendidos al considerar su interrelación:

- 1) La creencia en el método genético o evolutivo, mediante el cual argumentaba que los procesos psicológicos sólo pueden ser entendidos considerando la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo;
- 2) Los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales;
- 3) Los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Su teoría se caracterizó por un enfoque sociohistórico, con el que enfatizaba cómo las formas de vida social acarrearán consecuencias para la vida psicológica. Esto sin llegar a un “reduccionismo cultural” ya que no ignoró las fuerzas biológicas del desarrollo.

Planteó que el desarrollo se da gracias a saltos “revolucionarios”, diferentes a simples incrementos cuantitativos, y en forma de espiral. Estos saltos o “puntos de inflexión revolucionarios” cambian la naturaleza del desarrollo debido a que, al momento de aparición de un proceso psicológico, nuevas fuerzas del desarrollo y nuevos principios explicativos entran en juego (cada uno con sus principios explicativos) (Wertsch, 1988). Por ejemplo, en un principio el desarrollo de un niño

puede estar determinado por factores principalmente biológicos pero, posteriormente, factores sociales entran en juego.

Relacionado con esto último, distinguió dos líneas de desarrollo, la natural y la social o cultural, siendo esta última la que transforma los procesos elementales en superiores. Argumentó que las funciones superiores (como memoria, atención, percepción y pensamiento) aparecen antes en una forma primaria. Estas podían considerarse superiores una vez que se cumplían los siguientes criterios (Wertsch, 1988): 1) se logra una regulación voluntaria, pasando el control del entorno al individuo; 2) estos procesos psicológicos se realizan de manera consciente; 3) las funciones psicológicas surgen de procesos sociales; y 4) se usan signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

Vygotsky definió a los puntos de desarrollo haciendo referencia a los cambios en la forma de mediación usada. Similar a lo que se menciona en el cuarto criterio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. De esta forma, la aparición y transformación de formas de mediación definía al desarrollo. Vygotsky planteó que se debían desvelar los medios por los que el hombre aprende a organizar y dirigir su comportamiento para poder explicar las formas superiores de la conducta humana. Para él, los medios a través de los cuales se lleva a cabo una operación eran la cuestión principal de una actividad dirigida a un objetivo (Vygotsky, 2015). Las nuevas formas de mediación en cada estadio del desarrollo toman la forma de instrumento o signo en función del dominio genético tratado (ontogenia, filogenia, sociohistoria). El mostrar una regulación voluntaria, con una realización consciente y de naturaleza social de los procesos psicológicos implica, desde la perspectiva de Vygotsky, la existencia y el uso de herramientas psicológicas o signos que controlan la propia actividad y la de los demás (Wertsch, 1988).

Vygotsky retomó el concepto del trabajo humano y el uso de la herramienta de Engels para referirse al signo como una herramienta. Una herramienta es un medio para el trabajo o para dominar la naturaleza, que facilita una tarea compleja. De manera similar, un signo corresponde a un método auxiliar para resolver un problema psicológico (herramientas psicológicas que ayudan a dominar procesos psicológicos artificiales o culturales). Hizo esta analogía entre signo y herramienta basándose en la función mediadora de ambas (Vygotsky, 2000), caracterizándolas como instrumentos que median la acción. La diferencia entre estas dos son los distintos modos en los que orientan la actividad humana, estando la herramienta externamente orientada y el signo internamente orientado. A la mediación realizada por los signos le concedió una función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento. De esta manera, el grado de dominio del uso de instrumentos, junto con el desarrollo orgánico, determina el sistema de actividades que se puede observar en un niño en cada etapa específica (Vygotsky, 2000). Su uso amplía de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas.

Los signos (también los llamó símbolos) son poseedores de un significado, el cual proviene de la cultura y nos es proporcionado por las personas que nos rodean. A medida de que un niño participa en la vida cultural de una comunidad, se encuentra de manera gradual con recursos que le permiten “hacer sentido” de su entorno. Dichos recursos corresponden a herramientas culturales que después se convierten en parte de los recursos mentales del niño. El lenguaje es un tipo de signo que funciona como mediador en el ambiente cultural del cual los individuos interiorizan elementos que posteriormente originan procesos psicológicos. Es de esta manera cómo los sujetos se apropian de conceptos socio-históricos, a los cuales les impregnan un significado distinto al original. Por esta razón, Vygotsky hacía énfasis en el hecho de que el desarrollo intelectual de los niños es moldeado por la adquisición del lenguaje, ya que permite el diálogo entre niños y otros

miembros de la comunidad. Para Vygotsky, la interacción social es el corazón del proceso del desarrollo (Vygotsky, 1978, en Mercer & Littleton, 2007).

Debe recordarse que Vygotsky argumentaba que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en procesos sociales. Esto está relacionado con la interiorización (o internalización) que mencionaba, la cual representa la reconstrucción interna de una operación externa. Es por esto que Vygotsky (2000, p. 94) planteaba que "...toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio niño (intrapicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos." Internalizar las formas culturales provoca una reconstrucción de la actividad psicológica con base en las operaciones con signos.

Dicho autor concibió al desarrollo como un proceso constructivo del conocimiento mediante la interacción social (Vygotsky, 1978, en Mercer & Littleton, 2007). Esta visión es diferente a la de otros autores, como Jean Piaget que abogaba por una construcción de conocimiento de manera individual por parte del niño ("científico solitario"). A pesar de esto, Piaget en sus primeros escritos (mayormente en 1932), planteó que la interacción entre los niños es una fuente de progreso en el desarrollo cognitivo, en especial, en relación al logro del uso de las operaciones concretas. Esto debido a que consideraba al egocentrismo preescolar como un obstáculo a la adquisición de un pensamiento operacional que implica descentralización y la consideración de múltiples factores en una situación.

Desde el punto de vista de la teoría Vygotskiana, las interacciones sociales que tenga el niño con otros miembros más avanzados de la comunidad también le son de ayuda para la construcción del conocimiento. Esto debido a que median sus encuentros con el mundo que debe conocer. Los procesos de interacción que

se presenten entre el niño y otros a un nivel interpsicológico se convierten en la base de los procesos que posteriormente continuarán en el niño.

Vygotsky argumentó que el aprendizaje y el desarrollo se encuentran interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño. Como se mencionó anteriormente, él habló de dos líneas de desarrollo o niveles evolutivos. El primer nivel evolutivo, que es el natural o real, representa el nivel del desarrollo de las funciones mentales de un niño resultado de ciclos evolutivos llevados a cabo. Define funciones que ya han madurado (productos finales del desarrollo) y que se reflejan en las actividades que un niño puede hacer por sí solo. El segundo nivel de desarrollo potencial o artificial, representa lo que puede hacer un niño contando con la guía de un adulto o un par con más capacidad. Argumentaba que había sido demostrado que niños con el mismo nivel de desarrollo mental podían mostrar distintas capacidades al contar con la guía de un maestro.

Fue a partir de esto que dicho autor propuso el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), el cual definía como: “...la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2000, p. 133). Los logros que le son posibles a un niño con una medida de apoyo están dentro de la ZDP, los cuales corresponden al aprendizaje artificial. Se pueden observar funciones que aún no han madurado por completo pero que están próximas a hacerlo. Es por este proceso de aprendizaje que Vygotsky resaltaba la importancia de las interacciones entre los que tienen más y los que tienen menos conocimiento.

Con estos conceptos Vygotsky presupuso una naturaleza social del aprendizaje, al igual que un proceso a través del cual los niños acceden a la vida intelectual de otros que les rodean. El lenguaje es el factor que marca la relación

entre el aprendizaje y el desarrollo. En un principio el lenguaje surge como medio de comunicación y, después, se convierte en un lenguaje interno que organiza el pensamiento. Cuando aparece el lenguaje y se incorpora a cada acción, la acción se transforma y se organiza de acuerdo con directrices nuevas. De manera similar, la base de la reflexión intrapsicológica y del razonamiento lógico es la internalización de la discusión, interacción y argumentos que se presentan en la interacción con otros.

Vygotsky pudo observar que el lenguaje le permite al niño dominar su entorno incluso antes de dominar su propia conducta, haciendo posibles nuevas relaciones con el entorno y la organización de la propia conducta. Es común observar que los niños hablan más al encontrar problemas prácticos o enfrentarse con situaciones que se complican dificultando alcanzar su meta. Se le denomina a este tipo de habla “egocéntrica” y es a través de ésta que los niños pueden expresar descripciones y planificaciones de la forma en la que resolverán el problema con el que se enfrentan. Este lenguaje egocéntrico se encuentra ligado al lenguaje social de los niños por muchas formas transicionales, lo cual se refleja cuando un niño acude a un adulto al descubrir su incapacidad de resolver un problema. El niño, incluso, le describe verbalmente al adulto el método mediante el cual no puede lograrlo (Vygotsky, 2000).

El lenguaje social que se menciona después se interioriza, lo cual permite que el niño se refiera a sí mismo adquiriendo una función intrapersonal. De esta forma el lenguaje, que en los primeros estadios del desarrollo acompaña las acciones del niño (incluso sigue las acciones del niño y es dominado por la actividad), después se convierte en el punto de partida del proceso de resolución de problemas, de manera que acaba precediendo la acción, guiando, determinado y dominando el curso de la actividad.

Vygotsky determinó que el rasgo distintivo de la psicología humana era la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas, aspecto que representa la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana (Vygotsky, 2000).

3.2. Teoría sociocultural contemporánea

El campo de la investigación sociocultural no es uno unificado pero, en general, plantea que el conocimiento es compartido y que la comprensión se construye de manera conjunta. La visión particular de Vygotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje transformó la forma de investigar sobre los procesos que los subyacen. Además, de manera particular, la teoría sociocultural plantea que dichos procesos no pueden comprenderse sin tomar en cuenta la naturaleza social y comunicativa de la vida humana (Mercer & Littleton, 2007).

Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif (2006) hablan del conocimiento como el producto de una negociación conjunta de personas para hacer sentido de una situación, en la que se usa una gran variedad de estrategias comunicativas para construir un entendimiento compartido. Con esta perspectiva también podría considerarse al aprendizaje como la forma en la que las personas aprenden a darle sentido al mundo, ser capaces de resolver problemas y tomar en cuenta nuevas perspectivas.

Diversos acercamientos de la teoría sociocultural se refieren a la cognición como situada y/o distribuida, estando los factores sociales y culturales dentro del contexto del desarrollo de la cognición. Además, se ha buscado crear teorías no deterministas ni reduccionistas que expliquen este proceso. Daniels (2004) menciona que algunas de ellas son: la teoría de la actividad cultural-histórica, aproximaciones socioculturales, modelos de aprendizaje situado y acercamientos de cognición distribuida. Todas estas comparten la creencia de que la visión

vygotskiana es una herramienta valiosa para comprender los procesos de formación social de la mente.

En general, es notable que para la teoría sociocultural el lenguaje es la herramienta cultural principal para la construcción del conocimiento. Por esta razón el estudio de la comunicación oral ha sido constantemente recurrido para comprender el proceso del aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. El habla permite la interacción entre las personas y, al mismo tiempo, la construcción de los significados. Es importante mencionar que el estudio del habla, que se realiza a partir de esta teoría, se enfoca en su contenido y no en su forma (Rojas-Drummond, Fernández & Vélez, 2000), pues es ese contenido el que después se apropia y forma parte de nuestras funciones psicológicas.

A continuación se retoman algunas de las construcciones que autores recientes han elaborado a partir de las propuestas de Vygotsky relacionadas con el aprendizaje, la zona de desarrollo próximo, la mediación y la importancia del lenguaje para el desarrollo y el aprendizaje. Se incluyen los trabajos y propuestas que son relevantes para esta investigación.

- **Desarrollo y aprendizaje**

Posterior a las propuestas de Vygotsky, distintos autores han secundado la visión de que el aprendizaje es social. Algunos hablan de la construcción social de la realidad, como Berger y Luckman (1966, en Bruner & Haste, 1987), sociólogos que, basados en la antropología, plantearon que el niño descubre el significado de la cultura en la que crece. Al mismo tiempo, llega a comprender el “conocimiento de sentido común” de esa cultura. Este conocimiento se expresa a través del lenguaje, el cual hace objetiva la realidad y hace posible que se transmita y se evalúe el significado a lo largo de las generaciones que comparten conceptos comunes. Se puede expresar el conocimiento en forma de reglas o en un sentido más amplio, a través del estilo y del uso del lenguaje. Igualmente, con la selección

de categorías consideradas apropiadas para clasificar las diferentes conductas y formas de tratamiento que comunican y reproducen las relaciones entre personas de diferentes rangos y con diferentes roles (Bruner & Haste, 1987). Estos autores hablaron de tres componentes en la construcción social de la realidad: la externalización, la objetivación y la internalización. A partir de estos señalaron la importancia de las interacciones sociales para crear, mantener, legitimar y transmitir el conocimiento, las instituciones sociales y tecnologías. En un principio, el conocimiento corresponde a un subproducto de la externalización de la actividad humana. Al interactuar con otros se desarrolla un entendimiento mutuo implícito. Pronto, el conocimiento tácito se hace objetivo en conceptos explícitos y reglas. El paso final en el proceso ocurre cuando este conocimiento necesita ser internalizado por personas que no fueron parte de la creación (Forman, 1989, en Rogoff, 1995).

Un hecho que no puede negarse es que, desde el principio, cuando el niño actúa provoca una reacción por parte de otro. Youniss afirmó que al niño no le queda más por hacer que relacionarse con el mundo a través de relaciones interpersonales en las que está implicado, quiera o no quiera (Youniss, 1978, en Bruner & Haste, 1987).

El aprendizaje también ha sido considerado como un proceso situado. Esta visión del aprendizaje hace notar que las personas procesan, representan y recuerdan información en relación el uno al otro mientras se encuentran en un mundo social. Por lo tanto, los factores sociales son condiciones que tienen efectos en la cognición individual. Dentro de esta perspectiva, algunas propuestas localizan lo situado del aprendizaje en el uso del lenguaje y/o la interacción social para negociar significados (Lave, 1991). Desde el punto de vista de la práctica social situada, la cognición y la comunicación se sitúan en el desarrollo histórico de la actividad que se está llevando a cabo.

La propuesta de la práctica social situada se relaciona con la propuesta de comunidades de práctica. Desde una visión de comunidades de práctica, el aprendizaje representa el proceso de convertirse en un miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991). En contraste a una visión del aprendizaje como un proceso de cognición compartida que resulta al final en la internalización de conocimiento por individuos. Más bien, el aprendizaje está asociado al desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad, y a convertirse hábil y con conocimiento. De esta manera, el individuo se mueve de una participación periférica (participante legítimo periférico) a una central o completa en el mundo actual. Esto se refiere a que, cuando un individuo se incorpora en una comunidad (i.e. el niño), éste comienza a involucrarse con las actividades que se llevan a cabo en ella desde un papel periférico pero manteniendo un papel activo. Tiene acceso a mayor conocimiento sobre las actividades y a mayor participación en ella. Con el tiempo, la experiencia, las interacciones con otros y la guía de otros, logra participar de manera central en las actividades meta de la comunidad (Lave, 1991). Esta descripción del aprendizaje se ha asociado al concepto de “apprenticeship”.

En las comunidades de práctica, la participación social se caracteriza como un proceso de aprender y conocer que integra los siguientes componentes (Wenger, 2001): “significado”, capacidad de experimentar la vida y al mundo como algo significativo; “práctica”, marcos de referencia y las perspectivas compartidas que sustentan el compromiso mutuo en la acción (recursos históricos y sociales); “comunidad”, configuraciones sociales en la que nuestra acción es valiosa; e “identidad” que representa el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos. Todos pertenecemos a una comunidad de práctica, ejemplos de comunidades incluyen nuestra casa, el trabajo o la escuela, para las cuales el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros.

Esto es congruente con el argumento de que el desarrollo cognitivo implica avances en habilidades y conocimiento de dominios específicos, más que sólo incrementos en la capacidad general (Feldam, 1980, Fischer, 1980, Rogoff, 1928b, Siegler, 1981, en Rogoff, 1990). El funcionamiento cognitivo se encuentra anidado en prácticas culturales que enfocan a los individuos en problemas en particular, proveen herramientas y tecnologías para su solución y canalizan los esfuerzos para resolver los problemas hacia medios de solución valorados. La experiencia que tengan los niños en ciertas actividades dentro de una comunidad les proveerá de ciertas habilidades y conocimiento. Se ha reconocido que los procesos cognitivos pueden diferir de acuerdo con el dominio de pensamiento y a las particularidades del contexto de la actividad. Estos últimos argumentos se pueden relacionar también con el punto de vista de la cognición situada. Desde el punto de vista de Barbara Rogoff (1990) toda actividad humana se encuentra anidada en un contexto, razón por la que no existen situaciones libres de contexto ni habilidades descontextualizadas.

Se ha mencionado el término de interiorización relacionado con el término de internalización en la teoría vygotskiana. A pesar de referirse a una forma de reconstruir una operación externa a una interna a la que se le dan significados propios, distintos autores han expresado que el término interiorización se asocia con una visión pasiva del aprendizaje en la que un individuo “ingiere” el conocimiento tal y como se le presenta (como una “tubería recta”) sin necesidad de asumir un papel activo en el proceso (Lave, 1991). Es en respuesta a esto que se comenzó a usar el término de apropiación en su lugar. Rogoff (1995) propuso el concepto de “Apropiación participativa”, con el que buscó representar cómo ocurre el desarrollo y el aprendizaje (se habla con más detalle del concepto más adelante). Su concepto refleja una perspectiva de interdependencia entre los niños y sus compañeros sociales, con roles activos y cambiantes de manera dinámica. De manera que el pensamiento, las representaciones, recordar y planear son procesos activos que no pueden ser reducidos a la posesión (no una adquisición

estática de conceptos, habilidades, etc.), sino como cambios activos en el individuo debidos a su participación en la comunidad. Su participación no sólo contribuye a su conocimiento para llevar a cabo la actividad sino que también contribuye a la dirección del evento que se desarrolla.

Rogoff hace referencia a los escritos de Bakhtin (1981, en Rogoff, 1995) al utilizar la palabra “apropiación”. En ellos Bakhtin, filósofo del lenguaje cuya teoría de dialogicidad se describe más adelante, planteó que las palabras que las personas utilizan pertenecen parcialmente a otros. Es a medida de que las personas apropian las palabras de otros que las adaptan a sus propios propósitos.

- **Zona de desarrollo próximo y su relación con el andamiaje y la participación guiada**

El planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que muestra que el desarrollo y el aprendizaje son procesos interdependientes y que están influenciados por las interacciones sociales, ha sido de gran interés para los que buscan la promoción de habilidades en los niños. En especial, la interacción que se tenga con otros que cuenten con más habilidad y conocimiento (i.e. adulto, experto, maestro) se consideran clave. Pues es en ellas en las que se han observado interacciones tutoriales. Al parecer, nuestra especie es la única que muestra un tutoreo intencional (Bruner, 1972, Hinde, 1971, en Wood, Bruner & Ross, 1976). A través de este tutoreo, los “expertos” proveen un apoyo ajustado a las necesidades y habilidades del niño (novato).

Este proceso fue el que buscaron dejar claro Wood, Bruner y Ross (1976) al introducir la metáfora de “andamiaje”, refiriéndose a la intervención de un tutor (pues su acción va más allá del modelamiento y la imitación). Con ella, capturaron la esencia de una “consciencia vicaria” dada por un “experto” para el beneficio del “novato” (Mercer & Littleton, 2007). Wood et al. (1976) mencionaron que el tutoreo:

“... involucra un tipo de proceso de ‘andamiaje’ que permite al niño o novato resolver un problema, llevar a cabo una tarea o lograr una meta que hubiera ido más allá de sus capacidades de no haber contado con ayuda. El ‘andamiaje’ consiste en el control del adulto sobre los elementos de la tarea que inicialmente van más allá de la capacidad del aprendiz, permitiéndole de este modo concentrarse y completar solo esos elementos que están dentro de su rango de competencia” (1976, p. 90).

Un andamio, que corresponde a una analogía con el contexto de la construcción, es temporal. Así que, una vez que se termina de construir un arco, éste se mantiene solo. De esta misma manera, la metáfora del andamiaje se refiere al apoyo temporal por parte de expertos a novatos para promover su apropiación de conocimiento, habilidades y auto-regulación (Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez & Guzmán, 2013).

Al mismo tiempo en el que Wood et al. (1976) introdujeron su metáfora, también mencionaron algunas de las funciones del andamiaje basadas tanto en la teoría como lo observado en interacciones tutoriales: 1) Enganche: se busca ganar el interés del niño en la tarea; 2) Reducción de grados de libertad: mediante la cual se simplifica una tarea disminuyendo el número de pasos requeridos para resolver un problema; 3) Mantenimiento de la dirección: el tutor debe ayudar a direccionar la participación del novato a la meta de la tarea y mantenerlo motivado (a veces dificultado por límites de los intereses y capacidades de los niños); 4) Marcar características críticas: acentuar los elementos que son relevantes para la tarea, lo cual permite saber sobre la discrepancia entre lo que produjo el niño y el producto que se espera; 5) Control de la frustración; y 6) Demostración: modelar soluciones para la tarea, muchas veces involucra la idealización del acto que debe realizarse.

A partir de la contribución de Wood et al. (1976) se han propuesto diversas definiciones y descripciones del concepto de andamiaje:

- Bruner, en 1978 (p. 19, en Mercer & Littleton, 2007) propone que éste "...se refiere a los pasos adoptados para reducir los grados de libertad en la realización de una tarea para que el niño pueda concentrarse en la difícil habilidad de la que se encuentra en proceso de adquirir". En un contexto escolar, los maestros pueden "reducir grados de libertad" al asegurarse de que sus demandas no exceden las capacidades de los alumnos. A esta estrategia se le ha llamado de contingencia, en la que el experto mide y monitorea la ZDP de los novatos a medida de que el aprendizaje avanza y permite dar andamiaje en el momento justo.
- Daniels (2001, p. 59, en Mercer & Littleton, 2007) se refiere al término argumentando que: "puede tomarse para inferir un proceso de unidireccionalidad en el que, quien está dando el andamiaje, construye el andamiaje y lo presenta para el uso del novato. Por otro lado, Newman et al. (1989, en Mercer & Littleton, 2007) argumentan que la ZDP se crea a través de la negociación entre un compañero más avanzado y el aprendiz, más que a través de un tipo de marco de escalada pre-fabricado"
- Tharp & Gallimore (1988, p.96, en Mercer & Littleton, 2007) mencionaron que "no hay una sola zona para cada individuo. Para cada dominio de habilidad se puede crear una ZDP. Hay zonas culturales como individuales debido a que hay variaciones culturales en las competencias que debe adquirir un niño a través de la interacción en una sociedad en particular...".

En general, se considera al andamiaje como el uso de intervenciones estructuradas que ayudan a hacer un puente entre lo que un niño puede hacer por si solo y lo que puede hacer con ayuda, a lo que Vygotsky llamaba ZDP (Alexander, 2008).

Incluso se han propuesto 4 etapas del progreso en la ZDP, relacionadas al andamiaje (Faulkner et al., 1998, en Mercer & Littleton, 2007):

I: Desempeño asistido directamente por otros más capaces, a través de algún tipo de andamiaje.

II: El aprendiz toma el papel de quien hace el andamiaje de manera efectiva en relación con su propio aprendizaje. Se lleva a sí mismo a lo largo del desarrollo de la actividad, recordando información que se le proveyó anteriormente.

III: Alejamiento de la auto-guía, cuando el desempeño se convierte automático.

IV: Reconocimiento de que se puede regresar a etapas anteriores del proceso de adquisición por estresores o cambios en las condiciones precisas de la tarea.

Debe mencionarse que no existe un consenso respecto a la definición del andamiaje. Diferentes explicaciones e interpretaciones se han dado en relación con las formas en las que el andamiaje se relaciona con la ZDP y la psicología sociocultural. Estas van desde el entendimiento del andamiaje como una aplicación directa y operacionalización del concepto de Vygotsky de ZDP (Wells, 1999), hasta la visión de que el andamiaje refleja de manera parcial la riqueza de la ZDP (i.e. Daniels, 2001). Stone (1993, en Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010), por su parte, se basa en la teoría vygotskiana para argumentar que el andamiaje es un proceso interpersonal fluido en el que los participantes tienen un papel activo. De manera activa, se construye un entendimiento en común (o intersubjetividad) a través de intercambios comunicativos.

Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) realizaron un estudio sobre las conceptualizaciones, apariencias y efectividad de la literatura concerniente al andamiaje de las últimas décadas. Llevaron a cabo un análisis de 66 artículos dentro de los cuales se incluyeron artículos teóricos, descriptivos, estudios efectivos, introducciones a cuestiones temáticas y de meta-análisis. En general, encontraron tres características comunes muy claras del andamiaje. Estas son:

a) Contingencia: se refieren a ésta como responsividad, apoyo a la medida o ajustado. Se hace énfasis en que el apoyo dado se adapte al nivel actual del desempeño del novato y debe estar al mismo nivel o incluso a un nivel ligeramente

más alto. Para lograr ajustar el apoyo, primero se debe determinar el nivel de competencia del novato, razón por la que se acude a estrategias diagnósticas (evaluación dinámica, evaluación formativa, diagnóstico en línea o monitoreo).

b) Desvanecimiento: es el retiro gradual del andamiaje, depende del nivel de desarrollo y competencia del novato. La cantidad de apoyo disminuye con el tiempo.

c) Transferencia de la responsabilidad: se relaciona con el desvanecimiento del andamiaje. A través de un desvanecimiento contingente, la responsabilidad del desempeño de una tarea se transfiere de manera gradual al aprendiz. La responsabilidad de la que se habla se puede referir a las actividades cognitivas o metacognitivas o a los sentimientos de los estudiantes.

Encontraron también seis intenciones del andamiaje que corresponden a las seis funciones del andamiaje que describieron Wood, Bruner y Ross en 1976. Adicionalmente, identificaron seis medios a través de los cuales se realiza el andamiaje: 1) retroalimentación, con la que se provee información sobre el desempeño del aprendiz; 2) dar pistas, esto sin dar la respuesta completa o instrucciones detalladas para llevar a cabo una tarea; 3) instrucción, con la que se indica cómo se debe hacer algo y por qué; 4) dar explicaciones, proveyendo información más detallada o clarificaciones; 5) modelamiento, con el que se ofrece una conducta para imitación; y 6) hacer preguntas a los estudiantes que requieren una respuesta lingüística y cognitivamente activa.

Barbara Rogoff (1990) ha retomado este concepto y propone que es en la ZDP en donde se propicia el desarrollo (se aprenden las habilidades de la cultura) a través de la participación de los “novatos” en actividades que van más allá de sus habilidades con la ayuda de “expertos” (miembros más experimentados de la comunidad). A esto lo denominó “participación guiada”, la cual se refiere a los procesos y sistemas de involucramiento entre personas a medida de que se comunican y coordinan esfuerzos mientras participan en una actividad

culturalmente valorada (Rogoff, 1995). Aspectos relacionados a lo que habló sobre las comunidades de práctica en una sección anterior. Rogoff ha estudiado el desarrollo desde tres planos de análisis que corresponden a procesos personales, interpersonales y comunitarios (o institucionales) que reflejan diferentes enfoques en la actividad sociocultural y corresponden a procesos del desarrollo. Estos planos son: “apprenticeship”, participación guiada y apropiación participativa. Los cuales conceptualiza como inseparables y mutuamente constitutivos. De manera breve se describen aquí los tres planos que menciona Rogoff (1995):

- Apprenticeship (que podría traducirse como aprendizaje o posición de aprendiz): Esta es una metáfora que modela la actividad comunitaria, la cual se utiliza para dar énfasis al mutuo incrustamiento de los mundos individual y sociocultural. Un aprendiz, al recién integrarse a una comunidad de práctica, avanza en su entendimiento a través de la participación con otros en actividades culturalmente organizadas (Bruner, 1983, Dewey, 1916, Goody, 1989, John-Steiner, 1985, Lave & Wegner, 1991, Rogoff, 1990, en Rogoff, 1995). Se hace referencia con este concepto a un plano comunitario, en el que la dinámica tiene como parte de sus propósitos el desarrollo de participación madura en la actividad por personas menos experimentadas.
- Participación guiada: Como se mencionó anteriormente, hace referencia a procesos de involucramiento entre personas al participar en una actividad de valor cultural. Este término se aplica al plano interpersonal, hace énfasis en el sistema de compromisos y acuerdos interpersonales que se encuentran presentes durante la participación en actividades interpersonales en una interacción cara a cara. Igualmente, enfatiza el ajuste de acuerdos para otros y sus propias actividades. La guía implica la dirección ofrecida por valores sociales y culturales, al igual que por compañeros sociales; la participación se refiere a la observación, al igual que el involucramiento en la actividad. La comunicación y la coordinación son esenciales para esta noción, ya que buscan un punto común de entendimiento entre los participantes para proceder con las actividades con las que se enfrentan.

- Apropriación participativa: Este concepto se refiere a cómo los individuos cambian a través de su involucramiento en una u otra actividad, lo cual los prepara para un involucramiento subsecuente en actividades relacionadas. El individuo transforma su entendimiento y responsabilidad de las actividades a medida de que participa. Esto lo hace un proceso individual (plano personal). Como se mencionó anteriormente, este proceso es diferente a la interiorización. El hablar de apropiación lleva a visualizar a la participación como el proceso por el que se gana facilidad en una actividad.

Puede notarse que el andamiaje se lleva a cabo en la participación guiada, cuando el apoyo que provee un miembro más experimentado de la comunidad a un novato, se lleva a cabo dentro de su ZPD (Rojas-Drummond et al., 2013). Es decir, la guía se ajusta a las capacidades y el nivel de pericia del novato.

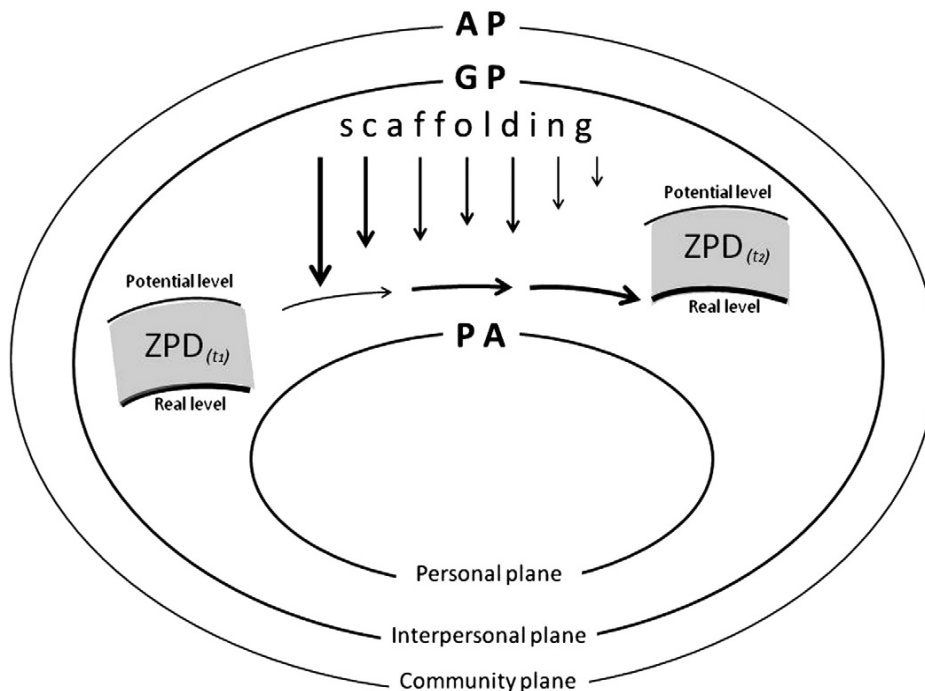


Figura 1. Procesos de andamiaje dentro de los tres planos de análisis de Rogoff (1995) de la actividad sociocultural (tomada de Rojas-Drummond et al., 2013)

La Figura 1 representa de manera gráfica la posición del andamiaje en el plano interpersonal de la participación guiada. El objetivo final de esta guía durante la participación del novato es transferirle, de manera gradual, la responsabilidad de la actividad culturalmente valorada que se está llevando a cabo.

Algunos autores en el campo de la investigación educativa argumentan que el concepto vygotskiano de la ZDP parece ser estático y representa un estado mental de un solo aprendiz en un solo tiempo en lugar de representar la dinámica del desarrollo a través del diálogo (Mercer & Littleton, 2007). Fue en respuesta a esto que Neil Mercer (2000) propuso el concepto de “Zona de Desarrollo Intermental” (IDZ). La IDZ representa el espacio comunicativo que se debe crear entre el maestro y el estudiante a través del habla y la actividad conjunta. Esta zona es reconstituida constantemente a medida que el diálogo avanza y el maestro y el alumno negocian. Si se mantiene la calidad de la IDZ, el maestro puede “habilitar” al estudiante a ser capaz de operar más allá de sus capacidades establecidas. La IDZ trata de enfatizar las contribuciones tanto del maestro como las del estudiante. “...es un evento continuo de actividad conjunta contextualizada, cuya calidad es dependiente del conocimiento, capacidades y motivaciones existentes, tanto del aprendiz como del maestro” (Mercer, 2000, p. 141).

- **Mediadores**

Los mediadores sirven como los medios a través de los cuales el individuo actúa sobre los factores culturales, sociales e históricos (Daniels, 2004). En sí, un mediador es algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual de ese estímulo (Bodrova & Leong, 2004). Con respecto a lo propuesto sobre los mediadores, Kozulin (1998, en Daniels, 2004) argumentó que Vygotsky concibió tres clases de mediadores: herramientas materiales, herramientas psicológicas y otros seres humanos. Al hablar de herramientas se vuelve a hacer referencia a un “método auxiliar” que ayuda a

llevar a cabo un objetivo específico y facilita una tarea compleja.

El hablar de seres humanos como mediadores señala que también la conducta de un compañero con más conocimiento puede mediar la interacción del niño con su medio. Si se piensa en un recién nacido, todas sus relaciones con la realidad empiezan siendo sociales debido a que dependen de otros. Por esta razón se plantea que un recién nacido representa el mayor grado de ente social (Ivic, 1989, en Daniels, 2004).

Como menciona Rogoff (1990), cada generación hereda los productos de la historia cultural. Entre éstos, se encuentran las “tecnologías” que fueron desarrolladas para apoyar la solución de problemas y que incluyen sistemas de lenguaje que organizan categorías de la realidad y estructuran formas de acercarse a las situaciones y prácticas literarias para recordar información y transformarla a través de ejercicios escritos, sistemas matemáticos y dispositivos mnemotécnicos. Puede observarse que algunas cuentan con apoyos materiales (lápiz, calculadora, procesadores de texto, alfabetos, etc.). De nueva cuenta, es importante mencionar que las especificidades de cada tecnología son inseparables de los procesos cognitivos de los que usan las “herramientas”. Ambas son específicas en su rango de aplicabilidad.

Tanto las herramientas psicológicas como las materiales son productos de la actividad cultural e histórica de la humanidad. Algunos autores, como Cole y Bakhurst (Cole, 1996, Bakhurst, 1995, en Daniels, 2004), utilizan el concepto de artefacto para englobar las herramientas culturales que funcionan como mediadores. Un artefacto porta un significado, se produce para un cierto uso y se incorpora al sistema de fines y propósitos humanos. Puede ser ideal (conceptual) y material. Normalmente, los adultos hacen uso de mediadores abstractos como palabras, símbolos o incluso modelos gráficos, los cuales pueden estar a la vista o no, debido a que se han apropiado de ellos (suelen ser mediadores verbales). Los

usan de manera automática para pensar y llevar a cabo actividades. En el caso de los niños, se hace uso de mediadores externos y manifiestos. Éstos no necesariamente están integrados a sus patrones de pensamiento. Los adultos también pueden recurrir a mediadores externos cuando se enfrentan a situaciones de mayor dificultad. Esto refleja el papel de andamio de los mediadores, los cuales ayudan a hacer transición de una máxima asistencia a un desempeño independiente en el que los mediadores son apropiados (Bodrova & Leong, 2004).

En la actualidad, el uso de mediadores se considera una “táctica” en las prácticas educativas, con la que se busca ampliar y apoyar el desarrollo cognitivo. Bodrova y Leong (2004) mencionan que los mediadores son útiles para apoyar a los niños dentro de su ZDP en áreas de percepción, atención, memoria, pensamiento y autorregulación. Estos mediadores pueden ser: verbales (discurso y palabra escrita), visuales (imágenes y diagramas) o físicos (conjunto de conductas, como hábito o ritual, que desencadenan en un proceso mental). Es común que, en un principio, los niños necesiten mediadores concretos y tangibles. Posteriormente, una vez que ganan experiencia, pueden comenzar a usar mediadores por su propia cuenta. Un ejemplo de sus primeros intentos de inventar mediadores es el uso de expresiones. Los mediadores serán útiles cuando el niño le asigne un significado personal y los use para dirigir su conducta.

Algunos de los discípulos de Vygotsky ampliaron sus ideas sobre los mediadores exteriores y las aplicaron en el aula. A partir de ello, Bodrova y Leong (2004) resumieron algunas de las características que deben poseer los mediadores externos para promover una conducta en un momento preciso: debe tener un significado preciso para el niño y tener la capacidad de invocar ese significado, debe sujetarse a un objeto que el niño usa antes o durante la ejecución de la tarea, debe usarse en circunstancias cuidadosamente desarrolladas (no usarse demasiado como para perder la atención del niño), combina la mediación con el lenguaje y otras pistas, debe estar dentro la ZDP del

niño y debe representar lo que se quiere que el niño haga.

En relación con la regulación de las interacciones sociales e incluso para controlar las emociones, los mediadores han mostrado ser de ayuda (i.e. lanzar una moneda al aire, “de tin marín”, respirar hasta diez, estrechar la mano, etc). Un ejemplo de esto son las reglas que se establecen en un juego. Las reglas les indican a los niños cómo se debe llevar a cabo la interacción durante el juego, qué es lo que está permitido y qué es lo que no está permitido.

- **Lenguaje**

Ya se mencionó anteriormente que el lenguaje es un tipo de signo que media nuestra interacción con el medio. Se retoma al lenguaje en un apartado separado al de los mediadores debido al papel principal que se le ha asignado en el aprendizaje, ya que contribuye en la organización de las funciones psicológicas. Mercer y Littleton (2007) argumentan que es la más ubicua, flexible y creativa de las herramientas que ayudan a hacer sentido del mundo y es la más relacionada a la creación y búsqueda de argumentos razonados.

Diversos autores han argumentado que, desde una perspectiva de construcción de las representaciones mentales, el lenguaje es la herramienta esencial de construcción (Goodman, 1984, en Bruner & Haste, 1987). En esta perspectiva las representaciones mentales están codificadas en algún sistema, el cual contribuye al modelado de la representación (el lenguaje es uno de esos sistemas de codificación). De esta manera, el lenguaje (como herramienta simbólica) crea versiones del mundo ayudando a hacer objetiva la realidad. Como ya se mencionó en un apartado anterior, el lenguaje encarna las categorías culturales convencionales en las que se divide al mundo (Berger & Luckman, 1966, en Bruner & Haste, 1987). Esto le permite imponer significados culturalmente compartidos en sus construcciones.

Además, todos los aspectos del lenguaje están implicados en la construcción: la semántica da una forma reconocible a la experiencia, la sintaxis coloca a los elementos de la experiencia en estructuras ordenadas y la pragmática permite señalar las especificaciones como frases dadas (antes que nuevas) y como temas (antes que como comentarios del discurso con otros). Esto último ha permitido hacer un símil entre el lenguaje y la cognición, pues hace el contraste entre lo dado y lo nuevo (característica definitoria del lenguaje de acuerdo con los lingüistas). El tema, o lo dado, se debe mantener en un diálogo entre oradores para seguir adelante, de lo contrario parece moverse de forma desordenada. En el mismo sentido, "...para que el pensamiento se mueva hacia delante de un modo progresivo, también debe mantener una señal clara de lo cognitivamente dado (especificado ónticamente) y lo cognitivamente nuevo (o epistémico)" (Bruner & Haste, 1987, p. 130). La dualidad modelada de lo dado y lo nuevo tiene un papel en el pensamiento ya que representa un patrón que da estructura a un mundo de objetos que deben construirse antes de que se pueda razonar sobre ellos. A partir de esto se ha planteado que el evaluar el diálogo permite observar los temas que se elaboran o los objetos que se construyen. La expresión lingüística sería, entonces, un medio para revelar las representaciones cognitivas de un individuo.

Rogoff (1990) también planteó una relación importante entre lenguaje y la participación guiada, estando esta última relacionada con el aprendizaje. Como se mencionó antes, en el plano de la participación guiada, el adulto (experto) provee al niño (novato) puentes entre las habilidades o información familiares y las que se necesitan para resolver problemas nuevos. En el contexto de la comunicación, el adulto y el niño hacen conexiones entre lo que el niño ya sabe y lo que debe saber para enfrentarse a una situación en específico. Es importante agregar que el niño se esfuerza para recuperar esa información usando los medios que le presenta el adulto, por lo que no es un agente pasivo. La comunicación permite hacer un puente de dos visiones sobre una misma situación, construyendo desde el punto de partida del niño y con modificaciones en las perspectivas de cada participante.

Finalmente se llega a un mutuo entendimiento entre los involucrados en la comunicación, al cual se le llamó intersubjetividad, a través de compartir enfoques y objetivos. Este proceso le da la oportunidad al niño de apropiarse de ese conocimiento.

El interés por estudiar el papel del lenguaje en el aprendizaje se ha enfocado especialmente al contexto escolar. Michael Halliday menciona que “Cuando los niños aprenden un lenguaje no están simplemente involucrándose en un tipo de aprendizaje entre otros; más bien, están aprendiendo las bases del aprendizaje en sí mismo” (1993, p. 5, en Alexander, 2008). Dicho argumento apoya la concepción del habla como una de las herramientas esenciales para la enseñanza. La perspectiva sociocultural motiva la investigación de la relación entre el lenguaje y pensamiento debido a que concibe a la educación como un proceso mediado por el diálogo, con estudiantes y maestros trabajando en contextos que reflejan valores y prácticas sociales de las escuelas como instituciones culturales.

Un ejemplo de ello han sido las investigaciones realizadas por el equipo de Neil Mercer en Inglaterra (i.e. Mercer, 1995; Wegerif & Mercer, 1996). A través de las cuáles se buscó observar las características de la interacción y el discurso entre maestros y alumnos, entre alumnos e, incluso, en la manera en la que actividades mediadas por computadora promueven la conversación entre pares. Estos estudios les han permitido analizar la forma en la que las personas comparten comprensiones a través del habla y entender los factores que dificultan la comunicación en el aula. Adicionalmente, plantean cómo promover el uso de formas de interacción productivas para el aprendizaje.

Mercer conceptualizó al lenguaje como una herramienta que permite que se lleven a cabo actividades intelectuales de manera conjunta y que sirve a las necesidades prácticas y sociales de los individuos y las comunidades. Es por esta

razón que es importante que los niños aprendan a usar el lenguaje de manera efectiva. Relacionado con su concepto de “Zona de Desarrollo Intermental” (IDZ), que se mencionó anteriormente, también habla del “inter-pensar” (Mercer, 2000). A través del inter-pensar (interthinking), las personas juntas transforman la información dada en nuevo entendimiento y, como resultado de sus esfuerzos intelectuales combinados, resuelven problemas. De esta forma, el constante diálogo con otros permite que se piense de manera conjunta, se lleven a cabo actividades intelectuales, se resuelvan problemas y se llegue a una misma comprensión (similar a lo que plantea Rogoff (1990) con la intersubjetividad).

A partir de lo que observó en sus estudios, Mercer (1995), tipificó tres formas de hablar y de pensar de manera conjunta que son:

- a) Habla disputacional: Se caracteriza por desacuerdos y toma de decisiones de manera individualizada, con pocos intentos de dar críticas constructivas de las sugerencias dadas. Se dan intercambios cortos que consisten en afirmaciones, retos o contra-afirmaciones.
- b) Habla acumulativa: Los hablantes construyen de manera positiva, sin ser críticos, sobre lo que otro ha dicho. Ayuda a construir un conocimiento en común. Se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.
- c) Habla exploratoria: Los hablantes critican de manera constructiva las ideas de los demás. Se provee información relevante en forma de sugerencias y declaraciones para consideración conjunta. Las propuestas deben ser desafiadas proveyendo razones, justificaciones y ofreciendo alternativas (Mercer, 2008). Así, el conocimiento se explica de manera pública y el razonamiento se hace visible.

Esta tipología ofrece un armazón de referencia útil de cómo el habla es utilizada por los niños para pensar juntos en clase (Wegerif & Mercer, 1996). Especialmente, el habla exploratoria ha mostrado ser esencial para fomentar la comunicación, el razonamiento y la colaboración dentro y fuera del ámbito escolar (Rojas-Drummond, Fernández & Vélez, 2000).

El concepto de “habla exploratoria” como una forma de usar el lenguaje para razonar fue identificada por primera vez por Douglas Barnes (Barnes & Todd, 1995). En el caso de la definición de Mercer, también se habla de llegar a “acuerdos” como la base del progreso conjunto. Este tipo de habla es funcional en actividades grupales, ya que los hablantes siguen reglas base que les ayudan a compartir conocimiento, evaluar evidencia y considerar opciones de forma razonable. Es una forma de pensar de manera colectiva (inter-pensar) para resolver problemas, estando la actividad de los hablantes encapsulada en una IDZ de su propia construcción (Mercer, 2008).

En las escuelas se puede enseñar a los niños a usar el lenguaje de manera efectiva como una herramienta para pensar de manera colectiva. El hecho de que los estudiantes se involucren en formas de pensamiento colectivo en el salón de clases ayuda contribuye al desarrollo de su habilidad intelectual (Mercer, 2008). Es por esto que se ha buscado promover actividades grupales o en equipo en las escuelas como una forma de practicar y evaluar formas del uso del lenguaje para inter-pensar. Incluso sin la presencia del maestro. Para lograr esto, es importante que los alumnos cuenten con una guía que les muestre cómo hablar para trabajar en equipo. De esta forma, se aprovechan las actividades grupales de diálogo para el aprendizaje, a través de esfuerzos conjuntos, de información relevante tanto para el currículum como para la vida en sociedad.

En las investigaciones sobre la forma de habla en contextos educativos también se ha prestado atención a la forma en la que los profesores dialogan con sus alumnos, promueven y guían su participación. Se ha encontrado que los maestros dependen de ciertas estrategias lingüísticas para guiar, monitorear y evaluar las actividades que organizan para sus alumnos (ver Mercer, 1995). Un ejemplo de ello ha sido la investigación de la Dra. Sylvia Rojas-Drummond y colaboradores.

La Dra. Rojas-Drummond ha descrito de manera detallada los tipos de interacción y discurso que están asociados con mejores resultados en el aprendizaje (normalmente reflejados en las calificaciones de los estudiantes). Estos tipos de interacción y discurso han sido observados en distintos niveles de desarrollo, distintos acercamientos curriculares y diversos dominios de conocimiento (Rojas-Drummond, 2000). Las formas de interacción y discurso que presentan estos los profesores son las siguientes (Rojas-Drummond, 2000; Rojas-Drummond, Mercer & Dabrowski, 2001; Rojas-Drummond & Mercer, 2003):

a) Usan secuencias de preguntas y respuestas, no solamente para examinar conocimiento, sino para guiar el desarrollo de la comprensión. En primera instancia, las preguntas les permiten descubrir los niveles iniciales de la comprensión de sus alumnos. Con este conocimiento, los maestros ajustan su apoyo. También hacen uso de preguntas, como “¿por qué?”, para promover el razonamiento y la reflexión en sus estudiantes sobre lo que están haciendo.

b) Enseñan, a la par del contenido de las materias, procedimientos para resolver problemas y para hacer sentido de la experiencia. Lo realizan demostrando el uso de estrategias de solución de problemas, explicando el significado y el propósito de las actividades de la clase y alentando a sus estudiantes a hacer explícitos sus procesos de pensamiento.

c) Tratan al aprendizaje como un proceso comunicativo social. La mayoría de las veces que hacen preguntas buscan alentar a sus estudiantes a justificar sus puntos de vista, organizar los intercambios de ideas y a apoyarse entre ellos. Además los alientan a tomar un rol más activo en el salón de clases.

Podría decirse que en el habla de estos profesores se identifican estrategias de andamiaje, a través de las cuales dirigen a sus estudiantes hacia la meta de la actividad de la clase. Modelan formas de resolución de problemas y de “pensamiento social”. De manera importante, estos maestros promueven la participación en involucramiento de los estudiantes para cumplir metas compartidas, lo cual les da la oportunidad de asumir un rol más activo. El lenguaje

es la principal herramienta que utilizan para promover la construcción social de conocimiento, los procesos de aprendizaje y el uso de estrategias de dominio específico. Además, sus interacciones se encuentran dentro de una participación guiada, en la cual, a través del habla, se busca la apropiación de estrategias más competentes de solución de problemas y aprendizaje por parte de los estudiantes.

Esto se ha comprobado especialmente con el habla exploratoria. Investigaciones realizadas por Mercer y Wegerif (Mercer et al., 1999; Wegerif, Mercer & Dawes, 1999 y Rojas-Drummond & Mercer, 2003, en Rojas-Drummond et al., 2006) en Inglaterra han demostrado que este tipo de habla puede ser reforzada en niños de primaria y que tiene un efecto positivo en su resolución de problemas y en áreas académicas como las matemáticas y la ciencia (tanto de manera grupal como de manera individual). En México, también se ha observado que el habla exploratoria puede ser efectiva para promover la capacidad de los estudiantes para colaborar, razonar de manera grupal e individual, resolver problemas y argumentar (i.e. Rojas-Drummond & Peón, 2004, Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez & Mendoza, 2003, en Rojas-Drummond et al., 2006)

Es importante mencionar que la forma de habla utilizada para participar en una actividad está influenciada por la actividad misma. Se ha observado que dependiendo del tipo de demanda de la actividad (o tarea) se presentan diferentes formas de habla. En el 2006, Rojas-Drummond et al. encontraron que los alumnos argumentaban de manera extensiva al resolver una tarea convergente que demandaba encontrar una respuesta correcta a problemas lógico-matemáticos. Sin embargo, el uso de argumentación en el caso de tareas divergentes en las no hay una respuesta correcta (como las que implican resumir diversos textos relacionados), no fue tan frecuente. En el caso de tareas divergentes los niños utilizan un tipo de habla que se los autores denominaron “co-constructivo”, con el que los hablantes no necesariamente hacen su razonamiento explícito en la forma de argumentos explícitos. En el habla co-constructiva, los niños encadenan,

integran, elaboran y/o reformulan las contribuciones de los otros para negociar significados y construir soluciones a problemas de manera conjunta, incluyendo diferentes perspectivas.

3.3. Relación de la teoría sociocultural y la teoría de la dialogicidad

A partir de las investigaciones sobre la calidad del habla en los salones de clase, que enfatizan la importancia del lenguaje en el aprendizaje, han surgido diversas propuestas pedagógicas. Una de ellas es el acercamiento pedagógico de la enseñanza dialógica (Alexander, 2008). Fue propuesta por Robin Alexander (2000, en Mercer & Littleton, 2007), quien investigó la influencia de contextos culturales de la escolarización en el moldeamiento de las expectativas, tanto de los maestros y como de los alumnos, de las formas en las que el habla puede ser usada como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Encontró que, en algunos salones, las preguntas e indicaciones del maestro provocan respuestas breves de los alumnos mientras que, en otros salones, éstas mismas generan un habla más extensa y reflexiva.

Alexander destiló el concepto de enseñanza dialógica a partir de sus observaciones y del trabajo de Bakhtin (1981, en Alexander, 2008). Con este término se refiere a un tipo de enseñanza en la que tanto maestros como alumnos hacen contribuciones sustanciales y significativas a la clase. Es una enseñanza que busca avanzar el pensamiento de los estudiantes sobre una idea o tema. En su propuesta describe las formas en las que los maestros pueden motivar a los alumnos a participar de manera activa, articular, reflexionar y modificar su propio entendimiento. A diferencia de una enseñanza clásica en la que los profesores son los que hablan más, limitando la interacción entre los alumnos. El maestro se convierte en un mediador que incita a la interacción, promueve el diálogo y realiza preguntas abiertas y reflexivas que logran que los alumnos se acerquen al conocimiento y lo descubran ellos mismos (Mercer & Littleton, 2007).

Antes de seguir describiendo a la propuesta de la enseñanza dialógica, es importante hablar sobre el trabajo del filósofo del lenguaje ruso Bakhtin (1981) quien propuso la teoría de la dialogicidad. De acuerdo con su propuesta, cada palabra o declaración producida por un hablante, la cual corresponde a la unidad básica de análisis de las prácticas comunicativas, se encuentra en múltiples relaciones con otras palabras o declaraciones. La declaración es el vínculo dentro de una cadena de declaraciones. Además, esa expresión “individual”, es el producto de diversas voces que están unidas a través de la estructura socialmente constituida del lenguaje (Bakhtin, 1986, en Cohen, 2009). Es importante agregar a esto que conceptualizaba al lenguaje como una visión del mundo o, incluso, como una opinión concreta. De esta forma, el lenguaje está saturado ideológicamente, lo cual asegura un máximo de mutuo entendimiento (a diferencia de cuando lo estudian sólo como una forma compositiva de la estructura del discurso o un sistema de categorías gramáticas abstractas). La vida social y el devenir histórico crean dentro del lenguaje una multitud de sistemas verbal-ideológicos y creencias sociales acotadas, dentro de los cuales existen elementos llenos de diverso contenido semántico y axiológico (Bakhtin, 1981). Es por esto que dicho autor planteó que el dialogismo interno de una palabra encuentra su expresión en una serie de características peculiares de la semántica, sintáctica y estilo.

Relacionado con esto último, Bakhtin habló de dos fuerzas que actúan sobre el lenguaje: las fuerzas centrípetas y las centrífugas. Por un lado, al hablar de un lenguaje “unitario”, las fuerzas centrípetas trabajan hacia la unificación y centralización concreta verbal e ideológica. El lenguaje unitario constituye la expresión teórica de procesos históricos de unificación y centralización lingüística, también conectado con procesos de centralización sociopolítica y cultural. Por otro lado, esas fuerzas centrípetas operan en medio de la “heteroglossia” (voces pertenecientes a diversos géneros, lenguajes sociales) en la que el lenguaje se estratifica en lenguajes socio-ideológicos (i.e., el lenguaje de profesionales, de grupos sociales, de generaciones, etc.). Esta estratificación asegura la dinámica

del lenguaje y representa las fuerzas centrífugas, las cuales llevan un trabajo ininterrumpido de descentralización y desunificación (a la par del trabajo ininterrumpido de las fuerzas centrípetas de centralización). Ambas fuerzas ejercen sobre cada expresión de un hablante (la intersectan), la expresión responde a estas fuerzas dependiendo de los requisitos de su propio lenguaje y a los de la heteroglosia. De esta forma, el “ambiente auténtico” de la expresión (con las dos fuerzas) es dialogizado heteroglosia con un carácter social como lenguaje (anónimo) y simultáneamente concreto lleno de contenido específico (declaración individual).

Esto muestra que el lenguaje está plagado de significados que vienen de tiempos anteriores y que, al mismo tiempo, toma su forma dependiendo de las necesidades expresivas de cada hablante al usarlo con una intención específica. Bakhtin enfatizaba la importancia de las dimensiones intencional, denotativa y expresiva del lenguaje compartido. Las posibilidades intencionales, dependiendo de la situación, se realizan en direcciones específicas con contenido específico y están impregnadas de juicios de valor concretos, tejen junto con objetos específicos y sistemas de creencias de ciertos géneros de expresión. “Cada desempeño verbal socialmente significativo tiene la habilidad... de infectar con su propia intención ciertos aspectos del lenguaje que han sido afectados por su impulso semántico y expresivo, imponiéndoles matices semánticos específicos y connotaciones axiológicas específicas...” (Bakhtin, 1981, p. 290).

De esta forma, las palabras ganan su “verdadero” significado en el momento en el que el individuo interactúa con otros. Es por esto que el proceso dialógico (interacción dialógica) está conformado de tres elementos: el hablante, el que escucha/responde y la relación entre los dos (interacción de, al menos, dos voces). Se adquiere el lenguaje mediante la apropiación y asimilación de las voces de otros, lo cual posteriormente se re-externaliza a la comunidad (Cohen, 2009). Al involucrarse en un diálogo, la parte que escucha/responde también debe

apropiarse de las palabras, fusionarlas con su propio sistema conceptual y tomar una actitud activa y responsiva hacia lo que escucha. Posteriormente podrá actuar o responder, convirtiéndose en el siguiente “eslabón” en la cadena. Bakhtin (1986, en Cohen, 2009) llamó a este proceso asimilación, la cual puede alterar el significado. Se puede decir que en la interacción dialógica, el significado de una palabra se negocia, construye y descubre de manera colectiva a través del diálogo que se encuentra situado en un contexto.

Pueden notarse, en la descripción que se presenta de la interacción dialógica, algunos aspectos importantes para la teoría de Bakhtin como: secuencialidad, direccionalidad, responsividad, posicionamiento, pluralidad e historicidad. Al dialogar se hace una relación entre un yo y otro en la que se puede interactuar a través de turnos de habla, lo cual evidencia una secuencialidad. Cada enunciado representa un eslabón en una cadena de comunicación, en la que los eslabones “saben” el uno del otro, se reflejan mutuamente, proyectan y anticipan futuras respuestas. Además de la secuencialidad, el hecho de tomar en cuenta enunciados previos y anticipar futuras respuestas refleja responsividad. Esto también deja claro que los enunciados están dirigidos a cierto interlocutor, mostrando direccionalidad. Al mismo tiempo, el hablante busca construir una postura y relacionarse con los demás respondiendo a otros enunciados (posicionamiento). Cada réplica expresa la posición del hablante, la cual puede ser contestada a través de adoptar otra postura. Finalmente, no puede dejarse a un lado que en el diálogo conviven distintas voces demostrando condiciones de pluralidad y que se habla inscribiendo enunciados dentro de un género discursivo históricamente conformado (Bakhtin, 1982, en Fernández, 2014; Hennessy et al., 2016).

Diversas teorías y propuestas de autoridades contemporáneas en el campo del lenguaje y el aprendizaje parecen compartir gran parte de la visión de Bakhtin. En las mismas propuestas de Vygotsky puede observarse una congruencia con

los planteamientos sobre el lenguaje que hizo Bakhtin, que hacen referencia a cómo el diálogo ayuda a los individuos a ubicarse dentro de conversaciones interminables de cultura e historia. Alexander (2008) enlista algunos de los términos utilizados por investigadores actuales en los que encuentra componentes relacionados con su enseñanza dialógica:

- Jerome Bruner en 1996, “elogia” una pedagogía mutualista y dialéctica en la que el entendimiento se fomenta a través de la discusión y la colaboración.
- Gordon Wells en 1999 utilizó el término “indagación dialógica” para encapsular su actualización con las ideas Vygotskianas para los salones de clase. Concibe a la enseñanza como la promoción de una “comunidad de indagación”, como una forma de pensar socialmente.
- El término de “inter-pensar” que presentó Neil Mercer en 2000, del que se habló anteriormente, transmite la idea de que el habla en el aprendizaje no es una comunicación de una sola vía, lineal, sino un proceso recíproco en el que las ideas están delimitadas hacia atrás y adelante y el pensamiento del niño avanza.
- Palincsar y Brown en 1989 hablaron de una “enseñanza recíproca” en la que el maestro utiliza, de manera sistemática, cuatro estrategias para estructurar la discusión, trabajar en un nuevo material, evaluar y consolidar el entendimiento y proveer un trampolín para el desarrollo: 1) *cuestionar* para provocar discusión; 2) *clarificar* para tratar problemas en el entendimiento; 3) *resumir* lo que ha sido aprendido antes de que continúe la discusión; y 4) *predecir* la información que seguirá.
- Lindfors en 1999 mostró cómo, en el “diálogo de indagación”, los participantes necesitan dar cabida a “cortesía positiva y negativa”. Además de que plantean que el diálogo verdadero conlleva desafío, desacuerdo y consenso.
- Douglas Barnes resaltó la importancia de promover tanto el espíritu como los procedimientos para una “indagación conjunta” a través de la cual los alumnos pueden construir significados compartidos a partir de los marcos de referencia, necesariamente diferentes, que cada uno aporta a la tarea de aprendizaje.

- Lauren Resnick en 1999 acuñó el término “accountable talk” para definir tanto la calidad intelectual y las propiedades relacionales de un habla productiva dentro de comunidades de alumnos.

Como puede reflejarse en estos términos y en la descripción dada por Alexander sobre la enseñanza dialógica, el conocimiento y el entendimiento vienen de probar evidencia, analizar ideas y explorar valores, más que aceptar sin cuestionamiento las certezas de otro. La enseñanza dialógica aprovecha el poder del habla para enganchar a los niños, estimular y extender su pensamiento y promover su aprendizaje y entendimiento. Además, implica una participación activa de los alumnos al involucrarse en un diálogo en el que se construye el conocimiento de manera conjunta contando con el apoyo y guía de su profesor.

Alexander (2008) postuló cinco principios que dan cuenta de su acercamiento pedagógico, los cuales son el componente más importante del marco de enseñanza dialógica. Estos principios corresponden a sus características esenciales. De manera breve, la enseñanza dialógica es:

- Colectiva: tanto maestros como alumnos se involucran en resolver problemas juntos como un grupo o clase.
- Recíproca: el maestro y los alumnos se escuchan los unos a los otros, comparten ideas y consideran puntos de vista alternativos que complementen lo visto en clase o ayuden para resolver un problema.
- De apoyo: los alumnos formulan sus preguntas libremente, se promueve un ambiente en el que no se tenga miedo a equivocarse, de hecho se promueve que no existan respuestas correctas o incorrectas, sino aportaciones para el grupo. Se alienta a los alumnos a que se apoyen entre ellos cuando a alguien se le dificulta algún concepto o problema.
- Acumulativa: los maestros y alumnos construyen sobre sus propias ideas, sobre las de los demás y sobre conocimiento previo, de forma que éste quede enlazado y se comprendan cada vez cosas más complejas y que las ideas

previas sirvan de base para que los alumnos resuelvan por sí solos nuevos problemas.

- Propositiva: los maestros planean y facilitan la enseñanza dialógica mediante metas específicas que hacen explícitas a la clase para que todos estén orientados a un propósito común y que todos participen para alcanzarlo.

Autores posteriores también han usado el término dialógico para caracterizar formas de interacción en contextos de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo es el trabajo de Rupert Wegerif (2007, en Hennessy et al., 2016) que habla de lo dialógico como un espacio entre dos o más perspectivas, mantenidas juntas en la tensión de un diálogo. Plantea que, de ese “espacio dialógico”, emerge el significado y de la tensión surge la crítica, juicio, el insight y el entendimiento. Hace un símil entre su término y la noción Bakhtiniana de “Gran Momento” que representa el espacio del diálogo entre voces de todos los tiempos y espacios (Wegerif, 2011). De manera congruente con otras propuestas de dialogicidad, menciona que el significado siempre asume, al menos, dos perspectivas en un mismo momento. En el “espacio dialógico” el significado emerge de manera dinámica y continua. Wegerif (2011) habla de los diálogos en términos de ontología, con lo que sugiere que: 1) el espacio dialógico es algo real que puede ayudar a entender la forma en la que pensamos y cómo los niños aprenden a pensar; y que 2) el objetivo de la educación no es solamente el conocimiento sino formas de ser en el mundo. Una enseñanza dialógica es educación para el diálogo y mediante el diálogo (el lenguaje es un medio y un fin). Es importante buscar la intersubjetividad y salir de tendencias de identificaciones monológicas en las que el individuo permanece en sus propias ideas y se cierra a otras. Relacionado con esto último, en la práctica educativa se puede lograr esto enseñándole a los alumnos cómo cuestionar a los otros e invocar a las voces de “testigos” ausentes para ayudarse a hacer sentido de lo que están haciendo y crecer en insight (Wegerif, 2010, en Wegerif, 2011).

Otros autores se han enfocado en estudiar la forma en la que los “profesores dialógicos” interactúan con sus alumnos. Mortimer (2003, en Mercer y Littleton, 2007) propuso cuatro dimensiones que definen cómo se desenvuelven los profesores con sus alumnos: interactivo o no interactivo, dialógico o autoritario. Estas dimensiones pueden encontrarse combinadas, ya que un profesor puede asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de la situación educativa. Un profesor puede ser interactivo o no interactivo dependiendo del nivel de involucramiento que tenga con los alumnos. También puede ser dialógico o autoritario, definido por qué tanto las ideas de los estudiantes o las del maestro influyen en el contenido o dirección de la clase. Un profesor que es interactivo y dialógico aparentemente es el ideal para fomentar la enseñanza dialógica, ya que permite la participación de los alumnos, el intercambio de ideas y la reflexión de las premisas con la intención de que todos aporten cosas que puedan enriquecer el aprendizaje. Sin embargo, hay ocasiones en las que el profesor debe explicar conceptos nuevos que podrán ser la base para futuras discusiones en las que el maestro debe tomar el control del diálogo. Aun así, hay ocasiones en donde el maestro puede dejar a los alumnos reflexionar y resolver por ellos mismos los problemas.

Esa última forma de interacción y diálogo, en la que se permite el intercambio de opiniones, la reflexión, argumentos y contra-argumentos se beneficia del “habla exploratoria”. Como se mencionó anteriormente, los individuos que usan el habla exploratoria aportan su punto de vista y opinión sobre lo que se esté discutiendo, tienen la intención de escuchar las opiniones de los demás participantes y de realizar críticas constructivas de éstas. Otra forma de habla que también suele aparecer en estos contextos de interacción y diálogo es el “habla co-constructiva”, en la que los hablantes encadenan, integran, elaboran y/o reformulan las contribuciones permitiéndoles negociar significados usando diferentes perspectivas. Estas formas de habla son diferentes a la disputacional y a la acumulativa, las cuales Wegerif (2011) identifica como monológicas y

asociadas a identificaciones con una imagen limitada (individual o grupal). La disputacional implica mantenerse en sus propias ideas y rehusándose a escuchar y la acumulativa se refiere a estar de acuerdo con todo lo que dicen los otros e ignorando cualquier desafío a esas ideas. Una forma de interacción dialógica implica cuestionar otras perspectivas.

Rojas-Drummond et al. (2013) elaboraron un instrumento de análisis para caracterizar el “andamiaje dialógico”, refiriéndose a la forma en la que los procesos del andamiaje se realizan a partir de interacciones dialógicas entre maestros y alumnos. Como puede notarse en las descripciones sobre dialogicidad relacionadas con la enseñanza, ésta involucra la guía del maestro y la participación activa de los alumnos durante la construcción de un entendimiento compartido. De manera congruente, los autores describen a su sistema como uno que analiza y caracteriza el proceso de “enseñanza-aprendizaje dialógico” (DTL). Utilizaron como base los cinco principios de la enseñanza dialógica de Alexander para crear cinco dimensiones de análisis. Dichas dimensiones dan la oportunidad de estudiar los procesos comunicativos involucrados dentro de una interacción dialógica de manera fina y más detallada. A continuación se presentan las descripciones de cada dimensión (Rojas-Drummond et al., 2013):

- Dimensión colectiva: Al involucrarse en tareas de aprendizaje y solución de problemas, los maestros y los estudiantes, participan como una comunidad de aprendizaje. Se orquestan diversas formas de participación que incluye organizar actividades, asignar y tomar turnos.
- Dimensión recíproca: Tanto los maestros como los alumnos se escuchan los unos a los otros, intercambian y comparten ideas, negocian significados, consideran puntos de vista e hipótesis alternativos y hacen su razonamiento explícito mediante habla exploratoria para llegar a un entendimiento en común. En esta dimensión se hace referencia a reglas base para la interacción y diálogo en discusiones grupales. También implica que los maestros alientan la

participación de los alumnos, al igual que los diálogos entre los mismos alumnos.

- Dimensión de apoyo: Los maestros y los alumnos crean una atmósfera positiva en la que todos pueden expresar sus ideas de manera libre. Los maestros promueven el diálogo a través de estrategias de andamiaje, buscando la apropiación de conocimiento y de habilidades. De esta forma, los maestros promueven el entendimiento y el aprendizaje a través de modelaje, participación guiada, indagación dialógica y descubrimiento asistido.
- Dimensión acumulativa: Los maestros y los alumnos construyen sobre sus propias ideas y sobre las ideas de otros, las integran en líneas coherentes de pensamiento e indagación. El conocimiento se construye, integra, elabora y/o transforma de manera conjunta a través de cadenas de espirales de cuestionamientos, respuestas, discusiones y/o retroalimentaciones. En esta dimensión se hace énfasis en el desarrollo temporal del aprendizaje.
- Dimensión propositiva: Los maestros orientan el habla en el salón de clase con metas educativas específicas. Las metas y las intenciones se hacen explícitas y guían la solución de problemas y el aprendizaje. También, promueven la reflexión metacognitiva de los propósitos, significancia o y/o utilidad de lo que se aprende. Esta dimensión permite que el aprendizaje sea contextualizado, situado y proyectado a futuro.

Los autores operacionalizaron en actos comunicativos, la forma en que cada una de estas dimensiones de la enseñanza dialógica puede observarse en una conversación. Los actos comunicativos representaron su unidad de análisis y fueron establecidos utilizando herramientas de la Etnografía de la Comunicación, la cual fue propuesta por Hymes (1972) y Saville-Troike (2003). Estas herramientas también fueron utilizadas en la presente investigación por lo que son explicadas en una sección posterior (ver sección 4. Marco Metodológico). Los 50 actos comunicativos que integraron su sistema, organizados en las cinco dimensiones de acuerdo con su función y características, mostraban lo que dicen

y hacen los maestros y alumnos como parte de sus interacciones comunicativas. A través de ellos se realizaron análisis del discurso haciendo mayor énfasis en el contenido del mismo. Para esto último, tomaron algunas concepciones del Análisis Sociocultural del Discurso propuesto por Mercer (2010) como base para realizar el análisis del discurso (también fueron utilizadas en esta investigación por lo que es explicado en una sección posterior; ver sección 4. Marco Metodológico). Los autores buscaron hacer notar, con su propuesta de sistema de análisis, que la dialogicidad puede verse (emerge) en la intersección de esas cinco dimensiones. Por lo que, en teoría, una conversación que cuente con características de la mayoría de las dimensiones refleja un mayor “nivel” o “densidad” dialógica.

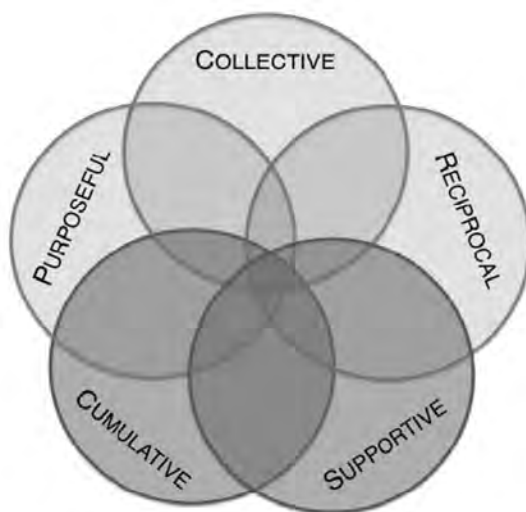


Fig. 2. Dimensions of analysis of 'Dialogic Teaching-and-Learning' (DTL).

Figura 2. Dimensiones de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje dialógico (tomada de Rojas-Drummond et al., 2013)

La propuesta de Rojas-Drummond et al. (2013) fue retomada después por los mismos autores junto con colaboradores Ingleses de la Universidad de Cambridge (con la Dra. Sara Hennessy como representante) para crear un marco comprensivo que permitiera analizar el diálogo en salones de clase. Se tenía también como objetivo que el esquema tuviera la posibilidad de ser aplicable en

diversos contextos educativos. Argumenta el equipo de investigación que, en la actualidad, se ha reconocido el valor educativo de las interacciones dialógicas entre maestros y alumnos y entre pares en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no existe un marco analítico que dé cuenta de la forma y función de esas interacciones dialógicas. Después de tres años de colaboración se logró crear un esquema, el cual fue denominado “CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis” (CAM-UNAM SEDA) (Hennessy et al., 2016). Dicho esquema cuenta con 33 actos comunicativos que se identifican como dialógicos y se dividen en ocho agrupaciones. Esta es la herramienta que se utiliza en esta investigación para realizar el análisis del discurso, por lo que se describe en una sección posterior (ver sección 4.Marco Metodológico para mayor información sobre el mismo y la forma en la que se utiliza).

La propuesta Hennessy et al. (2016) buscó integrar las principales perspectivas teóricas de la teoría sociocultural y la dialogicidad para caracterizar y analizar el diálogo. En su reciente publicación, en la que presentan el CAM-UNAM SEDA, los autores incluyen la definición que crearon, a partir de la literatura revisada, para describir a las interacciones dialógicas. En ella incluyen de manera importante el término DTL de Rojas-Drummond et al. (2013). Su definición describe a las interacciones dialógicas como el proceso de enseñanza aprendizaje que:

- a) aprovecha el poder del lenguaje y estimula y extiende el entendimiento, pensamiento y aprendizaje de los estudiantes; b) es colectivo, recíproco, de apoyo, acumulativo y propositivo; c) se involucra en “formas sociales de pensamiento” donde las posibilidades pueden ser exploradas de manera colectiva a través de solución de problemas creativa enmarcada por preguntas abiertas y/o auténticas y el razonamiento puede hacerse visible a los otros; d) alienta la indagación y participación equitativa en la que todos, incluyendo maestros, se consideran co-aprendices que construyen

conocimiento de manera conjunta; e) está abierto a nuevas ideas y es críticamente constructivo, donde la negociación de perspectivas permite la solución conjunta de problemas; f) promueve la creación de ambientes donde diversas voces puedan ser expresadas, exploradas, contrastadas, desafiadas, construidas de manera acumulativa sobre otras y sintetizadas, permitiendo el análisis, transformación y reconciliación de los puntos de vista subyacentes; y g) pone en cuestionamiento la predominancia observada de prácticas “monolíticas” educativas tradicionales donde sólo una voz (principalmente la del maestro) tiende a ser escuchada, legitimada y, en ocasiones, impuesta (Nystrand et al., 2003, Rojas-Drummond, 2000, en Hennessy et al., 2016, p. 3).

La definición que utilizan para caracterizar las interacciones dialógicas engloba a muchas de las propuestas teóricas principales sobre enseñanza, aprendizaje y lenguaje. Algunas de ellas son las que se han incluido en este capítulo. Para esta investigación se usó como base esta conceptualización de las interacciones dialógicas, la cual enfatiza un proceso de enseñanza y aprendizaje que puede observarse en diversos contextos (incluso fuera de contextos educativos institucionales).

3.4. Implicaciones de la teoría sociocultural en el campo práctico

Además de las investigaciones mencionadas, se han diseñado e implementado programas, actividades y materiales educativos que buscan aplicar las herramientas de la teoría sociocultural para mejorar el diálogo en diversos contextos educativos. Esto con la visión de que el lenguaje representa una de las herramientas principales para el desarrollo y el aprendizaje tanto de las materias del currículum como de formas de interactuar y dialogar con otros.

Como se mencionó anteriormente, el diálogo con otros permite la apropiación de signos culturalmente elaborados que ayudan a darle sentido al

mundo. Con el objetivo de promover prácticas de diálogo en los salones de clase, muchos autores comenzaron a proponer actividades colaborativas como un medio para promover la participación activa de los estudiantes en procesos de construcción de conocimiento conjunta. Mercer & Littleton (2007) describen a la colaboración como el trabajo conjunto de manera tolerante y compatible. Los participantes en un aprendizaje colaborativo se comprometen, con un intento coordinado y continuo, a resolver un problema o a construir conocimiento en común. De esta forma, colaboran para alcanzar una meta compartida lo cual puede llevar a que los participantes experimenten un sentimiento de esfuerzo compartido (“groupsense” - Campell, 1989, en Mercer & Littleton, 2007). El conocimiento se trata como un “producto negociable”, permitiéndole a los alumnos tomar una postura más activa e independiente.

Se evidencia que el diseño de las actividades y tareas en las que se involucran los alumnos puede fomentar ciertos tipos de interacciones (i.e. dividir a un grupo de estudiantes en equipos puede fomentar la colaboración). En el caso del trabajo en equipo, se deben cuidar algunos aspectos para sacarles el mejor provecho y promover el diálogo entre estudiantes. No es recomendable que la actividad sea o demasiado simple o demasiado compleja: en el primer caso no existe imperativa de trabajar de manera conjunta debido a que los estudiantes fácilmente pueden desarrollarla de manera independiente, en el segundo caso los estudiantes pueden enfrentarse a una situación en la que se les dificulte crear un entendimiento y significado. Sería deseable que, en las actividades colaborativas, cada uno de los miembros del equipo cuenten con algún recurso que aportar para llevar a cabo la actividad. De esta forma, los participantes trabajan de manera interdependiente y recíproca para intercambiar información e ideas para lograr alcanzar una meta específica. Es por esto que es importante la evaluación del conocimiento y las limitaciones de los participantes para proponer actividades ajustadas. Además, también se puede proveer apoyo intermitente por parte del maestro a los equipos a medida que se realiza la actividad. En estas actividades

colaborativas los participantes deben estar dispuestos a compartir sus entendimientos a pesar de enfrentarse con posibles desacuerdos con sus compañeros. El objetivo es que, en equipo, construyan un entendimiento mejorado. Adicionalmente, se presenta la posibilidad de que se creen relaciones cercanas caracterizadas por un sentido de confianza y mutualidad fortaleciendo el aprendizaje (Howes & Ritchie, 2002, Underwood & Underwood, 1999, en Mercer & Littleton, 2007).

En este apartado se incluyen dos propuestas educativas que toman como base los constructos de la teoría sociocultural y que enfatizan la importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje: Thinking Together y Aprendiendo Juntos. En ambas se busca el trabajo entre pares, con el apoyo de guías/ facilitadores/ maestros para establecer contextos de aprendizaje colaborativo.

- **Thinking Together**

“Thinking together” es un programa educativo británico en el que han colaborado principalmente académicos de la Universidad de Cambridge, como Neil Mercer, Lyn Dawes, Rupert Wegerif, entre otros. Este equipo ha diseñado materiales y actividades que permitan desarrollar habilidades de lenguaje y razonamiento de estudiantes y ayudar a mejorar sus logros educativos a través de materias del currículum como Inglés, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía (Dawes, Mercer, & Wegerif, 2000). El programa refleja cómo puede observarse la teoría sociocultural en la práctica:

- Ilustra las consecuencias prácticas de basar un acercamiento pedagógico en la noción del lenguaje como herramienta social y psicológica principal para construir conocimiento.
- Su implementación ha permitido que en salones de clase ordinarios se conviertan ambientes para la prueba de utilidad de la teoría sociocultural.

La propuesta busca utilizar estrategias y actividades prácticas y realistas para ayudar a mejorar habilidades de comunicación y razonamiento en conjunto. De esta manera, que los estudiantes puedan mejorar el uso del lenguaje para pensar de manera crítica y constructiva. Dawe, Mercer y Wegerif (2000), propusieron una serie de actividades diseñadas para niños entre 8 y 11 años de edad (nivel KS2 en Inglaterra), que tenían como objetivo fomentar el uso de habla exploratoria entre los compañeros y con el maestro. Mantenían la visión de que el habla exploratoria genera una actividad grupal más efectiva y puede ayudar a que los estudiantes mejoren su “pensamiento crítico” y razonamiento. Además, la consideran una habilidad útil para la vida adulta en situaciones de trabajo y para asumir roles activos dentro de su comunidad.

El diseño de las actividades implicaba tanto el trabajo en equipos como de clase plenaria, con el argumento de que una enseñanza efectiva implica mantener un balance entre “clase plenaria” y “trabajo en equipo”. Relacionado con las actividades grupales, los autores proponen ciertas reglas base que deben seguirse en ellas:

- Que toda la información relevante se comparte en el grupo.
- Las opiniones deben ser respaldadas con razones o argumentos.
- Las sugerencias y opiniones pueden ser puestas a prueba y discutidas.
- Se consideran opciones alternativas antes de que se tome una decisión.
- Cada persona en turno debe ser invitada a hablar.
- Se debe propiciar que todos en el grupo hablen con los otros miembros.
- El grupo debe intentar llegar a un acuerdo.
- El grupo acepta la responsabilidad colectiva de las decisiones que se toman y las acciones que resulten de éstas.

Las actividades del programa se organizan en “lecciones de habla”, pues en cada una de ellas los participantes aprenden y practican formas de uso del lenguaje para pensar juntos al resolver problemas. Al mismo tiempo, las

actividades presentan estructuras claras de la forma en la que se debe trabajar en equipo y formas de habla entendibles para los participantes. Se les hacía explícito el objetivo de esta, tenían una etapa de clase plenaria y otra de trabajo en equipo y finalmente, se dejaba trabajo de seguimiento (actividades extra de trabajo independiente). Las primeras actividades se motivaba a los niños a ser más conscientes de sus formas de habla, las siguientes se establecían las reglas de habla y en las finales se les permitía a los niños aplicar sus reglas en diferentes áreas del currículum.

A lo largo de las actividades el maestro utilizaba las siguientes estrategias de enseñanza:

- Hacer claros los objetivos de cada sesión.
- Recordar regularmente a los participantes que deben usar sus reglas base para hablar, una vez que estas se hayan acordado.
- Modelar el tipo de lenguaje que los niños deben usar entre ellos; i.e. motivarlos a razonar y reflexionar, haciendo preguntas ¿por qué? y ¿cómo?
- Usar el cuestionamiento, no sólo como una prueba de su conocimiento, sino también para guiarlos a través de una línea de razonamiento.
- Ayudarlos a reconocer el valor de las habilidades de lenguaje y razonamiento que se están desarrollando, pidiéndoles que consideren si el uso de reglas base ha mejorado la forma en que ellos hablan y trabajan juntos.
- Revisar los objetivos al final de cada sesión, lo cual ayuda a que se consolide el aprendizaje de los niños.

El modelamiento de las interacciones dialógicas realizado en esta tesis hace uso de estas estrategias de enseñanza y también incluye el fomento del habla exploratoria.

- **Aprendiendo Juntos**

“Aprendiendo juntos” es un programa de innovación educativa que ha sido probado en diferentes grados de escuelas primarias en México a través de investigaciones realizadas por académicos del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Al igual que el programa anterior, “Aprendiendo Juntos” se inspira en una perspectiva sociocultural. El programa tiene como objetivo formar “comunidades de aprendizaje” en las que se promueva la formación de “asociaciones” cercanas entre niños, maestros, padres e investigadores universitarios (Rojas-Drummond, Mazón, Littleton & Vélez, 2012). Las comunidades alientan la participación activa de todos sus miembros en actividades significativas que involucran la co-construcción del conocimiento.

El programa fortalece las habilidades sociales, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas, manejo de información y usos funcionales de las tecnologías (ver Mazón et al., 2005, Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton, 2008, Rojas-Drummond, Gómez & Vélez, 2008, Rojas-Drummond et al., 1998, 2003, Rojas-Drummond, Mazón, Fernández & Wegerif, 2006, Rojas- Drummond, Littleton, Hernández & Zuniga, 2010, en Rojas-Drummond et al., 2012). Además, busca promover capacidades cognitivas, psicolingüísticas, tecnológicas y académicas en los estudiantes. Esto contribuye a enriquecer y transformar las prácticas de enseñanza en las aulas, ayudando a que promuevan aprendizaje tanto para la escuela como para la vida. Es flexible y puede adaptarse al grado escolar, características y necesidades de docentes y alumnos, diversos contextos y modalidades educativas y al entorno social de la comunidad en donde se aplique.

Este programa funciona dentro del mismo horario de clases, llevándose a cabo sus actividades de manera paralela con las de la escuela. En 2012, Rojas-Drummond et al. explicaron que el programa consiste de tres módulos en los que se fortalecen diversas habilidades de oralidad y de alfabetización:

- I. Las actividades llevadas a cabo en el primer módulo fomentan la colaboración y la comunicación oral efectiva. Incluyen de manera importante el uso de “habla exploratoria”. Posteriormente, durante todo el programa, los niños adaptan y aplican esas estrategias para llevar a cabo diversos proyectos de equipo (que implicaban leer y escribir).
- II. En el segundo módulo la atención se centra en la promoción de comprensión de textos, siguiendo el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983, en Rojas-Drummond et al., 2012). Se hace énfasis en el uso adecuado de estrategias de comprensión de textos y de producción de resúmenes con coherencia local y global, guiados por la estructura y calidades retóricas de géneros específicos de texto.
- III. En el tercer módulo los niños llevan a cabo diversos proyectos de lectura y escritura que involucraban la producción de textos de distintos géneros literarios. Como parte de esos proyectos, los estudiantes se organizaban en equipos y llevaban a cabo una investigación de un tema de su elección. Debían buscar información y escribían sus artículos para ser publicados en una revista de divulgación de la escuela. Además, a partir de sus escritos, creaban una presentación multimodal en PowerPoint para dar una conferencia en una feria cultural. En la feria cultural los niños presentaron y discutieron con toda la comunidad de aprendizaje sus temas de investigación.

Durante toda la implementación de “Aprendiendo Juntos”, los investigadores colaboraron con los maestros para promover el uso de diversas estrategias instruccionales y de aprendizaje, las cuales incluyen:

- La creación de ambientes de aprendizaje ricos en interacciones sociales entre expertos y novatos y entre pares, en donde las diversas actividades que se llevan a cabo son significativas y el aprendizaje es situado.
- Participación guiada entre expertos y novatos donde los adultos dan andamiaje a través de estilos dialógicos de interacción durante las actividades de aprendizaje.

- Aprendizaje colaborativo donde los pares se involucran en diversos proyectos creativos, solución de problemas conjunto y co-construcción de conocimiento y entendimiento.
- Promoción de estrategias efectivas de comunicación oral y escrita entre pares, incluyendo el uso de “habla exploratoria”.

La presente investigación retoma la propuesta de realizar un proyecto significativo y de la autoría de los mismos participantes como una de las actividades colaborativas en las que participaron. El proyecto de trabajo en equipo permitió darle una estructura a la actividad y asignó una meta compartida de interés para todos los miembros del equipo. Además, se realizó una participación guiada para proveer a los participantes de formas de interacciones dialógicas y formas efectivas de colaboración.

En ambas propuestas educativas puede notarse la enseñanza explícita de formas de habla y colaboración. Un ejemplo de ello es el uso y promoción de “habla exploratoria” en actividades colaborativas que contaban con objetivos que se hacían explícitos y que implican la participación activa de todos los miembros para poder avanzar. Las estrategias de enseñanza propuestas por cada programa fueron retomadas en esta investigación para hacer el modelamiento de interacciones dialógicas.

4. El Síndrome de Asperger

En este capítulo se presenta la descripción y las características del Síndrome de Asperger, el cual corresponde a la condición que presentan los participantes de esta investigación. Al ser uno de los objetivos de este estudio analizar las estrategias de colaboración y comunicación de adolescentes con Síndrome de Asperger, es importante que se conozcan las peculiaridades de esta población para hacer sentido de lo observado. El capítulo comienza con la presentación de sus características generales, continúa con la diferenciación de este síndrome de otros trastornos del espectro autista, la descripción de las habilidades comunicativas que lo caracterizan y finaliza con la presentación de algunos ejemplos de intervenciones relacionadas con habilidades sociales diseñadas para personas con Síndrome de Asperger.

4.1. Descripción y características del Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger (SA) fue descrito por primera vez por Hans Asperger en 1944, en su tesis doctoral en la cual lo denominó “Psicopatía Autista”. Este síndrome es catalogado como uno de los Trastornos del Espectro Autista (ASD por sus siglas en inglés), los cuales son un tipo de trastorno del desarrollo que afecta a 1 de cada 68 niños de acuerdo a estimaciones de la Red de Monitoreo del CDC en E.E.U.U. y que es más común en niños (1 en 42 niños) que en niñas (1 en 189) (Centres for Disease Control and Prevention [CDC], 2010, en Asperger México, 2016). En el caso de México, se estima que 1 de cada 300 niños se encuentran dentro del espectro autista, de acuerdo con las estadísticas presentadas en el 2015 en la “Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista”; además, se incluye que se registran más de 6 mil nuevos casos cada año (Diario Oficial de la Federación, 2015, en Asperger México, 2016).

Para poder comprender la razón por la que se determina que el SA es un “tipo de autismo”, es importante contar con una imagen general del autismo y la

forma en la que se manifiesta en el desarrollo. De manera breve, Frith (1991) menciona que el autismo es un trastorno del desarrollo que se debe a anomalías cerebrales específicas. Plantea que estas anomalías pueden deberse a una de tres causas: falla genética, daño cerebral o enfermedad cerebral. Sus características principales son alteraciones en la socialización, comunicación e imaginación. Estas características se presentan de diferentes formas, en todas las etapas del desarrollo y en todos los niveles de habilidad. Al ser un trastorno del desarrollo, sus manifestaciones conductuales varían con la edad y con la habilidad de cada individuo. Los primeros signos del autismo implican ausencia de apuntar y de buscar compartir intereses y atención con otros. En sus primeros años puede observarse que, en la gran mayoría de los casos, el aprendizaje del lenguaje se encuentra retrasado o incluso, que no se adquiere el lenguaje. Además, es común que estos niños no comprendan lo que otros dicen o lo que sucede a su alrededor y muestren una interacción social altamente limitada. Prefieren involucrarse en actividades simples y no toleran cambios en su rutina.

Llega un punto en el desarrollo, aproximadamente entre los cinco y los 10 años (de acuerdo con Frith, 1991), en el que los cambios de desarrollo comienzan a divergir entre los individuos con rasgos autistas. El progreso en el desarrollo resulta diferente para cada individuo; no se desarrollan de la misma manera los individuos que hablan, los niños que no adquirieron el lenguaje, los que muestran habilidades en ciertas áreas y los sujetos que presentan daños cerebrales tan importantes que provocan alteraciones en todas sus habilidades intelectuales. A partir de estas observaciones, diversos autores han concluido que es evidente la existencia de diferentes variantes del autismo. La visión del autismo como un espectro (o una serie de ASD), explica que éstos son un grupo de condiciones que involucran déficits en la comunicación, interacción social y retos conductuales; entre los cuales incluyen el trastorno autista, el SA y el trastorno generalizado del desarrollo (CDC, 2013, en Lin & Chiang, 2014).

A continuación se presenta la descripción original del Síndrome de Asperger y las nuevas explicaciones de la condición.

- **La “Psicopatía Autista” de Hans Asperger**

Hans Asperger, en 1944, describió a un tipo de niño diferente a lo descrito anteriormente sobre el autismo y que presentaba rasgos específicos. Identificó síntomas de aislamiento social, dificultad en aspectos no verbales de la comunicación, lenguaje idiosincrático, egocentrismo e intereses intensos, inusuales y específicos (DuCharme & Gullotta, 2013). El Dr. Asperger no encontró retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas. Identificó un estilo discursivo “pedante” y un desarrollo precoz del vocabulario. Su discurso podía consistir en discusiones largas sobre sus temas favoritos y, algunas veces, repetían frases de manera estereotipada. En el caso de la comunicación no verbal, reportó rarezas en la mirada, gestos, postura, calidad de la voz, prosodia y elección de palabras. Al mismo tiempo, su comprensión de las expresiones y gestos de otros era pobre, lo que los lleva a ignorar esos aspectos. Clasificó a sus intereses como obsesivos y, relacionado a esto, observó un deseo de hacer las mismas cosas de forma idéntica una y otra vez. Muchos de los casos de la muestra que analizó Asperger mostraron inteligencia típica o arriba del promedio (CI en la media o por encima de ésta) y habilidades notables en campos avanzados. Presentaron gran capacidad de atención y excelente memoria, especialmente para los detalles. En el caso de su comportamiento social, podían reflejar desde aislamiento social hasta formas invasivas de relacionarse con los demás. Comúnmente se presentaban mandones y controladores. Además, preferían la compañía de adultos a la de niños de su misma edad. Su coordinación motora también se veía alterada, con movimientos gruesos torpes y con falta de coordinación y con movimientos estereotipados del cuerpo y las extremidades (Wing, 1981, Baron-Cohen, 2010).

Otro aspecto importante que notó fue que la condición era mucho más común en niños que en niñas. Asperger consideraba que el síndrome se

transmitía de manera genética y reportó que las características tendían a ocurrir en las familias, especialmente los padres (Wing, 1981).

La alteración de la interacción de dos vías era la característica más obvia de la muestra observada. Asperger explicaba que ésta no se debía principalmente a un deseo de retirarse del contacto social, sino que el problema surgía de una falta de habilidad de comprender el uso de las reglas que gobiernan el comportamiento social. Normalmente esas reglas no están escritas o no son declaradas, cambian constantemente y afectan al discurso, gestos, postura, movimiento, contacto visual, proximidad con otros y a muchos otros aspectos más de la conducta. Debido a las alteraciones del síndrome dichos aspectos eran difíciles de comprender para los niños observados por Asperger.

Kato (2011), al realizar un análisis de los escritos originales de Asperger, hace notar que el autor observó un autismo que no puede clasificarse como pasivo. Asperger, basándose en la concepción del autismo de Eugen Bleuler (1911, en Kato, 2011), argumentó que existía un autismo activo en el que los individuos actúan y hablan sin tomar en cuenta el marco establecido por la posición y el contexto de otro. El defecto fundamental de la condición observada era la incapacidad de establecer un “contacto con el medio ambiente de la vida”, lo cual podría verse como un “trastorno del sentido común”.

Observó que el comportamiento y las emociones de los infantes se diferenciaban cualitativamente de las de los niños “ordinarios”. Comentaba sobre esto no se debía a una “pobreza de emociones”, sino que expresaba esa diferencia a través de la palabra “Anderssein” (ser diferente). La palabra que, de acuerdo con Kato, aparece como una descripción basada en las impresiones de Asperger del comportamiento y de la forma en la que se manifestaron las emociones en esos niños. El Anderssein también fue uno de los síntomas negativos psicopatológicos que Blankenburg (1971, en Kato, 2011) identificó como

aspecto destacado en la esquizofrenia (además de la pérdida de la evidencia natural). Se trata de un término que utilizaba Anne Rau (paciente esquizofrénica) para explicar que se sentía diferente a otros. El hecho de que Asperger retomara ese término refleja que identificó un estado de ruptura a nivel afectivo entre el individuo con la condición y su entorno.

El comportamiento social de esta población es ingenua y peculiar, ellos pueden ser conscientes de sus dificultades e, incluso, intentar esforzarse por superarlas. Sin embargo, lo hacen de maneras inapropiadas y sin éxito. Se menciona que les hace falta el “conocimiento intuitivo” de cómo adaptar sus acercamientos y respuestas para que concuerden con las necesidades y personalidades de otros.

Desde su propuesta, Asperger habló de un “subtipo extremo de inteligencia masculina” (Asperger, 1944, p. 129, en Kato, 2011). Dicha explicación aún se utiliza hoy en día. Describía que, en la inteligencia masculina, es más pronunciada la separación entre emoción y el lenguaje y que ésta se caracteriza por un modo de pensamiento lógico y abstracto, dirigido a investigaciones originales (la inteligencia femenina se describe como concreta e intuitiva, dirigida a tareas prácticas). Observó un número significativo de casos provistos de habilidades lingüísticas fuertes pero que, en su expresión lingüística cotidiana, reflejaban una distancia significativa con sus emociones. Además, no sabían adaptar su lenguaje a la situación vital, aspecto que volvía a reflejar un trastorno de la integración del sujeto al mundo lingüístico.

Frith (1991) menciona que algunas descripciones hechas por Hans Asperger eran parecidas a las del Dr. Kanner, quien fue el primero en describir en 1943 a lo que hoy se denomina el autismo clásico (también se le conoce como “autismo de Kanner”). Ambos reconocieron como características predominantes del autismo la pobreza de interacción social, intereses especiales aislados,

habilidades sobresalientes y resistencia al cambio. Lo cual muestra que Kanner y Asperger estaban de acuerdo en todas las características principales del autismo. Respecto a otras características importantes del autismo, cada autor mencionó algunas y otras no en sus publicaciones originales.

Baron-Cohen (2010) argumenta que fue gracias a las descripciones de Kanner (junto con Rutter) que se desdoblaron los rasgos básicos del diagnóstico del autismo en tipos de conducta específicos. A continuación se presentan estos rasgos básicos junto con sus formas observables en la conducta:

- Dificultad de relación social: puede reflejarse en una ausencia de interés por los demás, contacto visual atípico, falta de reciprocidad (no esperan su turno para hablar, no se involucran en el diálogo y articulan monólogos), preferencia por estar solos, dificultades para anticipar cómo se sentirá otra persona o lo que pensará, dificultad para saber cómo reaccionar ante la actitud de los demás, dificultades para interpretar las expresiones emocionales del rostro, voz o postura de los demás, y dificultades para aceptar que no hay una única perspectiva correcta.
- Anomalías en la comunicación: habla repetitiva; neologismos (usan palabras idiosincráticas), entienden lo que se les dice literalmente, tienen retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas, y utilizan el lenguaje de forma inapropiada en contextos sociales.
- Conductas repetitivas e intereses obsesivos: aleteo con las manos, giros sobre si mismos, intereses obsesivos, alinear cosas, hacer girar objetos, conducta repetitiva, rabietas ante los cambios, habilidades aisladas, memoria fuera de lo habitual, y necesidad de que se repitan las cosas de forma idéntica.

Adicionalmente, se observaron dificultades de aprendizaje en ciertos campos y un coeficiente por debajo de la media, alto riesgo de epilepsia, autolesiones e hipersensibilidad a los sonidos, texturas, sabores, olores y temperatura.

Wing (1981) comentaba, al hacer una comparación entre la descripción de Kanner y la de Asperger, que para muchos era poco claro si las dos condiciones correspondían a una misma anormalidad subyacente o a entidades distintas. Sin embargo, es importante mencionar que lo observado por Asperger fue diferente a lo observado por otros que investigaban al autismo. Algunas de las conductas descritas por Kanner (incluidas arriba) no fueron observadas en la muestra de Asperger (i.e., retraso en adquisición del lenguaje, coeficiente intelectual bajo). Además, parece ser que la visión de Asperger implicó una concepción del autismo como un espectro a diferencia de concepciones anteriores en las que se consideraba al autismo como un diagnóstico categórico (presencia o ausencia).

- **Descripciones posteriores**

En 1981, Lorna Wing retomó las ideas del Dr. Asperger y publicó un artículo en la revista “Psychological Medicine” refiriéndose a la condición como Síndrome de Asperger. Esto permitió familiarizar al mundo angloparlante con los hallazgos de Hans Asperger, debido a que el Dr. Asperger publicó su descripción en alemán limitando los alcances de su estudio. A partir de sus estudios sobre la prevalencia entre individuos con problemas de aprendizaje, Wing conceptualizó al autismo como un espectro. En su publicación buscó describir, a través de historias de caso, al Síndrome de Asperger y discutir sobre el diagnóstico diferencial y la clasificación. Todo esto implicó que proveyera un criterio diagnóstico.

Dentro del apartado en el que escribe sobre el diagnóstico diferencial, Wing hizo una diferenciación entre el Síndrome de Asperger y el autismo infantil. La autora mencionó que el mismo Hans Asperger consideraba al síndrome que describió como uno diferente al de Kanner, a pesar de las similitudes entre ambos. Esto debido a que consideraba al autismo como un proceso psicótico y al Síndrome de Asperger como una característica de la personalidad estable.

Las variaciones entre ambos pueden explicarse con base a la severidad de las alteraciones. A continuación se muestra una tabla que se elaboró con las comparaciones generales que presentó Wing (1981):

Dominio	Autismo infantil	Síndrome de Asperger
Interacción social	El niño con autismo, al menos de pequeño, se muestra distante e indiferente.	Es pasivo y se acerca de manera inapropiada y unilateral.
Lenguaje verbal (Discurso/ conversación)	No presenta lenguaje o tiene un retraso en el habla, la cual es anormal.	El niño suele comenzar a hablar a la edad esperada en niños normales. Tiene buena gramática y vocabulario. Puede invertir los pronombres (sustituyen el 2do o el 3ro con el 1ro) y usar palabras raras. El contenido de su habla es inapropiado para el contexto social y tiene problemas para comprender significados complejos.
Comunicación no verbal	Está severamente alterada, hacen un uso limitado de gestos (o nulo en los primeros años).	Está severamente alterada, hacen uso inapropiado de gestos.
Tono de voz	Es monótono o peculiar.	Es monótono o peculiar (i.e. entonación exagerada).
Rutinas e intereses	Desarrolla rutinas estereotipadas y repetitivas, que involucran objetos o personas.	Se sumerge en intereses especiales y acumula hechos de esos intereses especiales.
Respuestas anormales a entrada sensorial	Incluye indiferencia, angustia y fascinación. Es prominente en niños pequeños y en individuos mayores con incapacidad intelectual	No son típicas.
Desarrollo motor	Cuando es pequeño se reporta como típico, pero su coordinación se reduce a medida de que crece (adolescencia)	Es notable su pobre coordinación de postura, en el modo de caminar y en sus gestos

Tabla 1. Comparaciones entre el autismo y el Síndrome de Asperger realizadas por Wing (1981)

Años después de la publicación de Lorna Wing, otros autores comenzaron a refinar las características del Síndrome de Asperger (i.e. Gillberg, 1991) y,

subsecuentemente, la evaluación del mismo (i.e. “Asperger Syndrome Screening” de Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999).

El hecho de que el síndrome comenzara a ser reconocido, llevó a que la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psiquiatría que lo incluyeran en sus manuales diagnósticos; la “Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud” en su décima versión (CIE-10; World Health Organization [WHO], 1994) y el “Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales” en su cuarta edición (DSM-IV, American Psychiatric Association [APA], 1994), respectivamente.

En esta investigación se utiliza la descripción del DSM-IV (1994 y también se hace referencia a su versión revisada del 2010, DSM-IV TR), la cual clasifica al Síndrome de Asperger (F84.5) dentro de los “trastornos del inicio de la infancia”, particularmente como uno de los “trastornos generalizados del desarrollo”. El DSM-IV establece los siguientes criterios diagnósticos:

- Alteraciones cualitativas de la interacción social, que se manifiestan con al menos dos de las siguientes características: alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales (contacto ocular, expresión facial, posturas corporales, gestos), incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas para su nivel de desarrollo, ausencia de tendencia a compartir intereses, objetivos, ausencia de reciprocidad social o emocional.
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por alguna de las siguientes características: preocupación absorbente por patrones de interés estereotipados y restrictivos anormales, adhesión inflexible a rutinas o rituales no funcionales, manierismos motores, estereotipados y repetitivos, preocupación persistente por partes de objetos.
- Deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

- Sin retraso general del lenguaje clínicamente significativo.
- Sin retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo no del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad del ambiente en la infancia.
- No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

En resumen, puede definirse al Síndrome de Asperger (SA) como un trastorno generalizado del desarrollo (dentro del espectro autista) caracterizado por alteraciones cualitativas en la interacción social y por patrones de conducta e intereses rígidos y estereotipados. Con ausencia de alteración en el desarrollo del lenguaje y retraso cognitivo. Presenta alteraciones en interacciones sociales recíprocas y en la comunicación verbal y no verbal.

Diversas investigaciones han buscado encontrar la causa de la presencia del SA. Sin embargo, hasta ahora no se conoce una causa definitiva del síndrome. Con lo que se cuenta hoy en día es con diversas propuestas sobre la “etiología” del síndrome que han surgido a partir de las diferentes metodologías de análisis que se han utilizado para estudiar las causas del SA. Algunas de ellas se basan en aspectos biológicos y otras representan teorías psicológicas que buscan explicar todos los rasgos autistas. Unos ejemplos de estas propuestas son los siguientes (DuCharme & Gullota, 2013; Baron-Cohen, 2010):

- Factores familiares: algunas investigaciones han encontrado que muchos de los casos con SA cuentan con un familiar cercano que presenta rasgos o “sospecha” de ASD, especialmente con el lado paterno de la familia (Gillberg & Cederlund, 2005). En estudios con gemelos monocigóticos y dicigóticos, se han encontrado factores de heredabilidad relacionados con ser monocigóticos y con gemelos dicigóticos de pares hombre-hombre (Rosenberg, 2009). De esta forma, se han reflejado aspectos de heredabilidad del síndrome, al cual son más vulnerables los hombres.

- Historia de nacimiento: los eventos que ocurren alrededor del nacimiento de los sujetos con SA también parecen tener una relación con el síndrome. Diversos estudios han mostrado que gran cantidad de casos con ASD y SA sufrieron problemas pre- y/o perinatales (i.e. alcohol durante el embarazo, asfixia al nacer, convulsiones, que fueran prematuros, amenazas de aborto) o han encontrado relación con la edad de la madre y del padre, cesáreas y bajos puntajes APGAR (Gillberg & Cederlund, 2005; Glasson et al., 2004).
- Contribuciones genéticas: se han identificado diversos genes que pueden contribuir a la heredabilidad del SA. Éstos son muchos y se han asociado a diversas teorías psicológicas que explican el autismo y el SA. Los estudios realizados con los genes sugieren que el SA tiene un genotipo complejo.
- Responsividad social: esta propuesta reconoce su dificultad de reconocer caras y procesar emociones en expresiones faciales. Esto ha sido respaldado por estudios de neuroimagen que muestran activación cerebral disminuida en las cortezas prefrontales temporal y medial al involucrarse en expresiones faciales, al igual que en el giro fusiforme y el giro frontal inferior (áreas importantes para procesar caras y la interacción social).
- Teoría de la disfunción ejecutiva: esta teoría, comprendiendo a la función ejecutiva como la habilidad para controlar la acción (tanto motora como los pensamientos), argumenta que las personas con ASD muestran la incapacidad de planificar acciones y desviar la atención de lo que están haciendo. El funcionamiento ejecutivo ha sido asociado a la corteza prefrontal, por lo que se agrega que es posible que el córtex prefrontal de personas con ASD no madura de manera normal. Esta teoría puede explicar la conducta repetitiva de los autistas relacionándola con problemas para planificar acciones o desviar la atención a voluntad, lo cual provoca que se agarrote el comportamiento. Al mismo tiempo, impide la flexibilidad para cambiar a otro plan mental y los lleva a perseverar.
- Teoría de la coherencia central débil: esta teoría plantea que existen problemas para integrar la información en un único “todo” coherente y general.

Normalmente, las personas con ASD y SA se centran en los detalles pequeños y locales de una escena en lugar de adoptar una perspectiva general. Esta teoría explica las habilidades aisladas que poseen los afectados por el autismo o SA (habilidades concretas muy necesarias en ciertos campos de especialidad). En cuestiones de lenguaje, se menciona que se centran excesivamente en todas y cada una de las palabras sin tener en cuenta, a la vez, el contexto general (el significado de una frase completa). Es importante agregar que sí se ha observado que las personas con ASD y SA son capaces de observar la totalidad pero tardan más tiempo en percibir el contexto general. A esta teoría la han asociado con la teoría de la hipersensibilidad sensorial (relacionada con una saturación de los inputs sensoriales) y la teoría de la conectividad (la cual se explica a continuación).

- Teoría de la conectividad cerebral: esta es una teoría neurológica que habla de patrones de alta conectividad local (hiperconectividad de corto alcance) y conectividad de largo alcance limitada (hipoconectividad de largo alcance). Esto implica una limitación en la discriminación de unidades funcionales de información del ambiente en contraste al “ruido” circundante, lo cual provoca unidades computacionales desconectadas que trabajan de manera separada.
- Teoría de la ceguera mental: propone que las personas con ASD y SA sufren retraso en el desarrollo de una teoría de la mente (ToM). La ToM implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta (“leer la mente” o “mentalizar”). Esto provoca que se sorprendan ante las reacciones de los demás o que experimenten ansiedad porque su conducta les parece impredecible, son lentos en detectar engaños y no comprenden las intenciones de otra persona. Esto último ha sido asociado con su tendencia a entender las frases de manera literal.
- Teoría de la empatía-sistematización: la teoría hace hincapié en las dificultades para establecer una comunicación con otros y crear relaciones sociales (aludiendo a retrasos y déficits en la empatía), y a las habilidades

excepcionales que tienen relacionadas a una capacidad de sistematización. Las dificultades de comunicación se explican por una empatía por debajo de la media y su focalización en ciertos temas, las conductas repetitivas y su resistencia al cambio o gusto por lo repetitivo se explica por una habilidad de sistematización superior a la media. Se relaciona esta capacidad de sistematización a un impulso a analizar o a construir cualquier tipo de sistema. Al momento de sistematizar se buscan las reglas por las que se rige el sistema, lo que permite predecir cómo va a evolucionar. Aunado a esto se han observado diferencias de género a la hora de ejercer la empatía y de sistematizar, lo cual se relaciona con la teoría del cerebro masculino extremo.

- Teoría del cerebro masculino extremo: Hans Asperger notó conductas que consideró exageraciones de la conducta masculina en la población con SA. Otros investigadores, como Baron-Cohen y sus cols. (2005), han secundado esa hipótesis y hablan de un fenotipo de cerebro masculino extremo en el autismo. Describen que las mujeres entienden al mundo a partir de empatizar con otros, buscan sus rostros para identificar sus estados mentales y responder con una emoción apropiada. Los hombres se acercan de forma mecánica para entender lo que les rodea, como si buscaran analizar un sistema en términos de reglas que les permiten predecir la conducta del mismo. Esto lo han asociado con regiones de la corteza cerebral, estando la empatía (femenino) relacionado con mayor coordinación entre las regiones frontales y parietales (conexiones de larga distancia) y la sistematización (masculino) con un mayor grado de conectividad local.

En general, se puede observar con estas explicaciones que la condición de SA está relacionada con un funcionamiento cerebral diferente. Esto se ve reflejado en el hecho de que la gran mayoría de las teorías psicológicas que explican al SA se apoyan de teorías neurobiológicas. Como se mencionó anteriormente, ha sido identificado que los trastornos dentro del espectro autista parecen originarse a partir de anormalidades cerebrales específicas relacionadas con fallas genéticas,

daño cerebral o enfermedad cerebral. En específico, al ser un trastorno del desarrollo, se podría pensar en alteraciones en el desarrollo cerebral.

Esto es concordante con otras investigaciones que han encontrado alteraciones en funciones neuropsicológicas. Dentro de las funciones en las que se encuentran alteraciones se incluyen la atención, la percepción, la asociación y la regulación (Seynhaeve, Nader-Grosbois & Dionne, 2008). Los efectos de estas alteraciones se ven reflejados en las acciones y estrategias desorganizadas que presentan las personas con ASD y en sus dificultades de formar nuevo conocimiento y en la inhibición de conducta inapropiadas (Bennetto, Pennington, & Rogers, 1996; en Han et al., 2013), las cuales aumentan con la edad cronológica.

Muchas de las funciones alteradas han sido asociadas con el funcionamiento de la corteza frontal, área cerebral en la que se han observado patrones alterados de activación, perfusión y metabolismo de glucosa, al igual que anomalías estructurales con alargamiento de los lóbulos frontales (Ohnishi et al., 2000, Pierce, Haist, Sedaghat, & Courchesne, 2004, Schmitz et al., 2006, Carper, Moses, Tigue, & Courchesne, 2002, Hardan, Minshew, Mallikarjunn, & Keshavan, 2001, en Han et al., 2013). Es importante mantener una visión del síndrome como un trastorno del desarrollo, pues se ha encontrado que la edad de inicio del trastorno o mecanismos compensatorios en otros dominios pueden influenciar las consecuencias de una disfunción neuropsicológica en la trayectoria de desarrollo de un individuo (Seynhaeve & Nader-Grosbois, 2005b, en Seynhaeve, Nader-Grosbois & Dionne, 2008). El desvío en la trayectoria del crecimiento cerebral parece interferir con el curso de desarrollo normal de la conectividad funcional de la corteza frontal y su red distribuida a otras áreas cerebrales (Courchesne, 2002; en Han et al., 2013). Esto está altamente relacionado con las teorías psicológicas que hipotetizan problemas en la conectividad cerebral. Diversos estudios han encontrado desde subconectividad, sobreconectividad hasta lateralización aberrante en la conectividad cerebral.

Todas estas alteraciones de desarrollo provocan diversas alteraciones en la conducta de los individuos que presentan el SA. Esto también ocasiona que las características que presenta cada individuo sean diferentes y están influenciadas por su historia de desarrollo. Lo mismo sucede con otros trastornos del espectro autista. En consecuencia, muchos investigadores han tenido problemas en delimitar una condición de otra, lo cual ha llevado a que sus análisis sobre sus funciones cognitivas se generalicen a todos los trastornos del espectro autista. Otro factor que ha afectado su identificación, diagnóstico e intervenciones, es la comorbilidad que tiene el síndrome con otras condiciones (al igual que los otros trastornos del espectro autista). El 70% de los niños con trastornos del espectro autista presentan al menos un trastorno psiquiátrico comórbido (Simonoff et al., 2008, en Kaat & Lecavalier, 2013). Todos estos factores han provocado que diversos estudios no sean consistentes al describir las habilidades específicas de los SA que los diferencia de otros ASD.

Respecto a las funciones ejecutivas, estas pueden entenderse como la habilidad de mantener un conjunto apropiado de habilidades de solución de problemas para el logro de una meta futura, la cuales incluyen procesos mentales de inhibición, memoria de trabajo, atención selectiva, planeación, flexibilidad cognitiva y conductual (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991, Joseph & Tager-Flusburg, 2004, en McCrimmon et al., 2012). En personas con SA, las funciones que más suelen estudiarse son la flexibilidad mental, la planeación y la inhibición (Pennington, 1997, en McCrimmon et al., 2012).

La flexibilidad mental es la habilidad para percibir cosas de distintas manera, responder de manera única y/o realizar ajustes cognitivos necesarios para ayudar al logro de objetivos. La planeación es la habilidad para formar una estrategia para lograr metas y llevarla a cabo. Las personas con SA, al ser evaluadas, muestran menores puntajes en habilidades de flexibilidad y planeación comparado con personas de desarrollo típico. Este patrón se ha asociado con una

inhabilidad de desengancharse de un objetivo y cambiar de un punto de referencia externo a uno interno (implicando perseveración), lo que resulta en dificultades para relacionarse con otros e involucrarse en una conversación en la que el tema cambia constantemente (Calhoun, 2006, Hughes & Russell, 1993, Russel, Mauthner, Sharpe, & Tidswell, 1991, en McCrimmon et al., 2012). Por otro lado, la inhibición es la habilidad de controlar una respuesta que no apoya al logro de una meta y, en su lugar, activa una alternativa apropiada. Algunos estudios plantean que las personas con SA tienen dificultad para inhibir, pero existe evidencia inconsistente y limitada. Relacionado a la inhibición se habla de la regulación, de la cual se han encontrado cinco tipos de alteraciones en personas con ASD (Adrien et al., 2001^a, en Seynhaeve, Nader-Grosbois & Dionne, 2008): desenganche de la actividad, perseveración, lentitud en el ritmo de la actividad, variabilidad en los niveles de conducta en una actividad y falta de sincronización.

En respuesta a la falta de evidencia y consistencia en la literatura, McCrimmon et al. (2012) realizaron un estudio en el que investigaron las funciones ejecutivas en adolescentes y adultos jóvenes con SA. Aplicaron diversas pruebas neuropsicológicas asociadas a las funciones ejecutivas (WASI, Delis-Kaplan Executive Function System, Trail Making task, verbal fluency task, design fluency task, color-word interference task, word context task, tower task, proverb task) a 33 adolescentes y jóvenes con SA (16-21 años, 78.8% hombres) y compararon su desempeño con 33 jóvenes controles (16-21 años, 78.8% hombres). Encontraron que, como la gran parte de la literatura plantea, los jóvenes con SA demuestran mejor coeficiente intelectual verbal (CI verbal) que coeficiente intelectual de desempeño (CI de desempeño). También, la muestra de SA tuvo un desempeño más bajo en cuatro tareas mediadas visualmente. Es importante agregar que, a pesar de que el habla y el lenguaje no se encuentran severamente alterados en el SA, esta población tiene dificultad con la comunicación social no literal (Adachi et al., 2006, 2004, Baron-Cohen, 1988, Boucher, 2003, Eales, 1993; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001, Martin & McDonald, 2003, Ozonoff & Miller, 1996,

Rajendran, Mitchell, & Rickards, 2005, Tager-Flusberg, 1981, 1996, 2006, en McCrimmon et al., 2012).

Una proporción pequeña de la muestra con SA mostró CI y funciones ejecutivas bien desarrolladas, mientras que la otra mayor proporción de la muestra presentó déficit en las funciones ejecutivas. Presentaron habilidades cognitivas con un rango de promedio a bajo. El desempeño en pruebas de funciones ejecutivas no fue universal, lo cual indicó un grado de heterogeneidad en el CI y las funciones ejecutivas dentro de la población. Estos problemas fueron observados en la dificultad del cambio fluido de estado mental, dificultad en las habilidades inhibitorias y en la fluidez de producción.

Para terminar con la descripción general del SA, se retoma una descripción que realizó Uta Frith (1991) sobre el desarrollo y las características de los individuos con Síndrome de Asperger. Menciona que tienden a hablar de manera fluida al momento de tener cinco años, aunque el desarrollo de su lenguaje fuera lento en un principio y su uso para la comunicación es evidentemente raro. Algunos muestran mejoras dramáticas a pesar de haber tenido síntomas severos de autismo en la infancia. Al crecer se interesan en otras personas, lo cual rompe con el estereotipo de niños autistas “distantes y retirados”. A pesar de mostrar interés en relacionarse con otros, se mantienen socialmente ineptos en sus acercamientos e interacciones.

Agrega Frith que, en la adolescencia, algunos vagamente se dan cuenta de que son diferentes a los demás y de que hay una esfera completa de relaciones personales de las que son excluidos. Pueden aprender muchos “hechos” del mundo pero su conocimiento parece permanecer fragmentado. Fallan en poner su experiencia y conocimiento juntos para derivar un significado útil de esos pedazos de información no conectada. Al igual que otros individuos autistas, ellos tienden a mostrar un patrón típico de desempeño en pruebas de CI pero, a diferencia de

ellos, suelen puntuar en el rango promedio de inteligencia. Es común que sus padres se quejen de una falta de sentido común (a pesar de sus altas habilidades académicas). Como adultos, pueden llegar a estar bien adaptados (al menos a nivel superficial) y algunos son especialmente exitosos. En la mayoría de los casos tienden a permanecer supremamente egocéntricos y aislados. Parece que no tienen la maña de involucrarse y mantener relaciones personales íntimas. Prefieren involucrarse en interacciones sociales rutinarias que están dentro de su entendimiento. Debido a sus idiosincrasias, su franqueza y fragilidad egocéntrica, encuentran difícil vivir y trabajar con otros y pueden requerir apoyo psiquiátrico. Esto a pesar de que pueden ser intelectualmente hábiles y comúnmente tienen habilidades y talentos especiales. Tienden a estar preocupados con intereses de manera fanática. Suelen parecer torpes en la forma en la que se mueven y suenan raro en la manera en la que hablan. Difícilmente entran en un flujo natural de conversaciones casuales y su uso de lenguaje y gestos suele ser artificial.

4.2. Diferencias entre el Síndrome de Asperger y el Trastorno Autista:

DSM-IV vs DSM-V

Como se mencionó anteriormente, la dificultad de delimitar el Síndrome de Asperger para diferenciarlo de otros trastornos del espectro autista ha sido un problema importante debido a las diferencias individuales dentro de la misma población. A pesar de los distintos intentos de detallar las características peculiares del SA, distintos autores aún no encuentran una discriminación consistente entre el SA y otros ASD; particularmente con el autismo de alto funcionamiento (HFA). El HFA no representa una categoría diagnóstica en el CIE-10 o en el DSM-IV, pero se describe como una condición que cumple con todos los criterios del autismo y que muestra una discapacidad intelectual mínima (Gillberg, 1998, Ozonoff, Strayer, McMahon, & Filloux, 1994, Szatmari, Bartolucci, & Bremner, 1989, en DuCharme & Gullotta, 2013). Al parecer, esta dificultad de diferenciarlos llevó a que se sugiriera eliminar al SA como una condición independiente en la nueva versión del manual diagnóstico de la APA, el DSM-V.

En el DSM-V se maneja un modelo diádico del autismo, que propone dos dimensiones ortogonales de alteración; una dimensión “social” que comprende síntomas de comunicación social e interacción social y otra “no social” asociada a los comportamientos/intereses restringidos y repetitivos (RRBIs) (Gibson, Adams, Lockton & Green, 2013). Para cada dominio, la severidad de los síntomas se describe en tres niveles que van desde “requiere apoyo” a “requiere apoyo substancial” y no quedan criterios específicos para alteraciones en habilidades verbales o inteligencia (DuCharme & Gullotta, 2013). El DSM-V requiere que se presenten síntomas de las dos dimensiones para establecer un diagnóstico de trastorno del espectro autista. Mencionan Gibson et al. (2013) que puede que lo distintivo del grupo diagnóstico salga de la interacción entre esas dimensiones. Ello sugiere que las habilidades del lenguaje juegan un papel importante en la diferenciación diagnóstica. Un ejemplo de ello es el hecho de que los RRBI son altamente predictivos de la pertenencia al grupo de individuos con HFA, mientras que un mejor entendimiento del lenguaje no parece facilitarles la interacción entre pares.

En respuesta a la eliminación del SA del DSM-V se puede retomar la diferenciación que realizó Lorna Wing (1981) entre el autismo temprano y el Síndrome de Asperger. En su publicación dejó en claro las diferencias principales entre ambas condiciones. Otros autores se han posicionado de acuerdo a este suceso y explican sus razones de por qué apoyan cada parte (DSM-IV vs DSM-V).

Un ejemplo de ello es Ghaziuddin (2010), quien publicó un breve reporte en el que describe las características principales del SA. Con esto busca hacer la propuesta de cambiar el criterio diagnóstico del SA para hacerlo más específico, abogando por su retención en el manual diagnóstico de la APA. El autor habla sobre cinco características principales del SA, las cuales describe de manera detallada y las compara con la descripción del DSM-IV. A continuación se presenta una tabla con las descripciones de Ghaziuddin (2010).

Característica	Síndrome de Asperger
Alteración Social	Debido a que se menciona en el DSM-IV que sus alteraciones sociales no cumplen con los criterios diagnósticos del autismo se considera que sus síntomas son moderados. Se han encontrado diferencias con el autismo de manera cualitativa y cuantitativa. Su alteración social no se debe a un deseo de alejarse de la contacto social (como argumentó Wing en 1981) sino que las personas con SA intentan interactuar con otros pero no comprenden las reglas del compromiso social. Hacen preguntas inapropiadas y ofrecen muchos detalles de sus intereses favoritos de forma pedante. Se consideran activos y raros, mostrando patrones de alteración social distintivos.
Intereses Aislados	El DSM-IV habla de intereses a manera de rituales rígidos, pero no detalla en la severidad y patrón de estos. Los intereses especiales en el SA son más de tipo intelectual. Estos intereses idiosincráticos suelen aparecer en sus años de la escuela secundaria.
Estilo de Comunicación	De acuerdo al DSM-IV y el CIE-10 en el SA no se observa una historia de retraso del lenguaje, pero no comenta sobre su cualidad y estilo de comunicación. Se ha sugerido que en el SA tiene una manera particular de hablar que es divagante, unilateral o pedante. Es común que se involucren en monólogos, palabras o expresiones artificiales, ofrecen muchos detalles y muestran problemas de prosodia y entonación. Estas características se incrementan con la edad y son más pronunciadas cuando se encuentran en ambientes familiares y relajados.
Inteligencia	De acuerdo con el DSM-IV no hay retraso cognitivo en el SA, sin embargo, hay evidencia de que retraso cognitivo no es generalizado. El CI verbal suele ser más alto que el CI de desempeño en el SA. Esto es diferente a lo observado en el autismo tradicional en el que normalmente se observa lo contrario. El hecho de que muestren un CI verbal más alto parece reflejar una característica de alteración no verbal, que corresponde a un perfil neuropsicológico marcado por déficits sociales, torpeza y alteración en el aprendizaje.
Inicio	Los criterios del DSM-IV no especifican si la condición puede ser diagnosticada en los primeros tres años de vida, como es el caso del autismo. Normalmente el diagnóstico del SA se retrasa hasta la etapa de latencia debido a que la condición es "más leve" en naturaleza o a que sus síntomas se cristalizan en la infancia media (7-8 años de edad).

Tabla 2. Descripción de Ghaziuddin (2010) sobre las características principales del Síndrome de Asperger

Como puede verse, los individuos con SA no cumplen con los criterios diagnósticos del autismo y presentan síntomas de carácter particular. El hecho de que desaparezca el síndrome del manual diagnóstico puede provocar que el tratamiento que reciban los individuos con SA no sea adecuado. Padres de niños con diagnóstico de SA han expresado preocupación de que los servicios y la cobertura médica para sus hijos pueda ser reducida con el cambio hecho en el DSM-V (DuCharme & Gullotta, 2013).

Sobre la diferenciación entre el SA y el HFA, se ha planteado que los individuos con HFA son clínicamente diferenciados de los individuos con SA debido a una presencia de retraso en el lenguaje en edades tempranas (antes de la edad de tres años) y dificultades en el procesamiento del lenguaje en etapas posteriores de su vida. Su retraso en el lenguaje puede ser representado también con un desempeño reducido en medidas de funcionamiento ejecutivo mediadas verbalmente (McCrimmon et al., 2012).

4.3. Lenguaje en el Síndrome de Asperger

- Características

Hasta ahora, las descripciones incluidas en este capítulo muestran que una de las características más importantes de la condición del Síndrome de Asperger es la ausencia del retraso en el lenguaje. Se ha observado que sus competencias en el dominio de la comunicación se desarrollan y las alteraciones más marcadas que pudieran presentar durante la infancia son atenuadas a medida de que crecen (MacGovern & Sigman, 2004, Piven, Harper, Palmer & Arndt, 1996, en Mondon, Clément, Assouline & Rondan, 2011).

De todo lo anterior descrito se pueden retomar algunos aspectos importantes del lenguaje en el SA, estos se enlistan a continuación (Wing, 1981; Frith, 1991; Baron-Cohen, 2010; Ghaziuddin, 2010; McCrimmon et al., 2012):

- Los individuos con SA suelen comenzar a hablar a la edad esperada, Frith (1991) menciona que hablan de manera fluida a los cinco años.
- La gramática y el vocabulario están intactos, incluso Hans Asperger hablaba de un vocabulario extenso. Sólo se encuentran problemas en el uso de pronombres, esto debido a que suelen invertirlos sustituyendo el 2do y el 3ro con el 1ro.
- Hacen uso de palabras raras.
- Es común que no ajusten el contenido de su discurso de manera adecuada al contexto en el que se encuentran o que se mantengan hablando de sus propios intereses obsesivos.
- El tono de su voz puede ser monótono o exagerado, mostrando una prosodia extraña.
- En cuestiones de lenguaje no verbal, se observa un uso inapropiado de gestos y dificultad en la lectura de los gestos de otros.
- Relacionado a sus procesos cognitivos, se ha observado que en pruebas de inteligencia que su CI verbal es más alto que su CI de desempeño.
- Debido a que se centran en detalles, es posible que se les dificulte comprender el significado de una frase porque tienden a centrarse de manera excesiva en cada palabra que la conforma.
- Muestran una tendencia a entender las frases de otro de manera literal, esto debido a su dificultad en comprender las intenciones de otro.

Existen diversos estudios que han analizado al lenguaje en los trastornos del espectro autista. Comúnmente hacen análisis con datos de participantes que presentan diversos trastornos del espectro autista por lo suelen generalizar algunos de sus resultados. Para conocer más sobre el lenguaje de los individuos con Síndrome de Asperger se debe hablar del lenguaje que se presenta en la generalidad de los trastornos del espectro autista. Es por esto que a continuación se presentan algunas de las características de lenguaje del espectro y se incluyen

algunas diferencias que se han encontrado en el lenguaje de los individuos con SA.

- **Diferencias con otros Trastornos del Espectro Autista**

En general, se ha observado que muchos niños con ASD tienen un retraso en la adquisición del lenguaje; incluso hay casos en los que no se llega a desarrollar el lenguaje. Es debido a esto que los niños con ASD suelen ser referidos a evaluación en edades tempranas al observar retrasos en el desarrollo de lenguaje (Dahlgren & Gillberg, 1989, en Hagberg, Miniscalco & Gillberg, 2010). Como ejemplo, se ha encontrado ausencia completa de palabras a los 16 meses o de frases de dos palabras a los 24 meses (Surian & Siegal, 2008). Especialmente, los niños con autismo suelen ser diagnosticados en los primeros tres años de vida por su retraso en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, en el caso de los niños con SA, ellos suelen ser diagnosticados a los siete años.

Las investigaciones sobre el lenguaje y la comunicación en el autismo y el SA revelan también retrasos y déficits en la adquisición de la fonología, la semántica léxica y gramática. Sin embargo, algunos mencionan que los síntomas principales de los niños con ASD son una falta de competencia comunicativa con propósitos sociales y déficits pragmáticos generalizados. Respecto al lenguaje pragmático, éste es entendido como el uso apropiado del lenguaje en contexto. Lo cual incluye tanto la información verbal como no verbal para transmitir intenciones comunicativas, hacer inferencias sobre compañeros sociales y/o situaciones similares y gestionar el discurso (Bryant, 2009, Landa, 2005, en Miller et al., 2014). Las alteraciones en habilidades pragmáticas incluyen la habilidad de producir expresiones que son adecuadas al contexto y la habilidad de interpretar los significados de las expresiones de otros. Se han planteado diversas hipótesis de los orígenes de estas alteraciones, algunas investigaciones señalan que se deben a dificultades en el funcionamiento ejecutivo, razonamiento sobre estados

mentales, en la integración de detalles locales de una situación con un contexto global y en atender las voces y discursos de otros (Surian & Siegal, 2008).

Surian y Siegal (2008) explican las principales diferencias que se han reportado entre las personas con ASD y las de desarrollo típico, tanto en aspectos formales de la competencia del lenguaje como de los aspectos pragmáticos del uso del lenguaje. A continuación se presentan sus descripciones de diferentes aspectos del lenguaje:

- Fonología, morfología y sintaxis: Algunos han encontrado alteraciones mixtas expresivas y receptoras de tanto la sintaxis como de la fonología. Se han observado similitudes en el desarrollo de morfemas y estructuras gramaticales entre el autismo, el Síndrome de Down y los de desarrollo típico, lo cual indica que las personas con ASD no son necesariamente o selectivamente dañadas en aspectos formales de la adquisición del lenguaje. Los retrasos en el desarrollo de la gramática no son desproporcionados a un retraso mental asociado. Se ha observado también un retraso en el conocimiento de la sintáctica de la secuencia de complementos.
- Semántica léxica: Se han encontrado peculiaridades en la adquisición de los significados de las palabras, diferente al patrón de los niños de desarrollo típico. Esto está relacionado a su uso de palabras idiosincráticas. Se ha visto que fallan en diferenciar entre verbos de estados mentales y en usar la mirada del hablante para interpretar palabras nuevas (esta última estrategia se observa en niños de 18-24 meses de edad).
- Pragmática: Tienen dificultad selectiva en reconocer expresiones que violan las restricciones pragmáticas concernientes a la cantidad y el tipo de información que debía ser transmitido en respuesta a simples preguntas. Tienen dificultad en reconocer cuando una expresión no se ajusta a las reglas conversacionales que se exigen a los hablantes, como es proveer información suficiente, relevante y verdadera en una manera clara, ordenada y sin ambigüedades. Esto también se observa en su dificultad en realizar

interpretaciones no literales y en entender discurso metafórico y afirmaciones que se refieren a estados mentales. Los niños con autismo fallan en usar el lenguaje para establecer y mantener un foco de atención conjunta. A pesar de que se ha reportado que niños de alto funcionamiento con autismo hablan obsesivamente sobre un conjunto de temas ignorando la falta de interés de sus oyentes, la verbosidad (nivel extremo de detalle) sólo puede encontrarse en algunas personas con SA (la cual no es una característica fiable de este grupo). Se vuelven a mencionar los problemas con el uso de pronombres, esto se debe a que el uso de pronombres en una conversación depende de características contextuales en un momento preciso (central para el entendimiento pragmático) en los que los autistas han mostrado problemas. Esto también sucede con términos deícticos, debido a que su uso depende de la perspectiva personal asumida por el hablante en relación al oyente.

- Prosodia: Es común que se reporte prosodia anormal en niños con ASD, se notan errores de distorsión y un fraseo, estrés y resonancia inapropiados. Otros incluyen la presencia de entonaciones planas en su discurso, que es similar a voces de programas de computadora. Algunos autores han encontrado que adultos con HFA y SA tienen dificultades en inferir sobre el estado mental de un hablante basándose en sus vocalizaciones. Adicionalmente, también se ha observado que niños con ASD tienen problemas en identificar un comentario irónico a partir de su prosodia.
- Lectura: Su desempeño es pobre al leer homógrafos que necesitan ser desambiguados con base a información contextual y su habilidad de formar inferencias extrapolables parece estar menos desarrollada que la de los sujetos con desarrollo típico.

Al mismo tiempo, individuos con ASD han mostrado mayor discapacidad en la comprensión del lenguaje que en su expresión (Lloyd, Paintin, & Botting, 2006, Luyster, Kadlec, Carter, & Tager-Flusberg, 2008, Weismer, Lord, & Esler, 2010, en Lin & Chiang, 2014). La alteración en el entendimiento y uso del lenguaje (i.e.

funcionamiento de lenguaje receptivo y expresivo) es variable en la población, pero es muy común. Parece ser que, comúnmente, las personas con ASD presentan un perfil de lenguaje atípico en el que el lenguaje expresivo excede el receptivo; patrón que ha sido corroborado por literatura científica. Esto podría implicar que el desarrollo del lenguaje y su alteración pueden seguir una trayectoria única en ASD relativo a otros trastornos (Bishop, 2010, Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001, Hudry et al., 2010, en Kwok, Brown, Smyth & Cardy, 2015). Sin embargo, diversos estudios muestran una discrepancia con esto, la cual puede deberse a la forma en la que se mide el lenguaje, los subdominios del lenguaje receptivo y expresivo estudiados, la edad de los participantes, la habilidad cognitiva de los individuos o la forma en la que se realizó el diagnóstico de ASD.

Kwok et al. (2015) realizaron un meta-análisis de las habilidades de lenguaje receptivas (operacionalizadas como comprensión de lenguaje hablado) y las expresivas (operacionalizadas como producción de lenguaje hablado) de niños y adolescentes con ASD, en este buscaron el impacto de la edad, dominio del lenguaje medido, la fuente de información y la forma del diagnóstico. Los autores encontraron déficits significativos en habilidades tanto receptivas como expresivas, sus puntajes variaban entre profundamente alterados y dentro del promedio (comparados con los de individuos de desarrollo típico). En niños pequeños (infantes y preescolares, 1-5 años de edad) las alteraciones son mayores, cayendo en habilidades expresivas y receptivas profundamente alteradas y promedio. En niños mayores y adolescentes (6 a 19 años de edad), el puntaje medio del lenguaje expresivo y el receptivo cae dentro de una alteración moderada y promedio a promedio alto. Esto refleja el hecho de que los infantes y los preescolares con ASD suelen presentar mayores retrasos cognitivos y de desarrollo de lenguaje a diferencia de los adolescentes con desarrollo típico. Dichos resultados muestran una mejoría de las habilidades de lenguaje oral en niños con ASD al crecer, e incluso argumentan que se da a un ritmo acelerado. También se encontró que una proporción significativa de los individuos con ASD

pueden tener vocabulario relativamente fuerte en comparación con otros aspectos del lenguaje hablado. Los resultados deben analizarse tomando en cuenta que los sujetos adolescentes y jóvenes que participan en estos estudios solían tener alteraciones verbales menos severas y habilidades no verbales promedio; incluso se observó que sus edades al momento del diagnóstico eran mayores. Esto refleja una realidad en los estudios sobre el lenguaje en ASD; es más fácil trabajar con individuos con autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger en este tipo de pruebas con niños mayores y adolescentes.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre diferencias de lenguaje entre el autismo y el Síndrome de Asperger han estudiado las diferencias en comprensión de lenguaje. También han buscado conocer la diferencias de comprensión del lenguaje entre individuos con SA y los de desarrollo típico. Los resultados obtenidos a partir de éstos son inconsistentes. Algunos argumentan que no se encuentran diferencias en comprensión del lenguaje entre individuos con SA y otros de desarrollo típico, otro encuentran una mejor comprensión en los individuos con SA en comparación a los que presentan Trastorno Autista. Estas diferencias en la comprensión del lenguaje entre SA y otros ASD se han explicado refiriéndose al CI que presenta cada población, ya que la comprensión del lenguaje se encuentra influenciada por la habilidad cognitiva (Saalasti et al. 2008, Noterdaeme, Wriedt, & Hohne, 2010, Szatmari, Archer, Fisman, Streiner, & Wilson, 1995, Kjellmer et al., 2012; Luyster et al., 2008, Weismer et al., 2010, en Lin & Chiang, 2014).

Muchos estudios se han realizado en muestras angloparlantes, por lo que Lin y Chang (2014) investigaron sobre habilidades de comprensión auditiva en niños con chino como lengua natal en etapa escolar con ASD, SA (ambos con 198 niños, 26 niñas, 7-12 años) y un grupo de niños con desarrollo típico (734 niños, 98 niñas, 7-12 años). Realizaron estudios separando a su muestra en dos grupos por edad, en cada uno observaron que:

- Niños con edades entre 7 a 9 años: Más de la mitad de los niños con SA presentaron una comprensión de lenguaje superior al promedio. En el caso de los niños de desarrollo típico, menos de la mitad mostraron comprensión de lenguaje mayor al promedio. No se encontraron diferencias entre el grupo con SA y el de desarrollo típico. Sin embargo, se encontró que el grupo con SA tuvo mayores habilidades de comprensión de lenguaje que el grupo con trastorno autista. Cuando se controló el factor CI, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo con SA y el ASD.
- Niños con edades entre 10 a 12 años: Menos de la mitad de los niños con SA mostraron habilidades mayores al promedio. Del grupo de niños con desarrollo típico más de la mitad mostró habilidades mayores al promedio. De nuevo, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de desarrollo típico y el de SA. El grupo de SA mostró una mayor comprensión de lenguaje que el grupo autista. Sin embargo, una vez controlado el factor CI, no se encontraron diferencias significativas entre esos dos grupos.

Con su estudio, los autores comprobaron lo que plantea el DSM-IV sobre el lenguaje en el SA. No encontraron retraso en el lenguaje e, incluso, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de desarrollo típico y SA quienes mostraron habilidades similares. Puede observarse que el desarrollo de las habilidades de comprensión del lenguaje en el SA es diferente al de los niños con desarrollo típico. Por otro lado, sus resultados también muestran la importancia del CI en el desarrollo de la comprensión del lenguaje en niños con Síndrome de Asperger y niños con trastorno autista.

- **Lenguaje social en el Síndrome de Asperger**

A pesar de su buen nivel de lenguaje, los individuos con SA tienen particularidades en el nivel de la comunicación (Monfort & Juarez, 2005, en Mondon et al., 2011). Realmente la mayoría de las alteraciones que tienen en lenguaje están relacionadas con el lenguaje social.

Se ha observado que su reciprocidad en una conversación es limitada, debido a que no toman en cuenta los intereses de los demás, son poco atentos a los contextos sociales y a las reglas implícitas de los grupos a los que se les exige frecuentar. Además, sus dificultades en empatía no facilitan las interacciones que puedan tener con otros. En sus intercambios comunicativos, pueden tener dificultades en interpretar las mímicas y gestos de sus interlocutores. De manera relacionada, sus interacciones con sus pares son muy difíciles debido a su poca expresión en el rostro, su voz y postura. Algunos no logran evaluar las distancias sociales en función de los roles sociales y tomar en cuenta el contexto social. El ajuste a diversas situaciones les es complicado y, respecto a su regulación de la distancia social, pueden presentar desde evitación de contactos sociales hasta presentarse de manera familiar con extraños. Evitan los contactos sociales que les son incómodos y los lleva a permanecer al margen de los demás. Algunas de las estrategias que se han observado que utilizan para tranquilizarse en estas situaciones son recaer en hábitos, desarrollar rituales y focalizarse en intereses restringidos (Courtois, 2004, Baron-Cohen, 1998, en Mondon et al., 2011). Al parecer estas características, además de afectar a sus relaciones con pares, también provocan falta de autonomía en su vida cotidiana, familiar y escolar.

Otros autores también han relacionado las alteraciones del lenguaje social con alteraciones en su comunicación afectiva. Se ha observado que los niños con SA tienen dificultades en entender, expresar y recibir formas y niveles apropiados de conducta afectiva. La conducta afectiva puede definirse como la que involucra la expresión intencional de una persona de sentimientos de cercanía, cuidado, simpatía, amor y gratitud a otro por medio de formas verbales, no verbales (abrazar, apoyar a otro, hacer cumplidos y elogios) y de apoyo de la comunicación (Floyd, 2006, Floyd & Morman, 1998, en Andrews, Attwood & Sofronoff, 2013). Los familiares y amigos de personas con SA suelen expresar que estos individuos no expresan mucho afecto o lo hacen con una intensidad equivocada. Además, es

común que los familiares (especialmente las madres) se quejen de la aversión que presentan las personas con SA a recibir ciertas formas de afecto.

La comunicación afectiva es especialmente importante para las interacciones sociales, es crucial para el desarrollo, mantenimiento y calidad de las mismas. El hecho que las personas con SA presenten alteraciones en ellas corresponde a otro factor que dificulta que establezcan relaciones interpersonales con otros. Andrews, Attwood y Sofronoff (2013) mencionan que se han creado diferentes hipótesis que explican estas alteraciones y enlistan algunas de ellas:

- Sensibilidad sensorial: El hecho de que se presente hipersensibilidad provoca incomodidad o angustia; en particular una alta sensibilidad táctil puede contribuir a una falta de conducta afectiva (Myles et al., 2004, Attwood, 2007, Sofronoff et al., 2011, en Andrews et al., 2013)
- Alteraciones en Teoría de la Mente (ToM): debido a que los individuos con SA no reconocen o entienden los pensamientos, necesidades e intenciones de otros puede que no presenten conductas afectivas que vayan de acuerdo con éstas (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, en Andrews et al., 2013)
- Problemas en reconocer emociones en otros y ellos mismos: tienen dificultad en leer y procesar gestos no verbales realizados por otros en una interacción social (Bauminger & Kasari, 2000, Silver & Oakes, 2001, Szatmari, Brenner, & Nagy, 1989, en Andrews et al., 2013)
- Falta de comprensión del concepto de afecto y lo que implica un afecto “apropiado”: se argumenta que las personas con SA muestran afecto de formas no convencionales.
- Altos niveles de ansiedad: se ha planteado que el grado de ansiedad de niños con SA puede ser muy alto (84%; White, Oswald, Ollendick, & Scahill, 2009, en Andrews et al., 2013), lo cual afecta su capacidad de dar y recibir afecto. Un contacto inesperado puede contribuir a niveles altos de ansiedad y llevar a que eviten o muestren un rechazo intenso a formas físicas de afecto.

De estas hipótesis, la que habla de la falta de comprensión del concepto de afecto permite plantear formas de “enseñar” conductas apropiadas para diferentes contextos (Attwood, 2007, en Andrews, Attwood y Sofronoff, 2013). Además, es congruente con la idea de que las personas con SA no comprenden al medio que los rodea. El conceptualizar al SA como una condición activa que busca el contacto con otros pero de manera “anormal” permite proponer programas de enseñanza y práctica de habilidades sociales que impliquen una participación activa por parte de los individuos con SA.

4.4. Estudios e intervenciones de habilidades sociales en Síndrome de Asperger

Como se ha evidenciado a lo largo de este capítulo, el SA es caracterizado específicamente por sus alteraciones en el ámbito social y comunicativo. Villamil (2012) menciona en su tesis que sus déficits tanto en habilidades de comunicación como en las de socialización que no son concordantes con el potencial cognitivo que se ha observado en ellos. Debido estas alteraciones, presentan problemas en su autosuficiencia, actividades y conducta, lo cual es altamente incapacitante para su integración en la vida en sociedad.

Es por esta razón que diversos investigadores se han preocupado por investigar la forma particular en la que las personas con SA entienden su medio social, sus posibles estrategias de interacción y sus necesidades. El objetivo de la mayoría de estas investigaciones es crear programas que permitan mejorar las habilidades sociales en esta población. Sin embargo, es común que las propuestas que surgen a partir de esas investigaciones se diseñen para cubrir alteraciones generalizadas del espectro autista. Como se ha mencionado antes, eso se debe a la gran variabilidad de características que se encuentran en los individuos con ASD y con SA. Situación que lleva a que se generalicen rasgos y características a todo el espectro. Es por esta razón que, en la clínica, tanto el tratamiento de lenguaje como el de habilidades sociales es individualizado.

Algunos de los estudios sobre habilidades sociales se han enfocado en actividades o tareas relacionadas con la ToM. Ejemplo de ello han sido los estudios de Baron-Cohen y cols. (Baron-Cohen et al., 1985, Baron-Cohen, 1989, Bowler, 1992, en Barnes, Lombardo, Wheelwright & Baron-Cohen, 2009), quienes han observado que algunas personas con ASD tienen problemas en tareas simples de ToM (“yo pienso que él piensa”) que involucran creencias falsas de primer orden, otros muestran problemas en las tareas de creencias falsas de segundo orden (“él piensa que ella piensa”) y no en la primeras, mientras que otros sólo tienen problemas en tareas que se basan en narrativas más complejas y sutiles que se aproximan mucho más a las interacciones del mundo real. Estos estudios se justifican como medidas relevantes porque, normalmente para poder hacer sentido del mundo y predecir la conducta de otros, los individuos deben observar la conducta en un contexto social, tomar en cuenta la situación, la intención, la personalidad, el conocimiento y las emociones de otros (esto también sucede al leer novelas, ver videos, etc.). Evidentemente, no todas las tareas que se utilizan para medir ToM se asemejan a la vida cotidiana por lo que algunos de los resultados obtenidos a partir de ellas pueden estar sesgados.

Es relacionado a esto último que muchos investigadores han optado por mostrar cortos de películas a personas con ASD para después evaluar su comprensión de una escena social en particular (se han elaborado diversas pruebas que consisten en eso). Las pruebas con videos parecen requerir un procesamiento de la información social similar a lo que se vive en el mundo real. En algunos experimentos se ha analizado la estrategia de observación de las escenas sociales en cortos de películas poniendo especial atención a su mirada. En un experimento de Klin et al. (2002, en Barnes et al., 2009) se observó que personas con ASD pasan más tiempo mirando a la boca de las personas, lo cual les ayuda a comprender la situación social que se les presentaba. A diferencia de controles de desarrollo típico que pasan más tiempo viendo a los ojos, zona que se considera importante para la lectura de las emociones de otros. Los resultados

parecen apuntar a que la atención dada a la boca indica una estrategia compensatoria que los lleva a concentrarse en el habla. De manera que se planteó que los sujetos con ASD dependen de habilidades verbales para extraer el significado de escenas sociales.

Otro ejemplo de este tipo de investigación fue una hecha por Barnes et al. (2009), en la que los autores probaron una prueba elaborada por ellos llamada "Moral Dilemmas Film Task". Esta es una prueba de cognición social y narrativa que evalúa el entendimiento individual y espontáneo de escenas en video. La prueba fue aplicada a 28 sujetos (14 hombres y 14 mujeres, con edad media de 30 años) de desarrollo típico y otros 28 con ASD (incluyendo SA y HFA), a los que se les mostraron cuatro cortos con carga emocional que mostraban dilemas morales. Los sujetos debían escribir sobre lo que habían visto (se les hacían las preguntas: "¿que piensan que han visto?" y "escribe sobre lo que pasó en la escena que acabas de ver"). Se observó que los individuos con ASD incluyeron elementos de contenido mental en sus notas, pero lo hicieron de manera distinta a los sujetos de desarrollo típico. Los individuos con ASD usaron andamiaje verbal para incrementar su habilidad para extraer el significado de las escenas sociales. El grado de habilidad verbal se mostró altamente relacionado con la escritura de términos mentales para explicar el video. Su estudio muestra que las personas con ASD se apoyan más en lo que se dice en una conversación que en señales emocionales sutiles (i.e., expresión facial, tono de voz).

Otro estudios han identificado las conductas de niños con ASD presentan en sus interacciones con sus pares. Gibson et al. (2011), a partir de sus observaciones sobre interacciones entre pares durante el recreo, han identificado las conductas de interacción social de los niños con ASD. Estas conductas las han agregado a su herramienta "Manchester inventory for playground observation" (MIPO) que cuantifica la competencia de interacciones sociales entre pares a través de observaciones sistemáticas en el patio de la escuela. A continuación se

muestra un fragmento del instrumento MIPO en el que se incluyen los elementos de la sub-escala de conductas atípicas que Gibson et al. (2011) han identificado en niños con ASD:

D. Sub-escala de atipicidad		
Elementos de la sub-escala	Definición	Ejemplos de conductas
1. Atipicidad	Evidencia de características conductuales inusuales que impiden su integración con sus compañeros.	-Movimientos estereotipados no funcionales -Violación del espacio personal -Gritar sin una razón evidente -Conductas sensoriales inusuales
2. Distanciamiento	Evidencia de falla en intentar integrarse o mantener actividades sociales.	-Tiempo que pasan solos -Preocupación por su propia actividad e intereses -Rechazar los intentos de sus compañeros de interactuar
3. Interacción verbal	Evidencia de una cantidad, forma y/o contenidos inapropiados de interacciones verbales.	-Dominan la conversación -Toma de turnos en la conversación -Ecolalia -Volumen de la voz -Tono de voz -Discurso o vocalización no funcional

Tabla 3. Sub-escala “D. Atipicidad” del instrumento MIPO de Gibson et al. (2011) que incluye algunas de las características de la interacción de niños con ASD

Respecto a las intervenciones que se han llevado a cabo en la población con ASD, diversas propuestas se han creado basadas en diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas. McConnell (2002) hizo un meta-análisis en el que buscó integrar información sobre las estrategias y tácticas que se han usado para promover competencia o un desempeño mejorado en el área de interacciones sociales en niños con autismo (revisó 166 artículos de investigación empírica en interacción social, relaciones sociales y sus componentes y correlatos entre niños con autismo). El autor organizó las propuestas en cinco categorías generales:

- a) Variaciones ecológicas: Intervenciones que se basan en cambios en el ambiente que promueven la interacción social y su desarrollo a través de la

manipulación o arreglo de las características generales del entorno físico o social. Dichas intervenciones pueden incluir modificaciones en la estructura o el horario de las actividades y la composición de los grupos de pares. Normalmente este tipo de intervenciones se encuentran subsumidas dentro de otros programas de intervención lo cual provoca que se preste poca atención a este tipo de propuestas. Se muestra que las actividades que son interés para los niños y que incluyen materiales predecibles promueven la interacción social; esto también sucede con actividades más estructuradas, con una estructura cooperativa del grupo en el que se integran y con la agrupación de los niños con ASD con pares de su edad. Las intervenciones intensivas que se enfocan en las interacciones sociales promueven el mantenimiento y generalización de interacción social. En general, se encontró que los efectos de estas intervenciones llegan a ser débiles o moderados. Se plantea que pueden verse como intervenciones necesarias pero no suficientes.

- b) Intervenciones de habilidades colaterales: Intervenciones en las que los niños con autismo demuestran incrementos de interacción social en función de entrenar otras habilidades aparentemente diferentes. Incluyen tratamientos que aumentan la participación social o juego, respuestas académicas o juego socio-dramático. Sus efectos más importantes indican relación funcional entre la interacción social y el juego o la participación social. Estas intervenciones pueden incrementar la interacción social al poner a los niños con autismo en contacto con otros de desarrollo típico e incluso, pueden incrementar el valor reforzante de la participación social.
- c) Intervenciones específicas para niños: Corresponden a procedimientos de reforzamiento diseñados para aumentar la habilidad, frecuencia o calidad de las conductas sociales emitidas por niños con autismo. Estas intervenciones incluyen: intervenciones instruccionales generales, reforzamiento de “alta-densidad” para elicitación de respuestas sociales, entrenamiento de habilidades sociales, uso de comandos y reforzamiento mediado por adultos y técnicas de promoción de generalización. Estas intervenciones parecen tener un potencial

limitado, tienden a enfocarse en las iniciaciones sociales más que en otros elementos de una interacción mantenida y de alta calidad.

- d) Procedimientos de intervenciones mediadas por pares: Estos procedimientos proveen entrenamiento de habilidades y otras manipulaciones (normalmente, comandos o elogios) a otros niños que están diseñadas para cambiar las interacciones sociales y habilidades para niños con autismo. Se enfocan en la responsividad social, si los pares dirigen las conductas sociales de niños con autismo y si los niños con autismo responden a esas conductas sociales, entonces los maestros pueden impactar directamente en la interacción social de niños que necesitan alto grado de ayuda a través de intervenciones mediadas por sus pares.
- e) Intervenciones comprensivas: Intervenciones que incluyen componentes de dos o más de las intervenciones pertenecientes a las categorías anteriores. Normalmente incluyen entrenamiento de habilidades sociales para todos los niños que participan, dar reforzamiento y elicitación de respuestas en situaciones de juego libre.

Como se puede observar en las cinco categorías de intervenciones que se incluyeron, estas están generalizadas a todos los individuos con algún ASD. Algunas de ellas muestran el uso de elicitaciones o comandos para promover “conductas sociales” a manera de asociación. Unos ejemplos de estas propuestas son el “Early Start Denver Model (ESDM)”, el “Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)” y el modelo de proyecto de UCLA “Intensive Behavior Analysis (IBI)” (Dawson et al., 2010, Welterlin, Turner-Brown, Harris, Mesibov, & Delmolino, 2012, Lovaas, 1987, en Virues-Ortega, Rodríguez & Yu, 2013). Dichas propuestas intentan enseñar de manera sistemática repertorios conductuales, verbales, cognitivos y sociales y, al parecer, se ha probado su efectividad (Howlin, Magiati, & Charman, 2009, en Virues-Ortega, Rodríguez & Yu, 2013).

Otro ejemplo altamente conocido es la “intervención conductual intensiva”, la cual se ha dicho que incrementa la posibilidad de integración. Se basa en el Análisis de Conducta Aplicado (ABA) y procedimientos de reforzamiento incluyendo el incitar a la participación, generalizar estímulos, modelamiento, desvanecimiento, análisis de tareas, corrección de errores, análisis funcional y procedimientos de moldeamiento (Leaf & McEachin, 1999, Hayward et al., 2009, Lovaas, 2003, en Peters-Scheffer et al., 2013). Se argumenta que utiliza un formato de ensayos que permita la enseñanza sistemática de distintas conductas; incluso se han manejado habilidades pre-académicas, lenguaje, habilidades de la vida diaria, habilidades sociales y problemas conductuales. Un aspecto importante de esta propuesta es la integración de los padres en la tarea del mantenimiento de las nuevas habilidades (Eikeseth, 2009, Green, Brennan, & Fein, 2002, Hayward, Gale, & Eikeseth, 2009, Howlin, Magiati, & Charman, 2009, Peters-Scheffer et al., 2011, en Peters-Scheffer et al., 2013), por lo que suelen recibir entrenamiento (al igual que maestros que sean cercanos al paciente). Estas últimas intervenciones muestran efectividad en el “entrenamiento” de habilidades sociales pero desde un enfoque asociacionista o de condicionamiento. En especial cuando hacen uso de reforzamientos concretos. Sin embargo, muchos estudios han mostrado que para la intervención en los ASD es necesario contar con distintos tipos de intervenciones ya que dentro de los trastornos del espectro autista se encuentran distintos tipos de síndromes, con diversos niveles de autonomía, grado de necesidad de apoyo, alteraciones en el desarrollo de funciones y conductas características. La evaluación del progreso y severidad de los síntomas debe ser extendida a través de la niñez, adolescencia y adultez. Además se debe dilucidar la severidad y los factores individuales de cada paciente (Matson, Beighley, & Turygin, 2012).

En el caso de las intervenciones específicas para individuos con SA que se encontraron y se consultaron, se puede notar que se aprovechan sus habilidades lingüísticas para enseñarles habilidades sociales.

Algunas investigaciones muestran la efectividad de intervenciones cognitivo conductuales en reducir las dificultades a las que se enfrentan los niños y adultos con SA. Estas se han enfocado en diferentes características como la ansiedad, enojo y entendimiento social y emocional (Moree & Davis Iii, 2010, Chalfant, Rapee, & Carroll, 2007, Scarpa & Reyes, 2011, Sofronoff, Attwood, & Hinton, 2005, Wood et al., 2009, Sofronoff, Attwood, Hinton, & Levin, 2007, Bauminger, 2002, Beaumont & Sofronoff, 2008, en Andrews, Attwood & Sofronoff, 2013).

Andrews, Attwood & Sofronoff (2013) buscaron probar la efectividad de una intervención cognitivo conductual que tenía el objetivo de mejorar el entendimiento y apropiación de conducta afectiva y habilidades de amistad en niños con SA. En su intervención se incluyeron actividades diseñadas para promover que los participantes pensaran sobre afecto y amistad y que les permitieran practicar las habilidades aprendidas. Se introdujeron estrategias que argumentaron son efectivas para niños con SA, las cuales incluyen un mayor uso de contenido visual, el apoyo de los padres y el aprendizaje experimental a través de juego de roles. Además se trató de dar continuidad a la intervención dejando, después de cada sesión, tarea para realizar de manera individual. Su propuesta se probó con 58 pacientes con SA o HFA y con trastornos generalizados del desarrollo (52 niños y 6 niñas, 7-12 años) en cinco sesiones de dos horas. La intervención fue efectiva para enseñarle a niños con SA a expresar conductas afectivas de manera más apropiada que otros. A pesar de mostrar mejoras significativas en la apropiación de dar afecto a otros, no se encontraron mejoras significativas en su apropiación de respuestas adecuadas a las conductas afectivas que otros les mostraban a ellos. Los autores explican que estos resultados se deben a que su programa se enfocó en mejorar la iniciaciones apropiadas de afecto hacia otros. Además, es importante recordar que el recibir expresiones afectivas inesperadas puede ser muy estresante para los niños con SA. Al momento en que estos niños proveen afecto a otros, ellos controlan lo que sucede representando una tarea más “fácil” de lograr.

Mondon et al. (2011), a partir de la evaluación de dificultades y competencias de un grupo de adolescentes con SA, buscaron mejorar la adaptación de estos jóvenes a su período de vida. Los investigadores formaron un grupo de tres adolescentes con SA (una mujer y dos hombres; 15-18 años de edad, escolarizados), el cual se reunía una vez a la semana en sesiones de 90 minutos durante un año escolar. Estos adolescentes tenían en común dificultades en la autonomía de la vida cotidiana y en las interacciones sociales con los jóvenes de su edad. Además, tenían particularidades en la comunicación, dificultades de comprensión de situaciones sociales, un mayor nivel verbal que en desempeño, trabajo lento, torpeza motora y dificultades en la organización de trabajo. Por estas razones se buscó que se familiarizaran con situaciones frecuentes que les eran fuente de estrés, en particular situaciones informales de grupo, para mejorar sus interacciones con pares y su autonomía.

Comenzaron con los aspectos más formales de las interacciones sociales, con pedagogía social y juegos de rol. Se les mostraban situaciones en video, dibujos e historias, que ilustraban escenarios sociales donde debían identificar y comprender posturas, miradas, mímica y diálogos entre personajes. Después los adolescentes comentaban los temas vistos en una “mesa redonda”, en la que se les permitía intercambiar sus ideas sobre las intenciones de los personajes e hipótesis de cada una de sus motivaciones. Otros materiales que usaron fueron cómics para los cuales ellos debían escribir diálogos y compartirlos con sus otros compañeros con el objetivo de que escucharan diferentes puntos de vista. Las familias de estos adolescentes expresaron beneficios del programa, el cual se consideró un “trampolín” para iniciar acciones de la vida cotidiana. A pesar de la dificultad de separar los efectos del grupo de habilidades sociales y los efectos del ambiente, las respuestas de los padres y la demanda de los adolescentes de continuar en el grupo demostraron que se obtuvieron beneficios debidos a su asistencia al grupo.

Un aspecto importante que se rescata de esta última propuesta de intervención es el hecho de que el entrenamiento de habilidades sociales no se puede limitar a un aprendizaje de tipo académico de los códigos sociales. Es evidente que el uso de una enseñanza concreta de las interacciones sociales ayuda a desarrollar representaciones de esas interacciones con los contenidos emocionales asociados, en un primer momento. Sin embargo, la realización de actividades prácticas y la participación de los individuos con SA en experiencias cotidianas les permite integrar esas enseñanzas en su comportamiento de manera más clara.

En la presente investigación se presenta un programa de actividades que le permite a los participantes experimentar un trabajo en equipo de manera natural para lograr un objetivo en común. Al igual que las dos propuestas que se incluyeron sobre intervenciones en personas con AS, se buscó aprovechar las habilidades lingüísticas de esta población para promover formas productivas de lenguaje para la interacción con otros.

5. Marco metodológico

El análisis de las interacciones dialógicas y colaboración entre los participantes de esta investigación se realizó a través del análisis del discurso, siguiendo los planteamientos de la teoría sociocultural. Esto implica que se consideró, en el análisis, el aspecto situado de las interacciones sociales. Además, se hizo énfasis en la función que cumplió el habla de los participantes al momento de colaborar. Para poder tomar en cuenta estos aspectos y características de los procesos comunicativos se utilizaron herramientas de la Etnografía de la Comunicación, del Análisis Sociocultural del Discurso y la herramienta “CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis” (CAM-UNAM SEDA) para realizar el análisis. En este apartado se incluyen descripciones breves de esas herramientas y la forma en la que se utilizaron.

- Etnografía de la Comunicación

Hymes (1972) menciona en su propuesta de “Etnografía de la Comunicación” (EoC) que existen reglas de habla que representan las formas en las que los hablantes asocian ciertos modos de habla, temas o formas de mensaje con contextos y actividades específicos. Saville-Troike (2003) habla de estas reglas como patrones y limitaciones que se siguen en el comportamiento lingüístico. De esta forma se propone que existen regularidades en patrones (o secuencias) en el lenguaje que permiten que sea interpretados como el hablante pretende. Estas reglas o patrones varían dependiendo de la cultura, por lo que plantea que la definición de un discurso es determinada por reglas culturalmente específicas de retórica (la lingüística y la sociolingüística tratan con formas lingüísticas pero desde otra perspectiva). Estos puntos de vista han ganado terreno en el ámbito del estudio del habla, e incluso ha llegado a impactar en la investigación educativa. Autores en el campo de investigaciones sobre el discurso dentro de los salones de clases han argumentado que, para poder formar una lógica de investigación coherente, se debe reconocer la importancia de los procesos educativos establecidos y de las prácticas culturales en el moldeamiento

del significado de las contribuciones de los maestros y los alumnos. Dicho objetivo puede lograrse utilizando una perspectiva etnográfica del análisis del discurso (Gee & Green, 1998; en Hennessy et al., 2016).

Además, la visión de la EoC, provee un modo de descripción del lenguaje en interacción con la vida social. Esta perspectiva permite darle atención al significado social, diversidad (repertorios, formas de habla) y uso del lenguaje. Se concibe a esa interacción entre el lenguaje y la vida social como una cuestión de la acción humana, basada en conocimiento que permite a las personas utilizar el lenguaje. Con esta visión sobre el lenguaje, la EoC plantea que para poder describir y analizar la comunicación es necesario que se establezcan unidades de análisis, con actividades comunicativas que tengan límites reconocibles (Saville-Troike, 2003). Hymes (1972) sugirió tres unidades:

- Situación comunicativa (SC): Situación asociada con el habla que pueden concebirse como contextos en el establecimiento de reglas de habla como aspectos de la configuración (o género), es decir, el contexto en el que ocurre la comunicación. La situación puede permanecer igual incluso con un cambio de ubicación (convenciones de un mismo comité en distintos lugares) o puede cambiar en la misma ubicación si se llevan a cabo actividades diferentes ahí en distintos tiempos (un salón en una escuela puede servir para distintas actividades). Una misma situación mantiene una configuración general consistente de actividades (aunque puede haber gran diversidad en los tipos de interacción que sucedan ahí).
- Evento Comunicativo (EC): Actividades o aspectos de actividades que están directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla. Puede consistir de un simple acto de habla, aunque suele comprender varios. Es la unidad básica para propósitos descriptivos. Un evento es definido por un conjunto unificado de componentes, empezando con el mismo propósito de comunicación, el mismo tema en general e involucrando a los mismos participantes, generalmente utilizando la misma variedad de lenguaje,

manteniendo el mismo tono y las mismas reglas de interacción, en el mismo escenario. El evento termina cuando hay un cambio en los participantes, en sus roles y relaciones o en el foco de atención. Si no existe un cambio en los participantes o escenario, el límite entre eventos puede ser marcado por un periodo de silencio o, incluso, un cambio en la posición corporal.

- Acto Comunicativo (AC): Es la expresión mínima, representa un nivel distinto de una oración y no es identificable con ninguna porción de otros niveles de gramática. El nivel de actos de habla media entre los niveles comunes de gramática y el resto de un evento de habla o situación lo cual implica tanto forma lingüística como normas sociales. Un acto comunicativo puede ser identificado por su función interaccional, la cual puede ser verbal o no verbal. El discurso puede ser visto en términos de actos tanto sintagmáticamente y paradigmáticamente: tanto como una secuencia de actos comunicativos y en términos de clases de habla.

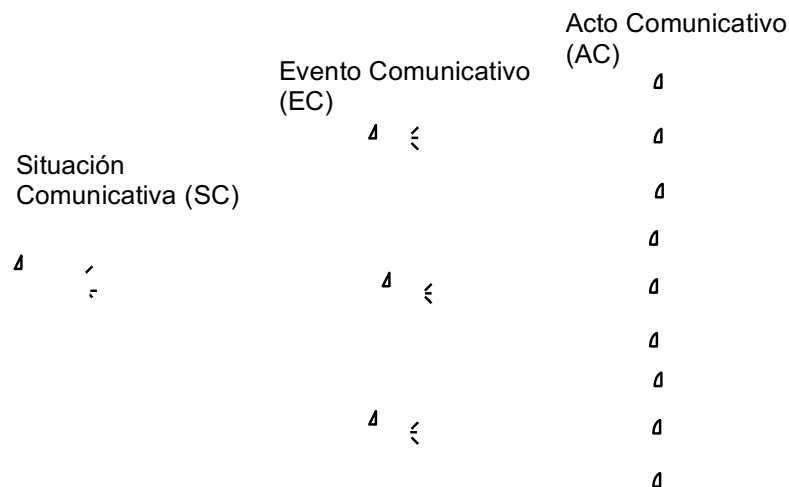


Figura 3. Unidades de análisis de la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972; Saviile-Troike, 2003; imagen adaptada de Rojas-Drummond et al., 2013)

El uso del sistema CAM-UNAM SEDA, implica también el uso de herramientas de la EoC para establecer de manera sistemática unidades de análisis del discurso. Como puede verse en la descripción anterior, los autores proponen un sistema jerárquico y anidado de niveles de análisis. Los AC

representan un nivel micro de análisis; éstos se encuentran incrustados dentro de los EC en un nivel meso; finalmente, los EC forman parte de las SC en un nivel macro. Es importante mencionar que este sistema jerárquico es movable, lo que le da la posibilidad de “desplazarse lateralmente” dependiendo del detalle en el que se analice la interacción (Hennessy et al., 2016). Referente a esto último, en la investigación que aquí se presenta, se optó por “agregar” una nueva unidad a la que se le llama Sub-Evento Comunicativo (Sub-EC). El haber realizado esto refleja un análisis más detallado dentro de los EC identificados en las conversaciones de los participantes. Podría decirse que se “mueven” los niveles de análisis de un análisis general a uno más detallado. De esta forma, un EC se analiza como si fuera una SC de la que se delimitan los EC que la componen; marcando límites todavía más finos entre los cambios presentados durante la interacción.

- **Análisis sociocultural del discurso**

El “Análisis Sociocultural del Discurso” (o SCDA por sus siglas en inglés) es una metodología propuesta por Mercer (2004) para el análisis del discurso dentro de los salones de clase que se enfoca en el uso del lenguaje como un modo social de pensar. Se basa en la teoría sociocultural y, en particular, en la concepción Vygotskiana del lenguaje como una herramienta tanto cultural como psicológica. Implica el uso de métodos cualitativos y cuantitativos que permiten el estudio de procesos educativos y productos de aprendizaje.

El análisis del discurso que plantea Mercer se refiere al análisis de los episodios de habla en el contexto social. A diferencia del análisis del discurso lingüístico, ésta propuesta se enfoca más en las funciones del lenguaje para la consecución de la actividad intelectual conjunta. Los reportes de los análisis se hacen ilustrando segmentos seleccionada del habla transcrita, de los cuales se proveen comentarios. Incorpora un interés en el contenido léxico y la estructura cohesiva del habla, especialmente a través de las contribuciones de los hablantes, esto debido a que la elección de palabras y patrones cohesivos pueden

representar las formas en las que el conocimiento está siendo construido de manera conjunta. En el caso de los análisis cuantitativos que se utilizan en esta metodología, Mercer explica que en sus investigaciones han evaluado los efectos de una intervención (i.e. promoción de reglas base para el uso de habla exploratoria) a través del análisis de la incidencia de palabras y frases clave (conteo), identificar variaciones a través del tiempo inter e intra grupos (haciendo comparaciones entre grupos que recibieron intervención y otros que no) y realizar análisis de varianza.

En el caso del análisis realizado en esta investigación, se retoma el interés de estudiar el contenido del discurso de los participantes durante su colaboración en un trabajo en equipo. Esto también incluye el analizar la función del habla que se presenta y la manera en la que ayuda a la construcción del conocimiento y solución de problemas conjunta. Dichos aspectos son de alta importancia para el análisis con el sistema CAM-UNAM SEDA. Además, el estudio que se presenta en esta tesis incluye un análisis cualitativo del discurso de los participantes, junto con un análisis cuantitativo que implicó contar las frecuencias de identificación de ciertos actos comunicativos y calcular porcentajes de número de turnos y de codificación de los turnos por participante.

- **“CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis”**

Como se mencionó anteriormente, el sistema de análisis CAM-UNAM SEDA surgió de la colaboración internacional entre académicos de la Universidad de Cambridge y el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM (Hennessy et al., 2016). El objetivo del mismo es analizar las interacciones dialógicas en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje, tomando como marco teórico la teoría sociocultural y la teoría de dialogicidad.

Este sistema tiene como unidad de análisis al acto comunicativo (AC), que corresponde al nivel micro de análisis de la EoC. Los autores definieron una serie

de AC observables y que se identificaron como aspectos clave en el desarrollo de interacciones dialógicas maestro-alumno y entre pares. El hecho de que el sistema se enfoque en este nivel micro permite realizar análisis de grano fino que reflejan lo que los participantes dicen y hacen al involucrarse en interacciones dialógicas. De esta manera, el sistema buscó operacionalizar estas interacciones. Al igual que en la propuesta de la EoC, el AC se identifica por su función interaccional. Los autores agregan que un AC corresponde a la contribución producida por una persona. Al mismo tiempo, enfatizan que los AC deben concebirse como procesos de interacción dinámicos. Por esta razón, es importante tomar en cuenta la secuencia temporal de las intervenciones de los participantes durante la interacción observada, lo cual implica estudiar, al mismo tiempo que los AC, la secuencia completa de la interacción, los objetivos y metas de los participantes y los artefactos culturales que median la interacción. Para cada interacción observada se describe la situación comunicativa (SC) y se segmenta la interacción y turnos identificados en series de eventos comunicativos (EC). Una vez delimitados los EC, se eligen algunos de ellos que parecen mostrar características dialógicas y se analizan con el CAM-UNAM SEDA para identificar AC dialógicos. Este proceso de análisis permite moverse desde un nivel de análisis macro, a uno meso y a uno micro. Lo que se intenta evitar con este proceso, es analizar contribuciones como fenómenos aislados. Además, da la oportunidad de identificar patrones de interacción que pueden considerarse más dialógicos.

El sistema cuenta con 33 AC, los cuales tienen una descripción detallada de cómo pueden identificarse. Estos AC están organizados en 8 agrupaciones (o clusters) de acuerdo con su función. A continuación, se presenta una breve descripción de cada cluster (no existe una traducción oficial por lo que se presenta el nombre original en inglés, junto con una traducción provisional):

- “Invite elaboration or reasoning” (Invitar elaboración o razonamiento): este cluster está compuesto de seis AC que implican invitar a otros a responder de manera crítica a ideas, perspectivas, problemas, situaciones o artefactos (i.e.,

invitar a que se aporten explicaciones, justificaciones, hipótesis, especulaciones) o invitar a que se elabore o reformule sobre las contribuciones propias o de otros (i.e., invitar a que se provean ejemplos, se extienda o se construya sobre ideas/contribuciones, se evalúen o que se posicionen respecto a otra contribución/idea).

- “Make reasoning explicit” (Hacer el razonamiento explícito): se compone de cuatro AC asociados a hacer el razonamiento explícito a través de explicaciones, justificaciones, argumentos (o contra-argumentos), analogías, categorizaciones, realizar distinciones, usar evidencia, especular, predecir, formular hipótesis o extrapolar.
- “Build on ideas” (Construir ideas): cluster que contiene dos AC relacionados con la construcción a través de añadir información, reformular o clarificar las contribuciones propias o las de otros.
- “Express or invite ideas” (Expresar o invitar ideas): este cluster incluye dos AC, uno que implica invitar la expresión de opiniones/ideas/creencias o perspectivas (sin una referencia explícita a contribuciones/ideas o artefactos anteriores) a través de preguntas abiertas, y otro que está relacionado con proveer contribuciones relevantes que aporten información que no haya sido mencionada en la conversación.
- “Positioning and coordination of ideas” (Posicionamiento y coordinación de ideas): cuenta con seis códigos relacionados con tomar una postura en el diálogo (a través de la evaluación de diferentes ideas/ perspectivas/ argumentos comparándolas, ofreciendo una opinión sobre ellas y su pertinencia, reconociendo un cambio en su postura, desafiando los argumentos de otros o estando de acuerdo o en desacuerdo con ellas) y con coordinar ideas (a través de proponer resolver diferencias, acordar una solución, sintetizar o generalizar ideas).
- “Connect” (Hacer vínculos): está conformado por cuatro AC asociados con hacer vínculos explícitos a ideas/posturas/argumentos/artefactos/contribuciones previas o con conocimiento fuera del contexto o diálogo inmediato (i.e., pueden

hacer referencia a contribuciones anteriores en la discusión del grupo, a contextos más amplios, a su experiencia, hacer la trayectoria del aprendizaje explícita, invitar a indagaciones fuera de la interacción).

- “Guide direction of dialogue or activity” (Guiar la dirección del diálogo o la actividad): está compuesto por seis AC que implican tomar la responsabilidad de moldear el diálogo o la actividad a través de estrategias de andamiaje (i.e. resaltar ideas salientes, introducir perspectivas autoritativas en respuesta al nivel de entendimiento de los otros, proveer retroalimentación informativa, enfocar el diálogo en una dirección deseada o hacia aspectos clave de la actividad) o alentando la interacción entre estudiantes, proponiendo posibles cursos de acción (o indagación) o invitando a tener un tiempo para pensar.
- “Reflect on dialogue or activity” (Reflexionar sobre el diálogo o la actividad): tiene tres AC que se refieren a la reflexión metacognitiva del objetivo, los propósitos, valor y productos del aprendizaje. Esta reflexión debe ser explícita y puede implicar la auto-evaluación o la del grupo. También incluye hablar sobre la forma en la que se utiliza el habla o los protocolos del diálogo y la invitación a involucrarse en estas reflexiones.

Las versiones completa y condensada del sistema se encuentran disponible en la página de internet (<http://tinyurl.com/BAdialogue>) del proyecto de investigación. Es importante mencionar que los AC dentro de los clusters son mutuamente excluyentes. Esto no impide que se codifiquen AC de diferentes clusters en un mismo turno. Como se mencionó anteriormente (ver 2.3 Relación de la teoría sociocultural con la teoría de la dialogicidad), la dialogicidad cuenta con diferentes dimensiones o características que suelen estar superpuestas. Otro aspecto importante que debe agregarse es que no todo el diálogo es dialógico, razón por la que no todas las contribuciones dentro de una conversación son necesariamente codificadas con AC considerados dialógicos (a los turnos que no son codificados se les asigna una U de no codificado).

6. Justificación

Una de las características de la población con Síndrome de Asperger (SA) es la ausencia de un retraso significativo en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Este es un aspecto que diferencia a este síndrome de otras condiciones dentro del espectro autista. Es por esta razón que se han planteado previamente diversas intervenciones que utilizan el habla como medio para enseñar habilidades sociales a personas con SA, algunas de las cuales han mostrado ser eficaces para mejorar aspectos de expresión afectiva. Al parecer, como lo plantean Barnes et al. (2009), las personas con SA suelen hacer uso de un andamiaje verbal para incrementar su habilidad de extraer el significado de las escenas sociales. Esto indica que las personas con SA se apoyan más en lo que se dice en una conversación que en señales emocionales sutiles, como la expresión facial y el tono de voz. Dicho argumento es concordante con otros estudios que muestran que las personas con esta condición prestan más atención a la boca que a los ojos para comprender lo que sucede en una interacción social.

Sin embargo, es importante agregar que también se han encontrado que tienen dificultades en ciertos aspectos del lenguaje y presentan formas diferentes de comunicación e interacción a las que presentan personas de desarrollo típico. Sus formas de interacción y comunicación suelen ser inadecuadas para el contexto en el que se encuentran y representan las características más limitantes para su integración a la sociedad.

A pesar de esto, un aspecto que puede tomarse a favor del SA es que se considera una forma de autismo activa. Como mencionaba Wing (1981), su alteración social no se debe a un deseo de alejarse de la contacto social sino a una falta de comprensión de las reglas del compromiso social. Razón por la que se puede observar que hacen preguntas inapropiadas o que dan muchos detalles sobre un tema en específico.

Es por esto que esta investigación buscó analizar las estrategias de colaboración y comunicación que usan adolescentes con SA al participar en actividades de trabajo en equipo. El contar con esta información permite entender las estrategias que han desarrollado para involucrarse en relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, permite ajustar la forma en la que otros se dirijan a personas con SA. Esto puede ayudar a facilitarles la comprensión de las intenciones de otros y de lo que sucede en su entorno e incluso, puede promover mayor participación en interacciones sociales. Esto último es de gran utilidad para su integración a los grupos a los que pertenecen, como su familia o su escuela.

Esta investigación también buscó describir las formas de comunicación e interacción de los participantes al ser guiados (andamiaje) en actividades colaborativas para utilizar una forma de habla en la que se escuchan las opiniones de otros y se argumentan las propias opiniones (participación guiada en actividad colaborativa). Se presenta una propuesta de intervención realizada a través del habla para promover habilidades de colaboración y formas productivas de comunicación para la solución de problemas. Esta propuesta aprovecha las habilidades lingüísticas de la población para utilizar el habla como un medio de intervención.

La razón por la que se hace énfasis en las interacciones dialógicas para hacer el análisis y la intervención (que implicó, en parte, la promoción de interacciones dialógicas) es porque se consideran una forma productiva de diálogo en contextos de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista de la teoría sociocultural, que corresponde al marco teórico en el que se fundamenta este trabajo, al interactuar con otros el individuo se involucra en procesos de enseñanza y aprendizaje. Especialmente, a través del lenguaje, se puede construir conocimiento y las personas pueden apropiarse de artefactos culturales que les ayudan a hacer sentido del mundo. Es por ello que esta propuesta hace énfasis en el contenido y función del habla que presentan los participantes al colaborar. La

forma en la que se hizo el análisis del discurso permitió identificar las características dialógicas que se presentaron al momento de interactuar con otros, las cuales involucran aspectos de colectividad, reciprocidad, apoyo y vinculación y que son dimensiones importantes en los procesos comunicativos al momento de colaborar con otros. Además, el involucrarse en interacciones dialógicas permite cambiar de una identificación socio-cultural monológica (relacionada con visiones cerradas y limitadas) a una en la que se reconoce la apertura y el potencial del proceso del diálogo y que implica cuestionar otras perspectivas (Wegerif, 2011).

Como se puede observar en el capítulo “2. Teoría Sociocultural”, las interacciones dialógicas y las estrategias y/o programas educativos que han surgido de ellas han mostrado tener influencia en estudiantes de distintas edades, con desarrollo típico, en el aprendizaje de distintos tipos de habilidades (i.e., académicas, psicolingüísticas, colaboración). Estos programas educativos hacen uso del diálogo y del andamiaje para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un ambiente clínico, existen ocasiones en las que el terapeuta debe fungir como maestro o mediador en el aprendizaje de habilidades con los pacientes. Es por esta razón que la propuesta de intervención de esta investigación implicó favorecer la expresión de ideas y el diálogo a través de una participación guiada (usando estrategias de andamiaje) en actividades colaborativas. Los adolescentes, a través de su participación en una actividad colaborativa, tuvieron la oportunidad de practicar el uso de estrategias de colaboración y de comunicación productivas. De manera que se estableció un contexto en el que los participantes tuvieron la posibilidad de comenzar a consolidar sus propias estrategias y herramientas de colaboración y comunicación mientras cumplían una meta conjunta y de interés para todos los participantes.

7. Objetivos

Pregunta de investigación:

¿Cómo participan los adolescentes diagnosticados con Síndrome de Asperger en actividades colaborativas?

Objetivos generales:

- Analizar las estrategias de colaboración y comunicación entre adolescentes diagnosticados con Asperger en actividades de trabajo en equipo.
- Promover en ellos habilidades de colaboración y formas productivas de comunicación en trabajo en equipo para la solución de problemas.

Objetivos Específicos.

- Describir las formas de interacción entre los participantes en actividades colaborativas que requieren trabajo en equipo y toma de decisiones.
- Describir las formas de comunicación entre los participantes en actividades colaborativas que requieren trabajo en equipo y toma de decisiones
- Describir su interacción y estrategias comunicativas utilizadas cuando cuentan con el apoyo de reglas base para el trabajo en equipo y del modelaje de éstas por un terapeuta (participación guiada en una actividad colaborativa).
- Conocer los potenciales de los participantes para que desarrollen habilidades colaborativas y de comunicación productiva.

8. Hipótesis

Usando como referencia la información recabada sobre el Síndrome de Asperger y las características de las personas que son diagnosticadas con este, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Los adolescentes con esta condición centrarán su diálogo en sus intereses personales.
- Los adolescentes con esta condición presentarán resistencia a adoptar ideas y propuestas diferentes a las suyas.
- Los adolescentes con esta condición buscarán la forma de realizar las actividades pedidas de manera individual.
- Las características de la dialogicidad, como colectividad, reciprocidad y apoyo, podrán no ser observadas en su diálogo sin contar con apoyo para hacerlo.
- Los gestos de los adolescentes al trabajar en equipo se verán limitados y su lectura de los de los demás no tendrá influencia en su participación en la actividad.
- Los adolescentes se beneficiarán del uso de reglas específicas para estructurar su interacción social.
- El contar con una guía ajustada que busca promover interacciones de tipo dialógico durante su participación en actividades colaborativas podrá influir en la manera en que se expresan los participantes, lo cual podrá promover en ellos una forma de comunicación más recíproca apoyándose de estas guías.

9. Método

9.1. Participantes

Participaron en esta investigación cuatro adolescentes diagnosticados con Síndrome de Asperger. Cada uno de ellos obtuvo su diagnóstico a partir de la evaluación realizada por un neuropsiquiatra y, después, fueron referidos al “Programa de Funcionalización Cognoscitiva y Psicopedagógica para Personas con Síndrome de Asperger” (ASPIS-UNAM). Su diagnóstico fue confirmado en el programa ASPIS-UNAM a través de la implementación de la escala “Gilliam Asperger's Disorder Scale” (GADS). Los adolescentes asisten al programa ASPIS-UNAM desde el mes de agosto del año 2010, en el que han recibido apoyo terapéutico desde entonces, y todos asisten a una escuela regular. Tres de ellos son hombres: Daniel de 15 años, quién al momento de la intervención cursaba 3ro de secundaria, Ángel de 14 años quién cursaba 2ndo de secundaria e Israel de 12 años quién cursaba 1ro de secundaria. La cuarta participante es una mujer, Karen, de 11 años quién cursaba 6to de primaria. A lo largo de la investigación, los participantes fueron apoyados por una terapeuta, quien fue la responsable de la intervención.

9.2. Escenario y contexto

Se llevaron a cabo las pruebas y la intervención en el salón de clases al que acuden para su funcionalización cognoscitiva del programa ASPIS-UNAM que se encuentra en la Facultad de Psicología de la UNAM. El salón contaba con una mesa y una silla para cada participante. El programa ASPIS-UNAM está a cargo del Laboratorio de Cognición y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinado por el Dr. Felipe Cruz Pérez. En este programa se provee apoyo terapéutico desde un enfoque neuropsicológico y psicopedagógico a niños y adolescentes que han sido diagnosticados con Síndrome de Asperger. A partir de la implementación de juegos y tareas se evalúan y se ejercitan las funciones cognitivas de los pacientes, lo cual permite que la intervención se ajuste a las

necesidades de cada uno de ellos. Los pacientes que asisten a este programa son asignados a un grupo dependiendo de su edad y su funcionalidad: chicos, medianos y grandes. La atención terapéutica se lleva a cabo en parte de manera individual y otra parte de manera grupal, por lo que los pacientes han tenido experiencia trabajando con sus compañeros.

9.3. Diseño

Este es un estudio exploratorio de caso, que incluye tanto el estudio del caso del grupo de los cuatro adolescentes, como el estudio del caso de cada uno de los participantes. Se realizó un análisis cualitativo del discurso del grupo y de los participantes al colaborar y tomar decisiones en equipo.

9.4 Materiales e instrumentos de evaluación

- Se diseñaron y aplicaron a los participantes dos pruebas de dilemas morales computarizadas, una antes de la intervención como pre-prueba y otra al final de la intervención como post-prueba. La pre-prueba consistió en una versión modificada del programa “Kate’s choice” (Wegerif, 1997, en Dawes, Mercer & Wegerif, 2000), a la que se le llamó “La elección de Katy”. Para la post-prueba se creó una versión paralela del programa “Kate’s choice”, llamado “Diana y la ventana rota”. Ambas pruebas consistieron en historias interactivas en una computadora relacionadas al tema de la honestidad y la lealtad con los amigos.
- Además, la herramienta “CAM-UNAM Scheme for Educational Dialogue Analysis” (SEDA) (Hennessy et al., 2016) fue utilizada para realizar el análisis del discurso de los participantes. Dicha herramienta está formada por 33 actos comunicativos que permiten identificar cualidades dialógicas en el habla.
- Por último, se utilizaron una videgrabadora y una computadora, las cuales permitieron realizar las pruebas de dilemas morales y elaborar transcripciones.

9.5. Procedimiento.

9.5.1 Intervención y recolección de información

El proceso de intervención con los objetivos planteados anteriormente, se dividió en tres fases: pre-prueba, intervención y post-prueba.

- Pre-prueba

Debido a que se trató de un estudio exploratorio sobre la comunicación de los participantes con Síndrome de Asperger cuando trabajaban en equipo, se planteó realizar una pre-prueba que contara como el primer acercamiento (línea base) a sus formas de colaboración y comunicación (en especial las formas de diálogo), sin recibir apoyo. Como se mencionó en materiales, la pre-prueba consistió en la solución del dilema moral “La elección de Katy”. Dicha prueba se presentó en forma de un programa interactivo de computadora que trata dos temas de ciudadanía: moralidad y consecuencias del robo. El programa presenta la siguiente historia (adaptada de Dawes, Mercer & Wegerif, 2000):

”Katy tiene un amigo llamado Roberto y él tiene un secreto. Le dice su secreto a Katy, con la condición de que ella no le diga a nadie. Es el cumpleaños de su madre y se ha robado una caja de chocolates de una tienda, para dárselos. Decidió hacer esto, en parte, porque su mamá estaba enferma. Katy tiene que decidir si mantener su promesa o decir y, si lo dice, a quién debería decírselo.”

A lo largo de la historia, Katy es cuestionada por diversas personas sobre el robo de los chocolates. Los participantes deben decidir si Katy cuenta el secreto de Roberto o no. Si deciden que lo haga, también deben decidir a quién se lo dice. Se les indicó a los participantes que debían tomar las decisiones en equipo. Al final se les pidió que escribieran lo que pensaban que debería pasar con Roberto, crearan un final para la historia y escribieran cuál era la enseñanza de la historia.

Después de esto, se les hicieron las siguientes preguntas: ¿qué pasará con Katy? ¿por qué? Las respuestas a estas preguntas también fueron escritas. Se les dieron a los participantes una hoja blanca y un lápiz.

- Intervención

La segunda fase correspondió a un periodo de enseñanza y modelaje de una forma de interacción dialógica, haciendo énfasis en el uso del habla exploratoria. Esta fase estuvo compuesta por dos etapas, el establecimiento de reglas base para el trabajo en equipo y el desarrollo de un proyecto de trabajo en equipo.

En la primera etapa, se creó un contexto de “participación guiada” con el objetivo de que los participantes crearan sus propias reglas para el trabajo en equipo a partir de su experiencia en una actividad de toma de decisiones colaborativa. La actividad colaborativa en la que participaron se tituló “Asignación de familias a perros de un refugio de animales” y corresponde a una adaptación de una de las actividades que conforman el programa británico “Thinking Together” (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000). Este programa tuvo como objetivo fomentar el uso de habla exploratoria dentro de los salones de clases. La actividad les planteó a los participantes la siguiente situación:

“Existen 6 perros callejeros en un refugio para animales. Se ha hecho una lista de éstos describiendo su tamaño, edad, gustos y disgustos. Los perros se pusieron en adopción. Un día, 5 grupos de personas se acercaron al refugio en busca de un perro que pudieran adoptar y llevarse a casa. Se tiene información de lo que pueden ofrecer a los perros cada uno de estos grupos.”

Se les proveyeron a los participantes tarjetas con información sobre cada perro y cada grupo de personas (ver Anexo). Los participantes debían consultar la información de las tarjetas y, a partir de esa información, elegir qué dueños serían

los adecuados para cada perro. Esta actividad la realizaron con el apoyo de la terapeuta, quien fomentó la interacción entre los participantes e indicó que debían tomar las decisiones como un equipo. Se enfatizó la necesidad de que se presentaran argumentos para respaldar sus respuestas, pedir argumentos a sus compañeros, escuchar las opiniones de todos los miembros del equipo, considerarlas antes de llegar a una decisión grupal y respetar turnos. Una vez que se juntaron a los grupos de personas disponibles con cinco de los seis perros se les indicó a los participantes que el perro que se quedó sin dueño podría ser sacrificado, a menos de que crearan una familia adecuada para él.

Al finalizar la actividad preguntó a los participantes cómo lograron trabajar en equipo para terminar la actividad y si alguna forma específica de habla les facilitó llegar a este tipo de conclusiones de manera conjunta. Se les invitó a razonar sobre las reglas base para el trabajo en equipo, haciendo énfasis en la forma en la que sería deseable hablar para facilitar la colaboración. Se indicó que ellos debían crear sus propias reglas (con apoyo de la terapeuta), las cuales fueron escritas en una cartulina llamada “Reglas para trabajar en equipo”. Las reglas fueron firmadas por los participantes, se pegaron en la pared y permanecieron ahí todas las sesiones que conformaron la intervención, como un marco de referencia para el resto de las sesiones.

En la segunda etapa de la fase de intervención, los participantes se involucraron en un proyecto de equipo en el que desarrollaron su propio juego de mesa, incluyendo sus reglas, condiciones, diseño y materiales. La terapeuta les indicó que su juego de mesa tenía el objetivo de enseñarle algo a compañeros más pequeños del grupo ASPIS-UNAM. Al terminar las sesiones de intervención debían presentar su juego a sus compañeros de otros grupos y explicarles cómo jugarlo. Se decidió realizar un proyecto de equipo debido a que permitió darle continuidad a las sesiones de trabajo. El darle la oportunidad a los participantes de decidir la enseñanza del juego, su forma y las reglas, ayudó a que la actividad

fuera motivante para ellos. Además, el desarrollo de un proyecto tiene una estructura bien definida y una meta final específica que se hizo explícita a los participantes.

El objetivo de esta etapa de la fase de intervención fue exponer a los participantes a un trabajo en equipo en el que fue necesario llegar a acuerdos de manera conjunta. De esta manera, tuvieron la oportunidad de practicar las reglas base y usarlas para tomar decisiones y resolver problemas, siempre contando con el apoyo de la terapeuta (incluyendo el modelaje de formas adecuadas de colaboración). La presencia de las reglas y el apoyo de la terapeuta permitieron establecer un contexto distinto al de la pre-prueba.

El proyecto se llevó a cabo en 10 sesiones de entre 45 minutos y 1 hora y siguió una estructura específica. El principio consistió en la decisión de lo que se iba a enseñar a sus compañeros y la manera en que se haría. Su desarrollo implicó la planeación específica de las instrucciones del juego, los materiales que necesita, el diseño de sus materiales, las metas y la construcción del juego de mesa. El fin del proyecto fue la presentación de su juego a algunos compañeros más pequeños, en el que les explicaron cómo jugarlo. Es por esto que se planteó la siguiente secuencia didáctica, compuesta de seis pasos en los que tuvieron que contestar preguntas específicas:

Paso 1: *¿Qué creen que deben aprender sus compañeros más pequeños? ¿por qué es importante que aprendan eso?* En esta parte del proyecto se les dejó claro el objetivo a los participantes y se pidió que cada uno hiciera una propuesta diferente. De ser posible, que aportaran un argumento del por qué era importante que enseñaran eso. Debían llegar a un acuerdo (tomar una decisión conjunta).

Paso 2: *¿Cómo van a enseñárselo a sus compañeros? ¿Qué juego es adecuado para lograr hacerlo?* Se hizo énfasis en que debían proponer la mejor forma de enseñar lo que querían enseñar y explicar por qué era la mejor.

Paso 3: *¿Cómo se juega su propuesta?* Debía ser un juego de mesa y adecuado para sus compañeros pequeños. La actividad consistió en elaborar las instrucciones del juego, los procedimientos a realizar y la meta del juego.

Paso 4: *¿Cuáles son los materiales que van a utilizar y el diseño del juego de mesa?*

Paso 5: *Construcción del juego de mesa.* A lo largo de la actividad debían prestar atención a lo que hacían los demás con el fin de que todas las parte del juego fueran congruentes.

Paso 6: *Presentación del juego a compañeros más pequeños.* Los participantes debían asegurarse de que sus compañeros comprendieran las instrucciones y que jugaran de manera correcta.

El apoyo y modelaje realizado por la terapeuta durante esta fase siguió las estrategias de enseñanza recomendadas por Dawes, Mercer & Wegerif (2000, ver capítulo 2. Teoría Sociocultural y Dialogicidad, sección 2.4) y los principios de Alexander sobre la enseñanza dialógica. La referencia a las reglas base para el trabajo en equipo fue importante para regular la conducta de los participantes. Se buscó brindar un contexto estructurado de trabajo en equipo, con formas de lenguaje que todos los participantes pudieran utilizar y entender.

- **Post-prueba**

La fase de post-prueba expuso a los participantes a una actividad similar a la pre-prueba en la que debieron tomar decisiones como equipo. En este caso, el objetivo fue analizar sus formas de colaboración y comunicación sin contar con el apoyo de las reglas o de la terapeuta después de la intervención. Sólo se les indicaron las instrucciones y como parte de ellas se les comentó que sería un trabajo en equipo. En esta ocasión se implementó la prueba de “Diana y la ventana rota”, actividad paralela a la aplicada en la pre-prueba para crear condiciones homogéneas entre ambas actividades.

Esta prueba también consistió en una historia interactiva computarizada en la que los participantes debían decidir lo que pasaría con los personajes principales. La prueba plantea la siguiente historia:

“Hugo, Pedro y Diana son amigos desde la primaria, pasan mucho tiempo juntos y suelen compartir sus cosas. En un recreo Pedro toma el balón de Hugo sin avisarle y, por accidente, rompe una de las ventanas de la dirección con él. Pedro le pide a Diana que no le diga a nadie lo que sucedió porque si se enteran en la escuela lo suspenderán debido a que tiene muchos reportes. Ella promete no decirle a nadie pero después se da cuenta que podrían castigar a Hugo por algo que no hizo. Diana debe decidir si debe decir la verdad, cuándo y a quién.”

Al igual que en la pre-prueba, en la historia diferentes personajes se acercan con Diana para preguntarle sobre lo sucedido con la ventana de la dirección. Los participantes debían decidir si Diana le decía a alguien que Pedro rompió la ventana y a quién. Al final se les pidió que decidieran qué pasaría con Pedro, escribir un final para la historia y escribir la enseñanza de la historia. Se les dio una hoja de papel y un lápiz.

9.5.2. Análisis de las interacciones

Las interacciones de los participantes durante la realización de las pruebas (pre y post) y durante las sesiones de intervención fueron video grabadas. A la par, se realizaron notas etnográficas. Posteriormente, se elaboraron transcripciones de los diálogos de los participantes a partir de las videograbaciones tomadas. Las transcripciones siguieron el formato y protocolo sugerido por Jefferson (2004).

Las transcripciones fueron analizadas de manera cualitativa con herramientas de la Etnografía de la Comunicación y el sistema CAM-UNAM-

SEDA. Las primeras permitieron establecer de manera sistemática unidades de análisis de cada una de las sesiones. Estas unidades son: situaciones comunicativas (SC), eventos comunicativos (EC) y actos comunicativos (AC) (Hymes, 1972). El sistema SEDA permitió hacer análisis de grano fino centrándose en el nivel más micro de las unidades de análisis: el acto comunicativo. De esta manera se identificaron AC de carácter dialógico en el habla de cada uno de los participantes. Igualmente, se hicieron cuentas de número de turnos por participante, porcentajes de participación, porcentajes de codificación de los turnos y cuentas de frecuencia de identificación de AC pertenecientes a los ocho clusters del sistema SEDA.

Estos análisis se realizaron para las conversaciones presentadas entre los participantes durante el desarrollo de la pre-prueba y la post-prueba, al igual que para Sub-Eventos Comunicativos (Sub-EC) de tres sesiones seleccionadas de la fase de intervención, con el objetivo de ilustrar sus formas de comunicación al desarrollar su proyecto en equipo. Este análisis aportó datos sobre la interacción grupal, en especial sobre las cualidades dialógicas encontradas. Adicionalmente, se realizó una descripción del desarrollo de las sesiones de intervención con datos generales sobre la colaboración entre los participantes. A partir de esta información, se realizaron descripciones de las formas particulares de colaboración y comunicación de cada uno de los participantes. En estos últimos análisis se buscó hacer relación con las características del Síndrome de Asperger y con características personales de cada uno de ellos.

10. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos después del análisis de las interacciones de los participantes (Daniel, Ángel, Israel y Karen) en actividades colaborativas. Se hace énfasis en el análisis de los diálogos presentados por los integrantes del grupo durante la resolución de las pruebas (pre y post) y durante la elaboración de su proyecto de juego de mesa en las sesiones de intervención. Este análisis se realizó usando herramientas de Etnografía de la Comunicación y la herramienta CAM-UNAM SEDA, las cuales permitieron establecer de manera sistemática unidades de análisis e identificar las cualidades dialógicas que pudieran presentarse en su habla, respectivamente.

Este capítulo se divide en dos partes: 10.1 los resultados del análisis de la interacción grupal y 10.2 los resultados del estudio de las características de colaboración e interacción de cada uno de los participantes.

Como parte de los resultados de la interacción grupal, en primer lugar, se mostrarán los datos del desempeño de los participantes en la pre y la post prueba junto con su comparación. Esto incluye la distribución de turnos, la forma en la que resolvieron las pruebas y tomaron decisiones como equipo, los tipos de AC dialógicos identificados y su frecuencia. En segundo lugar, se hace la descripción de las sesiones de la fase de intervención. Se ilustran las formas de colaboración y comunicación de los participantes durante el desarrollo del proyecto de trabajo en equipo y, finalmente, se hace una descripción de las formas de colaboración de cada uno de los participantes.

10.1. Resultados del análisis de la interacción grupal

10.1.1. Comparación del desempeño entre la pre y la post prueba

Como se mencionó en el método (ver 8. Método), se contó con la participación de cuatro adolescentes durante todo el estudio: Daniel, Ángel, Israel

y Karen. Por razones fuera del control del grupo terapéutico al que asisten, en algunas ocasiones los participantes faltaron a las sesiones. En el caso de las sesiones de la pre y post pruebas no se contó con la presencia de los cuatro participantes al momento de realizar las pruebas. Fue por este motivo que se aplicó la pre-prueba en dos ocasiones, una con la participación de Daniel, Ángel y Karen y la otra con la participación de Israel con un compañero de otro grupo. De esta forma, se tuvo información de cómo resolvían la prueba los participantes al decirles que debían trabajar en equipo. En la sesión de la post-prueba solamente asistieron Ángel, Israel y Karen, por lo que no se cuentan con los datos de Daniel.

A continuación se presentarán datos de la aplicación de las dos pre-pruebas y la post-prueba. Especialmente se muestran comparaciones de las pruebas en las que se contó con tres participantes, además de que se incluyen algunos datos de la segunda pre-prueba aplicada para ilustrar la interacción de Israel. Es importante mencionar que los datos que se obtuvieron de cada prueba fueron influenciados por diversas variables, como los participantes que conformaron los equipos (incluyendo el número de participantes) y el momento en el día en que la realizaron.

Lo primero que se presenta es el porcentaje de habla que cada participante mostró al momento de resolver las pruebas (ver Figura 4). Durante la pre-prueba, el equipo de Daniel, Ángel y Karen mostraron una conversación principalmente liderada por Daniel y Karen, con el 42% y el 39% de los turnos respectivamente. Ángel solamente contó con 8 turnos durante toda la pre-prueba, representando el 4% de los turnos. En el caso del equipo de Israel y su otro compañero, ambos mostraron un porcentaje similar de turnos con 43% y 42%. En ambas pruebas, la terapeuta contó con el 15% de los turnos debido a que dio las instrucciones al principio, reguló a los participantes a lo largo de la prueba cuando fue necesario y apoyó a los participantes al repetir la prueba al final. Durante la post-prueba, la distribución de turnos mostró mayor participación de Ángel con un 17% de los

turnos totales y una disminución del habla de Karen con 24% de los turnos. Israel, por su parte, mostró un porcentaje de 39% de los turnos. A pesar de que aún se observa un liderazgo por uno de los participantes, la distribución de turnos parece indicar una conversación más equilibrada que en la pre-prueba del equipo de Daniel, Ángel y Karen. Estos datos son una muestra de la influencia de la configuración del equipo en la interacción.

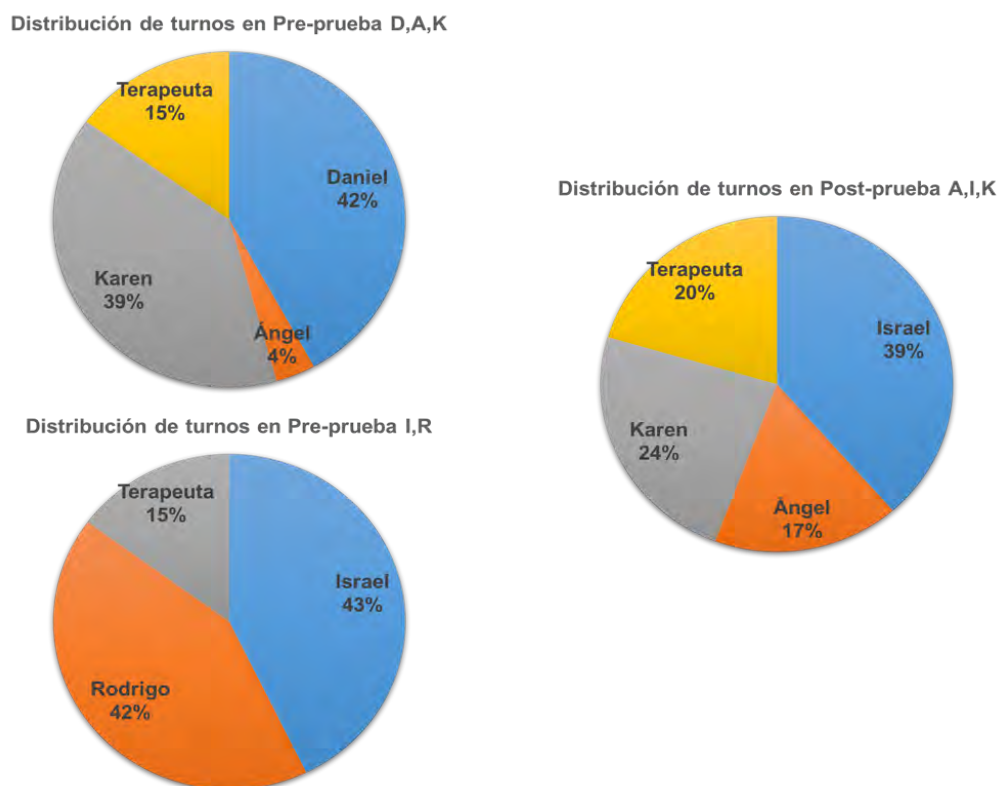


Figura 4. Distribución de turnos en la pre-prueba y en la post-prueba

Un dato relevante, relacionado al número de turnos por prueba, es el porcentaje de turnos codificados como dialógicos usando el CAM-UNAM SEDA. En la pre-prueba de Daniel, Ángel y Karen, el 38% de los turnos totales de la prueba fue codificado como dialógico (en la pre-prueba de Israel y su otro compañero el 36% fue codificado). En el caso de la post-prueba, 44% de los turnos fueron codificados como dialógicos. Es decir, aumentó el porcentaje de

turnos codificados (aunque no por mucho). Al hacer este análisis por participante se puede observar que, en la pre-prueba, se codificó el 51% de los turnos de Daniel, el 75% de los turnos de Ángel y el 14% de los turnos de Karen. En la pre-prueba de Israel y su compañero, se codificó el 27% de los turnos de Israel. En contraste, en la post-prueba, se codificó como dialógico el 47% de los turnos de Ángel, el 47% de los turnos de Israel y el 32% de los turnos de Karen. Esto reflejó una mayor identificación de rasgos dialógicos en el discurso de Israel y Karen después de la intervención. Bajó el porcentaje de turnos codificados para Ángel en la post-prueba, pero esto pareció estar relacionado al aumento notable del número de turnos en la post-prueba. Pasó de tener 8 turnos a 36 turnos. Además, su porcentaje de turnos codificados como dialógicos es similar al de sus compañeros. Estos porcentajes fueron similares al porcentaje presentado por Daniel en la pre-prueba, quien fue el participante con mayor participación y con mayores rasgos dialógicos. Los participantes no hablaron más extensivamente en la post-prueba pero sí podría decirse que aumentó la calidad de sus interacciones al resolver la post-prueba.

En relación con el análisis hecho con Etnografía de la Comunicación, que se muestra en la Figura 5, se estudió la forma en la que se aproximaron a la actividad los participantes en ambas pruebas. La imagen incluye la situación comunicativa (SC), los eventos comunicativos (EC) y los clusters identificados en las conversaciones de los participantes al resolver la pre y post prueba, además de las frecuencias de los actos pertenecientes a cada cluster por EC. Puede notarse que, para ambos casos, la SC correspondió a la solución de la prueba y se realizaron las mismas actividades para abordar la actividad, por lo que contaron con los mismos cinco EC. Un hecho que se repitió en las tres pruebas fue que los participantes pidieron resolver por segunda vez la prueba de dilema moral. Al tratarse, tanto la pre-prueba como la post-prueba, de una situación en la que se buscaba la honestidad, los participantes optaban por ser honestos desde el principio. Esto resultó en la solución rápida de las pruebas de dilema moral.

Cuando se repetía la prueba por segunda vez, los participantes buscaban conocer lo que pasaría en la historia si escogían totalmente lo inverso. Esto podría estar relacionado con su carácter rígido, que los llevó a elegir las dos opciones extremas.

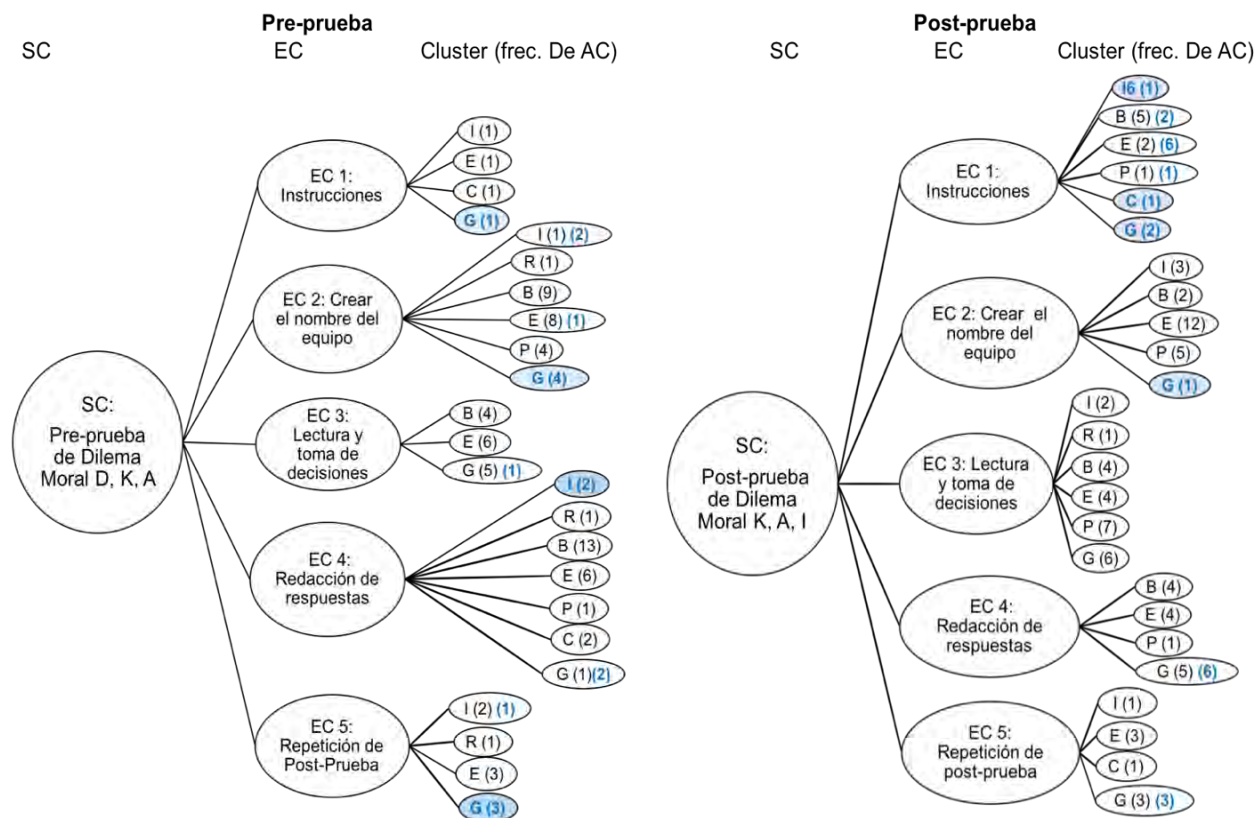


Figura 5. Árboles jerárquicos del análisis con Etnografía de la Comunicación para la pre-prueba (Daniel, Karen y Ángel) y la post prueba (Karen, Ángel e Israel).

El tercer nivel de los árboles jerárquicos de la Figura 5, muestran las diferencias de los tipos de AC (tipo de cluster) identificados por EC en la pre y la post-pruebas. En azul se marcan los AC identificados en el habla de la terapeuta. Es notable que las interacciones fueron diferentes por EC. En la pre-prueba, mostraron más variedad y frecuencia de AC en los EC 2 y 4, relacionados al nombre del equipo (AC de 6 clusters y frecuencia de 30) y a la redacción de las respuestas en la hoja blanca (AC de 7 clusters y frecuencia de 28). En la post-prueba, por un lado, se observa que aumentó la variedad y frecuencia de AC

dialógicos en los EC1 y EC3, relacionados a las instrucciones (AC de 6 clusters y frecuencia de 20) y a la toma de decisiones en la historia (AC de 6 clusters y frecuencia de 24) respectivamente. Por otro lado, disminuyeron estos parámetros para el EC2 (AC de 5 clusters y frecuencia de 23) y EC4 (AC de 4 clusters y frecuencia de 20) en la post-prueba. Se observó un cambio en la forma en la que se tomaron las decisiones para resolver el dilema moral en la post-prueba, contando con una conversación con más rasgos dialógicos. Sin embargo, éste no fue el caso para la escritura de las respuestas en el EC4. Es importante mencionar que aumentaron los AC dialógicos identificados en el EC1 debido a que se les indicó que el trabajo se realizaría en equipo, lo cual derivó a que los participantes expresaran cómo se trabajó en equipo durante el semestre sin que la terapeuta les explicara.

Estos cambios se pueden observar con mayor detalle en la Tabla 4, la cual muestra los tipos de AC identificados en cada EC de las tres pruebas junto con su frecuencia (entre paréntesis). Se marcan en negritas los AC identificados en los turnos de la terapeuta.

CE	Pre-prueba						Post-prueba		
	Pre-prueba: D, K, A			Pre-prueba: I, R			Post-prueba: A, I, K		
	Turnos	AC	F	Turnos	AC	F	Turnos	AC	F
1. Instrucciones	1-21	I6	1	31-58	I6	2	27-57	I6	1
		E2	1		B1	1		B1	3 (1) (2)
		C3	1		B2	1		B2	4
		G1	1		E2	3		E1	6
					G1	2		E2	2
					G2	2		P5	1
					G4	1		P6	1
					G5	1		C1	1
								G5	2
2. Decisión sobre el nombre que se le dará al equipo	22-73	I2	3 (1) (2)	59-75	B2	1	58-84	I2	3
		R2	1		E2	3		B2	2
		B1	2		P6	2		E1	2
		B2	7		G2	1		E2	10
		E1	3 (2) (1)		G5	1		P3	1

		E2	6					P6	4	
		P6	4					G5	1	
		G1	2							
		G4	1							
		G5	1							
3. Lectura de la historia y toma de decisiones sobre lo que debe hacer el personaje	74-151	B2	4	76-136	R2	1	85-147 (sin 103-119)	I2	2	
		E2	6		B2	2		R2	1	
		G2	3		E2	8		B2	4	
		G4	2		P6	1		E1	1	
		G5	1		G2	3		E2	3	
								P5	1	
								P6	6	
								G2	6	
4. Escritura de respuestas en hojas de papel	152-201 (sin 202-280)	I2	1	137-203	I4	2	148-247 (sin 169-216)	B1	4	
		I6	1		I6	1		E2	4	
		R2	1		R2	4		P6	1	
		B1	1		B1	10		G2	5	
		B2	12		B2	7		G4	1	
		E1	2		E1	1		G5	5	
		E2	3		E2	6				
		P6	1		G1	1				
		C1	1		G2	2				
		C3	1		G5	3				
		G2	1							
		G4	1							
		G5	1							
5. Repetición de la post-prueba	281-298	I2	1	204-252	I6	1	248-302	I6	1	
		I6	2		R2	1		E1	1	
		R2	1		E2	7		E2	2	
		E2	3		G2	2		C1	1	
		G4	2		G4	2		G2	3	
		G5	1					G4	1	
								G5	2	
TOTAL:	5	219	14	88	222	12	86	210	14	98

Tabla 4. AC identificados por EC en las pre-pruebas y la post-prueba junto con su frecuencia.

Retomando lo mencionado sobre el EC2 en la pre-prueba de Daniel, Ángel y Karen, en éste EC se encontró la mayor variedad de AC y con mayor frecuencia en el diálogo de los participantes al decidir un nombre para el equipo. Se

identificaron 10 tipos de AC, de los cuales siete fueron presentados por los participantes. Estos son: pedir preguntas, dar argumentos, construir ideas, dar contribuciones relevantes y expresar acuerdo. Daniel presentó seis AC de esos 10 con mayor frecuencia que sus compañeros, mostrando liderazgo de la actividad. Fue el único participante en ese EC en realizar preguntas para conocer la opinión de los demás sobre una contribución anterior o para conocer sus ideas. Karen le sigue con cinco tipos de AC y es la única que presenta una explicación, mientras que se identificaron tres tipos de AC en los turnos Ángel. El EC evidencia algunos rasgos de reciprocidad, mostrando la habilidad de construir sobre la idea de otro. En la post-prueba, este EC contó con siete tipos de AC. Seis de los siete fueron identificados en el discurso de los participantes e implicaron que: propusieron ideas y llegaron a acuerdos. En este caso Ángel presenta cuatro tipos de AC y es quien propone como resolver esta parte de la prueba, Israel presenta cuatro tipos de AC y es quien busca conocer las ideas de los demás, mientras que Karen presenta un tipo de AC y propone ideas.

Un EC importante para llevar a cabo la actividad del dilema moral fue el EC3, en el que los participantes decidieron lo que harían los personajes principales de las historias. Un cambio interesante entre la pre-prueba y la pos-prueba fue el hecho de que, en la post-prueba, el tomar la decisión implicó preguntarle a todo el equipo si estaba de acuerdo con la respuesta y comentar sobre ella. A diferencia de las pre-pruebas, en las que uno de los participantes solía dar la respuesta y los demás continuaban, identificándose AC principalmente directivos o de construcción sobre la contribución propia. En la pre-prueba del equipo de Daniel, Ángel y Karen se identificaron cinco tipos de AC, cuatro presentados por los participantes, correspondientes a tres clusters. Tres de los AC del EC solamente fueron presentados por Daniel (E2, G2, G4), que incluso reflejaron su apoyo a uno de sus compañeros para comprender la actividad. Un AC fue presentado por la terapeuta para enfocar a los participantes en la actividad y otro por Karen y Daniel para clarificar sus contribuciones. Ángel, en este EC, no

habló. De nueva cuenta fue notable el liderazgo de Daniel en la actividad y su tendencia directiva al colaborar. En la pre-prueba en la que participó Israel, la actividad fue liderada por su compañero de manera similar al caso de la otra pre-prueba. El EC3 de la post-prueba contó con ocho tipos de AC pertenecientes a seis clusters: preguntas, un argumento, clarificaciones, participaciones relevantes, acuerdos y propuestas de cursos de acción. De estos tipos de AC, Israel y Karen presentaron cinco tipos y Ángel tres tipos. Estos datos reflejan que, en la post-prueba, se dio una toma de decisión más participativa y compartida entre los participantes. No se tomaron en cuenta algunos turnos de la post-prueba debido a un problema técnico con la computadora.

Otro EC en el que se observó un cambio en la forma de resolver la actividad entre pre y post-pruebas y que fue de alta importancia para terminarla fue el EC4. En este evento los participantes escribieron sus respuestas en una hoja. En ambas pre-pruebas fue el EC en el que se encontró mayor diversidad de AC considerados dialógicos, 13 tipos de AC en la pre-prueba del equipo de tres participantes y 10 tipos de AC en la pre-prueba de Israel y su compañero. Debe mencionarse que esta variedad de AC no fue la misma para cada participante. Daniel fue quien presentó mayor diversidad de AC en su equipo, con siete tipos de AC de cinco clusters. Participó preguntándole a sus compañeros sobre su opinión para la respuestas, después procedió a dictar su propia propuesta y a delegar responsabilidades (i.e., le asignó a Karen la tarea de escribir). Además, se identificó el AC con mayor frecuencia del EC, el B2, relacionado a construir sobre una contribución propia, sólo en el diálogo de Daniel. Karen participó principalmente dando opiniones y Ángel sólo habló una vez en el EC4, lo cual fue promovido por preguntas de la terapeuta para asegurarse que comprendía la actividad. Es por esto último que se codificaron AC del cluster I en el diálogo de la terapeuta en esa pre-prueba. En la pre-prueba en la que participó Israel, su compañero presentó AC dialógicos con más frecuencia. La diversidad de los AC que se identificaron en su diálogo fue de cinco tipos de AC para cada uno. En esta

prueba, el compañero de Israel tomó control de la actividad y optó por dictar su propuesta para que Israel la escribiera. Al igual que Daniel, fue el único que presentó el AC B2 teniendo más frecuencia que los otros AC. Israel mostró AC de construcción sobre la idea colectiva, completando algunas de las frases que expresaba su compañero. Además, fue quien hizo preguntas a su compañero durante la actividad. Debe mencionarse que esas preguntas correspondían a dudas propias sobre el concepto del robo, las cuales no se integraron a sus respuestas.

En contraste, el EC4 de la post-prueba fue el EC con menor diversidad de AC. Se identificaron 6 tipos de AC relacionados con la construcción sobre la idea colectiva cuando los participantes agregaban información a la respuesta colectiva (B1), contribuciones relevantes reflejando una participación activa (E2), posicionamiento (P6) y propuestas de acción para resolver la prueba que tienen un carácter más directivo (G2). En este caso, Israel fue quien tomó el control de la actividad, indicándole a sus compañeros lo que les tocaba hacer y revisando sus contribuciones. Ángel participó de manera más activa en la post-prueba a diferencia de la pre-prueba: presentó tres tipos de AC, trayendo información relevante a la actividad, completando las frases al escribir y posicionándose frente a los otros.

No se tomaron en cuenta algunos turnos de una de las pre-pruebas y de la post-prueba del EC4. En el caso de la pre-prueba del equipo de tres participantes, se presentó un problema para el seguimiento de las instrucciones de la prueba y, en especial, Karen comenzó a distraerse de la actividad. En el caso de la post-prueba, Karen salió al baño y se detuvo la actividad (los turnos no usados corresponden al habla entre Israel y Ángel sobre otros temas). Ambas situaciones causaron la presencia de actos correspondientes al cluster G (guiar la dirección del diálogo o la actividad) en el diálogo de la terapeuta.

En general, los estilos dialógicos de interacción en las pre-pruebas y la post-prueba pueden observarse en la Figura 6.

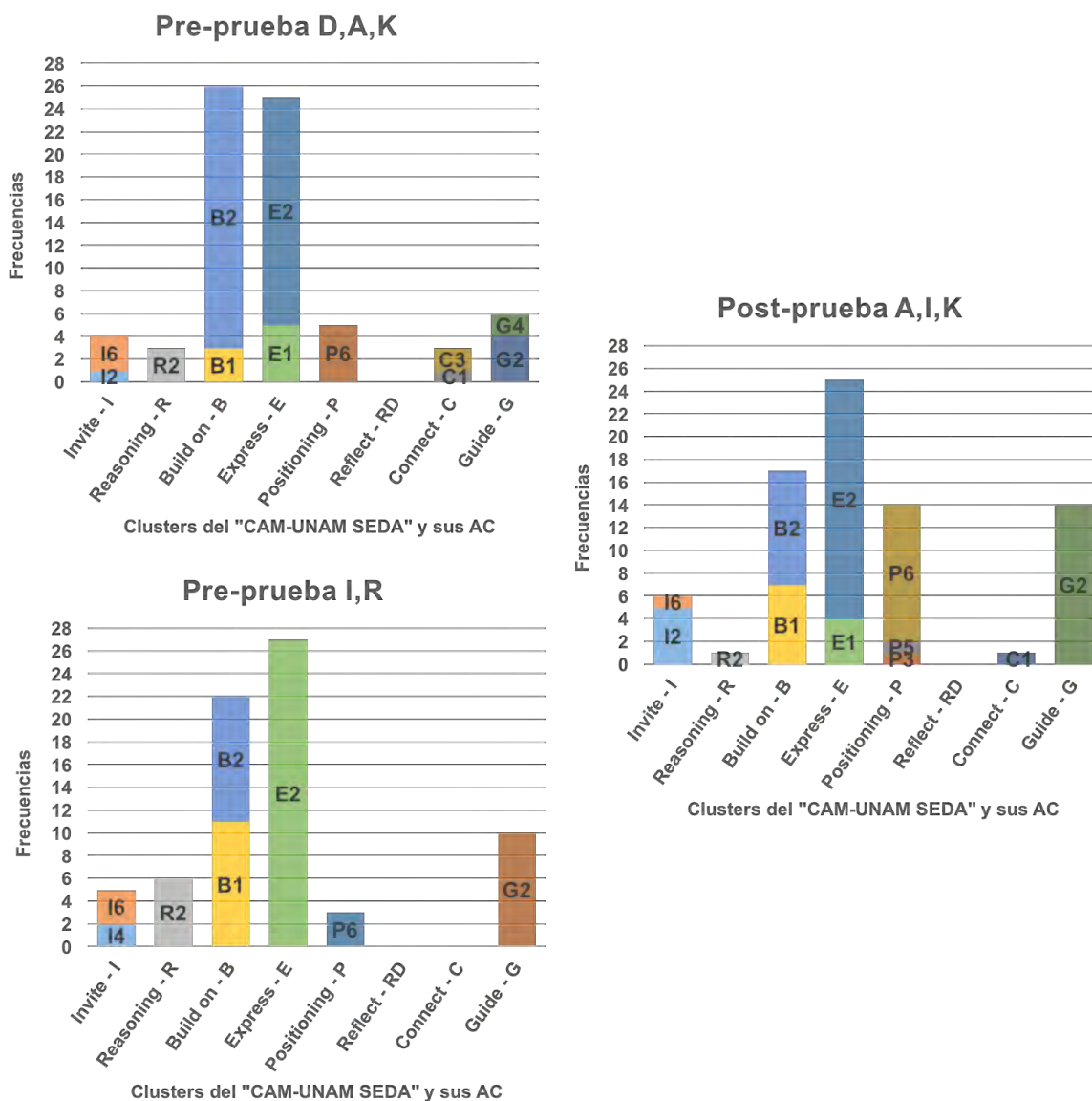


Figura 6. Frecuencia de AC por clusters identificados en las pre y post-pruebas

Tanto en las pre-pruebas como en la post-prueba se identificaron AC dialógicos. Esto ilustra la capacidad de estos adolescentes de expresarse de una manera en la que se toma en cuenta a sus compañeros, clarifican sus contribuciones, co-construyen, expresan acuerdos, traen información relevante

para la actividad e incluso proponen cursos de acción para resolver la tarea. Estas características se asocian a una forma colectiva y recíproca de interactuar. En cuanto a las diferencias entre las pre-pruebas y la post-prueba, aumentó la frecuencia de AC dialógicos en la post-prueba, con un 44% de la conversación de los participantes codificada como dialógica (en contraste con las pre-pruebas, en donde se codificó el 38% y el 36%, respectivamente). Igualmente, aumentó la frecuencia de AC relacionados con hacer preguntas para conocer la opinión de los demás, como es el caso de I2. Además, se presentó mayor variedad de AC en el cluster P, con P3, P5 y P6, los cuales están asociados con el posicionamiento dentro del diálogo para resolver un problema: proponen una solución después una discusión, se reta la contribución de otro y se expresa si están de acuerdo o no. Se identificaron más propuestas de cómo resolver la actividad (G2) y pareció mostrarse mayor equilibrio entre las construcciones sobre la idea propia (B2) y la construcción de una idea colectiva (B1).

Es importante mencionar que algunos cambios en la interacción estuvieron relacionados con la presencia de ciertos participantes al resolver las pruebas. Este fue el caso de la ausencia de Daniel y la presencia de Israel en la post-prueba, quienes dirigieron la actividad de maneras distintas: 1) Daniel construyendo su propia idea y monitoreando a sus compañeros, y 2) Israel indicándoles el orden en el que debían participar y haciendo preguntas.

En la Tabla 5 se presenta, de manera resumida, la variedad de AC dialógicos identificados entre pre y post-prueba para cada uno de los participantes. La tabla muestra que la variedad de clusters fue similar entre pre-prueba y post-prueba. En el caso de la variedad intra-cluster (es decir, tipos de AC dentro de cada cluster) se muestra que se identificaron más tipos de AC en el diálogo de dos de los tres participantes. Para los tres adolescentes, aumentó la frecuencia de aparición de AC dialógicos en la post-prueba.

	Pre-prueba				Post-prueba			
	Clusters		AC		Clusters		AC	
	No.	Tipo	No.	Frec	No.	Tipo	No.	Frec
Daniel	7	I, R, B, E, P, C, G	11	48	--	--	--	--
Ángel	3	B, E, P	3	6	3	B, E, P	6	17
Karen	6	I, R, B, E, P, C	8	16	5	R, B, E, P, G	6	18
Israel	6	I, R, B, E, P, G	8	28	6	I, B, E, P, C, G	10	41

Tabla 5. Variedad de clusters y AC y su frecuencia por participante en pre y post-prueba.

Respecto a otros aspectos de la colaboración, diferentes a las características dialógicas, en la pre-prueba de la triada fue claro observar una “división de roles implícita”. De esta manera, cada participante asumió la responsabilidad de una parte de la actividad en específico: el uso del mouse por parte de Ángel, escribir las respuestas y leer por parte de Karen y dar instrucciones y monitoreo por parte de Daniel. Ocurrió algo similar en la pre-prueba en la que participó Israel: se dividieron la lectura de la historia por turnos entre los participantes, Israel asumió la responsabilidad de escribir y su compañero de guiar la actividad. En contraste, en la post-prueba los participantes leyeron por turnos, pero en esta ocasión se hizo una propuesta explícita del orden en el que participarían por parte de Israel, Karen propuso de manera explícita leer los diálogos de los personajes mujeres y Ángel pidió una opinión sobre su forma de lectura en voz alta para hacerle voces especiales a los personajes de la historia.

Al realizar el análisis del discurso de los participantes con SEDA se identificaron algunos rasgos de su habla que no son considerados dialógicos según la herramienta de codificación, pero que se repitieron a lo largo de la interacción y en los cuatro participantes. Debido a estos hallazgos, se crearon nuevos códigos basados en estos rasgos y se integraron a la codificación de las

pruebas y de las sesiones de intervención. La tabla 6 muestra estos nuevos códigos.

Código	Nombre	Descripción
VERB	Verbalizar	Consiste en hacer un comentario/opinión sobre los elementos de la actividad, su propio desempeño o el desempeño de otro. No necesariamente debe ser compartido de manera explícita con sus otros compañeros. Puede que no ayude a avanzar la actividad colaborativa.
GUSTO	Expresar gusto	Se hace un comentario o contribución a la actividad colaborativa relacionado a un gusto específico. La contribución se encuentra relacionada con el tema de la actividad en curso.
REPT	Repetir	Repetición de la propuesta/contribución de otro inmediatamente después. Puede hacerse a manera de pregunta.
REPT propia	Repetir contribución propia	Repetición exacta de una propia contribución que se hizo anteriormente.
TURNO	Asignar turno	Consiste en indicar que es el turno de otro(s) compañero(s) para participar en la actividad. Está relacionado con la asignación de turnos y el hablar sobre ellos (aunque no estén establecidos formalmente).
ELOGIAR	Elogiar la contribución de otro	Elogiar la contribución/ idea o propuesta de otro compañero. Puede ser con una palabra.
FOMEN	Fomentar la participación de otro	Fomentar la participación de otro compañero cuando no sigue una instrucción o no participa. Se le indica lo que debe hacer.
REG	Regular la conducta de otro	Relacionado principalmente con el papel del terapeuta. Consiste en ayudar a la regulación conductual de otro, incluyendo postura corporal, tono de voz y actitudes disruptivas.
Pedir REPT	Pedir la repetición de la contribución de otro	Relacionado principalmente con el papel del terapeuta. Pedir que un participante repita lo que dijo otro compañero. Se asocia con la intención de captar su atención y saber si prestó atención a su otro compañero

Tabla 6. Códigos creados a partir de las características del diálogo de los participantes.

En ambas pre-pruebas se pudieron observar los códigos de verbalizar, repetir y fomentar la participación de otro en el diálogo de tres de los cuatro

participantes (Daniel, Karen e Israel) y el de “regular la conducta de otro” en el de la terapeuta. En las post-prueba se observaron los códigos de verbalizar, repetir, asignar turno, elogiar y expresar gusto en la conversación entre los participantes. En el caso de las intervenciones de la terapeuta se encontraron los códigos de regular de la conducta de otro y pedir repetición.

	Pre-prueba		Post-prueba	
	Código	Frecuencia	Código	Frecuencia
Daniel	VERB FOMEN	8 1	----	-----
Ángel	----	0	VERB	2
Israel	VERB REPT	1 2	VERB REPT TURNO ELOGIO	2 3 8 1
Karen	VERB FOMEN REPT	2 1 6	REPT TURNO GUSTO	2 1 1
Terapeuta	REG	2	REG Pedir REPT	6 1
Total	4	23	7	27

Tabla 7. Códigos identificados en la pre y post prueba junto con su frecuencia por participante.

La aparición en la post-prueba del código de asignar turnos se relaciona con lo que se mencionó sobre hacer explícitos los acuerdos para llevar a cabo la actividad del dilema moral. No se volvió a presentar el código de fomentar la participación de otro, hecho tal vez asociado a la mayor participación activa de los miembros del equipo en la post-prueba. Aumentó la identificación del código de regular la conducta de otros en el habla de la terapeuta, lo cual se asoció al momento en el que Karen salió del salón para ir al baño.

En suma, los datos obtenidos en las pre-pruebas y la post-prueba muestran la capacidad de los participantes de involucrarse en una actividad colaborativa participando con, al menos, un aspecto de la actividad y hablando con sus compañeros. Esto sin contar con la guía de un terapeuta o figura de autoridad. El

haber contado con el modelamiento de la terapeuta en una forma de habla dialógica, con la que se buscó integrar las ideas de distintos compañeros y llegar a acuerdos, parece haber ayudado a hacer más explícitas estas convenciones de colaboración entre los participantes en la post-prueba. Una vez explícito, parece que es más fácil para estos adolescentes estructurar la manera en la que colaboraron con sus compañeros.

10.1.2 Análisis de la interacción grupal durante las sesiones de intervención

Como se mencionó anteriormente, en esta sección de resultados se presenta el análisis de las interacciones entre los participantes y la terapeuta durante el desarrollo del proyecto de trabajo en equipo en el que crearon un juego de mesa. Primero se hace un breve resumen sobre la evolución de las interacciones a lo largo del semestre de trabajo con los participantes. Posteriormente, se presentan ejemplos de las conversaciones de los integrantes del equipo. Para esta segunda parte se eligieron tres sesiones de toda la intervención y de ellas se codificaron Sub-Eventos Comunicativos (Sub-EC) de algunos de los Eventos Comunicativos (EC) de estas sesiones, con la intención de ilustrar de manera fina la forma en que hablaron los participantes en distintas situaciones de la elaboración del juego de mesa.

10.1.2.1. Descripción general

Durante toda la fase de intervención se contó con la guía de la terapeuta, quien, a través de herramientas de andamiaje como: dar explicaciones, retroalimentar, proveer pistas, modelar formas de habla, hacer preguntas y enfocar la atención en aspectos específicos de la actividad, buscó fomentar la participación activa de todos los adolescentes para que llevaran a cabo una actividad específica. Este tipo de guía apoyó el desarrollo del proyecto de trabajo en equipo de los participantes. La terapeuta no tomó la completa responsabilidad de la actividad, la intención de esta forma de guía fue darles a los participantes la

oportunidad de tomar decisiones de acuerdo a sus opiniones y gustos, pero enfocados a que llegaran a acuerdos y colaboraran con los demás.

La primera sesión de intervención correspondió a la actividad de establecimiento de reglas base, en la que los participantes crearon las reglas para el trabajo en equipo basándose en su experiencia en una actividad colaborativa de toma de decisiones (actividad de asignación de familias a perros de un refugio de animales). Pudo observarse que el mantener focalizada la atención por un tiempo extendido fue difícil para los participantes. Solían hablar directamente con la terapeuta y no con sus compañeros al momento de hacer propuestas para resolver la actividad. Mientras un compañero hacía esto, los demás continuaban leyendo otras tarjetas de la actividad de manera individual. Esta forma de trabajo pareció estar altamente influenciada por su experiencia en el grupo terapéutico, en el que sólo hablaban con su terapeuta personal y a que la terapeuta era quien principalmente cuestionaba las opiniones de los participantes y pedía escuchar las propuestas de todos. Es por esto que se optó por detener la actividad de todos mientras uno de sus compañeros daba su propuesta al grupo, fomentando que se escucharan las propuestas de todos. Además, se les pidió en múltiples ocasiones que repitieran sus contribuciones o que pidieran a sus compañeros que repitieran sus contribuciones para escucharlas y comprenderlas. Otra característica observada es que es difícil concretar una sola respuesta, pueden quedarse enganchados en una fase de lluvia de ideas y no tomar una decisión, debido a que no están de acuerdo todos en ninguna de las opciones. De manera particular, Karen dejó de prestar atención a la actividad y comenzó a presentar actitudes disruptivas que incluyeron gritos, lo cual fue muy molesto para los otros participantes.

Todos estos aspectos fueron tomados en cuenta al momento de crear las reglas y para ajustar la guía de la terapeuta. Fue también, a partir de sus disconformidades, que se propusieron reglas que tuvieran que ver con el respeto

de las opiniones de los demás y no salirse del tema de la actividad. Esto tuvo como finalidad el ayudarlos a tener más estructura para interactuar con los otros y que todos comprendieran lo que se estaba haciendo. Ángel fue quien comenzó a perfilarse como el líder del grupo, al comentar sobre las contribuciones de sus otros compañeros y dar más propuestas para la creación de reglas. Daniel se mostró como tutor con sus compañeros, en especial con Karen, corrigiendo su conducta o errores. Israel por su parte, se centró en dar sus propias contribuciones o expresar las ideas que le surgían, a partir de elementos que escuchó en las contribuciones de otros. Desde esta primera sesión pudo observarse que la conducta de Karen fue molesta para sus compañeros. Constantemente hacía ruidos o gritaba y mencionaba palabras que no tenían relación aparente con la actividad de “asignación de familias a perros de un refugio de animales” o a la actividad de “establecimiento de reglas base para el trabajo en equipo”. Además, a diferencia de sus compañeros, se levantaba de su lugar e invadía el espacio personal de sus compañeros.

Con respecto a su interacción durante el desarrollo del proyecto de trabajo en equipo para la creación de un juego de mesa, se logró la participación de todos los miembros del equipo, aunque, en la mayoría de las decisiones, la voz mandante fue la de Ángel o Daniel. En relación al seguimiento de la secuencia didáctica del proyecto, fácilmente los participantes cambiaban de un paso a otro durante el desarrollo del juego, pero sin seguir un orden específico. De estas interacciones se pudieron observar algunas características de manera constante que se mencionan a continuación.

La idea de temática y enseñanza de su juego de mesa surgió de una necesidad e interés propios de los participantes. Antes de tomar esta decisión, los participantes se involucraron en una plática sobre su condición de Síndrome de Asperger (SA) y sus características. Esto se debió a la conducta que presentó Karen en la primer sesión. Esta conversación influyó su decisión sobre lo que

sería relevante enseñar a niños más pequeños con SA, lo cual fue: enseñarles a tener buenos amigos y evitar los malos amigos. De la misma forma en la que ocurrió la decisión de la temática del juego, a lo largo de las sesiones de intervención, los participantes hicieron contribuciones a la actividad grupal relacionadas a sus gustos específicos. Igualmente, hicieron referencia a sus experiencias previas con amigos y moldearon sus propuestas de acuerdo a sus vivencias. Se relaciona esto con su pensamiento reverberante en temas de interés específicos. Lo que debe resaltarse de este hecho es que, la mayoría de las contribuciones de este tipo, fueron pertinentes para las decisiones que se estaban tomando. Sin embargo, muchas veces estas contribuciones no fueron entendidas por los demás compañeros. Esto se debió a que, cuando las hacían, no solían expresar de manera explícita la relación que tenía su idea con el objetivo de la actividad. En consecuencia, las propuestas no eran del agrado de los otros compañeros o les parecían ilógicas, pues no era clara la pertinencia de la propuesta para desarrollar la actividad. Esto parece estar relacionado con un pensamiento egocéntrico con el que asumen que los demás piensan igual que ellos, o que si algo les parece lógico, a todo los demás debe parecerles lógico también. Por tal motivo se recurrió a que la terapeuta rephraseara la contribución, agregando información o haciendo preguntas para que cada participante elaborara más o clarificara su propia contribución.

Para estos adolescentes fue muy importante monitorear su comprensión de lo que estaba sucediendo en la actividad. En diversas ocasiones se tuvieron que hacer repasos tanto del objetivo de la sesión como del objetivo del proyecto. Es por esto que se optó que en todas las sesiones que se hicieran repasos de la sesión anterior para darle continuidad a la actividad. Fue una medida que ayudó a mantener a los participantes enganchados en la actividad. Cuando una actividad no era clara para los adolescentes, podían mostrar frustración.

Otra característica del SA evidenciada en su interacción fue su rigidez e inflexibilidad. El tratar con personas que no opinaban de la misma manera o que no coincidían con ellos los desconcertó y molestó. El reconocer que no todos aceptaran sus ideas o que no estaban de acuerdo con ellos fue el aspecto que más dificultó el trabajo en equipo en las primeras sesiones. Buscaban sólo prestar atención a sus propuestas, dificultando que escucharan otras ideas. La dinámica de detener a todos los participantes mientras otro hablaba fue de ayuda, al igual que pedirles que repitieran lo que dijo su compañero. A pesar de las molestias expresadas, si fue observado que escucharan a los demás e integraran ideas con ellos. Cuando su molestia dificultaba su atención a la actividad y al seguimiento de reglas, llegando incluso a ofender o criticar a sus compañeros, se recurrió a la “economía de fichas”. De este modo, se procuró que tuvieran un referente concreto para regular su conducta. Otra forma de evidenciarse la rigidez fueron los momentos cuando un participante interrumpía a otro. Esto se debió a que parecía que el participante interrumpido le ponía una pausa a su contribución; una vez que el otro participante terminaba su contribución, volvía a decir su contribución previa aunque su contribución ya no fuera congruente con la conversación. Al mismo tiempo, su rigidez fue un gran recurso para promover que consideraran las ideas y propuestas dadas por sus compañeros. Esto debido a que se les indicó que el desarrollo de la actividad tenía que ser en equipo y tenían reglas específicas sobre la forma en la que se debía trabajar en equipo. Estos factores los condicionaron a aceptar esa forma de trabajo. Además, el darse cuenta que tenían un espacio en el que podían expresar sus opiniones y crear algo propio, fue motivante para ellos.

Los participantes que contaban con menos dificultades para comprender la actividad llegaron a asumir papeles de tutoría con los que tenían dificultad. Esto sucedió especialmente para guiar a Karen por parte de Daniel, Ángel e Israel. Estos últimos tres participantes lograban regularse siguiendo la actividad, a diferencia de Karen, quien solía presentar conductas disruptivas, dejaba de participar en la actividad y molestaba a sus compañeros. Estos últimos ignoraron

sus conductas disruptivas en muchas ocasiones. A lo largo de las sesiones, esta forma de comportamiento presentada por Karen disminuyó; el saber que los otros escuchaban sus opiniones fomentó su participación activa. En algunas ocasiones, también se proveyó esa ayuda a Israel.

La relación entre los participantes mejoró a lo largo del semestre, ya que tenían la oportunidad de platicar sobre temas de interés para su edad y mostraron trato de amigos. Incluso, sin que estuviera la terapeuta guiando la actividad, continuaron hablando sobre temas relacionados con la actividad que estaban haciendo. En relación con su lenguaje corporal, se observó que, aunque su mirada podía enfocarse en otros lugares del salón, ellos continuaban participando. En el momento en el que ellos hablaban específicamente de alguien o de algo que dijo alguien más, volteaban a ver a ese compañero e incluso dirigían su cuerpo hacia esa persona. Además, adoptaron algunos gestos hechos por la terapeuta al hablar con otros. Estos consistían en señalar a la persona a la que querían hablarle o a la persona que había dicho una idea que estaban retomando.

Un evento en el que se llegó a un acuerdo por la propia cuenta de los participantes fue cuando Daniel, Ángel e Israel decidieron “expulsar” a Karen de su equipo. Fue una decisión unánime y se dieron razones a la terapeuta del por qué querían hacerlo. Esto se comentó en una sesión en la que Karen no asistió al trabajo en equipo. Mantuvieron una conversación con la terapeuta en la que expresaron sus opiniones y se usaron las reglas para estructurar la interacción. Los tres participantes siguieron turnos y preguntaron por las opiniones de los demás. Fue un momento en el que se mostró cómo las reglas les facilitaron resolver un problema que era relevante para ellos. Finalmente, al estar involucrados en un trabajo en equipo y siendo Karen un miembro de ese equipo, se indicó que Karen no podía ser expulsada. De nueva cuenta se hizo referencia a las reglas para indicarles a los participantes lo que podían hacer en situaciones en las que Karen los molestara.

En las primeras sesiones los participantes más grandes y con mayor habilidad (Daniel y Ángel) no tomaron en cuenta las contribuciones de sus otros dos compañeros y las criticaban. Las contribuciones de Israel podían salirse del tema, igualmente las de Karen, además de que no solían ser claras. Esta situación provocaba una baja en la participación de Israel y distracción de Karen. Esta condición cambió en las últimas sesiones debido a que solo se contó con la participación de Israel y Karen, lo cual aumentó su responsabilidad en el desarrollo de la actividad. Ambos lograron enfocarse en la actividad por más tiempo y aportaron más propuestas en la última fase del desarrollo del proyecto, aunque tuvo que ser promovido por la terapeuta que fueran explícitos y claros con sus opiniones y acuerdos. Retomaron las contribuciones anteriores e incluso asumieron la responsabilidad de enseñarle a sus otros compañeros a jugar el juego de mesa.

10.1.2.2 Ilustración de las interacciones durante las sesiones de intervención

Se realizó el análisis de discurso de Sub-EC de EC pertenecientes a tres sesiones de la fase de intervención. En este apartado se muestran esos segmentos de conversaciones junto con sus contextos, las codificaciones realizadas con CAM-UNAM SEDA y una breve descripción. Los EC se seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios: 1) participación de todos o la mayoría de los integrantes del equipo, 2) debía estar relacionado con la toma de decisiones conjunta correspondiente a la elaboración del proyecto, y 3) fluidez en el diálogo entre los participantes.

Este análisis arrojó datos sobre características dialógicas en el habla de los participantes y la terapeuta. Además, los datos ilustran las formas de diálogo presentadas por la terapeuta que promovieron interacciones de tipo dialógico entre los participantes y favorecieron la colaboración entre ellos.

A continuación se presentan las sesiones seleccionadas con su correspondiente análisis con Etnografía de la Comunicación y la herramienta CAM-UNAM SEDA. Las sesiones analizadas fueron la primera, la segunda y la cuarta de la fase de intervención. Se eligieron estas sesiones debido a que contaron con la participación de todos los participantes, a diferencia de las otras sesiones en las que faltaron uno o más participantes. En esta sección se provee información sobre la fecha de la sesión y el contexto de la interacción de cada uno de los fragmentos de diálogos. En las transcripciones se incluye el número de turno (T), el hablante o agente (H) representado con la inicial del nombre del participante (A: Ángel, D: Daniel, K: Karen, I: Israel y X: terapeuta, cuyos turnos se presentan en negritas), el diálogo y los códigos asignados a cada turno (se utilizó la letra U en los turnos en los que no se observaron rasgos dialógicos).

1ra sesión de fase de intervención:

Sesión 21-02-15
Situación Comunicativa: Situación de trabajo en equipo y elaboración de reglas base
Contexto: Fue la primera sesión de la fase de intervención y fue la segunda ocasión en la que se les indicó a los participantes que trabajarían como un equipo y debían tomar decisiones juntos. Esta vez, Israel se integró al equipo después de haber estado ausente en la pre-prueba, lo cual dio un total de cuatro participantes. Se les presentó la actividad de “asignación de familias a perros de un refugio de animales”, que correspondió a la primera participación guiada en la que contaron con el apoyo de la terapeuta para llevar a cabo la actividad. Después de la misma, se elaboraron las reglas base para el trabajo en equipo. El objetivo fue utilizar como referencia la forma en la que trabajaron para resolver la actividad de “asignación de familias a perros de un refugio de animales” para elaborar las reglas. Finalmente se dio la introducción al proyecto en equipo del semestre.

De esta sesión se eligieron tres Sub-EC correspondientes a los EC 4, 6 y 7 para ilustrar la colaboración y toma de decisiones de los participantes en tres

condiciones distintas de trabajo de equipo. En la Figura 7 se muestra el análisis realizado con las herramientas de la EoC.

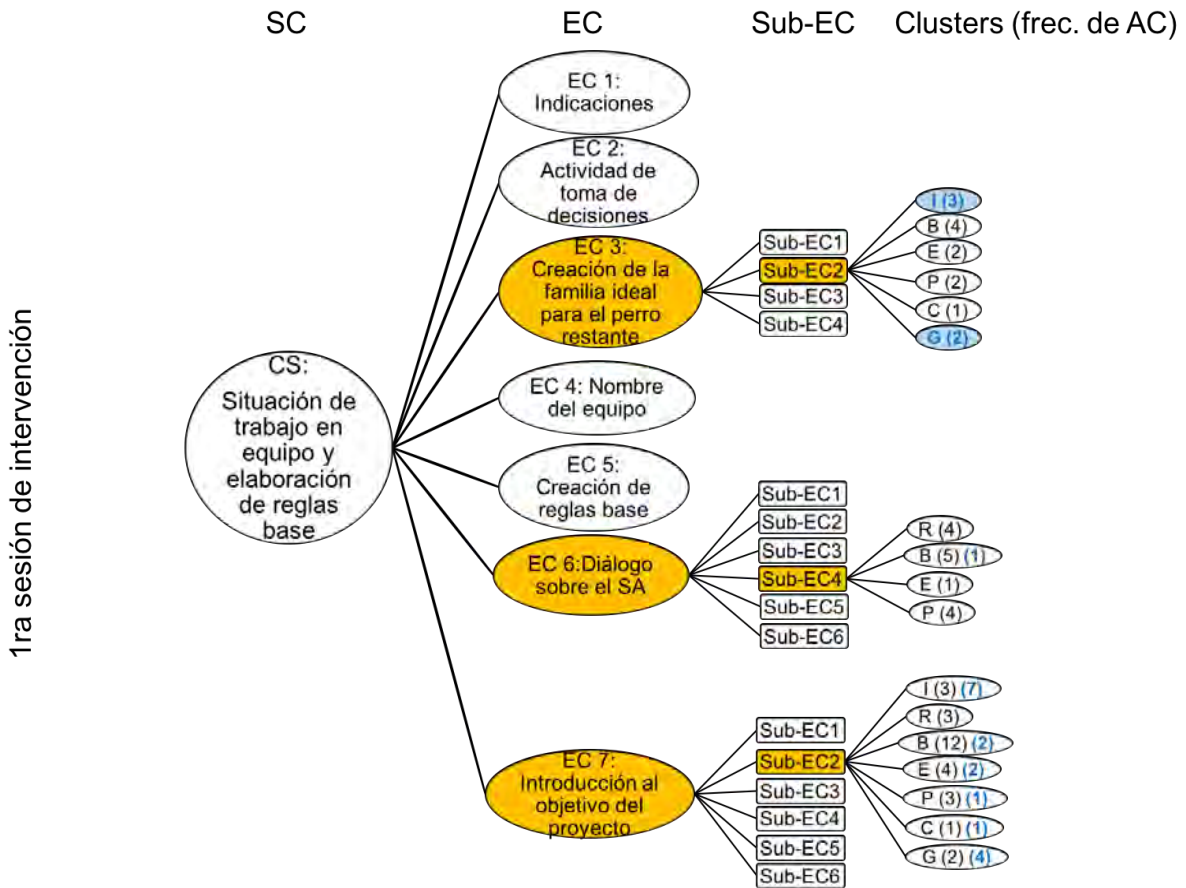


Figura 7. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la primera sesión de intervención

Análisis del Sub-EC2 del EC3

Para analizar el primer Sub-EC de esta sesión se presenta el contexto previo al EC al que pertenece. Antes del EC3, los participantes leyeron las tarjetas con las descripciones de cada uno de los perros y las descripciones de cada familia que quería adoptar a un perro. A partir de esta lectura, unieron a cinco de los seis perros disponibles con las cinco familias que visitaron el refugio de animales. Se les indicó que, para poder salvar al sexto perro, debían crear entre todos una familia ideal para él. En el EC3 se realiza esta parte de la actividad. En

el Sub-EC que se presenta a continuación (Sub-EC 2), los participantes muestran su interacción al proponer la descripción de la familia ideal para el sexto perro.

T	H	SC: Situación de trabajo en equipo y elaboración de reglas base EC 3: Creación de la familia ideal para el perro restante Sub-EC 2: Propuestas de descripción de la familia ideal para el perro Participan: D, K, A, I y X	Código 1	Código 2
463	D:	Mmmm, qué tal una familia que vive en un camper, un padre de borracho, [una esposa] un poco, bueno, descuidada, una hija sexy, un niño que sueña ser astronauta, todos tienen la camper cerca de la ciudad y ese perro queda porque no obedece órdenes, los zapatos no están tan viejos, NO SÉ ((habla viendo a X))	E2	
464	I:	[Tengo algo] ((habla al mismo tiempo que habla D, pero D continúa))	U	
465	X:	¿Están de acuerdo con la familia que dijo Daniel? ((le pregunta a A, K, I y señala a D))	I2	
466	A:	jajaja ((comienza a reírse, pone su mano frente a su boca))	U	
467	D:	Está un poco loca mi idea pero [si funciona]	B2	
468	I:	[Yo tengo una idea]	U	
469	X:	A ver, vamos a escuchar... ((refiriéndose a la idea de I, X es interrumpida por A))	G5	
470	A:	Una familia descuidada no sería tan mala para ese perro ((lo dice mientras ríe))	P6	B1
471	X:	Puede ser, puede ser ((señala a A para darle a entender que se refiere a su comentario))	U	
472	D:	Tiene dos años de vida, no te preocupes [vamos a hacer una familia para él, no te preocupes] ((se acerca a K, quiere tranquilizarla))	U	
473	I:	[Una familia que no siga reglas que lo encontró en la playa], que encontró a ese perro, el pobrecillo, [en la playa]. Todo comenzó en el [mar, la ballena] se lo comió pero seguía vivo	B1	
474	D:	[Dos mil años] ((le dice a K))	U	
475	X:	[Entonces cómo es la] Isra, vamos a regresar, ¿cómo es la familia entonces? ((interrumpe a I))	G5	I6
476	K:	* ((hace sonidos como de perro llorando, con las tarjetas de la actividad en la mano))	U	
477	I:	AY, primero déjame contar la historia ((dirigiéndose a X)) [La ballena se lo comió pero seguía vivo], después, entonces, el perro, vio que había una persona atrapada ahí que entonces, por accidente, encendió un poco de fuego para que no estuviera oscuro y la ballena explotó, la persona y el perrito se quedaron libres y entonces encontraron al señor, entonces el señor fue al lugar con la familia, fue educado por la familia también fue con la	B2	GUSTO

		familia, al igual que este perro ((<i>mientras D abraza a K</i>))		
478	D:	[Te vamos a convertir en perro. Oye sí, te vamos a convertir en perrito y serás la compañera de MAX] Karen, no pasa nada ((<i>le presta atención a K, la abraza y acaricia el brazo cuando lo dice</i>))	VERB	
479	X:	Ajá, entonces, ¿cómo es la familia?	I6	
480	I:	Ahh se llamaaaa la familiaaaa... ((<i>no termina la frase</i>))	U	
481	A:	La familia de Israel me gusta más, no la de Daniel mejor ((<i>mientras K tose muy fuerte</i>))	P6	C1
482	I:	La familia Olmos	E2	

Tabla 8. Sub-EC2 del EC3 de la primera sesión de intervención

En este Sub-EC se observa la interacción de los participantes en una actividad colaborativa impuesta sin relación a un objetivo de interés para los participantes. Se muestran las propuestas relevantes (E2) de Daniel e Israel para describir a la familia adecuada del perro faltante, relacionado con una participación activa. Daniel incluso agrega más detalle a su propuesta (B2), lo cual ayuda a clarificarla a los demás pero después de esto se encarga de ayudar a Karen a tranquilizarse y deja de participar en la actividad (le menciona que el sexto perro no morirá ya que le crearán una familia y que tiene mucho tiempo más de vida). Se identificaron códigos de verbalización en los turnos en los que Daniel apoyó a su compañera. Israel, en su contribución, transforma parte de la propuesta de Daniel al decir que es una familia que no sigue reglas (B1), mostrando su capacidad de integrar sus ideas con las de sus compañeros. Al mismo tiempo, tuvo la tendencia de hablar al mismo tiempo que sus compañeros y continuar agregando información a sus propuestas (B2), alejándose del objetivo de la actividad. Esto último reflejó su impulsividad e inflexibilidad, además de la dificultad de desengancharse de un tema de interés (en este caso su historia). Ángel por su parte muestra sus posicionamientos y acuerdo con una contribución en específico (P6, C1), e incluso le agrega un calificativo a la familia que creó Daniel (B1). Esto refleja atención a la propuesta hecha y construcción sobre la idea de otro, relacionado con la reciprocidad. La terapeuta buscó promover la contribución basada en la propuesta de otro compañero (I2), guiarlos para escuchar a los demás, enfocar a Israel a la actividad (G5) y pedirle que clarificara la pertinencia de su contribución a la actividad (I6). Se puede observar que Karen

no se comprometía a la actividad e incluso hacía ruidos que distraían a sus compañeros.

Análisis del Sub-EC4 del EC6

Previo al EC6 de la sesión, Daniel, Ángel e Israel, con la presencia de Karen, crearon las reglas base para el trabajo en equipo. Fueron guiados por la terapeuta durante el proceso. Después de esto se les dio un descanso. Karen dejó la sesión debido a que se sentía mal, además de que había dejado de participar en la actividad grupal. En el EC6 los adolescentes regresan al salón y comienzan a platicar sobre lo sucedido con Karen y la relación con el SA. Daniel, Ángel e Israel se dicen el uno al otro que tienen SA y comienzan a platicar sobre los medicamentos que han tenido que tomar y los efectos que tuvieron en ellos. En el Sub-EC que se muestra a continuación, los participantes comienzan a hablar de las características que tienen las personas con SA.

T	H	SC: Situación de trabajo en equipo y elaboración de reglas base EC6: Diálogo sobre el Síndrome de Asperger Sub-EC4: Discusión sobre las características específicas del SA Participan: D, A, I y X	Código 1	Código 2
1.	I:	Afortunadamente ninguno tiene Síndrome de Down o el Síndrome ((<i>lo interrumpe D</i>))	VERB	
2.	D:	Dios no lo quiera, y si lo tienen pues ahí hay como que rezarle ((<i>hace la mímica de persignarse</i>))	VERB	
3.	A:	[Ni tenemos autismo] ((<i>le dice a D</i>))	B1	
4.	I:	[Y ustedes tienen buena memoria] ((<i>lo dice volteando a ver a A</i>))	B2	
5.	D:	¿Qué? ((<i>le pregunta a A porque no escuchó lo que dijo</i>))	U	
6.	A:	Ni tenemos autismo ((<i>le dice a D</i>))	U	
7.	D:	El Asperger es Autismo, somos autistas de hecho ((<i>le dice a A</i>))	P5	R2
8.	X:	A ver, ¿les han [explicado eso?] aja ((<i>les dice a todos</i>))	E1	
9.	A:	[somos parte del espectro autista], pero no somos autismo, no tenemos autismo ((<i>le dice a D</i>))	P6	R2
10.	X:	Ok, si les han explicado eso ((<i>le dice a todos</i>))	U	
11.	D:	Mmm, pues, bueno no tanto así como que somos ermitaños pero ((<i>lo dice volteando a ver a A</i>))	B2	
12.	X:	Todos son diferentes ((<i>le dice a todos</i>))	B1	
13.	A:	Nadie se parece	B1	

14.	I:	Todos tenemos cualidades. El Asperger es bueno porque te ayuda a tener [buena memoria], [hace que busques información] y seas curioso de la información	B1	R2
15.	A:	[*] ((dice solo una palabra))	U	
16.	D:	[Ahhm, eso no tiene que ver] Es que eso no tiene que ver ((le dice a I que está hablando, es relacionado con el comentario que hace I sobre la memoria))	P6	
17.	X:	Claro que sí ((le dice a D))	U	
18.	D:	Mira, nosotros, mira, a lo mejor así que digas son como gente normal como ellos, porque todos son normales aquí ((señala a los terapeutas)). O sea, lo que nos interesa, somos como una computadora ((señala la computadora que está atrás de él)), lo que nos interesa lo guardamos y lo que no, lo desechamos ((se lo dice a I, relacionado al comentario sobre la memoria))	R2	
19.	A:	En realidad, no del todo ((le dice a D))	P6	

Tabla 9. Sub-EC4 del EC6 de la primera sesión de intervención

En esta interacción los participantes hablan libremente sobre un tema elegido por ellos y relacionado con el comportamiento de su compañera Karen. Se observa que, al ser una actividad motivante y relacionada a sus temas de interés, el diálogo es más fluido entre ellos y los tres tienen la iniciativa de compartir sus ideas con los demás. Se vuelven a identificar AC relacionados con la construcción de una idea colectiva (B1), todos agregando información al entendimiento que tienen sobre el SA. A diferencia de la otra actividad, se observaron AC relacionados con dar argumentos o explicaciones (R2), los cuales están relacionados con hacer el razonamiento explícito a los demás de acuerdo con CAM-UNAM SEDA. Dichos actos interesantemente se identificaron junto con actos de posicionamiento como P5 o P6, con los que retaron la visión del otro o expresaron su desacuerdo. Esto especialmente sucedió en la interacción entre Daniel y Ángel. No sólo expresaban su desacuerdo sino que daban una razón de por qué no les parecía su contribución. En el caso de Israel, él busca explicarles su idea sobre SA. La terapeuta sólo interviene cuatro veces y es para conocer su entendimiento sobre el SA (E1) y agregar información a la idea que están creando (B1). Un recurso que utiliza Daniel y que se vuelve a reflejar en este diálogo es el verbalizar.

Análisis del Sub-EC2 del EC7

Después de haber hablado sobre el SA en el EC6, la terapeuta guía la dirección del diálogo para dar la introducción al proyecto de trabajo en equipo que realizarán a lo largo del semestre (EC7). En los Sub-EC que integran al EC7, Daniel, Ángel e Israel discuten sobre la enseñanza que tendrá su juego de mesa. Se enteran de que trabajarán en un proyecto conjunto y que deberán tomar decisiones juntos. La terapeuta les indica que el proyecto les permitirá enseñarle algo a compañeros más pequeños del grupo ASPIS-UNAM. La plática del EC6, incidentalmente les da una idea de qué sería importante que un niño con SA aprendiera. Se presenta a continuación la primera parte de la actividad en las que se dieron propuestas sobre la enseñanza del juego de mesa.

T	H	SC: Situación de trabajo en equipo y elaboración de reglas base EC7: Introducción al objetivo del proyecto del semestre y elección de la enseñanza a sus compañeros más pequeños Sub-EC2: Comienzo de la actividad de propuestas sobre la enseñanza del juego de mesa Participan: D, A, I y X	Código 1	Código 2
20.	X:	¿Qué creen que sea importante enseñarle a sus compañeros más chiquitos? ((se refiere a los compañeros del mismo grupo de ASPIS-UNAM))	E1	
21.	A:	A no dejarse llevar	E2	
22.	X:	A ver, pero eso lo van a tomar entre ustedes como equipo porque a partir de eso van a hacer un juego de mesa, ¿ok? ((señala a D, A e I))	G1	C2
23.	I:	Este juego de mesa tendrá un mensaje importante	B1	
24.	A:	A no dejarse llevar por malas compañías, de seguro podría ser	B2	
25.	I:	Lo podemos que este juego, las tramp, que sea de la amistad y el amor y el odio, el odio es la trampa ((golpea sus manos contra la mesa, A y D lo observan))	B1	
26.	D:	Pero, sólo una cosita, estás haciendo una copia del juego de LIFE, ¿te acuerdas? ((pone su mano frente a I))	G4	C3
27.	X:	Pero, ¿en el juego de LIFE hacen eso? ((le pregunta a D))	P5	I6
28.	D:	O sea, ahí decidías entre el buen camino y el mal camino. El buen camino, empiezas tu carrera, te casabas, este quieres trabajar, envejecer. Y el mal camino es el como que te ibas a las fiestas, no ibas a la escuela, no te casabas. ¿Es algo parecido o? ((voltea a ver a X y a I))	B2	I6
29.	I:	Para este juego necesitamos fichas ((lo dice levantando el volumen de su voz y viendo a X))	E2	

30.	X:	A ver espera, [Israel], Daniel te hizo una pregunta, ¿es algo parecido a lo que está diciendo? ((le dice a I mirándolo a la cara, señala a D y señala a I))	G1	I6
31.	D:	[No necesitamos...] O sea, ¿es como elegir el buen y el mal camino de la vida? ((le hace su pregunta a I de nuevo y de manera más corta y clara))	I6	B2
32.	X:	[¿Eso es lo que querías decir?] ((le dice a I))	I6	
33.	I:	[Claro] ((le dice a D, recargando su cabeza en sus dos manos))	U	
34.	D:	Ese es el juego de LIFE y ya existe desde hace [40 años, este es un juego nuevo, maldita sea] ((le dice a I, al terminar de hablar golpea su puño contra la mesa))	R2	G4
35.	X:	[A ver, Ángel tenía una idea chicos, vamos a escucharlo]. Vamos a escuchar a Ángel ((le dice a todos y señala a A))	G5	
36.	A:	Yo propongo la idea de que, podría ser no dejarse llevar por las enemistades o no pelear y buscar buenas compañías	B2	
37.	I:	O podemos llamarlo La Ayuda Asperger o los niños que tienen el síndrome	E2	
38.	X:	Pero primero, Isra, antes de ponerle nombre al juego vamos a decidir si sí quieren enseñarle eso a los niños ((mirando a I))	G5	
39.	I:	Vamos a enseñarle a los niños qué es el amor ((lo dice viendo a sus compañeros))	E2	
40.	X:	¿Les gusta eso? ((voltea a ver a D y a A))	I2	
41.	A:	Pero, ¿los niños saben qué es el amor?	P5	
42.	D:	¿O sea qué es? [el amor a tu mamá] ((lo dice viendo a I))	I6	
43.	X:	[¿Ustedes saben qué es el amor?]	E1	
44.	I:	Tú no odias a alguien, lo quieres mucho y le tienes confianza y amistad ((lo observan D, A y X))	B2	
45.	A:	Es cierto ((pone su mano en su barbilla))	P6	
46.	D:	Nombre, el amor no se trata como de aprender. El amor es como, o sea no es cosa como de aprender. O sea tú no vas a enseñar el amor. El amor fluye por si solo ((se lo dice a I))	P6	R2
47.	I:	Bueno, este juego será para que los niños, al menos, sigan siendo amigos ((viendo a sus compañeros))	B2	
48.	A:	Eso es justo lo que había dicho	B1	
49.	X:	¿Eso es lo que tu querías hacer Ángel?	I6	
50.	D:	Mira ((se detiene))	U	
51.	A:	Eso es lo mismo que había dicho, que no se dejaran llevar por malas amistades	B2	
52.	D:	Mira, podemos hacer algo como lo que tu decías, una copia de LIFE, vamos a poner dos historias de dos niños. Un niño de la buena vida y un niño de la mala vida. Y ahí, o sea, en principio se va, como que va a coincidir un poco pero cada niño va a ir por su camino y ya veremos cuál es el final que pueden tener ((todo se lo dice a I, mirando a I))	B1	R2
53.	X:	Oigan, entonces ya todos están de acuerdo en que quieren enseñarle a los niños chiquitos cómo no dejarse llevar por enemistades, ¿dijiste? ((le dice a A))	B1	I6
54.	A:	Bueno, amistades falsas	B2	
55.	X:	Amistades falsas y del amor, ¿eso es lo que le quieren	B2	I6

		enseñar a los niños chiquitos? ((se quedan callados y A asiente con la cabeza))		
--	--	---	--	--

Tabla 10. Sub-EC2 del EC7 de la primera sesión de intervención

Esta conversación corresponde al inicio de la planeación del proyecto de trabajo en equipo. Al igual que en el ejemplo anterior (Sub-EC4 del EC6), la actividad se muestra motivante para los tres miembros del equipo, lo cual promueve su participación activa (incluso se muestra una distribución de turnos equitativa, con ocho turnos cada uno).

En este Sub-EC la terapeuta apoya de manera más activa para dirigir el diálogo al objetivo de proponer alternativas de enseñanza para sus compañeros más pequeños, recordándoles de la importancia de sus decisiones para el fin último del proyecto (C2). En especial promovió el diálogo entre los participantes (G1) en distintas ocasiones, enfocó su atención a las propuestas que decían sus compañeros recordándoles que deben escucharse (G5) y los centró en el objetivo de la sesión. Esta guía incluyó pedirles que clarificaran o elaboraran más sus contribuciones a todos (I6), incluso retar su contribución (P5) y pedir su opinión sobre las ideas de los demás (I2). Esto promovió que las propuestas y opiniones fueran claras y explícitas para todos, razón por la que también recurrió a transformar la idea de los participantes re- fraseándola (B1) para hacerla más clara a todos.

En este fragmento, Ángel es el primero en proponer una enseñanza (E2), se mantuvo en su idea y la clarificó cuando se le pidió (B2). Aun así, mostró la capacidad de tomar en cuenta las ideas de los otros al posicionarse respecto a ellas, retándolas (P5) o expresando su acuerdo (P6), o evaluándolas como similares a las suyas (B1). En este Sub-EC se evidencia la forma en la que Daniel toma un rol tutorial con sus compañeros dando retroalimentaciones sobre la contribución de Israel (G4), pidiendo que clarifique su propuesta (I6) e incluso clarificando su pregunta (B2) para que fuera entendida por Israel. Hace explícitos

sus posicionamientos (P6) e incluye argumentos, explicaciones (R2) o información que conoce (C3) para respaldarlos. Además de que hace contribuciones que construyen sobre la idea colectiva (B1). Israel puede construir sobre una idea propuesta por otro (B1), pero tiende a presentar un pensamiento divergente en el que continúa construyendo sobre ésta, al parecer sin límite y sin concretar algo en especial (B2).

2nda sesión intermedia seleccionada:

Sesión 7-03-15
Situación Comunicativa: Sesión de toma decisiones para la temática y objetivo del juego de mesa.
Contexto: Fue la segunda sesión dentro de la fase de intervención. En la sesión anterior la terapeuta dio la introducción al proyecto de la creación de un juego de mesa a Ángel, Daniel e Israel. Se les indicó que el objetivo de crear el juego era enseñarle algo a sus compañeros más pequeños. Además de que realizarían el proyecto como un equipo y todos trabajando juntos. Por lo que se incluirían las contribuciones de Ángel, Daniel, Israel y Karen. Al momento de dar estas indicación en la sesión anterior Karen no estuvo presente. Comenzó esta sesión con los cuatro participantes sentados en la mesa, se retomaron los objetivos de la actividad, las propuestas de la sesión pasada sobre la enseñanza del juego de mesa y se tomaron decisiones finales sobre la temática y enseñanza del juego. La sesión fue guiada por la terapeuta.

Se eligió un Sub-EC perteneciente al EC4 y el EC5 completo para ilustrar las conversaciones los participantes en esta sesión. En la Figura 8 se muestra de manera gráfica el análisis que se realizó con las herramientas de la Etnografía de la Comunicación. Como en el ejemplo de la sesión anterior, se incluye la SC, los EC en los que fue dividida, los Sub-EC del EC4 y la frecuencia por cluster de los AC que se identificaron en el Sub-EC2 del EC4 y en el EC5 (se marcan en negritas y en azul la frecuencia y el tipo de AC que presentó la terapeuta).

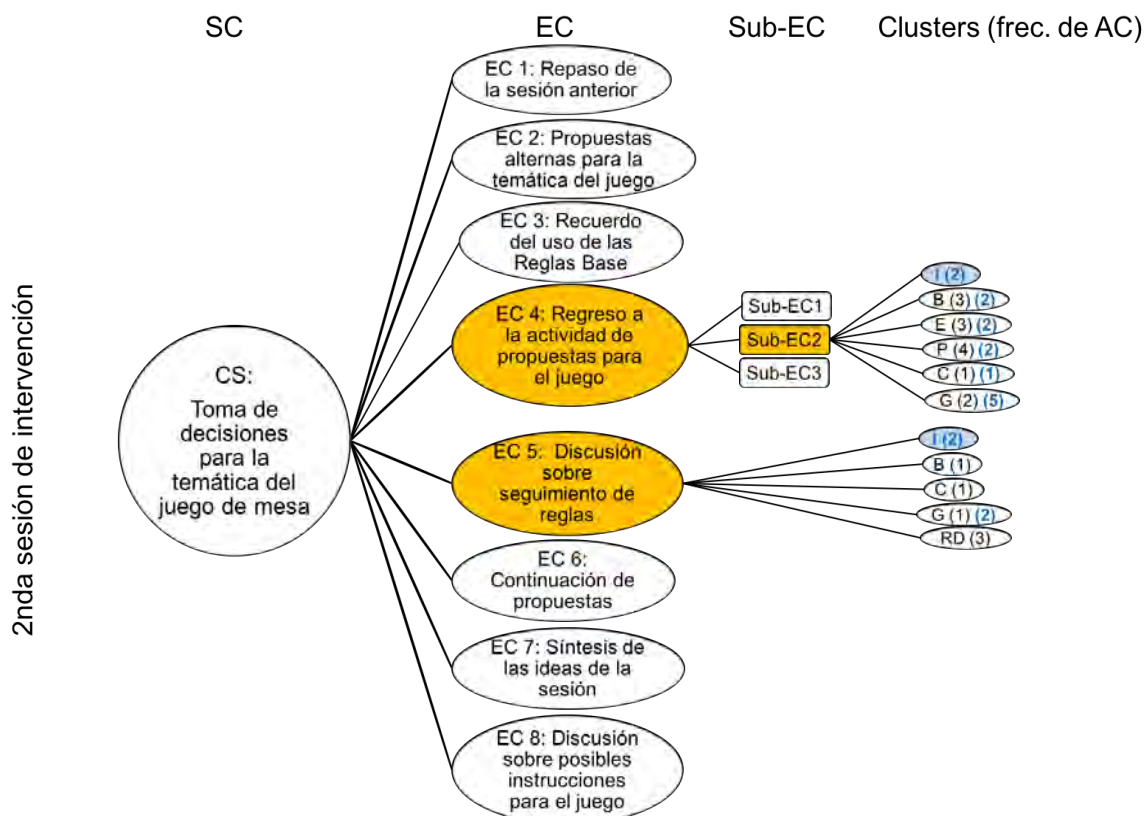


Figura 8. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la segunda sesión de intervención

Análisis del Sub-EC2 del EC4

Previo al EC4, los participantes están proponiendo distintas ideas sobre la temática del juego de mesa que van a crear. En la sesión anterior Ángel propuso una temática del juego, con la que estuvieron de acuerdo Israel y Daniel. En esta sesión se abrió la discusión a nuevas ideas para que todos los integrantes del grupo pudieran participar. Esta situación llevó a que criticaran algunas de las opciones y llegaran a ofenderse. Es por esto que en el EC 3 se les recordó el uso de las reglas base para trabajar juntos. Karen no conocía todas las reglas. Después de esto, Karen se levantó de su lugar y se escondió debajo de la mesa. Se tomó tiempo para regresarla a su lugar y continuar con la actividad. En el EC4, Karen hace dos propuestas para el juego de mesa, se le pide que las explique y sus compañeros hacen comentarios al respecto.

A continuación se presenta el Sub-EC2 del EC4 en el que Karen hace su segunda propuesta y recibe observaciones de sus compañeros y la terapeuta. Es importante mencionar que se encontraba presente la terapeuta personal de Karen (Y) en el salón, por lo que se incluyen sus contribuciones durante el Sub-EC.

T	H	SC: Sesión de toma decisiones para la temática del juego de mesa EC 4: Regreso a la actividad de propuestas para el juego Sub-EC 2: Discusión sobre la segunda propuesta de Karen para la temática del juego Participan: D, K, A, I y X/ Y	Código 1	Código 2
18	K:	Ah, tengo una idea ((<i>volteando a ver a su terapeuta, Y</i>))	U	
19	Y:	A ver, dásela a Ana Laura ((<i>indicándole que debe hablar con X, quien está guiando la actividad</i>))	G1	
20	K:	Pueden pagar por ver a cada animal en un zoológico ((<i>sigue hablando con Y</i>))	E2	
21	Y:	Dásela, [dale esa idea a Ana Laura] ((<i>le dice a K</i>))	G1	
22	A:	¿Eso enseñaría algo? ((<i>habla viendo a la hoja que tiene en las manos, ha mantenido esa postura desde que se le dio la hoja que tiene el mapa que él dibujó</i>))	P5	
23	D:	[Princesita pon atención, por el amor de Dios, pon atención] ((<i>voltea a ver a K y se lo dice a ella, K esconde su cara en su brazos</i>))	VERB	
24	I:	[No, no enseña nada, debe enseñar] hey, [tiene que ser algo en lo que] se hable de respeto y de amistad y los valores Karen, no de diversión y locura ((<i>levanta la voz, responde a la pregunta de A y voltea a ambos lados de la mesa, donde se encuentra A y donde se encuentran D y K; A levanta la cabeza para ver a I</i>))	P6	G4
25	A:	[Daniel, paciencia] ((<i>lo dice en respuesta al comentario que le hace D a K</i>))	VERB	
26	K:	** ((<i>hace ruidos cómo si llorara</i>))	U	
27	D:	Y paciencia, [también es eso, pacieencia] ((<i>habla con tono de molestia y observa a X</i>))	VERB	
28	X:	[Ok, pero] recuerden que Karen es parte del equipo. Entonces todos tienen que estar de acuerdo ((<i>dice esto a todos los integrantes del grupo</i>))	G1	
29	D:	* ((<i>hace mímicas a X diciéndoles que es difícil trabajar con K, después K deja de recargarse en la mesa y abraza a D</i>))	U	
30	A:	Oye, ... ((<i>es interrumpido por X</i>))	U	
31	X:	La mayoría está de acuerdo que quieren enseñar sobre como tener buenos amigos, o sea, como tener buenos amigos y evitar los malos, ¿no? ((<i>explica a todos los del grupo, haciendo mímicas al mismo tiempo; K sigue abrazando a D y hace ruidos</i>))	G5	P1
32	A:	Algo así	U	
33	D:	Ahora sí está en calma ((<i>abraza a K y voltea a ver a los otros</i>))	VERB	

		<i>terapeutas))</i>		
34	X:	Y cómo se pueden portar bien y que tengan amor y todo ((les dice a todos, retoma de una propuesta anterior de I de que todos los niños deben tener amor))	B2	
35	A:	Y así evitar las malas amistades ((<i>volteando a ver a X mientras habla</i>))	B1	
36	X:	Exactamente	U	
37	A:	Por ejemplo, que se muevan aquí... ((<i>señala a la hoja que tiene en su mano, X no observa que hace esto y X continúa hablando</i>))	U	
38	X:	¿Y podemos integrar algo que dijo Karen ahorita? ((hace la pregunta a todos, interrumpe a A))	C1	E1
39	K:	¿Cuál es el país más rico del planeta? ((<i>hace la pregunta después de que X les hace una pregunta</i>))	U	
40	D:	Dubai, siguiente	U	
41	K:	¿Diubai? ¿Dubai? Duubaiiii ((<i>empieza a reír</i>))	REPT	
42	D:	Después te lo enseñé en Wikipedia. Ahora vamos con lo otro ((<i>le dice a K, mientras A recarga su cabeza en su mano y ve hacia abajo, I también mira hacia abajo</i>))	G5	
43	K:	Dubai, Dubai, Dubai, [quiero seguir diciendo, Dubaiiiii] ((<i>se mueve y se levanta de su silla</i>))	REPT	
44	A:	[Estoy esperando] ((<i>deja la hoja de papel en la mesa, y se recarga en su brazo, ve al piso</i>))	VERB	
45	X:	Ya se está saliendo el [tema...], ajá. A ver, pero ustedes escucharon qué dijo Karen. ¿Pueden integrar algo de eso al juego que queremos hacer? ((le dice a D, I y a A))	G4	E1
46	A:	[Ese no es el tema]	E2	
47	D:	Bueeno, un zoologiquito si un niño, si un amigo te dice 'abre la jaula', 'es un gorila, te va a matar', 'me vale' ((<i>da su ejemplo actuado</i>))	B1	
48	X:	¿Cómo ven? ((voltea a ver a K y a I, A mueve su cabeza en desaprobación))	I2	
49	D:	Es algo estúpida la idea	P6	VERB
50	K:	Pero, es para ver a los animales ((<i>habla mirando a X</i>))	B2	
51	X:	Ajá, ¿qué vean a los animales en el juego de mesa? ((le hace la pregunta a K))	I6	B1
52	K:	Síi	U	
53	X:	[Está difícil], ¿no? ((le dice a K))	P5	
54	D:	[NO] ((<i>lo dice en respuesta a la propuesta de K</i>))	P6	
55	K:	Ay bueno, Monopoly sería mejor, ¿no? ((<i>lo dice viendo a X y se recuesta en la mesa</i>))	E2	C3
56	X:	Puede ser algo así ((habla con K))	G4	

Tabla 11. Sub-EC2 del EC4 de la segunda sesión de intervención

Se puede observar en este Sub-EC el monitoreo que realizaron Daniel e Israel sobre las contribuciones de Karen. Como se mencionó anteriormente, Karen mostró repetidamente conductas disruptivas durante el desarrollo de las actividades. En respuesta a esto, la terapeuta fomentó la participación de Karen

en la actividad, centrando la atención en sus propuestas cuando hacía una. De esta manera, se le recordaba su responsabilidad para llevar a cabo el proyecto de juego de mesa. Se refleja la falta de costumbre que tenía de trabajar con otros, por lo que en los primeros turnos hablaba directamente con su terapeuta. Cuando esto sucedió, su terapeuta ayudó a dirigir su atención al equipo (G1). A diferencia de otras situaciones en las que Israel necesita regulación, Israel aporta su apoyo a Karen para explicarle porqué su idea no podría usarse (P6, G4). Ángel cuestiona la propuesta (P5), mostrando su tendencia a evaluar las contribuciones de los otros. Daniel vuelve a mostrar una conducta de monitoreo, enfocando a su compañera cuando se sale del tema (G5). Escucha la propuesta de Karen e incluso puede construir sobre ella de manera que se ajuste al tema del juego (B1), pero expresa su desacuerdo con ella (P6). Tanto Ángel como Daniel verbalizan para expresar su descontento de alguna forma, haciendo comentarios sobre el desempeño de Karen o sobre lo que sienten. A pesar de que en este Sub-EC la atención se centra en la propuesta de Karen, ella muy fácilmente se distrae quedándose enganchada en otros temas (REPT, i.e., Dubai). La terapeuta hizo énfasis en el hecho de que debían tomarse en cuenta las opiniones de todos los integrantes del equipo (G1), se les expuso a una situación en la que debían comentar sobre estas ideas (C1), no ignorarlas e incluso transformarlas para que fueran pertinentes. La atención dada a Karen ayudó a que se reintegrara a la actividad e incluso, planteara una propuesta alterna, haciendo uso de su información previa (referencia al juego de Monopolio).

Análisis del EC5

Este EC comienza después de que los participantes discuten las propuestas de Karen para la temática del juego de mesa. Se termina el EC4 cuando los participantes hablan sobre el juego Monopolio, debido a que Karen hizo referencia a este. Fue común que hablaran al mismo tiempo y se alejaron del objetivo de la sesión. En el EC5, que se presenta a continuación, Ángel hace la observación de que sus compañeros no siguen las reglas base para el trabajo en

equipo. En especial, las acciones de Karen provocan que tanto Ángel como Israel toquen el tema de las reglas base para trabajo en equipo.

T	H	SC: Sesión de toma decisiones para la temática del juego de mesa EC5: Discusión sobre seguimiento de reglas Participan: D, K, A, I y X	Código 1	Código 2
84	K:	¿Puedo dibujar? ((le pregunta a X))	U	
85	X:	No, todavía no Karen	U	
86	D:	Tampoco ((deja caer su cabeza en la mesa))	VERB	
87	I:	No, prohibido jugar por órdenes ((señala la cartulina de las reglas de trabajo en equipo que están pegadas en la pared))	C1	
88	K:	Ahhh ((hace el sonido como si estuviera llorando))	U	
89	I:	Creo que... ((no termina su frase, A y D empiezan a hablar))	U	
90	A:	Frustración ((se pone la mano en los ojos, se observa molesto))	VERB	
91	D:	Aún no estas casada y ya estás llorando ((le dice a K, viendo a X))	VERB	
92	X:	Vamos a regresar, vamos a regresar a la tarea	G5	
93	I:	Creo que olvidamos dos reglas más, no imitar y no jugar ((señala a la cartulina de las reglas))	RD1	
94	K:	lii ((hace un ruido como si fuera un animal, y abraza de nuevo a D y después se encima en él))	U	
95	A:	Pero, hay una regla que no están respetando los tres ((dice viendo al frente))	RD1	G4
96	X:	¿Cuál es esa regla? ((le pregunta a A))	I6	
97	A:	Ponerse de acuerdo y respetar las ideas del otro aunque estemos en desacuerdo. ¿Me oyeron? ((se muestra molesto, mueve su brazo y se dirige a todos sus compañeros))	RD1	
98	X:	Ok, [¿si escucharon a Ángel?] ((se dirige a D, I y K)) No ((le dice a K después de su pregunta))	I2	
99	K:	[¿Puedo dibujar?] ((le pregunta a X))	REPT propia	
100	D:	No ((imita la respuesta de X))	U	
101	A:	Parece que no escuchan ((dice con un volumen de voz más bajo y más tranquilo))	VERB	
102	X:	Pero si te escuchan, ya te escuchó Daniel, ¿escuchaste tú Isra? ((toca el hombro de I cuando le pregunta))	G4	
103	I:	Mmhm ((asintiendo))	U	
104	X:	¿Qué dijo? ((le pregunta a I para comprobar))	Pedir REPT	
105	I:	[Que están olvidando las reglas todos] ((señala a la cartulina))	B1	
106	D:	[Un buen sedante] ((hace la mímica de inyectarle un sedante a K, Y va a ayudarlo a K a que se siente bien))	VERB	
107	Y:	Karen, ya, por favor, ¿si puedes poner atención? ((Y se acercó a K y la sentó, empieza a hablarle; la observan D, I, y A))	REG	

108	K:	Si ((le contesta a Y))	U	
-----	----	------------------------	---	--

Tabla 12. EC5 de la segunda sesión de intervención

Este EC es un ejemplo de otros que se presentaron en otras sesiones sobre el seguimiento de reglas. En diferentes sesiones tres de los cuatro participantes, Ángel, Karen e Israel, hicieron referencia a las reglas cuando notaban que otros no las seguían. Esto ayudó a detener la actividad y evitar ofensas o molestias entre los participantes. Se identificaron los AC RD1 relacionado a la reflexión sobre el habla que se usa y G4 relacionado con una retroalimentación informativa a sus compañeros en el diálogo de Ángel. En respuesta a la distracción de Karen de la actividad, Israel la confronta haciendo referencia a las reglas (C1) diciendo que no puede jugar. Esto lo lleva a comentar que faltó incluir más reglas (RD1) que tuvieran que ver con jugar e imitar a otros. En ambos casos, se refleja una evaluación de su desempeño al hablar con otros. Sus contribuciones fueron reafirmadas por comentarios de la terapeuta, buscando que elaboraran más sobre esas reglas y que los demás mostraran atención a esos comentarios (I2, I6, Pedir REPT). Daniel vuelve a expresarse por medio de verbalizaciones sobre la actitud de Karen, Ángel también expresa su sentir por ese medio (i.e., “Frustración”, en turno 90). A pesar de estos comentarios, Karen se quedó enganchada en su pregunta sobre si podía dibujar (REPT propia) sin integrar las contribuciones que se hicieron al respecto. En el turno 107 puede verse el código REG, en el que fue necesario que la terapeuta personal de Karen (Y) interviniera para regresar su atención a la actividad.

3ra sesión intermedia seleccionada:

Sesión 18-04-15
Situación Comunicativa: Toma de decisiones sobre las instrucciones y el material del juego de mesa
Contexto: Es la cuarta sesión de la fase de intervención. Los participantes tuvieron un mes sin sesiones, debido a vacaciones de Semana Santa. En esta sesión, los participantes regresaron al trabajo del proyecto para continuar con los pendientes. Estaban sentados alrededor de la mesa, con hojas blancas al

centro y lápices para escribir sus ideas. También contaron con sus anotaciones de sesiones previas. Comenzaron la actividad recordando los acuerdos previos respecto a la enseñanza, temática, diseño y objetivo del juego y respecto a las reglas base para el trabajo en equipo que se crearon en la primera sesión de intervención. Se planteó que el objetivo de la sesión era elaborar las instrucciones y decidir el material con el que estaría hecho su juego de mesa.

Se analizaron dos Sub-EC del EC7 para ilustrar la colaboración y toma de decisiones de los participantes para crear las instrucciones del juego de mesa.

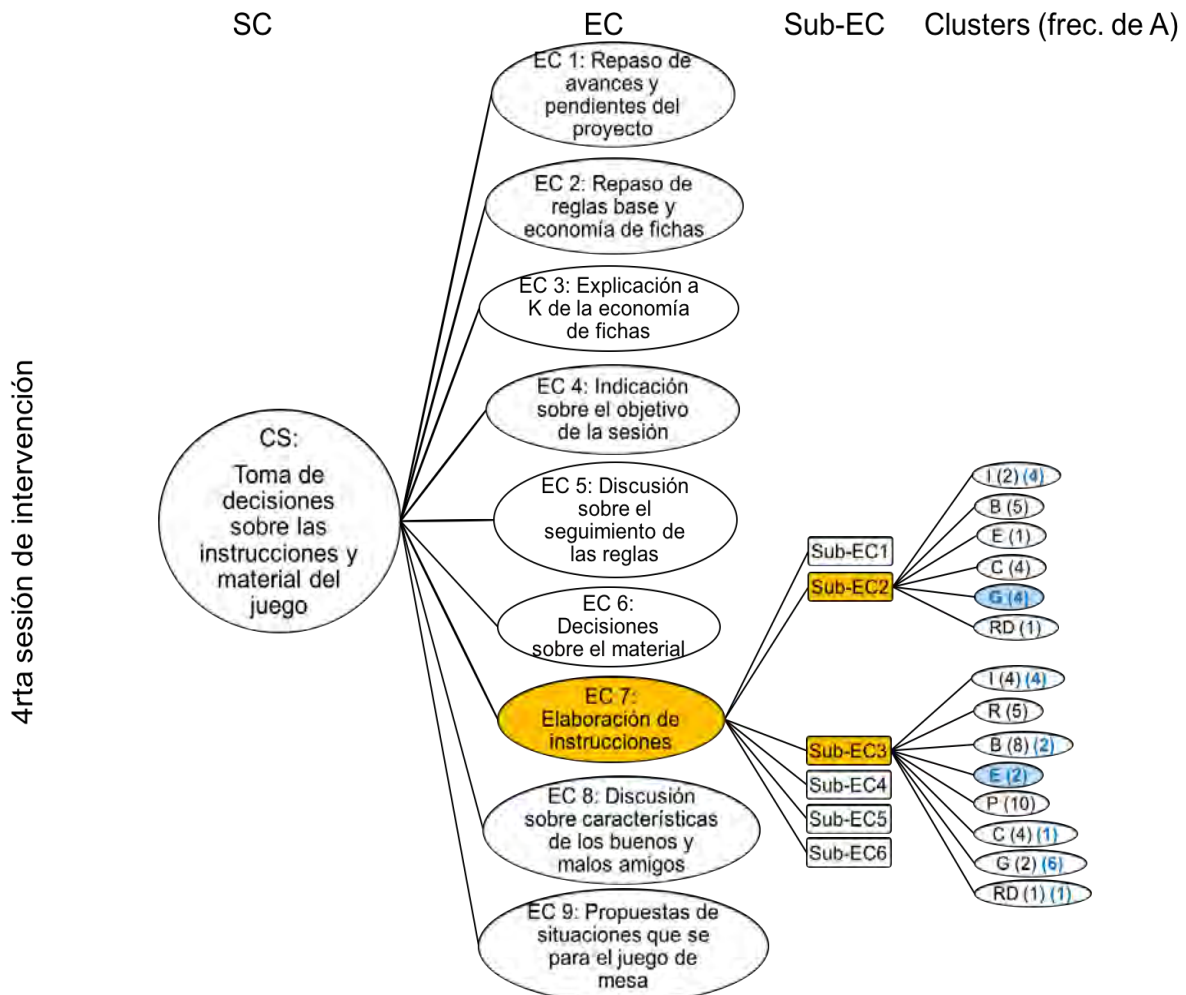


Figura 9. Distribución jerárquica de unidades de análisis de la etnografía de la comunicación de la cuarta sesión de intervención

Análisis de los Sub-EC2 y Sub-EC3 del EC7

Se ilustran dos Sub-EC pertenecientes al EC7 sobre elaboración de instrucciones. Previo al EC7, los participantes repasaron los avances y pendientes del juego de mesa y revisaron las reglas base para trabajar en equipo. Se introdujo una nueva forma de regulación conductual: economía de fichas. Se les dieron tres piezas de madera (del juego JENGA) a cada uno, las cuales podrían perder si no seguían las reglas u ofendían a un compañero. El perder todas las piezas resultaba en una consecuencia al final de la sesión. Se decidió hacer esto para enfocar a los participantes en la actividad debido a que llegaron dispersos a la sesión. Los participantes hablaron también sobre quiénes no estaban prestando atención a la actividad y sobre quién no seguía las reglas para el trabajo en equipo. Ángel tenía un cuaderno en el que estaba dibujando. Expresó previamente en la sesión que, por si lo necesitaban, él estaría ahí dibujando y prestando atención. La presencia de Karen era aún incómoda para sus compañeros.

A continuación se presenta el Sub-EC2 en el que Karen hace una propuesta relacionada con uno de sus gustos específicos.

T	H	Sesión: Toma de decisiones sobre las instrucciones y el material del juego de mesa EC7: Elaboración de las instrucciones Sub-EC2: Propuesta de Karen sobre el programa perfecto de Amistad Participan: D, K, A, I y X	Código 1	Código 2
18	X:	Perfecto, [entonces ¿cómo van a ser las instrucciones?]	I6	G5
19	K:	[Es importante], además conozco el programa perfecto de amistad ((<i>habla volteando al frente y jugando con las piezas</i>))	E2	
20	X:	¿Cómo es el programa perfecto de amistad Karen?	I6	
21	K:	El programa se trata de My Little Pony, se trata de que una...	B2	C3 GUSTO
22	D:	Y jaja ((<i>Daniel se ríe, echa la cabeza para atrás y hace un gesto</i>))	U	
23	K:	No es de risa, déjenme hablar ((<i>sube el volumen de su voz al decir esto, también, el tono de su voz es molesto</i>))	RD1	VERB
24	X:	Dame una pieza Daniel ((X se acerca a D para quitarle una de las piezas de JENGA))	REG	
25	A:	Me quedaré aquí mientras tanto ((<i>al notar la molestia de K y su comentario sobre el programa My Little Pony, avisa a X que</i>	VERB	

		<i>continuará dibujando, la voltea a ver))</i>		
26	K:	Se trata de que un unicornio llamado Twilight debe de ir a Pony Ball pero como ya leyó un libro sobre los elementos y que había una antagonista de nombre Nightmare Moon que significa Pesadilla de la Luna, iba a dar la noche por siempre, debía de conocer más amistades... [y] <i>((mientras habla juega con las piezas))</i>	B2	C3 GUSTO
27	X:	[¿Y] cómo se aplica a esto? ((le dice a K, retomando la actividad))	G5	I6
28	D:	Mm * <i>((hace un ruido casi imperceptible, mueve su cabeza hacia A y parece decirle algo))</i>	U	
29	K:	Y hay seis, ignoren el sexto elemento porque no sé de qué se trata la magia. Bueno existen estos elementos, honestidad, bondad o amabilidad, risa, generosidad y lealtad <i>((cuenta cada elemento con los dedos de sus manos y mira al frente al decirlo))</i>	B2	C3 GUSTO
30	X:	Ok	U	
31	I:	O quizás el sexto elemento quizás sea el de la inamistad... puede ser el de los malos <i>((hace una contribución que busca completar lo que dijo K o explicar lo que falta, al hablar deja de ver las piezas de JENGA que manipula y observa el pizarrón, a K y a X))</i>	B1	
32	X:	Puede ser, ustedes lo pueden crear. Creo que esa idea es muy buena, la que acaba de decir Karen.	G4	
33	I:	¿My Little Pony, dijo?	I6	
34	K:	My Little Pony	U	
35	I:	My Little Pony, ¿De qué trata?	I6	
36	K:	Trata sobre la amistad, ¿qué parte no escuchan? <i>((voltea a ver hacia el frente, con un gesto de molestia))</i>	B2	VERB
37	I:	[Ah sí, yo escuché, ya dijeron la historia] <i>((lo dice jugando con las piezas de JENGA))</i>	VERB	
38	D:	[Esteee...¿El sexto elemento es Litio?] <i>((dice con la mano en la cara y viendo a X))</i>	C3	GUSTO
39	X:	No, pero no estamos hablando de la Tabla Periódica. ¿De qué estábamos hablando Karen? ¿Cómo se llaman esos principios, los de amistad? ¿Cómo les pusiste el nombre son generosidad, bondad?	G4	I6
40	K:	Honestidad, generosidad, amabilidad amm... risa y lealtad <i>((al terminar de hablar voltea en dirección a donde está X))</i>	U	

Tabla 13. Sub-EC2 del EC7 de la cuarta sesión de intervención

En este Sub-EC se ejemplifica una interacción en la que se hacen referencias a los gustos específicos por parte de los participantes para ayudar en el desarrollo de la actividad. Especialmente, en este caso, relacionado a un gusto de Karen quien en esta sesión mostró una participación más enfocada al objetivo de la actividad. Karen es quien comienza proponiendo información para las instrucciones (E2), ésta resultó estar relacionada con uno de sus programas de televisión favoritos (C3). Desde un principio su propuesta no fue clara para sus

compañeros, debido a que sólo mencionó el nombre del programa. Esto provocó una reacción negativa por parte de Daniel, a lo que respondió Karen haciendo referencia a la forma en la que deben de hablar en equipo (RD1). Se tuvo que regular la conducta de Daniel quitándole una ficha para evitar que ofendiera a su compañera (REG). La terapeuta guía a Karen para hacer su contribución más clara y resaltar la idea pertinente a la actividad en curso (I6, G5). Daniel y Ángel optan por ignorar la propuesta de Karen, incluso Ángel verbaliza que piensa hacer mientras Karen habla. Daniel muestra una de sus tendencias que es burlarse y la hace por medio de un interés suyo, el cual es la química (C3). Israel, a diferencia de sus compañeros, construye sobre la propuesta de Karen y agrega información que permite que la contribución se relacione más con el objetivo de la actividad (B1). Además de que se interesa por conocer más sobre la propuesta de Karen (I6). Debido a la inflexibilidad mostrada por Daniel y Ángel sobre la utilidad de la propuesta de Karen, la terapeuta retoma esa contribución para continuar creando las instrucciones.

En el siguiente Sub-EC, se presenta el momento en el que la terapeuta retoma la propuesta de Karen para crear las instrucciones.

T	H	SC: Sesión de toma decisiones para la temática del juego de mesa EC7: Elaboración de las instrucciones Sub-EC 3: Discusión sobre la propuesta de Karen Participan: D, K, A, I y X / Y	Código 1	Código 2
41	X:	Ok, a mí me parece una muy buena idea para esto del buen amigo y mal amigo. ¿Qué opinan? ((se refiere a la contribución de K))	I2	
42	D:	Mmmm Si es buena idea, pero se me hace una especie de copia de hechizada ((refiriéndose al programa de televisión que trataba de una bruja; A levanta la cabeza, observa lo que hay en el pizarrón y después continúa dibujando))	G4	C3
43	X:	¿Por qué?	I4	
44	D:	Ahh la magia, digamos por ((toca su nariz y la mueve con su mano como lo hacía el personaje de la serie de hechizada))	B2	
45	X:	Ah bueno, [pero podemos quitar lo de la magia]. Yo creo que los otros son muy importantes para la historia.	G4	

46	I:	[Que o*, que..] ((<i>intenta decir algo mientras habla X pero no lo escuchan</i>))	U	
47	D:	Como valores, como magia pues...	P6	
48	X:	Podemos poner los valores	U	
49	K:	Podría ser la inteligencia ¿no? ((<i>al terminar de hablar voltea a ver sus compañeros</i>))	B1	
50	X:	Perfecto. Eso me parece muy buena idea.	U	
51	I:	¿Alguien ya ha visto Inteligencia Artificial?, eso me acaba de recordar la palabra inteligencia ((<i>viendo a las piezas de JENGA que tiene en las manos</i>))	C3	GUSTO
52	K:	Sólo viste la película ((<i>le dice a I</i>))	U	
53	D:	** ((<i>se dirige a I con un bajo volumen de voz</i>))	U	
54	I:	No no la he visto.	U	
55	X:	¿Ángel cuál es tu opinión sobre lo que acaba de decir Karen?	I2	
56	I:	Pero mi mamá me ha hablado de ella, * muy caro ((<i>habla viendo a las piezas de JENGA</i>))	U	
57	D:	Pues si es un buen ejemplo de inteligencia artificial ((<i>vuelve a hablar sobre el tema que dio Israel sobre Inteligencia Artificial</i>))	VERB	
58	A:	[¿De esa serie?] ((<i>voltea a ver a X</i>))	I6	
59	K:	[¿Y por qué no la buscas en Internet?] ((<i>dirigiéndose a I para que pueda ver la serie o película que quiere ver</i>))	U	
60	X:	No, no, no, de las propuestas que acaban de hacer ((le dice a A))	B2	
61	I:	[** bonita, bonita película]	VERB	
62	A:	[¿De poner Ponys?] ((<i>dirigiéndose a X</i>))	I6	
63	X:	No. Una propuesta [que nos dice Karen] es que en la amistad hay bondad, hay generosidad, ¿qué más hay? ((dice las opciones que dijo K antes))	C1	I6
64	D:	[*es una propuesta] ((<i>voltea hacia un lado, habla en volumen bajo</i>))	U	
65	K:	Risa, la risa sirve que... ((<i>no termina la frase pero menciona uno de los componentes que faltaban</i>))	B1	
66	X:	Risa, inteligencia	U	
67	A:	Eso si hay, pero la amistad ya, no lleva eso desde hace mucho ((<i>mirando a X</i>))	P5	
68	X:	Pero la podemos poner en nuestras instrucciones y en el juego. ¿Cómo ven?	E1	
69	A:	No ((<i>mueve su cabeza en desaprobación</i>))	P6	
70	K:	Me están diciendo que no están de acuerdo ((<i>habla de lado, mirando a X, pone su mano frente a su boca</i>))	VERB	
71	X:	Pero te tienen que decir por qué no están de acuerdo, pregúntale, [¿Por qué no están de acuerdo?] ((le dice a K y le modela la pregunta))	G1	RD1
72	K:	[¿Por qué no están de acuerdo?] ((<i>hace la pregunta viendo a D y A, la dice al mismo tiempo que X</i>))	I6	
73	D:	[Mmm estoy de acuerdo con la idea pero...] ((<i>voltea a ver a K mientras habla</i>))	P6	
74	A:	[Pues...] ((<i>A voltea a ver a K</i>))	U	

75	K:	¿Porque es demasiado para niñas? ((<i>cruza los brazos mientras habla y observa a D y a A</i>))	I2	
76	D:	Mmmm, bueno yo he visto hasta Frozen que es de niñas. No Frozen no, este ... ((<i>hace una pausa</i>))	VERB	
77	A:	No ((<i>habla en volumen bajo de voz</i>))	U	
78	K:	Ahh, Ahora estás cambiando de tema ((<i>se cubre la cara con las manos</i>))	G4	VERB
79	A:	Karen a lo que me refiero es que, además de todo, este juego sirve para enseñarnos valores pero no todo el tiempo es felicidad y cosas así. A lo que se refiere es hacer en cada momento cómo animar a una persona o algo así incluso, o ayudar a una persona en un momento desesperado, incluso dar consejos también, si es cierto, por si te toca una de esas personas además de todo o [también...] ((<i>es interrumpido por K; habla viendo a X</i>))	C1	R2
80	K:	[Además de] lo que yo estaba hablando era del primer episodio, [era de dos partes]	B2	C3 GUSTO
81	A:	[Pero]	U	
82	X:	Ajá	U	
83	A:	Pero yo [estaba] ((<i>se detiene mientras habla D</i>))	U	
84	D:	[si pero no importa el episodio] ((<i>hace comentario a la aclaración de K; sin notar que A está tratando de hablar</i>))	P5	
85	A:	Pero yo estaba hablando ((<i>mirando a X</i>))	RD1	TURNO
86	D:	[Adelante señor] ((<i>en respuesta al comentario de A para que pueda terminar de expresar su idea</i>))	TURNO	
87	X:	[Termina por favor]	U	
88	K:	Sí, térmalo ((<i>se dirige a A, después se recarga en sus manos y lo escucha</i>))	TURNO	
89	A:	Lo que me refiero es que no parece lógico que digas la amistad es esto o lo otro. La amistad es eso, pero además de todo no vamos a poner tan a cuentas la amistad. Lo que vamos a hacer es poner qué hacer también en diversas situaciones ((<i>K observa a A mientras habla</i>))	P6	R2
90	X:	Mhm. Oigan y ¿no podríamos ocupar las ideas de Karen? [Para caracterizar...] ((empiezan a hablar I y D))	G4	E1
91	I:	[O sea es que sí, [pero...]	U	
92	D:	[Sin ponys] ((<i>señala con el lápiz a la terapeuta que habla</i>))	P6	
93	X:	Al primer, no, pero para caracterizar al buen amigo. Recuerda que iba a haber un buen amigo y un mal amigo. No que sea como cuento de las princesas	B2	G4
94	K:	Un gran amigo y un mal enemigo ((<i>lo dice viendo a X</i>))	B1	
95	X:	Ok.	U	
96	I:	Es una Buena idea [pero no tiene que ser tan exagerado. Que no exagere tanto ((<i>le dice a X</i>))	P6	B2
97	D:	[¿Cuál es el mal enemigo? Es el malo jaja] ((<i>se ríe de manera actuada y saca la lengua</i>))	VERB	
98	X:	No tan exagerado, ok. [Ustedes no tiene que usar todos,] solamente pueden seleccionar algunos, los más importantes	G4	

99	K:	[No estoy exagerando] ((<i>cambia el tono de su voz, cubre su cara con las manos y después las deja caer en la mesa</i>))	P6	
100	D:	Y un mal enemigo cómo, qué hace eso, de hecho sería amigo y enemigo ((<i>corrigiendo lo que dijo K</i>))	P5	B1
101	X:	Ok	U	
102	D:	Porque el mal amigo más bien es un enemigo	R2	
103	I:	Para mí como que Little Pony y la amistad, le exageró un poquito, es demasiado ((<i>mira hacia al enfrente</i>))	B2	VERB
104	K:	Pero la amistad es importante, [nos] puede ayudar mucho	R2	
105	X:	[Claro que sí] La amistad si se va a mantener, eso sí se queda.	G4	

Tabla 14. Sub-EC3 del EC7 de la cuarta sesión de intervención

En este segmento de conversación, la terapeuta buscó llamar la atención de Daniel, Ángel e Israel a la propuesta de Karen después de que Daniel y Ángel decidieran no tomarla en cuenta en el Sub-EC anterior. Apoyó a Karen a clarificar su propuesta (I6), le mostró a los otros participantes la información que podría ser relevante (G4) y les pregunta su opinión (I2). De esta manera se les demuestra su responsabilidad para desarrollar la actividad en la que deben ser claros en sus posicionamientos para tomar decisiones como un equipo. Es por esto que retomó la contribución de Karen y le pidió que la repitiera a sus compañeros. Esto trajo de vuelta la atención de los participantes a la actividad y se promovió que se posicionaran, lo cual hicieron de manera específica. Daniel hace referencia a un programa de televisión para comentar sobre la idea de Karen (C3) y especifica con qué sí podría estar de acuerdo y con qué no (P6). Su rol de tutor apareció de nueva cuenta al corregir una expresión de Karen. Ángel muestra de nuevo su tendencia a cuestionar la propuesta (P5), dando indicios de evaluación de las ideas de los demás y se posiciona firmemente en su desacuerdo. Esto último lo acompaña con una referencia a los acuerdos que se tomaron sobre el juego (C1) y explicándoselos directamente a Karen (R2). En este segmento Karen acudió a la terapeuta cuando no supo qué hacer al escuchar que sus compañeros estaban en desacuerdo con su idea. La terapeuta le modela una forma de hablar con ellos, haciendo una pregunta (RD1). El hablar sobre las reglas ayudó a los participantes a autorregularse. Otra ocasión en la que sucedió esto fue cuando Ángel le hizo

notar a sus compañeros que era su turno para hablar (RD1, en turno 85). Daniel y Karen reconocieron que era su turno y le cedieron la palabra. En el caso de Israel, se puede notar su pensamiento divergente al hacer referencia a uno de sus gustos y conocimiento previo (C3, películas) cuando escucha una palabra que dice su compañera sin ayudar a continuar con la actividad. Además, se observó que puede tardar más tiempo que sus compañeros para proveer una idea completa (terminando su idea turnos después). Volvió a reflejarse en este Sub-EC que, al hablar de temas comunes y no de “trabajo”, el diálogo es más fluido e incluso proponen formas de solucionar problemas (i.e. turno 59).

10.2 Análisis individual de los participantes

10.2.1. Daniel

Desde la aplicación de la pre-prueba, Daniel fue el participante que habló de manera más extensiva, presentando más turnos en las actividades grupales. Un ejemplo de ello fue que su participación en la pre-prueba comprendió el 42% de la conversación total. En relación a los rasgos dialógicos encontrados en su habla, fue el participante con mayor variedad de AC en la pre-prueba con 11 tipos de AC, pertenecientes a siete de los ocho clusters que componen a CAM-UNAM SEDA (I, R, B, E, P, C, G). Particularmente, de los turnos ejemplificados en esta sección de resultados que fueron 49, el 53% de ellos fueron codificados con un AC dialógico. En ellos presentó una variedad de 10 tipos de AC de los mismos siete clusters. Es importante mencionar que estas codificaciones están sesgadas por la selección de los ejemplos.

En su caso en particular, desde la pre-prueba y primera sesión de intervención mostró AC relacionados con preguntas, las cuales realizó a sus compañeros para que clarificaran sus contribuciones (I6), opinaran sobre una contribución en específico (I2) o dieran sus opiniones (E1). En estos casos, esos tipos de intervenciones no fueron promovidas por la terapeuta. Además, como en

el tercer ejemplo de la primera sesión de intervención, seguía su pregunta con actos como G4 o P6. El AC G4 está relacionado con el dar una retroalimentación informativa a partir de la cual el otro puede construir. Por lo tanto, es un acto que suele identificarse en el habla de un maestro o autoridad, mientras que el AC P6 se identificó cuando hacía su posicionamiento explícito. Con sus preguntas podía aclarar la información que aportaron sus compañeros para él mismo, confirmaba que su retroalimentación o posicionamiento era adecuado y corregía a su compañero(a).

Esta fue una de las formas en las que se identificó su tendencia a asumir un rol tutorial o de monitoreo, lo cual se relacionó también con un papel de líder. Al ser el participante de mayor edad mostró menos dificultad al realizar las actividades. Por esta razón, algunas veces, guío la dirección del diálogo y la actividad. Otra manera en que demostró su papel de monitor fue al enfocar a sus compañeros a la actividad cuando ellos se distraían (G5). Esto se muestra en el primer ejemplo de la segunda sesión de intervención (turno 42 en el Sub-EC2 del EC4) cuando trató de que Karen no se distrajera. Al mismo tiempo, podría relacionarse esta conducta con el centrarse en sus propias ideas, al corregir a los demás y centrarlos de acuerdo con lo que él entiende que deben hacer todos en la actividad. Además, el escuchar ideas divergentes por parte de sus compañeros le parecía molesto.

Al contar con apoyo, presenta actos de carácter dialógico. En actividades impuestas que deben realizar, Daniel sigue instrucciones y aporta ideas relevantes para desarrollar la actividad (E2). Cuando se promueve, tiene la habilidad de construir sobre la idea de otros o colectiva (B1). Incluso transformándola en una propuesta más ajustada al objetivo de la actividad. Aunque debe agregarse que prefería ignorar algunas de las propuestas que no eran de su agrado. Esto sucedió con propuestas que no les parecieron lógicas o que tenían que ver con un

elemento que le desagradaba. Fue necesario guiarlo para que pudiera reconocer los elementos de una contribución que fueran valiosos para la actividad.

Dentro de su literalidad, el haber compartido una propuesta al equipo cumplía con la demanda de la actividad, por lo que asumía tener la posibilidad de desengancharse de la misma. Es por esto que debía hacersele claro que un trabajo en equipo implicaba también opinar sobre las ideas de otros y llegar a consensos. Una vez contando con este apoyo, opinaba sobre la idea de otros e incluso incluía argumentos. Sin embargo, aún beneficiándose del apoyo con instrucciones claras, fue el único participante del que no se observó una referencia explícita a las reglas de trabajo en equipo (sin que fuera promovido por la terapeuta, pues cuando la terapeuta preguntaba por las reglas, Daniel podía contestar sobre ellas).

Cuando se involucra en una plática de su interés, como lo fue la plática sobre las características del Síndrome de Asperger (SA) (Sub-EC4 del EC6 en la primera sesión de intervención), presenta posicionamientos claros de estar de acuerdo o en desacuerdo (P6), que acompañó con argumentos o explicaciones (R2). Por medio de los mismos, con base en SEDA, se observa que hace su razonamiento explícito a los demás. Puede notarse que, al tener una idea clara y que es motivante para él, busca expresar su opinión y ser escuchado por todos. Incluso reta la propuestas de otros (P5), haciendo énfasis en algunos aspectos de la propuesta de otros con los que no está de acuerdo. En diversas ocasiones clarificaba y agregaba información a sus ideas y propuestas (B2), para que lo escucharan los demás.

El recurso de utilizar información conocida que pertenecía a un contexto diferente al del grupo ASPIS-UNAM (C3) fue otra característica observada. Esta información solía estar relacionada con sus gustos específicos (código GUSTO), podían ser comentarios relacionados a la química (su materia favorita), series o

refranes. Hizo uso de esas referencias al opinar sobre la opinión de otro o incluso para hacer bromas o burlas. El hacer nexos con esa información permitió que la nueva información fuera familiar y entendible. A la par, se observó en diversas ocasiones el código de verbalizar en su habla. Lo presentaba al dar su opinión sobre elementos de la actividad, del desempeño de sus compañeros, de cómo se sentía (como descontento al trabajar con Karen) o incluso al monitorear a sus compañeros. Parece que fue un recurso que le permitió organizar la información y procesarla. Es importante mencionar que, como parte del SA, este participante refleja problemas en la planeación, que incluye secuenciar información.

A pesar de mostrarse como tutor, también tiene la tendencia a expresarse mediante comentarios similares al sarcasmo, haciendo bromas o críticas. Esta corresponde a una forma de hablar que aprendió a usar para comunicarse con los demás y que repite en la mayoría de sus interacciones. Adicionalmente, mostró una tendencia a actuar las propuestas que daba a sus compañeros, usaba todo su cuerpo y podía cambiar el tono de su voz. También recurrió a dar ejemplos sobre sus argumentos, que incluía hacer preguntas a sus compañeros sobre su vida cotidiana para demostrar su punto.

10.2.2. Ángel

En el caso de Ángel, se observó un efecto importante del contexto de la interacción en su habla. Fue notorio al comparar su desempeño en las pruebas a su desempeño durante las sesiones de intervención. En ambas pruebas presentó el menor número de turnos del equipo con cuatro turnos en la pre-prueba (4% de la conversación total) y con 36 turnos en la post-prueba (17% de la conversación total). En contraste, durante las sesiones de intervención mostró un número de turnos similar al de Daniel (participante que habló de manera más extensiva), con 44 turnos. Lo que se mantuvo constante en su desempeño entre esos dos contextos (prueba e intervención) fue la identificación de AC dialógicos en gran parte de sus turnos. De los 44 turnos que se ejemplifican en esta sección, el 61%

de ellos fue codificado como dialógico. Al igual a como se mencionó en el análisis individual anterior, la selección de los ejemplos puede sesgar el número de turnos presentados y codificados. Aún así, estas cifras reflejan lo que se observó de manera general en las sesiones de intervención: una mayor intervención de Ángel a lo largo del desarrollo del proyecto de equipo y el hecho de que, cuando Ángel decidía hablar, solía hacer contribuciones relevantes a la actividad.

Con respecto a la variedad de AC observados en el diálogo de Ángel, se observó que en ambas pruebas mostró AC pertenecientes a los mismos tres clusters: B, E y P, tres tipos de AC en la pre-prueba (B2, E2, P6) y seis tipos de AC en la post-prueba (B1, B2, E1, E2, P3, P6). Los “nuevos” actos que se identificaron en la post-prueba tienen relación con las contribuciones de los demás: construir sobre la idea de otro (o la colectiva; B1), invitar a la expresión de opiniones o ideas (E1) y proponer una resolución (P3). Estos actos demostraron mayor involucramiento con sus compañeros, aunque siguió viéndose limitado. Por otro lado, en las conversaciones de la fase de intervención que se ejemplificaron en esta sección de resultados, llegó a mostrar AC de los ocho clusters de SEDA (10 tipos de AC), al menos una vez. De nueva cuenta se refleja el efecto del contexto de interacción en su participación y formas de comunicación.

Durante las sesiones de intervención, en las que Ángel tuvo apoyo, mostró una participación más activa a diferencia de la pre-prueba. En distintas ocasiones fue el primero en aportar contribuciones relevantes (E2) de acuerdo a las instrucciones dadas. Al mismo tiempo, buscaba mantenerse en su idea, clarificándola cuando se le pedía (B2). También mostró la capacidad de prestar atención a las ideas de otros al posicionarse respecto a ellas, retándolas (P5), expresando su acuerdo (P6), evaluándolas como similares a las suyas o, incluso, agregando información a la idea colectiva (B1).

Los AC que presentó con más frecuencia fueron P6 y P5, este último puede observarse en las tres sesiones que se tomaron como ilustración. Una de sus características en la interacción era mostrar sus posicionamientos: podía hacer referencia a una contribución en específico con la que estaba de acuerdo (P6, C1), en más ocasiones se posicionó firmemente en su desacuerdo o retaba las propuestas hechas por sus compañeros cuestionándolas (P5). Esto dio indicios de una tendencia a evaluar las contribuciones de los otros, en especial al cuestionarlas. Muchas veces acompañó sus posicionamientos con argumentos o explicaciones. Como se puede ver en los turnos 79 y 89 del Sub-EC3 del EC7 de la cuarta sesión de intervención, Ángel provee una explicación sobre el objetivo del juego que acompaña a su desacuerdo con la propuesta de Karen (R2). Esto implicó hacer referencia a los acuerdos previos sobre la temática del juego de mesa (C1). Al hacer los cuestionamientos sobre las propuestas de otros, tomaba el papel de conocedor y experto.

Las reglas se mostraron de gran utilidad para la participación de Ángel en la tarea. Fue uno de los primeros participantes en hacer referencias explícitas a ellas para corregir la forma en la que estaban hablando (RD1). De acuerdo con CAM-UNAM SEDA, esta es una forma de reflexión meta-cognoscitiva en la que se habla sobre la forma en la que se está hablando al interactuar con otros. Gracias a las reglas base, Ángel pudo estructurar la forma en la que participaba con otros. Se observó que daba retroalimentaciones informativas (G4) a sus compañeros, indicándoles que no seguían las reglas (i.e. turno 95 en EC5 de la segunda sesión de intervención). A medida que avanzaron las sesiones fue más común que el comentario de las reglas fuera útil para regular a todos. Por ejemplo, en el último ejemplo presentado en esta sección (Sub-EC3 del EC7), Ángel hizo notar a sus compañeros que era su turno para hablar. Daniel y Karen reconocieron que era su turno y le cedieron la palabra. Para Ángel era muy molesto que otros no siguieran las reglas, no lo escucharan y no hicieran lo que se pedía.

Como se mencionó en el análisis de Daniel, Ángel mostró más argumentos con explicaciones (R2) en actividades motivantes para él, relacionados con sus temas de interés. En su caso particular, asumió que las ideas principales del juego de mesa habían sido suyas, lo cual volvió al proyecto en una actividad relevante. Se reflejó su carácter rígido, en el que debían seguirse sus propuestas porque era su juego. Al mismo tiempo, lo llevó a asumir un rol de liderazgo en el que llegó a asignar roles o tareas en el equipo e incluso tomó la responsabilidad de escribir sobre algunas ideas cuando los demás no lo hacían. Ese liderazgo también se evidenció cuando organizó la plática sobre la expulsión de Karen con sus compañeros y presentó sus ideas como equipo frente a la terapeuta.

En especial, Ángel buscaba que Daniel lo escuchara, y podía criticar las contribuciones de Karen o las de Israel (sobre todo cuando no estaba Karen). Esas contribuciones no le parecían lógicas y recurría a ignorarlas o desecharlas. A pesar de su interés en el seguimiento de las reglas en el trabajo en equipo, al momento que alguien presentaba una idea que no era de su agrado comenzaba a participar de manera pasiva sin comentar la idea. Expresó en algunas ocasiones que lo hacía porque no quería faltar al respeto, lo cual reflejó dificultad para expresarse de manera calmada y con argumentos al enfrentarse con ideas completamente diferentes a las suyas. Tuvo que hacerse hincapié en que, como parte del trabajo en equipo, debía dar su opinión sobre las contribuciones de los demás y llegar a acuerdos. Sin necesariamente darse cuenta, al mismo tiempo que se quejaba del incumplimiento de las reglas por parte de los demás, él no las seguía al no respetar las opiniones de sus compañeros.

Debe mencionarse que su participación pasiva se presentó la mayoría de las veces cuando Karen mostraba conductas disruptivas, haciendo ruido, gritando o hablando sobre temas diferentes al de la actividad. Tuvo que recurrir al trabajo individual (dibujar) mientras participaba de manera pasiva con su equipo (expresó que lo tranquilizaba). Pudo notarse que sí escuchaba lo que decían los otros y

podía contestar preguntas cuando se le hacían. Se relaciona esto a que Ángel muestra sensibilidad al ruido, además de que resulta en una interacción que no le hace sentido. Otro recurso que mostró fue el verbalizar (VERB) para expresar su descontento. Por último, algo notable en su habla fue una prosodia golpeada y molesta; en algunos momentos se autorregulaba en ese aspecto con un volumen más bajo de voz y entonación calmada para preguntarle algo a sus compañeros.

10.2.3. Israel

Israel constantemente se mostró participativo en las actividades y entusiasmado, parecía ser que el colaborar con sus compañeros fue motivante para él. Su porcentaje de participación (turnos) en la pre-prueba fue del 43%, llegando a ser casi la mitad de la cuenta total de turnos. Es importante mencionar que en la pre-prueba sólo colaboró con un compañero más, siendo un contexto distinto a la pre-prueba realizada por sus otros tres compañeros. En la post-prueba su porcentaje de turnos fue el más alto del equipo con 39% de la conversación total. Respecto a la variedad de AC identificados en su habla, en la pre-prueba se identificaron ocho tipos de AC de seis clusters (I, R, B, E, P, G), mientras que en la post-prueba resultó ser el participante que mostró más variedad de AC con 10 tipos de AC de seis clusters (I, B, E, P, C, G). En el caso de las sesiones de la fase de intervención que se ejemplificaron en esta sección, se codificó el 63% de los 35 turnos mostrados. En ellos se identificaron 10 tipos de AC pertenecientes a los ocho clusters de SEDA en su conversación al contar con apoyo.

Su entusiasmo por participar de manera activa llevó a que presentara propuestas relevantes (E2), sobre todo en los momentos de “lluvia de ideas”. Al mismo tiempo, se pudo observar que estaba atento al contenido de las propuestas de otros. Podía agregar información pertinente a la propuesta de otro o incluso transformarla (B1). Al contar con apoyo de la terapeuta transformó la contribución de su compañera (B1), agregando información que permitió que fuera pertinente para el objetivo de la actividad. Además, al igual que sus otros compañeros, al

estar involucrado en una conversación de interés aportó explicaciones (R2), haciendo explícito su razonamiento (de acuerdo a SEDA). Sin embargo, otra de las características de la intervención de Israel fue un pensamiento divergente. Podía continuar dando propuestas alternas sin concretar una definitiva, incluso aportar propuestas que se alejaban del objetivo de la actividad en curso, que eran contradictorias o que estaban relacionadas con otras actividades que no se estaban realizando en ese momento. Igualmente, después de construir sobre la idea de otro, continuaba agregando información a sus propuestas (B2) sin detenerse (incluso creando historias). Por esta razón, la terapeuta detuvo su contribución en distintas ocasiones para enfocarlo al objetivo de la actividad. Estas características se pueden relacionar con problemas de regulación atencional, incluyendo problemas de desenganche atencional.

Relacionado a esto último se evidenciaron otras dos tendencias. Una de ellas fue fijarse en detalles de las contribuciones de otros, detalles en los que basaba las propias. Este hecho causó que sus contribuciones se clasificaran como incoherentes o fuera del tema por sus compañeros. Un ejemplo de ello se puede observar en el turno 51 del Sub-EC3 del EC7 de la cuarta sesión de intervención. En este turno hace una referencia a la película “Inteligencia Artificial” porque escuchó la palabra inteligencia en la contribución anterior de Karen. Esto implicó que hiciera un vínculo a información conocida de fuera del “salón de trabajo” (C3) y relacionada a sus gustos específicos (GUSTO), pero que no ayudó a avanzar la actividad. La otra tendencia fue dar demasiados detalles en la construcción de sus historias (GUSTO). Fue muy importante ayudarlo a mantener claro el objetivo de la actividad y el proyecto cuando esto sucedía, además de ayudarlo a desengancharse de temas que le impedían enfocarse en la decisión que se estaba tomando en el equipo.

Otra de las características observadas en su interacción fueron rasgos impulsivos. Esto se reflejó con la tendencia de hablar al mismo tiempo que sus

compañeros, en especial en las primeras sesiones. Esto, aunado con su pensamiento divergente que salía del tema de la actividad, provocó que fuera corregido por sus compañeros. Interesantemente, Israel también tuvo la capacidad de monitorear las contribuciones de Karen y apoyarla. Como se puede observar en el Sub-EC2 del EC4 de la segunda sesión de intervención (turno 24), le explicó a Karen porqué su idea no podría usarse (P6, G4). Incluso, en la misma sesión, confrontó su conducta divergente haciendo referencia a las reglas (C1) para indicarle que no podía jugar y agregó que faltó crear más reglas para esas situaciones (RD1). Adicionalmente, presentó códigos de TURNO con los que organizaba el orden en el que sus compañeros contribuían. Se demostró de esta forma que, al tener mayor habilidad que su compañera para mantener atención en la actividad, podía asumir un rol de tutor con ella.

Reafirmando esto último, se observó que en la últimas sesiones en las que no asistieron los compañeros más grandes (Daniel y Ángel), Israel tomó la responsabilidad de explicarle a Karen porque no les gustaba trabajar con ella. Lo hizo de una manera calmada y presentando los argumentos de todo el equipo. Colaboró con ella para terminar el juego y le ayudó a calmarse cuando se molestaba para que siguiera con la actividad.

Muchas veces tardaba más tiempo que sus compañeros para proveer una idea completa (terminando su idea turnos después). Esto se evidenció más cuando, al tardar en responder y otro lo interrumpía, completaba su idea una vez que el otro había terminado su contribución. Podía, además, mantenerse enganchado en una idea en especial. Incluso cuando otros mostraban su desacuerdo, el continuaba con su idea. Algunas veces, parte de esas ideas o propuestas se integraron al juego de mesa que crearon. Otras veces no expresaba su idea de manera clara para los demás, describía a manera de historias lo que se podría hacer en el juego o daba respuestas que consistían en la lectura de elementos en el pizarrón.

Israel se mantenía atento a lo que hacían los demás, los observaba e incluso podía preguntarles cómo se sentían. En una ocasión le preguntó a Ángel cómo se sentía porque lo veía alterado, en otra le quitó a Karen la diadema de los ojos para que pudiera ver mejor. Parecía querer complacer a sus compañeros, usando la palabra “excelente” cuando ellos daban una contribución (en especial Daniel y Ángel). Era una forma de buscar integrarse con sus compañeros más grandes, lo cual lo llevó a cambiar de parecer para tener un posicionamiento similar al de sus compañeros. También llegó a preguntarle a Karen más sobre su propuesta para comprenderla (I6). Al buscar integrarse con sus compañeros también trató de “jugar” con ellos. Esto podía implicar tratar de hacer una broma o acercarse mucho a ellos (intentó jugar con Ángel moviéndole la cabeza). A pesar de esto, los compañeros Daniel y Ángel no tomaron en cuenta sus opiniones en muchas ocasiones y se molestaban con algunas de sus bromas o juegos.

También pudo verse que Israel hablaba hacia sí mismo o con un volumen de voz muy bajo. A veces esto se relacionaba al hecho de que no escuchaban sus propuestas. Además, en su diálogo se encontraron los códigos de REPT y VERB. Estos recursos pudieron ser de ayuda para mantener información en memoria de trabajo y organizarla para comprenderla. Fue importante darle tiempo para poder crear sus propuestas y expresarlas, de esta manera mostró que tenía la capacidad de hacerlo.

Finalmente, este participante mostró una prosodia desregulada, acentuando diferentes sílabas o llegando a gritar. Este participante, a diferencia de sus compañeros, refleja problemas en la pronunciación del lenguaje.

10.2.4. Karen

La forma en la que participó Karen con sus compañeros fue cambiando a lo largo de las sesiones. En el caso de la pre-prueba se observó que fue uno de los

participantes que habló más, correspondiendo su número de turnos al 39% de la conversación total. Sin embargo, contó con una codificación del 16% de ellos con AC dialógicos (el porcentaje más bajo comparado con el de sus compañeros). En la post-prueba presentó el 24% de los turnos, con 32% de ellos codificados con SEDA. Puede observarse que hubo un cambio de frecuencia de participación y de calidad de su habla, mostrando con más frecuencia rasgos dialógicos en la post-prueba. De manera específica, en la pre-prueba se identificaron en su habla ocho tipos de AC de seis clusters (I, R, B, E, P, C) y en la post-prueba seis tipos de AC de cinco clusters (R, B, E, P, G). En la post-prueba aumentó la frecuencia de mostrar sus posicionamientos (P6), clarificar sus ideas (B2), además de que presentó propuestas de cómo leer la historia (G2), lo cual no fue presentado en la pre-prueba. Por otra parte, ya no realizó preguntas en la post-prueba.

Su contribución en las sesiones intermedias fue mejorando a lo largo del desarrollo del proyecto de trabajo en equipo. A manera ilustrativa, se muestra, en las sesiones incluidas en la sección anterior de resultados, un aumento en los turnos de Karen y un aumento de codificaciones en cada sesión. La selección de ejemplos afecta estos datos, pero ayuda a representar lo que se observó sobre su participación: empezó con muy poca (o nula) participación en las primeras interacciones con ella y llegó a presentar AC de los ocho clusters de SEDA en sesiones más avanzadas (como se puede observar en los ejemplos de la cuarta sesión de intervención).

Fue muy común observar que presentara conductas disruptivas, especialmente en las primeras sesiones; jugaba mientras se les daban las instrucciones o cuando otros compañeros daban sus contribuciones. Además, hacía mucho ruido, se movía constantemente o invadía el espacio personal de sus compañeros. Como se ilustra en el primer ejemplo de la primera sesión, no se comprometía con la actividad y hacía ruidos que distraían a sus compañeros, incluso no estuvo presente en la segunda parte de la sesión en la que se

terminaron las reglas base para trabajar en equipo y se comenzó a discutir sobre el tema que tendría el juego de mesa. Por esta razón se le tuvieron que explicar las reglas y el tema del juego en la segunda sesión.

Sus compañeros ayudaban a regularla y asumieron el rol de monitores muchas veces, aunque otras se molestaban mucho con los ruidos y comentarios fuera del tema que hacía (ignoraron gran parte de esas conductas). Por parte de la terapeuta, buscó centrar la atención en Karen cuando daba alguna idea o detener la actividad hasta que participara. Se le llamó la atención usando su nombre, tanto la terapeuta como sus compañeros. Después de esto, contestaba que sí escuchaba y comenzaba a participar de manera pertinente (en especial con E2 y B2). Esto reflejó la gran utilidad de prestar atención a sus propuestas, pues permitió recordarle su responsabilidad como miembro de un equipo, provocando que se reintegrara a la actividad. Además, se le abrió un foro de expresión en el que se tomaba en cuenta lo que pensaba. Al contar con apoyo (en especial en las últimas sesiones), se identificaron en su habla AC de preguntas a sus compañeros (I2, I6), construcción sobre la idea colectiva (B1), retroalimentación informativa (G4) y argumentos (R2).

Otro factor importante para el cambio de su forma de participación fue hacer aportaciones relacionadas a sus intereses (GUSTO, C3), pues ayudó a que la actividad fuera motivante para ella. Esto promovió una participación más activa de su parte, dando más ideas que estaban relacionadas al objetivo de la actividad y sosteniendo su atención en la actividad por más tiempo. En un principio solía compartir estas ideas con su terapeuta personal, reflejando una falta de costumbre de trabajar con otros, pero poco a poco comenzó a hablar con su equipo.

Estas contribuciones relacionadas a sus intereses personales, como hacer referencia a programas de televisión o animales (GUSTO), no resultaban ser claras para sus compañeros en muchas ocasiones. Expresaba sólo fragmentos o

muchos detalles sobre sus gustos, pero no hacía explícita la relación que tenía con el juego. En ocasiones provocó reacciones negativas por parte de sus compañeros, las cuales podía identificar, escuchando la voz de sus compañeros o sus gestos. El apoyo dado a Karen en estos casos fue pedirle clarificaciones y mayores elaboraciones de sus propuestas (I6). Al mismo tiempo, se le enfocó en el objetivo de la actividad (G5), buscando que estableciera la relación entre su idea y la actividad.

El cambio en su participación no fue precipitado, más bien implicó un proceso en el que constantemente se fomentó su participación. Sobre todo en las primeras sesiones, aunque se centrara la atención en una propuesta suya, fácilmente se distraía cuando sus otros compañeros comentaban sobre su idea. Esto también estuvo relacionado a que podía quedarse enganchada en otros temas diferentes a la actividad y relacionados a sus necesidades (i.e. querer dibujar). En estos casos se observó el código de REPT y REPT propia, con los que repetía una palabra en específico o sus preguntas relacionadas a otro tema. Esto llevó a que, en diversas ocasiones, se regulara su conducta de manera directa y autoritativa (código REG). Aunque es importante mencionar que la repetición de las contribuciones de otros (REPT), incluso de las instrucciones, se puede relacionar a rasgos similares a la ecolalia. Además, puede ser una forma de mantener la información en memoria de trabajo para poder comprenderla. En el caso de las repeticiones de sus propias contribuciones (REPT propia), estas pudieron haber estado relacionadas con inflexibilidad y rigidez.

Una vez experimentando el trabajo en equipo, las reglas para el trabajo en equipo le permitieron regular algunas de las reacciones negativas a sus propuestas por parte de sus compañeros. Hizo referencia a las reglas base en una ocasión, cuando creyó que sus compañeros no la estaban escuchando, lo que implicaba que estaban rompiendo las reglas. Otro ejemplo se puede observar en el Sub-EC2 del EC7 de la cuarta sesión de intervención; en el turno 23 Karen hace

referencia a que deben escucharla y no burlarse, lo que corresponde a algunas de las reglas base (RD1). Contribuyó de manera más activa siguiendo estas reglas. Fue necesario recordarle que ella también debía seguir las reglas base, pues se quejaba de actitudes de sus compañeros que ella también presentaba. A medida de que avanzaron las sesiones, Karen respondía de manera más atenta a estas indicaciones.

El apoyo de la terapeuta también le resultó útil, acudió a ella cuando escuchó que sus compañeros no estaban de acuerdo con su propuesta y ella no sabía cómo responder. El modelamiento de preguntas, dar argumentos, explicaciones de la terapeuta y la referencia a las reglas base ayudaron a que Karen regulara su conducta al interactuar con otros. Incluso, se puede observar en el Sub-EC3 del EC7 de la cuarta sesión de intervención (turno 88), que mostró la capacidad de reconocer que no seguía las reglas y dejó hablar a Ángel debido a que era su turno (TURNO).

Como se mencionó anteriormente, en sus contribuciones también se llegaron a observar aspectos de rigidez. Cuando se le ocurría una idea, no esperaba a que los otros compañeros terminaran la suya. Al igual que sus compañeros, se molestaba al escuchar ideas que no le gustaban. Además, cuando los demás no apoyaban sus ideas, comenzaba a distraerse de la actividad. Se le dieron instrucciones concretas y específicas para ayudar en estos aspectos.

Otro de los códigos creados que se identificó en su habla fue el de Verbalización (VERB). Daba sus opiniones sobre elementos de la actividad, y de los que hacían y decían sus compañeros.

11. Discusión

En este capítulo se presentan las observaciones realizadas al comparar los resultados obtenidos en las pruebas y en la intervención con lo revisado en la literatura. En especial, se busca analizar el cumplimiento de los objetivos de investigación, la concordancia de las hipótesis hechas con los datos obtenidos y la descripción de los últimos en relación con la teoría. Para lograr esto, este capítulo se divide en tres secciones: la dialogicidad en el Síndrome de Asperger (SA), formas de interacción que promueven la dialogicidad en esta población y las contribuciones de esta investigación.

- **La dialogicidad en el Síndrome de Asperger: diferencias y “generalidades”**

Uno de los objetivos generales de esta investigación fue analizar las estrategias de colaboración y comunicación entre adolescentes diagnosticados con Asperger en actividades de trabajo en equipo. Esto se planteó con la intención de describir sus formas de interacción y de comunicación en actividades colaborativas. Dicha descripción se realizó en dos contextos: uno en el que los participantes no contaron con apoyo (prueba) y otro en el que contaron con el apoyo de reglas base para el trabajo en equipo y el modelaje de éstas por un terapeuta (intervención). El segundo contexto está relacionado con otro de los objetivos generales de esta investigación, el cual fue promover habilidades de colaboración y formas productivas de comunicación en el trabajo en equipo.

De acuerdo con lo observado en la literatura, es común encontrar dificultades en el lenguaje social de las personas con SA. Algunas de estas dificultades implican una reciprocidad limitada, dificultad en el ajuste del contenido de su discurso de acuerdo al contexto en el que se encuentran y la tendencia a anclarse en sus propios intereses sin tomar en cuenta a los otros (i.e., Wing, 1981; Mondon et al., 2011). Fue por esta razón que se planteó en las hipótesis de la presente investigación que los adolescentes centrarían su diálogo en sus intereses

personales, presentarían resistencia a adoptar ideas y propuestas diferentes a las suyas y buscarían una forma de realizar las actividades pedidas de manera individual. Al mismo tiempo, esto llevó a hipotetizar que sería difícil observar características dialógicas como colectividad, reciprocidad y apoyo en su discurso, especialmente en el contexto en el que no tuvieron ayuda.

Sin embargo, esta investigación retoma la concepción del SA como una forma de autismo activo. Con esto en mente, se buscó analizar de manera fina los AC de cada individuo, para conocer si los participantes presentaban AC considerados dialógicos pero en formas peculiares.

A diferencia de lo esperado, los resultados mostraron que los cuatro participantes presentaron características dialógicas en su discurso al momento de participar en actividades de trabajo en equipo. Esto sucedió tanto al momento de trabajar solos, al resolver los dilemas morales de la pre-prueba y la post-prueba, como cuando recibieron apoyo de la terapeuta para llevar a cabo su proyecto de trabajo en equipo. Dichas características dialógicas fueron identificadas con mayor frecuencia y con mayor variedad en el contexto de la intervención a diferencia del contexto de prueba. Al mismo tiempo, al comparar el desempeño de los participantes en la pre-prueba con el de la post-prueba, se encontró una mayor variedad de AC dialógicos y con mayor frecuencia en la post-prueba. Estos datos señalan dos aspectos importantes: 1) los adolescentes con SA muestran habilidades de comunicación y colaboración que se consideran productivas para el trabajo en equipo, y 2) existe la posibilidad de potenciar esas habilidades de comunicación y colaboración en adolescentes con SA a través del uso de mediadores y andamiaje en una participación guiada. De esta manera, los resultados se pueden explicar en dos partes. Una en la que se habla de las características de esta población para colaborar con otros (“desarrollo real”) y otra en la que se puede observar el “desarrollo potencial” de los adolescentes para presentar formas productivas de comunicación y colaboración al trabajar en

equipo. Esto último se puede relacionar con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (2000) debido a que el apoyo que dieron las reglas base del trabajo en equipo y el andamiaje de la terapeuta permitieron observar el desarrollo potencial de estos adolescentes para comunicarse y colaborar de forma productiva al involucrarse en actividades de trabajo en equipo.

Primero se habla de sus características sin contar con apoyo, las cuales se observaron en la pre-prueba y en la post-prueba. Fue interesante notar que desde su interacción en la pre-prueba, se identificaron AC de siete de los ocho clusters de la herramienta CAM-UNAM SEDA. Cada cluster refleja algunas características de las dimensiones de la dialogicidad (colectiva, recíproca, de apoyo, acumulativa y propositiva). De acuerdo con Rojas-Drummond et al. (2013), la presencia de la mayor cantidad de dimensiones de la dialogicidad en una interacción refleja una mayor “densidad dialógica”. En consecuencia, este resultado indica no sólo que los adolescentes con SA pueden ser dialógicos, sino que pueden presentar una alta variedad de características dialógicas.

Es importante mencionar que los rasgos dialógicos identificados en el discurso de cada adolescente fueron distintos. No todos los participantes mostraron los mismos AC, ni en la misma frecuencia y se identificaron desde formas incipientes hasta formas más elaboradas de un mismo AC. Esto parece indicar que la diferencia de grados de habilidad para colaborar entre los participantes fue un factor importante que influyó en la forma en la que se comunicaron y colaboraron. En el caso de la pre-prueba, Daniel fue el participante que mostró más habilidad para llevar a cabo el trabajo en equipo. Esto lo llevó a tener liderazgo en la actividad y a apoyar a sus compañeros. Su comportamiento reflejó la capacidad de reconocer las limitaciones de sus compañeros y de guiarlos de manera apropiada, tomando en cuenta sus observaciones.

Este dato puede relacionarse con lo que se plantea en la literatura sobre sobre las mejoras de las habilidades comunicativas de las personas con SA al crecer (i.e., Mondon et al., 2011), ya que Daniel es el participante con mayor edad. Kwok (2015), en su meta-análisis sobre las habilidades receptivas y expresivas de los ASD, mencionó que las habilidades de lenguaje oral en niños con ASD mejoran de manera acelerada al crecer. Otro factor que también parece estar involucrado en las habilidades lingüísticas es el CI, debido a que diversos autores mencionan que la comprensión del lenguaje está influenciada por la habilidad cognitiva (Lin & Chiang, 2014). Los adolescentes que participaron en esta investigación no muestran retrasos significativos en el desarrollo cognitivo por lo que podría esperarse que no presenten alteraciones significativas en su lenguaje y que tengan el potencial de presentar estrategias de comunicación elaboradas.

De manera general, en la pre-prueba, se encontró que las funciones que mayormente cumplía su discurso fueron clarificar o elaborar sus propias contribuciones, expresar su posicionamiento respecto a la propuesta/ contribución de otro y realizar contribuciones relevantes que ayudaban a avanzar la actividad. Las dos primeras funciones son concordantes con la hipótesis de que los participantes centrarían el diálogo en sus propios intereses (en este caso su propia contribución). Sin embargo, estas funciones también reflejan la intención de comunicar a los demás lo que opinan, que se toma en cuenta a los demás y el interés por hablar e interactuar. Además, la capacidad de tomar una postura en el diálogo es un aspecto importante en la dialogicidad. De acuerdo con la teoría de Bakhtin (1986, en Cohen, 2009), para que un hablante se posicione éste debe apropiarse de las palabras, fusionarlas con su propio sistema conceptual y tomar una actitud activa y responsiva hacia lo que escucha. Por otro lado, la función que implicó realizar contribuciones relevantes se puede asociar a un aspecto de colectividad en la interacción. Este es un AC común en actividades de trabajo en equipo que tienen una meta específica, debido a que los participantes apoyan a

que se cumpla la meta establecida. El hecho de que se hayan observado estas formas de interacción en esta población muestra su capacidad de participar como equipo, proponiendo ideas a sus compañeros. En la pre-prueba, cada uno de ellos mostró la intención de llevar a cabo la actividad y de contribuir con algún aspecto en específico de ella: controlar el mouse, leer los diálogos o monitorear el desempeño de los demás.

Otros AC que se encontraron, al menos una vez, en su discurso reflejaron interés por comprender los que decían los otros pidiéndoles que clarificaran sus contribuciones, saber lo que opinaban sobre lo que otro compañero había dicho, pedir sugerencias, construir sobre una idea colectiva, pedir explicaciones, dar explicaciones, proponer cursos de acción y proveer retroalimentaciones a sus compañeros. Dichos AC no fueron promovidos por la terapeuta en la pre-prueba y reflejaron reciprocidad. A través de ellos intercambiaron opiniones y construyeron una respuesta de manera conjunta, lo cual se asocia a un modo social de pensar (Mercer, 1995). Al mismo tiempo, fue posible identificar un habla co-constructiva en este proceso (Rojas-Drummond et al., 2006), a través de la cual encadenaron, integraron y elaboraron las contribuciones de todos. Además, se comenzaron a ver rasgos de la dimensión acumulativa de la dialogicidad (Alexander, 2008; Rojas-Drummond et al., 2013), la cual hace referencia a la dimensión temporal del aprendizaje, que implica la construcción de conocimientos haciendo uso de voces previas. En este caso, Daniel hizo referencia a un refrán que él conocía y Karen hizo referencia a un elemento que habían leído en la historia previamente en la sesión. Ambos recobraron y trajeron a la discusión información anterior que era relevante para la actividad que estaban llevando a cabo.

La post-prueba correspondió a otro momento en la investigación en la que los participantes tuvieron la oportunidad de trabajar de manera conjunta sin el apoyo de la terapeuta. En ella se volvieron a observar AC de siete de los ocho clusters de la herramienta CAM-UNAM SEDA pero con una mayor frecuencia Se

mantuvieron rasgos de colectividad, reciprocidad y apoyo en su discurso. Especialmente, se identificó un mayor número de AC relacionados con la coordinación de ideas y la guía de la actividad. Esto implica que los participantes fueron muy claros en expresar su posicionamiento respecto a las propuestas de otro, evaluaron ideas, desafiaron o propusieron resoluciones e incluso guiaron a sus compañeros para llevar a cabo la actividad. Otra función que es importante resaltar fue la de preguntar a otro sobre su opinión de lo que otro dijo. Esto indica una mayor tendencia a buscar conocer lo que otros piensan, tomar en cuenta diferentes puntos de vista y buscar un acuerdo. En la post-prueba, su participación siguió turnos de manera más estructurada que en la pre-prueba y pareció ser más equitativa entre los participantes (el adolescente que participó menos en la pre-prueba aumentó su participación en la post-prueba). El desarrollo real de los adolescentes en este caso mostró habilidades de colaboración más elaboradas que en la pre-prueba, mayor mantenimiento atencional en la actividad colectiva y seguimiento de las opiniones de los otros, junto con la evaluación de éstas.

Los datos de la post-prueba muestran la capacidad de desarrollar el potencial de los adolescentes con SA a colaborar y a buscar acuerdos para llegar a una meta en común. Su participación guiada en la actividad colaborativa de desarrollar su propio juego de mesa ayudó a que los adolescentes comenzaran a ajustar su interacción a la actividad a fin de que, junto con sus compañeros, lograran terminarla. Se obtuvo información más detallada sobre sus estilos de comunicación y colaboración en las sesiones de intervención, por lo que a continuación se hace el análisis de su desempeño haciendo referencia a las características del SA y lo revisado en la teoría.

En primer lugar, se notaron efectos de contexto en el diálogo de los participantes. El contexto incluye desde el tipo de actividad que están llevando a cabo, el tema de esa actividad y el ambiente que facilite la expresión de diversas ideas. Un ejemplo claro de esto fue el caso de Ángel, quien no hablaba mucho en

contextos de prueba pero que, en el contexto de proyecto de trabajo en equipo, asumió un rol de líder. Es notable que Ángel es un adolescente que muestra hipersensibilidad a algunos elementos del ambiente, por lo que podría plantearse que la situación de ser evaluado también fue otro factor que aumentó su nivel de ansiedad. Otro ejemplo fueron las conversaciones que se presentaron a lo largo de la intervención en las que se hablaba de temas de interés para todos los participantes. El hecho de involucrarse en un tema importante para ellos llevó a que su discurso presentara argumentos, contra-argumentos, explicaciones y posicionamientos. Se puede observar esto en el ejemplo de su discusión sobre el SA. Esto muestra que tienen la capacidad de mantener su atención en una actividad grupal, involucrarse con las opiniones de sus compañeros y responder de manera adecuada. Finalmente, otro factor que también promovió su participación fue contar con un “foro” en el que tenían la oportunidad de ser escuchados por otros. Es común que en otros contextos su opinión no sea escuchada o incluso, criticada, lo cual provoca una disminución en participación. Todos estos datos muestran la importancia de tomar en cuenta el contexto en el que sucede la interacción. Muchas veces la forma en la que participan estos adolescentes no cumple con lo esperado o en el tiempo esperado, por lo que los análisis de su conducta se ven sesgados.

Por otro lado, fueron evidentes algunas características de su interacción que reflejaron problemas atencionales. Estos podían implicar dificultad en el mantener su atención en una actividad grupal, dificultad en el desenganche de una parte de la actividad o de un tema, o el enfocarse en detalles específicos de la misma lo cual alteraba su comprensión de otras contribuciones. Estas características, al mismo tiempo, se vieron relacionadas con aspectos de rigidez y de inflexibilidad. Fue común que en las primeras sesiones su atención se alejaba de la actividad grupal, pues parecía que no era de su interés o no les parecían las ideas de otros que eran diferentes. Su preferencia a enfocarse solo en sus ideas, fue reflejada a través de un continuo de conductas comunicativas que mostraban

su rigidez o inflexibilidad, las cuales incluyeron: repetir palabras o frases (en especial las propias, aunque también podían repetir lo que otro decía), continuar haciendo propuestas sin concretar una respuesta final, proveer detalles en demasía, continuar elaborando o clarificando su propia propuesta. No todos los participantes se comportaron de la misma manera. Los AC que se asociaron a la inflexibilidad o a la perseverancia observada en cada uno de ellos, fueron diferentes. Algunos de ellos implicaron que el participante proporcionara muchas propuestas seguidas sin concretar una respuesta final, que continuaran elaborando sobre una propuesta o idea propia y/ o que expresara desacuerdo de manera casi inmediata al escuchar la idea de otro. El reconocer que no todos aceptarían sus ideas o que no estaban de acuerdo con ellos fue el aspecto que más dificultó el trabajo en equipo en las primeras sesiones. Podría decirse que estas características son concordantes con dos tipos de habla descritos por Mercer (1995): 1) un habla disputacional, en la que los hablantes prefieren mantener su visión y no escuchar las ideas de otros, y 2) un habla acumulativa, con la que se construye de manera positiva pero sin ser críticos. A pesar de ello, pudo notarse una disminución de estos tipos de habla en las últimas sesiones de intervención y en la post-prueba. Al parecer, se dio una transición de un tipo de habla disputacional a un tipo de habla exploratoria y una transición de un tipo de habla acumulativa a una co-constructiva gracias a su participación guiada en actividades colaborativas. El andamiaje de la terapeuta promovió que los participantes escucharan las ideas de otros, permitiéndoles salir de esos “enganches”.

En el caso del desacuerdo inmediato ante la contribución de otro, podía suceder que sólo un elemento de esa contribución provocara el desacuerdo del otro compañero, a pesar de que la contribución tuviera elementos pertinentes a la actividad. Parece ser que esto se relaciona con problemas para integrar la información u obtener una idea general que englobe su significado. Similar a lo que propone la teoría de la coherencia central débil (ver Baron-Cohen, 2010),

sobre la forma en la que las personas con SA se centran excesivamente en todas y cada una de las palabras sin tener en cuenta, a la vez, el contexto general. La guía aportada apoyó a la identificación de los componentes de una propuesta y a tener una idea general de la misma, a partir de la cual todos podían opinar. También, el centrarse en sus propios intereses llevó a que quisieran participar al mismo tiempo que otros (o no escucharlos). Las reglas y el apoyo sirvieron como mediadores, asegurándoles que serían escuchados y que reconocían que debían esperar. Esto último también está asociado a aspectos de regulación conductual (en especial, inhibición de conductas), por lo que los mediadores también fueron eficaces para asumir un mayor control conductual.

Al mismo tiempo, sus intereses específicos también les permitieron aportar información y propuestas relevantes a la actividad. Al menos en el discurso de tres de los cuatro participantes se identificó el AC asociado a hacer vínculos entre información previa (provenientes de experiencias en otros contextos) y lo que se está hablando. Normalmente hacían referencia a un uno de sus temas o gusto específicos (i.e., una materia, una caricatura, un hobby, una experiencia con amigos) para dar una opinión o dar una propuesta. Muchas veces, estas contribuciones contenían elementos que podían ayudar a continuar con la actividad. Al parecer, el hacer uso de información previo o gustos específicos les permite hacer sentido de lo que están haciendo o experimentando e incluso, puede ayudarles a clasificar información.

Una característica que fue común con este tipo de contribuciones (dar propuestas basadas en intereses específicos) fue que el hablante no explicitaba de manera clara para los demás compañeros, la forma en que su contribución estaba relacionada con el tema que se estaba tratando. Es importante que la información que reciban las personas con SA sea explícita, ya que puede facilitarles el proceso de comprensión de lo que está sucediendo. De lo contrario (y como fue el caso de estas contribuciones), las propuestas no son entendidas y

no se consideran lógicas. Contando con apoyo, tanto los oyentes podían comenzar a tomar en cuenta los componentes de una contribución y el hablante podía elaborar más sobre su contribución (saliéndose de una postura egocéntrica en la que se asume que todos comprenden lo que quieren decir).

Una forma en la que algunos participantes mantuvieron clara la información fue siguiendo las reglas del trabajo en equipo. El apegarse a ellas les ayudó a darle sentido y un orden a la interacción. Relacionado a esto se observó un AC asociado a una reflexión metacognitiva sobre la forma en la que se habla en una interacción. De esta manera se comprueba la hipótesis de que las personas con SA se benefician del uso de reglas específicas debido a su carácter rígido. También podría hablarse de su tendencia a la sistematización, a través de la cual buscan conocer las reglas por las que se rige un sistema con el fin de predecir cómo va a evolucionar el mismo. Incluso, debido a la presencia de reglas que señalaban que debían trabajar en equipo, los adolescentes no buscaron trabajar de manera individual (descartando otra de las hipótesis de esta tesis).

Una forma diferente en la que los adolescentes mantuvieron clara la información fue pidiéndole al otro que clarificara su propia contribución. Es posible que, incluso las retroalimentaciones y correcciones que hicieran los participantes a las contribuciones de los demás, también les ayudaran a aclarar la información con la que se estaba tratando. Esto debido a que, al momento de corregir a otro, se hacía explícito el tema o lo que se debía hacer, provocando que se ajustara la participación de su compañero a lo que consideraban pertinente y relevante a la actividad.

Otra característica observada fue un procesamiento de información lento. Como mencionan McCrimmon et al. (2012), las personas con SA presentan alteraciones en funciones ejecutivas como planeación, flexibilidad y fluidez de producción. El proceso de formar una idea y expresarla requiere una organización

mental de la información, lo cual está relacionado con estas alteraciones y podría explicar dicho procesamiento lento de información. Cuando esto sucedía, el apoyo que se les brindó para que integraran los componentes de una idea, les permitió aportar contribuciones más claras a los demás, las cuales acabaron siendo integradas al proyecto. Este procesamiento lento de información también se reflejó cuando los participantes necesitaron más de un turno, separados por contribuciones de otros, para completar una idea. En estos casos, el hablante debía terminar de expresar su idea para poder cambiar de tema o atender a lo que sus otros compañeros estaban diciendo.

Los códigos creados a partir de rasgos frecuentes en el discurso de estos participantes representan tres características principales de esta muestra: 1) el hecho de que verbalizaran y repitieran contribuciones (las de otros o las propias) pareció estar relacionado con mantener información en memoria de trabajo y organizar información de manera clara, además de rasgos de inflexibilidad o ecolalia (especialmente en el caso de Karen); 2) pudieron apreciarse en su discurso actos que estaban relacionados con tomar en cuenta al otro y organizar la actividad del equipo (i.e., asignar turnos, fomentar la interacción de un compañero, elogiar la contribución de desempeño de otro); y 3) tienen una peculiaridad de proponer ideas, con la que hacen referencia a sus intereses específicos. A pesar de no ser incluidos en los AC dialógicos del sistema CAM-UNAM SEDA, pareció importante marcar estas formas de interacción que fueron comunes en ellos. Muestran tanto rasgos centrados en ellos mismos, así como conductas dirigidas a otros. En especial, en la primera característica se puede ver reflejada la función mediadora del lenguaje para estos adolescentes, similar a lo que se describió anteriormente con el habla egocéntrica (Vygotsky, 2000). A través del lenguaje socializado con el terapeuta, el participante podía buscar ayuda y expresar sus planificaciones de cómo resolverían el problema al que se estaba enfrentando. De esta forma, se evidencia cómo el lenguaje les permite organizar su pensamiento y su acción, apoya a la planeación y a mantener la

información presente. Al mismo tiempo, estas categorías ayudaron a darle seguimiento a las contribuciones que realizaban los participantes basadas en sus intereses.

Respecto al lenguaje no verbal en personas con SA, se ha planteado que hacen un uso inapropiado de gestos. Como se ha reflejado a lo largo de esta sección, cada caso es diferente y muestra diferentes características. Un ejemplo de ello son las expresiones faciales exageradas que Daniel o Israel presentaron, las actuaciones que realizaron los adolescentes de sus propuestas o las prosodias extrañas (o exageradas). En el caso especial de Karen, fue común observar que se encimaba a sus compañeros (no respetó el espacio personal), lo cual es una característica común en niños con ASD (Gibson et al., 2011). En contraste, Ángel mostró alta ansiedad a este tipo de contactos y a estar muy cerca de sus compañeros. Este dato, por su parte, podría relacionarse con los altos grados de ansiedad que se han observado en el SA (Andrews et al., 2013). A pesar de esto, se notó que los participantes se mostraron atentos a los gestos de la terapeuta, adoptaron uno de estos y lo imitaron en momentos adecuados para llevar la atención a un participante en específico: señalar. El uso de este gesto, imitado a partir de lo hecho por la terapeuta, permitió clarificar a quién estaba dirigido un comentario o sobre quién se estaba hablando. Incluso podían deducir, a partir de los gestos de otro compañero, lo que ellos pensaban de una contribución o cómo se sentían, lo cual parece ser contradictorio con lo mencionado en la teoría sobre sus dificultades en identificar las emociones de otros (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, en Andrews et al., 2013; Baron-Cohen, 2010). Además, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba los participantes tendían a voltear a ver al compañero que hablaba cuando querían escuchar lo que éste iba a opinar, igualmente cuando buscaban dirigirse a alguien en especial. Podría decirse que el problema en cuanto al lenguaje no verbal reside en que es limitado (en su expresión y en su lectura), pueden aprender a identificar ciertos gestos y los asocian a ciertas emociones o actitudes. Pudo notarse que el que no actúen o

presenten gestos esperados al participar en el trabajo en equipo no afectó su desempeño. No fue necesario que observaran todo el tiempo a sus compañeros para poder estar atentos a ellos, a pesar de que a simple vista pareciera lo contrario. Esto muestra la necesidad de evitar buscar que las personas con SA actúen igual a las personas de desarrollo típico en todos los aspectos. Si las personas muestran ser funcionales en su contexto, es mejor buscar identificar cómo actúan para poder comprenderlos. Con esta información, se descarta la hipótesis de que los gestos que presentaran los adolescentes no tendrían influencia en la participación de sus compañeros.

Una última observación general de su conducta comunicativa fue que cada adolescente ha aprendido diferentes estrategias para interactuar con otros. En un caso podía implicar hacer bromas, comentarios con tonos de sarcasmo, en otro ser complaciente con los demás, y en otro más, presentarse con una mirada crítica ante el entorno. Esta observación parece estar relacionada con una de las hipótesis que presentan Andrews et al. (2013) sobre los problemas en la expresión de conducta afectiva (en este caso relacionándola con la conducta comunicativa expresiva). Una falta de comprensión de ciertas reglas de interacción, pueden causar que se generalice una forma de interacción a todas las situaciones con las que se enfrenten. También, pudo observarse que la falta de opinión sobre la propuesta de otro, se podía deber a que el hablante no quería faltar al respeto con su comentario. Esto no implicaba que no tuviera la capacidad de ser recíproco sino que no sabía cómo expresarse de manera adecuada.

De las características mencionadas en esta sección, se identificaron algunos elementos de las descripciones de las teorías psicológicas que explican el SA: 1) disfunción ejecutiva: se encontraron dificultades en desviar la atención; 2) coherencia central débil: problemas para integrar información y atención a los detalles; y 3) teoría empatía-sistematización: uso de reglas que pueden explicar la interacción, como una forma mecánica para entender lo que les rodea. Es difícil

que sólo una de estas teorías explique la sintomatología del SA en su totalidad. Además, muchos de sus rasgos están asociados con fallas en el desarrollo y la conectividad cerebral. Es por esto que, en el caso de esta investigación, se prefirió hablar de las características encontradas y no de las teorías.

Finalmente, se termina esta sección comentando que los cuatro participantes llegaron a presentar 10 tipos de AC de los 33 AC que componen al CAM-UNAM SEDA, pertenecientes a los ocho clusters del sistema. Esto se logró a través del andamiaje de la terapeuta, el uso de reglas y su participación guiada en actividades colaborativas. Se muestra la posibilidad de promover interacciones dialógicas en esta población y de “transmitir la responsabilidad” de llevarlas a cabo a los participantes para que las presentaran por sí solos en la post-prueba (de manera gradual y ajustada). Es importante conocer cómo se logró esto por lo que la siguiente sección se enfoca en describirlo.

- **Formas de interactuar e intervenir que promueven interacciones dialógicas en el Síndrome de Asperger**

Ya se mostró, en los resultados y en la sección anterior de esta discusión, que se observaron mayores características dialógicas en el discurso de los participantes durante y después de la intervención. Esto comprueba la hipótesis de que el contar con guías ajustadas tiene efecto en la comunicación de los participantes, siendo ésta más recíproca.

En general, a lo largo de las sesiones de intervención, la terapeuta buscó que se escucharan las opiniones de todos, lo cual implicó tanto la promoción de participación de todos los participantes y dar tiempo para que pudiera aportar algo a la actividad. Muchas veces fue necesario detener la actividad, poniéndole pausa a las contribuciones de otros, hasta que un adolescente en particular participara. El que todos los participantes aportaran ideas de manera más fluida implicó un proceso de promoción continúa por parte de la terapeuta. En especial, dos

elementos ayudaron a una mayor participación de los adolescentes: la incorporación de temas de interés o hacer referencia a ellos mientras se llevaba a cabo la actividad y el contar con reglas que establezcan los pasos a seguir en la interacción. Dichas reglas fueron elaboradas por ellos mismos, contando con la ayuda de la terapeuta, lo cual les agregó valor y relevancia para ser tomadas en cuenta por los participantes.

En relación con la incorporación de los gustos e intereses de los participantes a la actividad que se llevaba a cabo, se encuentra el uso de proyectos. La razón por la que se establece esta conexión es debido a que, en el proyecto desarrollado, los adolescentes pudieron decidir el tema a tratar y la forma en la que elaborarían su propia propuesta. La actividad contaba con una meta específica y explícita que debía cumplirse y, también, una utilidad de relevancia para ellos (enseñarle algo a otros compañeros). Desde que se les planteó esta actividad, se les dio la oportunidad de tomar decisiones, tener agencia en el desarrollo del proyecto y libertad para ajustarlo de acuerdo con sus intereses; esto con la condición de que tomaran las decisiones como equipo. El contar con la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto permitió que los adolescentes asumieran un rol más activo en su colaboración para realizar el proyecto. Además, cuando se involucraban en la discusión de temas de interés podían presentar argumentos, explicaciones y posicionamientos claros, los cuales son característicos de un habla exploratoria (Mercer, 1995).

El darles la oportunidad de participar en la creación misma de la actividad o de sus objetivos y reglas, permitió crear un “foro” en el que las ideas de todos serían escuchadas y tomadas en cuenta. Es por ello que el andamiaje realizado por la terapeuta, hizo mucho hincapié en que los participantes escucharan a los demás aparte de de dar sus opiniones. Era común que asumieran lo que Wegerif (2011) menciona como una “identificación socio-cultural monológica”, que implica dar su opinión rehusándose a escuchar a otros (como habla disputacional) o estar

de acuerdo con todo lo que dice el otro (habla acumulativa). Una identificación dialógica permite cuestionar las perspectivas de otros. No era suficiente que aportaran sólo su idea, sino que el proceso de colaboración y de toma de decisiones (llegando a consensos) implicaba también dar su opinión sobre lo que otro aportaba y construir sobre eso. La dialogicidad implica una secuencia, que no se puede ver en AC dialógicos aislados (Bakhtin, 1982, en Fernández, 2014; Hennessy et al., 2016). Además, el no permitir que se descartaran las ideas antes de ser discutidas aseguró un ambiente “seguro” en el que todos podían opinar y se respetarían sus puntos de vista, lo cual está relacionado con la dimensión de apoyo de la dialogicidad (Rojas-Drummond et al., 2013).

A veces, la falta de escucha a los demás se relacionaba con problemas atencionales y de inhibición. Un recurso al que acudía la terapeuta era hacer claras y explícitas las contribuciones de los compañeros a los otros compañeros. Esto con el objetivo de que los demás opinaran sobre esa idea. Gran parte de la guía dada por la terapeuta implicó mantener claros los objetivos, el tema tratado y la información compartida por todos. Aportó una estructura clara (o un hilo conductor) de la actividad, haciendo referencia a los objetivos de la sesión y a los del proyecto. De esta manera, se hacía evidente la continuidad entre una sesión y otra y la relevancia de cada parte del proceso para lograr el objetivo. En especial, esto último se relacionó con AC que hacen vínculos y guiar la dirección del diálogo o la actividad. A través de ellos se hizo explícita la trayectoria del proyecto, se hicieron referencias claras a contribuciones anteriores, se centró la atención de los participantes en elementos importantes evitando distracciones, se promovió el diálogo entre ellos y se proveyó retroalimentación informativa que les ayudó a monitorear su participación. Otros AC que permitieron promover información clara fueron el pedir que elaboraran más sus contribuciones o que las explicaran, pedir que dieran su opinión sobre la contribución de otro (en especial cuando estaban en desacuerdo), promover la participación de todos para que se escucharan sus voces, transformar la información dicha clarificándola o sintetizar ideas. Fue

necesario también hacer uso de otras estrategias que, a pesar de que no se consideran dialógicas, ayudaron a monitorear la comprensión y atención de los participantes a lo que decían los otros y a su permanencia en la actividad. Éstas implicaron pedirle a los participantes que repitieran la contribución de otro y regular su conducta.

Es importante tomar en cuenta las características generales de esta población al momento de interactuar con ellos. Es posible que sus respuestas tomen más tiempo de lo esperado en ser expresadas (presentándose con “retraso” en la interacción), que construyan sobre detalles muy específicos de la contribución de otros o que no se expresen de manera ordenada provocando que sus contribuciones no sean entendidas o sean consideradas como divergentes. Cada caso necesita su tiempo para poder “armar” su idea y expresarla.

Parece ser que la intervención ayudó, hasta cierto punto, a “sistematizar” algo que no siempre se presenta de la misma manera: el diálogo y la colaboración. Lo cual fue logrado a través de una participación guiada en la que los participantes pudieron experimentar el uso de algunas formas de interacción y colaboración modeladas para resolver problemas reales. La intención de proveerles apoyo de acuerdo con sus necesidades, fue para ayudar al desarrollo de sus potencialidades. Como se mencionó en el capítulo 2. Teoría Sociocultural y Dialogicidad, el andamiaje está relacionado con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 2000). Surgió de la descripción de la forma en la que se provee un apoyo temporal (Wood et al., 1976), con el fin de transformar el desarrollo potencial en desarrollo real. Al mismo tiempo, esto puede encontrarse en el plano de la “participación guiada” en una comunidad, a través de la cual se busca formar miembros de la comunidad capacitados a través de la participación activa del “aprendiz” y la guía de los más “expertos” (Rogoff, 1995). Esto involucra un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico en el que el conocimiento se construye. Fue interesante que, debido a que los adolescentes tenían diferentes

niveles de habilidad para comunicarse y colaborar, los participantes con más habilidad apoyaron a sus compañeros que mostraban dificultades en diversos aspectos de la actividad. Su interacción, de esta manera, mostró características de un grupo que se apoya para lograr sus objetivos. De manera gradual, el apoyo dejó de ser tan constante debido a que los participantes mostraron más habilidades para mantener el diálogo y colaboración. Incluso, comenzaron a hacer uso de las reglas para poder resolver los problemas que surgían.

- **Contribuciones de la investigación**

Esta investigación tiene dos grandes contribuciones. Una de ellas es la descripción de formas dialógicas que pueden observarse en adolescentes con Síndrome de Asperger al participar en actividades colaborativas. Por otro lado, también muestra la posibilidad de intervenir a través del lenguaje en adolescentes con SA para promover formas productivas de diálogo y de colaboración. La propuesta que aquí se presenta, tanto de análisis como de intervención, tiene basa en el marco de la teoría sociocultural y de la dialogicidad para enfatizar la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo y el aprendizaje. En especial para la población con SA, una intervención que se enfoca en el uso del lenguaje puede ser benéfica debido a su tendencia a depender del contenido del mismo para hacer sentido de su entorno. Al proponer un proceso de andamiaje para el inicio y mantenimiento de interacciones dialógicas, se reconoce que el nivel de apoyo que se aporta a cada miembro de un grupo no es el mismo. Más bien, se plantea un ajuste del apoyo de acuerdo a las habilidades y limitaciones de cada hablante.

El hecho de encontrar características dialógicas en adolescentes con SA aboga por la consideración de detallar las formas de interacción y de comprensión del mundo que tiene esta población, antes de determinar si son capaces o no de presentar ciertas formas de conducta. En otras palabras, vale la pena explorar la forma en la que las personas con SA han aprendido a interactuar, qué hacen y

cómo lo hacen con la finalidad de comprender mejor la forma en la que comprenden el mundo.

Como ya se mencionó anteriormente, se concibe a esta condición como un autismo activo que está relacionado con una falta de comprensión de las “normas sociales” que rigen las relaciones sociales (las cuales suelen ser implícitas y cambiantes dependiendo del contexto en el que se desarrollen). Estas características señalan la posibilidad de “enseñar” o promover formas de diálogo que les sean benéficas en su vida en sociedad, ayudando a que ellos mismos consoliden sus propias estrategias de interacción. Lo cual puede repercutir, también en mejores repertorios socio-afectivo, psicolingüístico y comunicativo, en la solución de problemas y la toma de decisiones.

Debe mencionarse que la forma de promover la interacción social de esta población debe estar ajustada a sus necesidades por lo que no debe intentarse “moldear” a estas personas a la conducta esperada o “normal”. Quienes interactúan o establezcan diálogo con personas con SA pueden, en su lugar, ajustar su forma de comunicarse con ellos para facilitar su comprensión de su intención comunicativa.

La investigación muestra que se pueden crear situaciones que favorezcan la expresión de sus opiniones y la consideración de las opiniones de otros. Se pueden planear actividades colaborativas en las que el diálogo y el trabajo conjunto entre los participantes sea crucial para alcanzar metas compartidas. Dichas actividades permiten enfrentar a las personas con SA a situaciones de interacción social y colaboración pero contando con el apoyo ajustado de un facilitador/maestro/terapeuta que los guíe durante el proceso. Otro aspecto valioso a mencionar es que, en la presente intervención, se trabajó tanto en el inicio como en el mantenimiento de las interacciones sociales para colaborar. Como menciona McConnell (2002), muchas propuestas de intervención para la población con

autismo (los ASD en general) que buscan mejorar sus habilidades sociales, suelen enfocarse en el inicio de interacciones sociales. Dichas intervenciones muestran mejoras en la conducta expresiva para iniciar interacciones sociales pero, al mismo tiempo, se observa que no fomentan el mantenimiento de esas interacciones. En esta propuesta fue importante mantener los intercambios comunicativos entre los participantes debido a que fue a través de estos que se lograron cumplir los objetivos del proyecto de trabajo en equipo. Además, se le proveyó una estructura a la interacción, dándole a los participantes pistas de cómo los otros podrían responder a sus contribuciones, lo cual puede ayudar a evitar el aumento en sus niveles de ansiedad, que suele ser provocado por conductas inesperadas (Andrews et al., 2013).

Esta propuesta muestra algunos rasgos de las intervenciones de tipo ecológico, según la clasificación de McConnell (2002), al proponer modificaciones en la estructura de la actividad y la conformación del grupo. Además, de manera natural, se observó una mediación por parte de los pares al momento que otro de sus compañeros mostraba dificultades en algún aspecto de la actividad.

Por todo lo anterior, esta investigación propone un acompañamiento al trabajo terapéutico (desde un enfoque psicopedagógico y neuropsicológico) que los adolescentes con Síndrome de Asperger reciben en el grupo ASPIS-UNAM. El andamiaje dialógico que promueve diálogo y colaboración ha mostrado ser útil en diversos contextos educativos para fortalecer habilidades sociales, de comunicación oral y escrita, de resolución de problemas, manejo de información y usos funcionales de las tecnologías en niños de desarrollo típico, por lo tanto, es útil para complementar las actividades de tratamiento que reciben los adolescentes.

12. Conclusiones, limitaciones y futuras investigaciones

Cada vez son más los niños diagnosticados con trastornos del espectro autista (ASD) en México, dentro de los cuales se encuentra el Síndrome de Asperger (SA). Las limitaciones que presentan las personas con estas condiciones afectan su vida diaria, especialmente con respecto a su interacción social. En particular, las personas con SA han mostrado tener una adquisición y desarrollo del lenguaje sin retraso significativo. Esto las separa de las personas con otros ASD y permite que las intervenciones en habilidades sociales se realicen a través del lenguaje. Es importante mencionar que, debido a esta característica y algunas otras más, el tratamiento que necesitan las personas con SA no es el mismo al de otras condiciones. Se considera que la propuesta del DSM-V de eliminar el SA como condición independiente, será perjudicial debido a que estas personas no recibirán el tratamiento adecuado y ajustado a sus necesidades. Al encontrarse evidencia de que las personas con SA usan el contenido del lenguaje para hacer sentido de los intercambios sociales, se muestra la posibilidad de enseñar o modelar formas de interacción y colaboración que les permitan escuchar a los otros y mantener un diálogo. Es por esta razón que la presente tesis se enfocó en el análisis y la promoción de formas productivas de comunicación y colaboración en esta población.

La propuesta de análisis e intervención de este estudio se basó en la teoría sociocultural y la teoría de la dialogicidad, las cuales enfatizan la importancia del lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo, y además, concuerdan en que las interacciones sociales juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de habilidades de comunicación es importante para el desarrollo mismo de la persona. En particular, las interacciones dialógicas han sido identificadas como productivas en estos procesos de construcción de conocimiento, ya que permiten tomar en cuenta las perspectivas de otros, crear ideas colectivas, llegar a consensos y lograr metas en común. El análisis realizado permitió encontrar rasgos dialógicos en estos

adolescentes con SA, lo cual indica que tienen el potencial de desarrollar para más sus habilidades de comunicación y colaboración. También muestra que es importante conocer la forma en la que ellos se comunican e interactúan para poder ajustar la forma en que se relacionan los demás con ellos, lo cual les puede facilitar la comprensión de las intenciones de las personas con las que están interactuando. En lugar de buscar que las personas con SA adquieran una conducta “normal”, se potenciar sus mismas habilidades y usar sus características a su favor. La propuesta de intervención de este estudio también mostró una forma en la que se pueden “estructurar” las interacciones sociales involucradas en actividades colaborativas, lo cual ayudó a los participantes a procesar la información que se intercambiaba durante las interacciones. Al mismo tiempo, este estudio muestra la forma en la que se pueden crear situaciones que promuevan el diálogo y expresión de ideas y opiniones en esta población. Estas incluyen un andamiaje a través de una participación guiada que promueve la participación activa de los involucrados.

Una de las limitaciones del presente estudio fue que se realizó un análisis de solamente cuatro adolescentes con SA. El número de participantes fue pertinente para el tipo de análisis de grano fino que se llevó a cabo, así como para la intervención ajustada que se proveyó a los participantes, pero imposibilita su generalización. Al mismo tiempo, los adolescentes incluidos en este estudio han recibido apoyo terapéutico por, al menos, cinco años. Es debido a esto que se puede decir que se contó con una población “doblemente atípica”, al ser diagnosticada con SA y contar con tratamiento, lo cual también dificulta generalizar lo observado. Sin embargo, la presente propuesta puede considerarse un complemento al tratamiento que reciben. Una limitación más de este estudio estuvo relacionada al tiempo limitado que se tuvo para trabajar con los participantes. Debido a los horarios del grupo de tratamiento ASPIS-UNAM, se trabajó con ellos cada dos semanas por una hora. Aunado a esto, se suman las faltas y ausencias de los participantes a las sesiones de intervención.

Futuras propuestas de investigación podrían incorporar la participación de los padres, los maestros y/o los terapeutas de los adolescentes con SA en la promoción de interacciones dialógicas en ellos. De acuerdo a la teoría revisada, es un gran beneficio contar con el apoyo de otros agentes (miembros de familia, maestros, etc.) debido a que permite darle continuidad al programa de intervención y ayuda a formar comunidades de aprendizaje potencializando los resultados. El hecho de que se siga una misma forma de interacción en la que las ideas de todos sean escuchadas y se busquen consensos, podría ayudar a reforzar estas formas de comunicación y colaboración en personas con SA.

Otro aspecto que podría explorarse en futuras investigaciones es el desarrollo de las habilidades comunicativas de niños y jóvenes con SA al contar con un programa de promoción de interacciones dialógicas por un tiempo más prolongado. Al igual que el efecto que pudiera tener esta promoción de interacciones dialógicas en su desempeño en diversos contextos, como el familiar, el escolar o entre pares.

13. Referencias

- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk* (4th Ed.). Diálogos UK Ltd., 9-44
- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.
- Andrews, L., Attwood, T. & Sofronoff, K. (2013). Increasing the appropriate demonstration of affectionate behavior, in children with Asperger syndrome, high functioning autism, and PDD-NOS: A randomized controlled trial. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 7, 1568-1578
- Asperger, H. (1944). Die 'aunstisehen Psychopathen' im Kindesalter. *Archives of Psychiatry and Neurological Sciences*, 117, 76–136.
- Asperger México, A.C. (2016). Preguntas frecuentes. Recuperado de: <http://www.asperger.org.mx/#!/untitled/ccwo>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press, 270-293
- Barnes, D & Todd, F. (1995) *Communication and Learning Revisited*. Portsmouth, N.H.
- Barnes, J., Lombardo, M., Wheelwright, S. & Baron-Cohen, S. (2009). Moral Dilemmas Film Task: A Study of Spontaneous Narratives by Individuals With Autism Spectrum Conditions. *Autism Research*. DOI: 10.1002/aur.79
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid, España: Editorial Alianza, 40, 46, 47, 83-115
- Bodrova, H. & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Prentice Hall, 68-73, 82, 83
- Bruner, J & Haste, H. (1987). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. España: Ediciones Paidós, 12, 127-131
- Cohen, L. (2009). The heteroglossic world of pre-schoolers' pretend play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (4), 331-342. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2009.10.4.331>

- Daniels, H. (2004). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer, 1, 15-22, 69
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together. A programme of activities for developing thinking skills at KS2*. Birmingham, England: The Questions Publishing Company LTD. 3-20, 46-49, 61-63
- DuCharme, R. & Gullotta, T. (2013). *Asperger Syndrome: A guide for professionals and families*. (2nd Ed.). London: Springer, 1-16. DOI 10.1007/978-1-4614-7016-8
- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 , 129–141.
- Fernández, J. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 43, 1–21 (Retrieved from http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/43_el_dialogismo_secuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa.pdf).
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. UK: Cambridge University Press, 2-4, 10
- Ghaziuddin, M. (2010). Brief report: Should DSM V drop Asperger Syndrome? *J. Autism Dev Disord*, 40, 1146-1148. DOI 10.1007/s10803-010-0969-z
- Gibson, J., Adams, C., Lockton, E. & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *The journal of child psychology and psychiatry*, 54 (11), 1186-1197. doi:10.1111/jcpp.12079
- Gibson, J., Hussain, J., Holsgrove, S. Adams, C. & Green, J. (2011). Quantifying peer interactions for research and clinical use: The Manchester Inventory for Playground Observation. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2458–2466

- Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger's syndrome in six families studied. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger's syndrome* (pp. 122–146). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hagberg, B., Miniscalco, C. & Gillberg, C. (2010). Clinic attenders with autism or attention-deficit/ hyperactivity disorder: cognitive profile at school age and its relationship to preschool indicators of language delay. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1-8. doi:10.1016/j.ridd.2009.07.012
- Han, Y., Chan, A., Sze, S., Cheung, M., Wong, C., Lam, J. & Poon, P. (2013). Altered immune function associated with disordered neural connectivity and executive dysfunctions: A neurophysiological study on children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 662-674.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A., Maine, F., Ríos, R., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En J. J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp.35–71). London: Basil Blackwell.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–23). Philadelphia: John Benjamins.
- Kaat, A. & Lecavalier, L. (2013). Disruptive behavior disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence, presentation, and treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1579-1594
- Kato, S. (2011). Psychopathologie du syndrome d'Asperger et <<aspérisation>> de la société contemporaine. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 274-278.
- Kwok, E., Brown, H., Smyth, R. & Cardy, J. (2015). Meta-analysis of receptive and

- expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 202-222
- Lave, J. (1991). Chapter 4 Situating learning in communities of practice (pp. 63-82) En L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) *Perspectives in socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association
- Lin, Y.-H. & Chiang, H.-M. (2014). Language comprehension of children with Asperger's disorder and children with autistic disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (7), 767-774. doi:10.1016/j.rasd.2014.03.018
- Matson, J., Beighley, J. & Turygin, N. (2012). Autism diagnosis and screening: Factors to consider in differential diagnosis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 19-24.
- McConnell, S. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with Autism: Review of available research and recommendations for educational intervention for future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 351-372
- McCrimmon, A., Schwan, V., Saklofske, D., Montgomery, J., & Brady, D. (2012). Executive functions in Asperger's syndrome: An empirical investigation of verbal and nonverbal skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 224-233
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual matters Ltd, 104
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London, UK: Routledge, 1, 2, 141
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168
- Mercer (2008). 11 Developing dialogues. (pp. 141-153) en Wells, G. & Claxton, G. *Learning for life in the C21st: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London, UK: Routledge, 1-55



- Miller, M., Young, G., Hutman, T., Johnson, S., Schwichtenberg, A. & Ozonoff, S. (2014). Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: implications for DSM-5 social communication disorder? *The journal of child psychology and psychiatry*. 1-8. doi:10.1111/jcpp.12342
- Mondon, C., Clément, M., Assouline, B. & Rondan, C. (2011). Expérience d'un groupe d'habilités sociales: une année de pratique avec trois adolescents porteurs du syndrome d'Asperger. Reflexions after a year of social skills training. *Annales Médico-Psychologiques*, 169, 149-154.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Mulders, M. & Korzilius, H. (2013). Effectiveness of low intensity behavioral treatment for children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1012-1025
- Rogoff, B. (1990). *Apprentishp in thinking: Cognitive development in social context*. New York, USA: Oxford Univesity Press, 6, 19, 27, 51, 52
- Rogoff, B. (1995). 6 Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican Classrooms. En Cowie, H. & van der Aalsvoort, G. (Eds.) *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Pergamon
- Rojas-Drummond, S., Fernández, M. & Vélez, M. (2000). Habla exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria. *La psicología social en México*, III, 403-410
- Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Dabrowski (2001). Collaboration, scaffolding and promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XVI, No. 2, pp. 179-196.

- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M. & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 84-94
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2012). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 1-21. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00075-2
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M. y Guzmán, K. (2013). "Dialogic scaffolding": enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 11-21
- Saville-Troike, M. (2003). The ethnography of communication. An introduction (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 10-, 23-26
- Seynhaeve, I., Nader-Grosbois, N. & Dionne, C. (2008). Functional abilities and neuropsychological dysfunctions in young children with autism and with intellectual disabilities. *ALTER European Journal of Disability Research*, 2, 230-252
- Surian, L. & Siegal, M. (2008). Chapter 37. Language and communication disorders in Autism and Asperger Syndrome (377-385), En B. Stemmer & H. Whitaker (Eds.) *Handbook of the Neuroscience of Language* UK: Academic Press Elsevier
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A decade of research. *Educ. Psychol Rev.* DOI 10.1007/S10648-010-9127-6
- Villamil, M. (2012). *Comunicación e interacción en el desarrollo de la cognición social de personas con Síndrome de Asperger*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM. México, D.F.
- Virues-Ortega, J., Rodríguez, V, Yu, C. (2013). Prediction of treatment outcomes and longitudinal analysis in children with autism undergoing intensive

- behavioural intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 13, 91-100
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 21-25, 41-56, 87-94, 130-133
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Culturales Paidós, 168,169
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1996). Computers and reasoning through talk in classroom. *Language and Education*, 10 (1), 47-64
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 179-190
- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Cognición y desarrollo humano Paidós, 22-28
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Cognición y Desarrollo Humano. Paidós, 19-72
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129 doi:10.1017/S0033291700053332
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol Psychiat*, 17, 89-100
- World Health Organization. (1994). *The ICD-10 10 classification of mental and behavioral disorders (Diagnostic criteria for research)*. Geneva, Switzerland: Author.

14. Anexo

Tarjetas de información sobre los grupos de personas y los perros de la actividad de “Asignación de familias a perros de una perrera” (Adaptado de Dawes, Mercer, & Wegerif, 2000).

Familias	Perros
<p>Familia Guzmán:</p> <p>Conformada por el Sr. José, la Sra. Susana, Toño que tiene 10 años y Laura que tiene 8 años. Tienen una casa en una calle calmada, silenciosa. Casi todos salen al trabajo o a la escuela, pero todos se encuentran en casa los fines de semana. Tienen un gran jardín y hay un parque a 5 minutos de su casa.</p>	<p>Fifi:</p> <p>Es un French Poodle, hembra, de 5 años. Su tamaño es mediano. Come pollo y jamón. No es un perro guardián. Le gustan los niños y otros perros. No le gusta la lluvia y el veterinario.</p> 
<p>Sra. Gutiérrez:</p> <p>La Sra. Gutiérrez tiene 75 años y vive sola. Su hijo la visita con sus dos nietos, Pablo de 3 años y Fernanda de 1 año. Le gustaría tener un perro de compañía. Vive en una casa pequeña con un jardín también pequeño.</p>	<p>Jack:</p> <p>Es un sabueso, macho, de 4 años. Su tamaño es grande, come en grandes cantidades. Puede ser un perro guardián. Le gusta sentarse cerca del fuego y no le gustan los gatos.</p> 
<p>Familia Hernández:</p> <p>Se compone del Sr. Héctor, la Sra. Ángela y Clara de 7 años. Clara tiene</p>	<p>Camila:</p> <p>Es un Beagle, hembra, de 10 años. Su tamaño es pequeño, come leche y</p>

un pony y dos gatos, y ahora quiere un perro. A la señora Ángela no le gustan mucho los perros. Tienen una casa grande en el campo, que tiene un jardín muy grande. Tienen una camioneta grande y disfrutan estar al aire libre.

galletas. No es un perro guardián. Le gusta ser acariciada y no le gusta correr o la nieve.



Familia Cortés:

El Sr. Cortés tiene dos hijos, Sara de 16 años y Marco de 14 años. Viven en una pequeña casa de la ciudad y hay un parque cerca. Los niños aman a los perros. Sara quiere ser veterinaria. Al Sr. Cortés le gustaría un perro guardián.

Canela:

No se conoce su raza, es hembra y tiene 3 años. Su tamaño es mediano. Come galletas y croquetas. Puede ser un perro guardián. Le gustan las personas y jugar. No le gusta quedarse dentro de la casa.



Señorita Moreno:

Pamela Moreno, de 30 años, tiene un departamento. Trabaja en casa la mayoría de los días. Su pasatiempo es caminar y le gustaría tener un perro que pueda llevar con ella. Algunas veces, su sobrino Russell que tiene 8 años se queda con ella. No tiene jardín.

Max:

No se conoce su raza, es macho y tiene 6 meses. Su tamaño es pequeño, le gusta comer zapatos y carne para perros. No es un perro guardián. Le gusta salir y jugar. No le gusta hacer lo que se le pide.



Familia inventada

Rocky:

No se conoce su raza, es macho y tiene 5 años. Su tamaño es pequeño, come salchichas. Puede ser un perro guardián. Le gusta ser travieso y no le gustan los baños.

