

# PSICOLOGÍA

Silvia MIRANDA PÉREZ

NIÑOS Y NIÑAS ESPECIALES  
COGNICIÓN SOCIAL Y AUTISMO

TFG 2014

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***NIÑOS Y NIÑAS ESPECIALES***  
***COGNICIÓN SOCIAL Y AUTISMO***

Silvia MIRANDA PÉREZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Silvia MIRANDA PÉREZ

**Título / Izenburua**

Niños y niñas especiales. Cognición social y Autismo.

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien

Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Raúl CACHO FERNÁNDEZ

**Departamento / Saila**

Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta Pedagogia.

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2013/2014

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo de *formación básica* se desarrolla en los apartados uno y dos, en los que se habla de la educación infantil y su currículum. En los primeros años de carrera siempre se ha tratado de dar a conocer y clarificar estos aspectos. Son la base de toda la carrera. Por lo que a la hora de realizar el desarrollo de ambos apartados, todos los conocimientos previos que ya he adquirido durante estos años, me han servido de ayuda para estructurarlos y organizarlos, dando así inicio al desarrollo de conocimientos más complejos.

Conocer en que consiste la educación infantil, la importancia que tiene esta etapa, sus características, y como se trabaja en el ámbito educativo, es fundamental para desarrollar cualquier tipo de trabajo de este ámbito.

El módulo *didáctico y disciplinar*, está presente durante todo el documento, ya que a la hora de idear la respuesta educativa o de enunciar las características de una o de otra alteración, siempre, los maestros tendemos a tirar hacia un enfoque pedagógico, didáctico.

Asimismo, el módulo *practicum*, de una manera u otra, aunque no explícitamente, está presente a lo largo de todo el trabajo, ya que las vivencias con los niños y las niñas día a día en el aula, nos ayudan a imaginar y procesar mejor lo que se está estudiando, aplicando los conocimientos teóricos en un contexto educativo. De esta forma, afianzamos los conocimientos adquiridos. Es más sencillo entender y desarrollar la teoría, conociendo casos prácticos con los que poder equiparar.

Por último, el módulo *optativo* de pedagogía terapéutica, me ha permitido conocer más a fondo las necesidades educativas especiales que se pueden dar en el aula, y que, a día de hoy, son más comunes encontrarlas debido al principio de inclusión por el que aboga la LOE. A partir del tercer apartado de este trabajo, se pueden ver reflejadas las enseñanzas obtenidas de este módulo optativo. Las asignaturas que lo componen, han posibilitado mi acercamiento a algunos de los trastornos más frecuentes en educación infantil, aumentando de esta forma mi curiosidad sobre este tema y llevándome a elegir el tema de la cognición social y el autismo, relacionados con el campo de la psicología.

Además, el módulo optativo, ayuda a llevar a la práctica todo lo que se ve en los manuales, y a hacernos ver que no siempre funciona lo establecido y que hay que tener los recursos necesarios para adaptarse a cada individuo y caso.

## **Resumen**

Dentro del currículum de Educación infantil, es de especial importancia trabajar las emociones, las relaciones sociales, la empatía, etc., en definitiva, la cognición social, ya que es la base para la adquisición de cualquier otro conocimiento.

Actualmente en el sistema educativo se detectan infinidad de casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, los cuales, algunos de ellos presentan alteraciones en aspectos relacionados con la cognición social. En especial, existe un grupo que están seriamente afectados, ya que carecen de teoría de la mente, estos son los niños y niñas con autismo.

En este trabajo abordo las principales características de la cognición social y del autismo, y cómo debe ser la intervención en el ámbito escolar ante este trastorno. Además, dedico algunos apartados a explicar varias de las herramientas que se utilizan para la evaluación de ambos aspectos; tanto para la cognición social, como para el trastorno generalizado del desarrollo.

*Palabras clave:* educación infantil, *inteligencias múltiples*, *cognición social*, *autismo*, *escuela inclusiva*.

## **Abstract**

Concerning the Infant Educational Curriculum, working with the emotions, the social relationships, the empathy, etc., that is, the social cognition, is an important matter of study, as it is the basis for the acquisition of any other knowledge.

Nowadays in the Educational System there are several cases of children with special educational needs, who in some cases, they suffer disorders concerning the social cognition. Especially, there is a group which is very affected, as they lack of mind theory; the autistic children.

This paper deals with the main characteristics of social cognition and the autism, and with the way the intercession of the mentioned upset inside the



school sphere should be. Besides, I have dedicated some sections throughout this paper to expose several tools which are used in order to evaluate both aspects: the social cognition and the Pervasive Developmental Disorder.

*Keywords:* infant education, multiple intelligences, social cognition, autism, inclusive education.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS .....</b>	<b>1</b>
<b>2. EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>	<b>3</b>
2.1. Características generales .....	3
2.2. Currículo de educación infantil.....	5
2.3. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal .....	6
2.4. Conocimiento del entorno.....	7
2.5. Lenguajes: Comunicación y representación .....	8
<b>3. COGNICIÓN SOCIAL .....</b>	<b>10</b>
3.1. Emociones básicas y morales.....	10
3.2. Teoría de la mente.....	12
3.2.1. Evaluación de la teoría de la mente.....	14
3.3. Empatía.....	17
3.4. Instrumentos de evaluación de la cognición social .....	18
3.5. Cognición social y autismo .....	22
<b>4. AUTISMO .....</b>	<b>23</b>
4.1. Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista.....	26
4.2. Características e indicadores del autismo.....	27
4.3. Diagnóstico, tratamiento e intervención.....	30
4.4. Intervención en el ámbito escolar .....	33
4.4.1. Pautas generales de intervención .....	35
4.4.2. Organización del centro/aula .....	37
4.4.3. Organización y desarrollo de la tarea .....	39
4.4.4. Organización y uso de materiales .....	40
4.4.5. Coordinación entre profesionales.....	41
4.5. Evaluación del autismo .....	43
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>51</b>
ANEXO I .....	52
ANEXO II .....	53
ANEXO III .....	56
ANEXO IV.....	60
ANEXO V .....	71

ANEXO VI.....	79
ANEXO VII.....	81
ANEXO VIII.....	82
ANEXO IX.....	83
ANEXO X.....	84

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Como ya sabemos, hasta hace unos años lo que primaba en la educación era formar personas inteligentes. El C.I. era determinante para saber si una persona tendría éxito en la vida. Nos evaluaban con un test de inteligencia, el cual podría marcar el futuro del éxito académico y profesional, si lo hacías bien eras bueno en todo, pero si por el contrario, cometías un error o lo hacías mal, ya estabas condenado al fracaso. Con el paso del tiempo, se demostró que esto no es cierto. Puede que tengas un C.I. mayor a la media, el cual hace hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad para resolver problemas matemáticos, etc., pero no seas inteligente en otras áreas. La inteligencia académica no ofrece preparación para la multitud de dificultades o de oportunidades, a las que debemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces, y más capaces de dominar los hábitos mentales. Y quienes por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impide pensar con la suficiente claridad. (Goleman, 1996).

En 1983 Howard Gardner dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, describió la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Al definirla como una capacidad, la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no cree en la idea de que únicamente poseemos una inteligencia, sino que identificó nueve tipos distintos, de las cuales, la mayoría de las personas tenemos la totalidad de ellas. Cada uno de nosotros las desarrollamos de un modo particular, siendo producto de la dotación biológica y de la interacción con el medio ambiente y la cultura. En definitiva, todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, que se van a desarrollar de una manera u otra dependiendo del medio que nos rodea, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Dentro de estas inteligencias múltiples, se encuentran las siguientes: visual-espacial, verbal, kinestésica, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista, y emocional.

Finalmente, lo que nos presenta esta teoría es, que debemos tener una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales. Por ello, a la hora de trabajar el currículo, en este caso de educación infantil, debemos tener en cuenta todas las áreas y no únicamente las que tienen que ver que las destrezas matemáticas, etc. Un ejemplo de ello es el Proyecto Spectrum inspirado por Howard Gardner.

Este proyecto se dedicaba al cultivo de los diferentes tipos de inteligencia. Reconoce que el repertorio de habilidades del ser humano va más allá de <<las tres erres>> que delimitan la estrecha franja de habilidades verbales y aritméticas en la que se centraba la educación tradicional. Este programa, reconoce también una habilidad tal como la sensibilidad social, que constituye un tipo de talento que la educación debiera promover en lugar de limitarse a ignorarlo e incluso reprimirlo. Para que la escuela proporcione una educación en las habilidades de la vida, es necesario alentar a los niños y niñas a desarrollar todo su amplio abanico de potencialidades y animarles a sentirse satisfechos con lo que hacen.

*“Deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y cultivar sus habilidades y sus dones naturales.”*  
(H.Gardner en Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*)

Por tanto, el objetivo que me he propuesto con este trabajo, es dar a conocer la importancia que tiene en educación infantil, trabajar aspectos relacionados con la inteligencia emocional (interpersonal e intrapersonal) y social, como es la cognición social, ya que existen numerosos casos de niños y niñas afectados por un déficit o carencia en alguno de los aspectos que la componen.

En este caso, me ha parecido oportuno, dedicar un apartado al trastorno del espectro autista, ya que las personas que lo poseen son un claro ejemplo, de cómo puede llegar a afectar el inadecuado desarrollo o la carencia de los aspectos relacionados con la cognición social.

## **2. EDUCACIÓN INFANTIL**

### **2.1. Características generales**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 2006), de Educación es la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España, y el Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo (BON, 2007), regula el primer ciclo de educación infantil en la comunidad foral de Navarra, y en él se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

La infancia es el periodo de vida en el que se producen los avances evolutivos más determinantes para el desarrollo del ser humano. Abarca una etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde que nacen hasta los seis años. Esta etapa se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años de edad y tiene carácter voluntario, y el segundo abarca desde los tres hasta los seis años y tiene carácter gratuito.

La educación infantil tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del niño tanto físico, como afectivo, social e intelectual, teniendo en cuenta no sólo las características de cada niño o niña, sino también atendiendo el clima del aula, el entorno que les rodea, etc. En definitiva, atendiendo a las condiciones que mejor contribuyan a estimular los distintos aprendizajes.

Hoy la ciencia nos confirma cómo el desarrollo del lenguaje, de la cognición, la regulación de emociones, el desarrollo psicomotriz y una adecuada socialización precisan para un desarrollo óptimo, de un ambiente con los estímulos adecuados. Por ello, en ambientes educativos como pueden ser las escuelas infantiles, es donde se va a posibilitar que las niñas y los niños, tanto a través de las interacciones que establecen con sus compañeros y compañeras, con sus docentes y con otras personas adultas presentes en los centros, como de las experiencias en las que participan, vayan construyendo sus capacidades y adquiriendo conocimientos, destrezas y valores que van a condicionar otros posteriores.

La educación infantil consta de una serie de características, aparte de las ya citadas, que son las siguientes:

- Se lleva a cabo en los distintos ámbitos sociales de desarrollo del niño. Es un medio de socialización.
- Tiene un carácter compensatorio, en el sentido de subsanar las desigualdades ambientales en que el niño se puede desenvolver.
- Los aspectos de relación y afecto cobran una especial importancia. Por ello, los centros que atienden a los pequeños deben procurar un ambiente acogedor, cálido y seguro. De este modo el niño se sentirá querido y relajado, establecerá relaciones adecuadas, será independiente, autónomo, seguro, y tendrá una imagen positiva de sí mismo.
- El desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Cada niño tiene su propio ritmo y su estilo de maduración por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a sus características personales, sus necesidades, intereses, estilo cognitivo, etc. Se precisa de una atención individualizada.
- Es importante que el aprendizaje sea significativo. Esto significa que deberá estar relacionado con el bagaje cultural que el niño tiene, lo que hace que pueda establecer asociaciones con conocimientos anteriores, basadas, no en la memoria, sino en la comprensión de lo aprendido. El aprendizaje significativo supone que el niño tiene que aprender a aprender, posibilitando no sólo la adquisición de contenidos significativos, sino también de estrategias cognitivas de planificación y regulación del propio aprendizaje.
- El ambiente deberá ser motivador y facilitador de relaciones y de experiencias de aprendizaje, experiencias que estén basadas en el principio de intuición y en el juego.
- Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

- Al tratarse de una educación democrática y ética, se precisa de una coordinación y cooperación entre las familias y el profesorado. Es necesario asumir que hay cosas que el profesorado no sabe y que puede y tiene que aprender de las familias, y viceversa. Como acostumbra a decir Paulo Freire (1977), todos somos al mismo tiempo educadores y educandos.

Todo el conocimiento especializado que hasta el momento presente se viene construyendo sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, coincide en la enorme importancia de estos primeros años. Ya que, en estas edades tienen lugar procesos que son determinantes en la configuración de la personalidad, así como aprendizajes fundamentales para el futuro desarrollo.

## **2.2. Currículo de educación infantil**

En el Decreto Foral se establece el currículo de la Educación Infantil en el que se incluyen los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Dicho currículo, es desarrollado y completado por los centros docentes.

Los objetivos de la educación infantil contribuyen a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social, reconociendo en él algunas características propias de Navarra.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.



- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Los contenidos que se trabajan, se dividen en tres áreas: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación y representación. No obstante, buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos ya que todas ellas mantienen una estrecha relación.

A continuación voy a realizar un breve resumen de lo que se trabaja en cada una de las áreas, en relación a la cognición social. Todo lo referente a relaciones sociales, expresión de emociones y sentimientos, comunicación, etc.

### **2.3. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

Hace referencia, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones del alumnado con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas.

La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que el alumnado de infantil tiene al interactuar con su medio físico, natural y, sobre todo, social. En dicha interacción, que debe promover la imagen positiva de uno mismo, la autonomía, la conciencia de la propia competencia, la seguridad y la autoestima. Pero hay que tener en cuenta que la imagen que el alumnado de infantil construye de sí mismo es en gran parte una interiorización de la que le muestran quienes le rodean y de la confianza que en ellos deposita.

A lo largo de esta etapa las experiencias que tienen con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades

perceptivas y motrices, que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. El reconocimiento de sus características individuales así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias.

Se atiende asimismo al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos.

#### **2.4. Conocimiento del entorno**

En esta área se pretende que el alumnado descubra y represente los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. El alumnado se aproximará al conocimiento del mundo que le rodea, estructurará su pensamiento, interiorizará las secuencias temporales, controlará y encauzará acciones futuras, e ira adquiriendo mayor autonomía respecto a las personas adultas.

El entorno infantil deberá ser entendido como el espacio de vida que rodea al alumnado y en el que se incluye lo que afecta a cada uno individualmente y lo que afecta a los diferentes colectivos de pertenencia como familia, amistades, escuela o barrio. A lo largo de esta etapa, el alumnado descubrirá su pertenencia al medio social. La vida escolar conlleva el establecimiento de experiencias más amplias que le acercará al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando actitudes como confianza, empatía y apego que constituyen la sólida base de su socialización. En el desarrollo de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, de sus emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia.

Las interacciones que el alumnado establezca con los elementos del medio, deben constituir situaciones privilegiadas que le llevarán a crecer, a ampliar

sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe, pues, el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.

## **2.5. Lenguajes: Comunicación y representación**

Esta área pretende mejorar también las relaciones entre el niño y el medio pero a través del lenguaje. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa. Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son; el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación, que, en cierta manera, integra los anteriores.

Por otro lado, el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas.

A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Y son además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio.

En este apartado me he querido centrar más en lo referente a emociones y relaciones sociales, ya que bajo mi punto de vista, creo que son aspectos muy importantes que se deben trabajar en la educación, y los cuales pese a estar presentes de alguna manera en el currículum, suelen pasar desapercibidos.

Nuestra sociedad ha valorado de forma pertinaz durante los últimos siglos un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. En la escuela tradicional, se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba las lenguas clásicas, las matemáticas, el álgebra o la geometría. Más recientemente, se ha considerado un niño inteligente aquel que obtiene una puntuación elevada en los tests de inteligencia. Pero no nos damos cuenta de que eso es ilógico. Si las personas no sabemos comprender a los demás, no nos entendemos a nosotros mismos, si no sabemos cómo abrirnos camino en la calle, etc., aunque tengamos el mayor cociente intelectual no seremos inteligentes en otras áreas (Gardner, 2012).

Trabajar las emociones, las relaciones sociales, la empatía, en definitiva, la cognición social, es la base para la adquisición de cualquier otro conocimiento.

### **3. COGNICIÓN SOCIAL**

La cognición social se refiere a los procesos conductuales que están relacionados con las interacciones entre individuos; incluye una serie de capacidades que pueden servir para predecir el comportamiento de los demás y de ese modo coordinar las acciones (Miklósi et al., 2004). Implica un proceso neurobiológico, psicológico y social por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales para posteriormente generar un comportamiento como la respuesta más adecuada según las circunstancias (Adolphs, 2001).

Algunos componentes o constructos psicológicos que forman parte de este amplio concepto, son los siguientes: emociones básicas, percepción social, condicionamiento clásico y operante, conocimiento de reglas sociales, detección de la mirada, empatía, distinción yo-otro, reconocimiento de la intencionalidad, estilo atribucional, emociones morales o “secundarias”, teoría de la mente, y toma de decisiones.

A continuación vamos a tratar sobre algunos de ellos.

#### **3.1. Emociones básicas y morales**

Las emociones son estados afectivos que experimentamos, reacciones subjetivas que vienen acompañadas de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) influidos por la experiencia. Tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea. La experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación. Son impulsos que nos llevan a actuar.

Las emociones, indican estados internos personales, motivaciones, deseos, necesidades e incluso objetivos, que pueden ayudar a intuir cual será la conducta futura del otro.

Aprender a reconocer las emociones, expresarlas, comprender las de los demás mediante la empatía, discriminar quién soy yo, y quién es el otro, y gestionarlas adecuadamente es objetivo de la educación emocional. Este es un proceso educativo de acompañamiento en el crecimiento de las personas, que proporciona recursos emocionales para afrontar las distintas situaciones que nos presenta la vida, aumentando así la autoestima y el valor para conseguir bienestar y equilibrio emocional. Por ello hay que aprovechar el ámbito educativo en el cuál los niños y niñas conviven con otras personas, para trabajar este aspecto.

Con tan sólo unos meses de vida, ya adquirimos emociones básicas como el miedo, ira, tristeza o alegría, que poco a poco se van haciendo más complejas. Pero, a pesar de que existan algunas pautas universales para la expresión facial de ciertas emociones básicas, y que al parecer todos reconocemos en nosotros mismos y en los demás, cada individuo puede experimentarlas de forma particular, dependiendo de experiencias que haya tenido anteriormente, costumbres, normas, creencias sociales y aprendizajes. Algunas de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse.

Por otro lado, existen las emociones morales o secundarias, que dependen en mayor medida de la cultura, de una determinada dinámica social y de una evaluación previa a su manifestación. Se desencadenan en respuesta a la inferencia del quebrantamiento de normas sociales, y se caracterizan por una tendencia al refuerzo social. Se originan en función de los intereses o del bienestar de cada persona. Los valores morales en una sociedad son definidos según su función para otorgar satisfacción y evitar sufrimiento.

Existen diferentes tipos de emociones morales:

- Emoción de condena: ira, disgusto, desprecio, e indignación. Tienden a la acción de conductas egoístas o antisociales, o conductas pro-sociales.
- Emociones de autoconciencia: vergüenza, pudor y culpa. La vergüenza y el pudor tienden a la acción de reducir la presencia social o justificar y

disculpar su acción. La culpa tiende su acción a reducir la presencia social, en casos extremos puede llegar al suicidio, o por otro lado en el sentido pro-social revertir los efectos del quebrantamiento.

- Emociones relativas al sufrimiento ajeno (compasión). Comportamientos altruistas hacia la víctima, al tener el deseo de aliviar el sufrimiento percibido.
- Emociones de admiración, gratitud y devoción: emociones positivas, retribuir la acción generosa (gratitud), tendencia a imitar actos evaluados como buenos.

Si nos paramos a pensar por un momento la importancia que tienen las emociones en nuestra vida cotidiana, rápidamente nos daremos cuenta que la mayoría de las veces marcan todas nuestras decisiones casi sin darnos cuenta. Por ello es importante aprender a detectarlas, expresarlas y manejarlas. El proceso implicado en el reconocimiento y gestión de los estados emocionales de uno mismo y de los otros para resolver problemas y regular nuestra forma de actuar, se llaman inteligencia emocional. Según Daniel Goleman (1995), esta inteligencia está compuesta por: un autoconocimiento emocional o conciencia de uno mismo, autocontrol emocional o autorregulación, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas o empatía, y relaciones interpersonales o habilidades sociales.

### **3.2. Teoría de la mente**

El origen del concepto de la teoría de la mente se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff (1978) a finales de los años ochenta cuando intentaron demostrar que los chimpancés podían comprender la mente humana. La teoría de la mente es la capacidad y habilidad para inferir y representar los estados mentales y emocionales de los otros, y a su vez nos permite anticipar y predecir el comportamiento de los demás (Hare, 2007). Por tanto, es la base cognitiva en la que se sustenta la empatía. Este concepto se refiere a una habilidad 'heterometacognitiva', ya que hacemos referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento.

Es un concepto muy importante en el campo de la psicología evolucionista, dado que la adquisición y desarrollo de una teoría de la mente es una de las características decisivas que la selección natural ha consolidado en los homínidos. Un estudio de Wimmer y Perner puso en evidencia que esta teoría es un parámetro básico del desarrollo.

La teoría de la mente se adquiere normalmente entre los 3-4 años de edad, aunque más que una adquisición, se trata de la activación de una capacidad congénita, que se activa a partir de una estimulación eficaz procedente del otro, de la naturaleza, del ambiente, y de los factores culturales. Si la teoría de la mente no logra desarrollarse, pueden producirse patologías como por ejemplo, el autismo, del cual hablaremos más adelante.

Las consecuencias del déficit de teoría de la mente pueden manifestarse en:

- Dificultad para predecir la conducta de los otros.
- Dificultad para darse cuenta de las intenciones de los otros y conocer las verdaderas razones que guían sus conductas.
- Dificultad para entender las emociones de los demás, lo que les llevará a mostrar, escasas reacciones empáticas.
- Dificultades para comprender como sus conductas o comentarios afectan a las otras personas, e influirán en lo que los demás piensen de él.
- Al ofrecer cualquier tipo de información muestran dificultades para tener en cuenta el nivel de conocimiento del interlocutor sobre el tema en cuestión (lo que puede llevar a que el interlocutor no comprenda bien lo que se está hablando).
- Dificultad para tener en cuenta el grado de interés del interlocutor sobre el tema de conversación.
- Dificultad para anticipar lo que los demás pueden pensar sobre su comportamiento.
- Dificultad para mentir y para comprender engaños.



- Dificultad para comprender las interacciones sociales, lo que puede llevar a problemas a la hora de respetar turnos, seguir el tema de la conversación y mantener un contacto ocular adecuado.

### **3.2.1. Evaluación de la teoría de la mente**

Como ya hemos visto, la teoría de la mente es un concepto que hace alusión a un conjunto de habilidades metacognitivas complejas, por lo que su evaluación también resulta complicada. A continuación voy a exponer algunas de las pruebas que se utilizan para la evaluación de la misma.

#### **1. Creencias de primer y segundo orden.**

Por un lado, Barón-Cohen (1985) y sus colaboradores en las investigaciones sobre teoría de la mente, elaboraron un experimento denominado “Sally-Anne”, que se conoce habitualmente como la tarea de falsa creencia, para ilustrar y valorar este concepto. En el experimento, un niño o niña mira cómo el experimentador representa una historia con dos muñecas: Sally tiene una cesta, y Anne tiene una caja. Sally coloca una canica en su cesta antes de salir de la habitación. Anne (cuando Sally está fuera) saca la canica de la cesta y la coloca en su caja. Cuando Sally regresa a la habitación, se le pregunta al niño o niña: ¿dónde buscará Sally su canica? Para dar una respuesta correcta, el sujeto examinado, que conoce la ubicación real de la canica en la caja, deberá disociar su pensamiento del pensamiento de Sally, que por lógica debe pensar que va a encontrar la canica en la cesta, tal como la había dejado.

Por otro lado, Perner y Wimmer (1985) diseñaron otro tipo de tareas que entrañan una mayor dificultad, son las denominadas ‘creencias de segundo orden’, entre las que resulta paradigmática la historia de “María, Juan y el heladero”. Esta historia es la siguiente: ‘Es un día caluroso de verano. Juan y María están sentados en el parque cuando ven llegar una furgoneta de helados. Como no llevan dinero encima, María decide ir a buscar la cartera a su casa. El heladero le asegura que esperará en el parque, pero al cabo de unos minutos Juan ve cómo el heladero arranca la furgoneta para irse. Al

preguntarle dónde va, el heladero contesta que se marcha a la zona de la iglesia porque en el parque apenas hay gente. Cuando el heladero va conduciendo camino de la iglesia, María le ve desde la puerta de su casa y le pregunta dónde va. Así, María también se entera de que estará en la iglesia. Por su parte, Juan, que no sabe que María ha hablado con el heladero, va a buscarla a su casa pero no la encuentra. El marido de María le dice a Juan que ella se ha ido a comprar un helado. La pregunta que se realiza ante éste problema es la siguiente, ¿Dónde piensa Juan que María habrá ido a buscar al heladero? La resolución suele darse de forma correcta entre los seis y siete años.

## 2. Comunicaciones metafóricas e historias extrañas: ironía, mentira y mentira piadosa.

Las Historias extrañas (Happé, 1994) evalúan la comprensión de las intenciones comunicativas cuando se emplea un lenguaje no literal. En cada una de las historias el personaje dice algo que no debe entenderse en sentido literal y se solicita al sujeto una explicación de por qué el personaje afirma eso.

A continuación muestro tres ejemplos de historias extrañas:

- Ironía: un niño está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: '¿Puedo jugar con vosotros?'. Uno de los niños se gira y le dice: 'Sí, claro, cuando las vacas vuelen, jugarás'. Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño? Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?
- Mentira: aparecen dos niños, uno con un bote lleno de caramelos. El otro le pregunta: '¿Me das un caramelo?' y el niño de los caramelos responde, escondiéndolos tras la espalda: 'No, es que no me queda ninguno'. Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño? Pregunta de justificación: ¿por qué dice eso?
- Mentira piadosa: hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le

quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia le pregunta a Pedro: '¿Qué te parece mi nuevo peinado?', Pedro dice '¡Oh, estás muy guapa!'. Pregunta: ¿por qué le dice eso Pedro?

Happé plantea, que este tipo de historias nos sitúa en un tercer nivel de complejidad en la teoría de la mente, ya que éstas se centran en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular. Lo que conllevaría a la necesidad de una 'coherencia central o global' que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto.

### 3. Meteduras de pata.

En 1999, el grupo de Baron-Cohen propuso un nuevo test para la valoración de la 'sensibilidad social'. En esta prueba, los sujetos deben leer 10 historias en las que el protagonista 'mete la pata' en distintas situaciones sociales y 10 historias de control de tipo 'aséptico'. Una de las historias de faux pas es la siguiente: Julia compró a su amiga Esther un jarrón de cristal como regalo de bodas. Esther hizo una gran boda y había tal cantidad de regalos que le fue imposible llevar la cuenta de qué le había regalado cada invitado. Un año después, Julia estaba cenando en casa de Esther. A Julia se le cayó una botella de vino sin querer sobre el jarrón de cristal y éste se hizo añicos. 'Lo siento mucho. He roto el jarrón' dijo Julia. 'No te preocupes –dijo Esther–, nunca me gustó; alguien me lo regaló por mi boda.' Las preguntas que se realizan son las siguientes: ¿Ha dicho alguien algo que no debería haber dicho o algo inoportuno? Si la respuesta es sí, seguiremos preguntando: ¿quién ha dicho algo que no debería haber dicho o algo inoportuno? ¿Por qué no lo debería haber dicho o por qué ha sido inoportuno? ¿Por qué crees que lo dijo? ¿Se acordaba Esther de que Julia le había regalado el jarrón? ¿Cómo crees que se sintió Julia? Preguntas control: en la historia, ¿qué le regaló Julia a Esther por su boda? ¿Cómo se rompió el jarrón?

Estas historias resultan algo más complejas y se insiste en la capacidad del sujeto para haber comprendido la situación y en su capacidad para 'ponerse'

en el lugar de los diferentes protagonistas de la historia. Además, las preguntas control pretenden corregir los errores que podrían atribuirse a fallos en la comprensión del problema.

### **3.3. Empatía**

La empatía es uno de los elementos claves que forman la inteligencia emocional. Se podría definir como la capacidad de entender los pensamientos y emociones ajenas, de ponerse en el lugar de los demás y compartir sus sentimientos. Ésta es de gran importancia para un buen desarrollo emocional puesto que, supone el conocimiento de las propias emociones, y sin ello, no sería posible identificar y reconocer las emociones ajenas. Además, juega un papel muy importante en la aceptación de normas y el respeto a los demás, y repercute en gran parte del repertorio de conductas sociales como las relaciones de pareja, de amistad, actitud hacia desconocidos, etc. Por contra, la falta de empatía puede estar detrás de problemas de agresividad, egoísmo, desconfianza, etc.

Las raíces de la empatía se retrotraen a la más temprana infancia. Buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía están relacionadas con la educación que los padres hayan propiciado a sus hijos. Pero, por otro lado también el aprendizaje de la empatía se halla mediatizado por la forma en que otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. Así pues, la imitación permite que los niños desarrollen un amplio repertorio de respuestas empáticas especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite.

Diversos estudios han demostrado que existen estrechas conexiones de la empatía con diversos factores del desarrollo social y emocional infanto-juvenil. La empatía es un factor importante en el proceso mediante el cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales, así como sus conexiones con un constructo estructural de la personalidad de gran relevancia, como es el autoconcepto.

Para trabajar esta capacidad, que como ya hemos comentado se va desarrollando poco a poco desde la infancia, en los centros educativos se pueden llevar a cabo una serie de juegos amistosos de ayuda y cooperación. Con este tipo de juegos se fomenta la comunicación, la cohesión grupal, la confianza, y además se trabajan: el autoconcepto y la autoestima, la comunicación, expresión y comprensión de emociones, la resolución de conflictos, la ayuda y cooperación etc.

Teniendo en cuenta el incremento que ha experimentado en los últimos años la conducta violenta entre iguales, desarrollar la conducta prosocial, la empatía y valores socio-morales como el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad, la paz, etc., debe ser una directriz educativa de gran relevancia, tanto en el contexto educativo, como en el ámbito familiar.

### **3.4. Instrumentos de evaluación de la cognición social**

Existen numerosas herramientas para evaluar la cognición social y los aspectos que la componen, por lo tanto, a continuación voy a dar a conocer algunas de ellas.

- Test de reconocimiento de expresiones faciales emocionales de Paul Ekman, en el cual se trata de identificar las expresiones básicas a través de fotografías. (Ver Anexo I)
- Trait Meta-Mood Scale-24 (Ver Anexo II). La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), está basada en la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) contiene tres subescalas con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y

reparación emocional. A continuación se muestran las características de las tres subescalas:

- Atención emocional: soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad de sentimientos: comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación emocional: soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.

Para corregir y obtener una puntuación de esta prueba, en cada uno de los factores hay que sumar los ítems del 1 al 8 para saber el factor de percepción, los ítems del 9 al 16 para saber el factor de comprensión y del 17 al 24 para saber el factor regulación. Finalmente, hay que mirar la puntuación en la tabla que se presenta a continuación, donde se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, ya que existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Puntos de corte

Subescala		Hombres	Mujeres
Atención	Escasa	< 21	<24
	Adecuada	22 a 33	25 a 35
	Excesiva	> 33	> 36
Claridad	Escasa	< 25	< 23
	Adecuada	26 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35
Reparación	Escasa	< 23	< 23
	Adecuada	24 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35

- Emotional Quotient-Inventory (EQ-i) de Bar-On (2004), evalúa las habilidades intrapersonales (de uno mismo), habilidades interpersonales (comprender emociones, ideas y sentimientos de los otros), adaptabilidad (ser flexible emocionalmente dependiendo de la situación), manejo del estrés y humos general (sentir y expresar emociones positivas, optimista).

- El Cociente de Empatía y de Sistematización (EQC\_SQC), versión para niños, se presentó por primera vez por Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema, y Baron-Cohen; en el año 2009. (Ver Anexo III). Este cuestionario es para niños entre 4 y 11 años, y está pensado para que lo contesten padres o cuidadores. Consta de 55 preguntas, 27 preguntas corresponden al Cociente de Empatía (EQC) y 28 al Cociente de Sistematización (SQC), siendo el rango de puntuación del primer cuestionario 0–54 y el del segundo 0–56. A continuación se presentan las medias obtenidas por los autores en el proceso de validación del cuestionario. Entre paréntesis aparece la desviación estándar.

#### Resultados

	EQC	SQC
<b>Grupo típico</b>	37,70 (± 9,81)	24,11 (± 8,02)
<b>Niñas típicas</b>	40,16 (± 8,89)	22,64 (± 7,94)
<b>Niños típicos</b>	34,84 (± 10,07)	25,81 (± 7,79)
<b>Grupo TEA</b>	13,97 (± 6,82)	27,43 (± 9,20)
<b>Niñas TEA</b>	15,43 (± 6,27)	26,11 (± 9,11)
<b>Niños TEA</b>	13,66 (± 6,90)	27,71 (± 9,22)

- Dilemas morales. Los dilemas morales son narraciones breves en las que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores. El problema moral tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores. Son un excelente recurso para formar el criterio ético en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores, y se evalúa su grado de empatía. Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con frecuencia podría ocurrirles, o que ya les ha ocurrido a ellos, la discusión del dilema es más motivadora y estimulante. Existen multitud de dilemas morales, tanto para niños como para adultos. Un ejemplo de un dilema moral que se puede aplicar en el aula, es el siguiente:

- En la clase se ha roto el cristal de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de alumnos sabe quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el alumno causante del problema es amigo de ellos, y no quieren ser acusados de "chivatos" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión. En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos alumnos? ¿Tú qué harías en un caso similar?

Y otros tipos de dilemas morales más comunes para evaluar la teoría de la mente son los que se muestran a continuación:

- Un vagón de tren se dirige sin control hacia un grupo de cinco operarios que realizan obras de mantenimiento en la vía. Todos ellos morirán aplastados por la máquina si no encontramos una solución. Usted tiene la posibilidad de apretar un botón que activará un cambio de agujas y desviará el tren hacia otra vía donde se encuentra un trabajador realizando obras de reparación. El vagón mataría a este hombre pero los otros cinco se salvarían. ¿Pulsaría el botón?
- Usted se halla sobre un paso elevado que cruza sobre la vía y situado en un punto vertical entre la vía y las cinco personas. Un señor con aspecto desaliñado y con pintas de estar bebido se encuentra a su lado. Una manera de frenar el 'vagón asesino' consiste en empujar al señor para que caiga sobre la vía y resulte atropellado, lo que provocará que el maquinista reaccione, frene el tren y salve las cinco vidas. ¿Le daría un empujón?

Lo más probable es que los sujetos contesten que 'sí' al primer planteamiento y que 'no' al segundo, lo que pone en un primer plano el problema de la empatía ya que la clave parece ser la idea de aplicar nuestra acción sobre un ser inanimado como un botón o sobre un ser animado como un ser humano.



Además, cuando los sujetos responden que 'no empujarían al señor' les planteamos qué harían si los cinco sujetos que se hallan en la vía son sus seres más queridos, lo que logra, en la mayoría de los casos, modificar la orientación de sus respuestas. Esta distinción entre juicios personales e impersonales es relevante en el estudio de la Teoría de la Mente.

- Five Through Fifteen (FTF), cuestionario sobre desarrollo y conducta del niño. Este formulario tiene como propósito diagnosticar exhaustivamente las habilidades y conductas de los niños y niñas en las distintas esferas de su desarrollo. Todos son diferentes y, por lo tanto, sus habilidades varían notablemente al igual que la manera de actuar y comportarse en distintas situaciones. Además, los niños y niñas de diferentes edades actúan de maneras distintas. Por ello, al ser un cuestionario respondido por los padres, estos deberán considerar las habilidades de su hijo o hija, en comparación con otros niños y niñas de la misma edad (Ver Anexo IV).

### **3.5. Cognición social y autismo**

Dentro del amplio concepto de cognición social, y como ya hemos comentado anteriormente, la teoría de la mente es un parámetro básico del desarrollo humano.

Actualmente en el sistema educativo se detectan infinidad de casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, los cuales, algunos de ellos presentan alteraciones en aspectos relacionados con la cognición social. En especial, existe un grupo que están seriamente afectados, ya que carecen de teoría de la mente, estos son los niños y niñas con autismo.

Dicha teoría, ha servido para profundizar en el conocimiento de este trastorno, ya que es una alteración fundamental patente en los tres síntomas centrales del autismo infantil, la conocida tríada de Wing: disfunción en las relaciones sociales, en la comunicación y en el juego simbólico. A continuación, se desarrollan los aspectos más importantes de este trastorno y como debe tratarse en el aula.

## 4. AUTISMO

El autismo fue descrito por primera vez por Leo Kanner, en su artículo *Autistic disturbances of affective contact*, publicado en la revista *Nervous Child* en 1943. Por otro lado, Hans Asperger en 1944 describió a un grupo de cuatro niños que presentaban como característica común una gran dificultad para la interacción social, con el término *autistic psychopathy*, a pesar de que aparentemente tenían un desarrollo cognitivo y verbal adecuado. Las circunstancias geográficas e históricas del momento hicieron que Asperger no conociera el trabajo de Kanner, sin embargo ambos autores observaron y definieron el autismo de manera independiente y coincidieron en muchos aspectos esenciales, como son las alteraciones en la interacción social, siendo éstas, una de las características más importantes y definitoria del trastorno autista.

El autismo es considerado un trastorno del neurodesarrollo, que afecta, desde su inicio, a todo el ciclo vital. Parece presentar una base neurobiológica cerebral en la que las causas genéticas pueden desempeñar un papel importante. Hoy en día, para definirlo, se utilizan criterios conductuales a observar, porque aún no disponemos de marcadores genéticos conocidos. Este trastorno es más frecuente en el sexo masculino, sin embargo, en las niñas el trastorno tiende a ser más grave y con mayor presencia de retraso mental.

Por otro lado, la clasificación más utilizada, la DSM-IV-TR (2000), diferencia entre el trastorno autista (equivalente al Síndrome de Kanner), y el trastorno de Asperger (el Síndrome de Asperger). El primero se asocia en un 75% de los casos con discapacidad intelectual. El segundo (que se diferencia principalmente porque no implica limitaciones o alteraciones *formales* del lenguaje aunque sí otras alteraciones semántico-pragmáticas y prosódicas) se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal. Además de estos síndromes, en los Trastornos Generalizados del Desarrollo se incluyen otros: el trastorno de Rett (o Síndrome de Rett), el trastorno desintegrativo de la niñez y los trastornos generalizados del desarrollo «no especificados», que incluyen el ambiguo concepto de «autismo atípico». Las diferencias entre estos tipos,

dependen más de la gravedad de las manifestaciones que de características clínicas específicas. Los trastornos del espectro autista se diferencian entre ellos por la asociación a retraso mental, por la existencia de trastorno del lenguaje y por otros síntomas que no son genuinos del autismo: ansiedad, hiperactividad, alteraciones en el estado de ánimo, epilepsia, malformaciones, etc.

**Tabla I.** Diferencias entre los trastornos generalizados del desarrollo (Tomado de Artigas-Pallarés; Narvona; 2011)

	Trastorno autista	Trastorno de Asperger	Trastorno desintegrativo	Síndrome de Rett	Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Inteligencia	Retraso mental grave-leve	Normal	Retraso mental grave	Retraso mental grave	Retraso mental grave-normal
Edad de reconocimiento	Meses a 2 años	> 2 años	> 2 años	6 meses a 2,5 años	Variable
Alteración del lenguaje	Grave -leve	Leve-normal	Grave	Ausente	Variable
Regresión	En el 30% de los casos	No	Siempre	Casi siempre	Posible
Epilepsia	Frecuente si hay retraso mental grave	Muy rara	Muy frecuente	Constante	Posible
Antecedentes familiares	Frecuentes como fenotipo ampliado	Frecuentes como fenotipo ampliado	No	No	Frecuentes como fenotipo ampliado
Prevalencia por cada 10.000 personas	16,8	8,4	Muy raro	0,5-1	Desconocida
Niños / Niñas	4-5 / 1	4-5 / 1	Ligero predominio en niños	Sólo en niñas	Predominio en niños

*De acuerdo al DSM-IV-TR (2002)*, los principales síntomas del autismo son alteraciones en el comportamiento social, en la comunicación verbal y no verbal y en el margen de intereses y actividades del niño. Ahora bien, el autismo no implica sólo una alteración en el desarrollo de estas tres áreas concretas, sino que supone, además, una desviación cualitativa y específica de los patrones de desarrollo normalizado.

En cuanto a las alteraciones sociales, son innatas y permanecen a lo largo de toda la vida. Se ha observado que estos niños y niñas, a la hora de mantener contacto con otras personas, presentan un contacto ocular muy pobre, acompañado de estereotipias tanto motoras como verbales. Tienen una

limitada flexibilidad conductual, por lo que precisan de la presencia de rutinas y rituales, ya que muestran una gran resistencia al cambio.

Además, uno de los factores más importantes que dificulta a las personas con autismo el poder establecer relaciones sociales con otros niños y niñas, es la falta de comprensión de los pensamientos y sentimientos de los otros. Los niños autistas parecen no darse cuenta de los sentimientos de otras personas y del impacto negativo de su propia conducta sobre los demás. Les cuesta muchísimo hacer amigos y participar en los juegos con otros niños, pero a pesar de todo esto, aparentemente no parecen afectados por este aislamiento social.

Por otro lado, centrándonos en las alteraciones de la comunicación y lenguaje, podemos decir, que todos los niños autistas muestran este tipo de alteraciones. Éstas, pueden abarcar desde una ausencia total del lenguaje, pasando por déficits en la comprensión y el uso comunicativo del lenguaje verbal y la mímica, hasta una disprosodia leve. Sin embargo, cuando el lenguaje está presente es muy común encontrar ecolalia, palilalia, neologismos, lenguaje idiosincrásico (giros verbales sin significado para otras personas), lenguaje telegráfico y errores gruesos en el uso de tiempo y persona (el niño autista se refiere a sí mismo diciendo: "tienes hambre", "quieres dormir", "Fulanito quiere", etc.). Las alteraciones del lenguaje son tan importantes que constituyen el eje del diagnóstico temprano. Un grupo de expertos en el área, estableció los siguientes criterios como indicadores para establecer una evaluación inmediata:

- Ausencia de balbuceo, señalamiento u otros gestos a los 12 meses.
- Ninguna palabra a los 16 meses.
- Ninguna frase espontánea de dos palabras a los 24 meses.
- Cualquier pérdida de cualquier lenguaje a cualquier edad.

En lo referente a patrones de conducta, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, algunos niños repiten una pregunta insistentemente, sin tener en cuenta la respuesta que hayan obtenido. Los niños con autismo, con un buen nivel verbal, comparten a menudo sus

conocimientos con los demás; pero no suelen tener en cuenta el interés del otro y, a veces, continúan a pesar de que el otro le haya comunicado que no le interesa el tema. Muchos niños presentan rituales, de modo que necesitan, que todo permanezca en la misma posición, no pudiéndose cambiar lo más mínimo sin provocarles rabietas u otros trastornos emocionales.

Asimismo, manifiestan con frecuencia movimientos corporales estereotipados, tales como aplaudir con las manos, balanceos, aleteos con los brazos cuando están nerviosos o alterados, lo que es poco frecuente en niños normales mayores de dos años. Otros niños están fascinados por las partes de algunos objetos, se implican en acciones repetitivas, como abrir y cerrar cajones, encender y apagar la luz, etc. Los niños con autismo más jóvenes a menudo se interesan por el agua, y otros presentan conductas de olfatear cualquier objeto.

#### **4.1. Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista**

El autismo, implica una disfunción básica en la cognición social. Numerosos estudios han evidenciado la existencia de alteraciones en el procesamiento semántico de la información en niños y en adultos autistas. Poseen defectos en sus procesos atencionales, así como dificultades en atender la información socialmente relevante, y para codificar y representar los elementos sensoriales de los estímulos físicos complejos. Un déficit de este tipo sitúa a los niños con TGD en desventaja a la hora de procesar los signos de la comunicación social, como las expresiones faciales o el lenguaje. Si este déficit en la atención involuntaria exclusivo hacia sonidos relacionados con el lenguaje, aparece en la primera infancia, el desarrollo de las habilidades comunicativas verbales y no verbales en estos niños, estaría afectado significativamente.

Por otro lado, el reconocimiento de caras individuales es una capacidad humana básica para las relaciones interpersonales. La preferencia de los autistas por objetos inanimados y el desinterés por las caras humanas es evidente en el primer año de vida. El niño autista es capaz de reconocer las facciones independientemente, pero no consigue procesarlas visual y espacialmente, reconoce los rasgos faciales pero es incapaz de integrarlos en una cara específica. La alteración en el procesamiento de los rostros puede ser

uno de los marcadores más precoces del autismo. Para aclarar más detalladamente cuales son las afectaciones que sufren los niños y niñas con autismo, dedicaré el próximo apartado para citar las características e indicadores de este trastorno.

## **4.2. Características e indicadores del autismo**

Las características que identifican el autismo pueden darse de forma más o menos acusada o intensa según cada individuo. Considerando las distintas áreas, las características pueden ser las siguientes:

### Desarrollo motor

- Consiguen los logros motrices a la misma edad que los demás niños sin afectación, aunque puede haber un ligero retraso.
- Algunos aspectos de la conducta motriz son propios del rasgo autista como repetir determinados movimientos una y otra vez.
- Manifiestan frecuentes estereotipias, retorcer las manos frente a los ojos, dar vueltas sobre sí mismo, balancearse, autolesionarse.
- Pueden darse déficit motores leves, los déficit severos no son frecuentes.
- Algunos niños autistas poseen una buena coordinación motora mientras otros manifiestan hipotonía.

### Desarrollo perceptivo

- Prestan poca atención o ninguna hacia la estimulación externa, prefieren su propia estimulación.
- No prestan atención a las personas que están a su alrededor.
- Manifiestan reacciones extrañas ante las experiencias sensoriales, parecen no oír ruidos, no percibir olores, no sentir el contacto con otras personas u objetos aunque a veces sí reaccionan ante los estímulos sensoriales.
- No son conscientes de sucesos que podrían ser peligrosos.
- Presentan una atención selectiva en cuanto a su ambiente.

- Las experiencias más repetitivas son las más atractivas para ellos.
- Responden mejor a los estímulos visuales que auditivos y tienen una gran memoria visual.
- Le interesan los objetos y eventos que le causen sensación inmediata.

### Desarrollo cognitivo

- Las capacidades cognitivas varían desde casos con una deficiencia mental profunda hasta casos con capacidades superiores. Por lo general suelen presentar un retraso intelectual por debajo de la media.
- No aprovechan sus experiencias anteriores para comprender la situación actual y prever futuras experiencias.
- Tienen dificultades en la comprensión del lenguaje, en la capacidad de entender lo que dicen los demás.
- Se fascinan ante diseños regulares de objetos, coleccionándolos y ordenándolos de forma sistemática y repetitiva.
- Los recuerdos son muy exactos, almacenan las experiencias tal y como sucedieron. Algunos recuerdan conversaciones enteras, canciones, poemas, todo ello sin cometer errores, pero no comprenden su significado.
- Las cosas que recuerdan parecen no tener importancia ni utilidad.
- Presentan dificultades para ponerse en el lugar de la otra persona: imaginar cómo piensan, cómo se sienten sus semejantes, etc., carecen de comprensión empática.
- Parecen no comprender el comportamiento de los demás.
- No son conscientes de sus dificultades.
- En ocasiones, algunos niños presentan habilidades especiales superiores en determinadas áreas. Se conocen como “islas de competencia”.

### Desarrollo social

- La mayoría presenta una ausencia en las relaciones sociales con las demás personas.

- Tienen dificultades para imitar y hacer amigos.
- No tienden a señalar los objetos que quieren, saben que sus padres se los darán, pero no se comunican con ellos.
- No buscan el contacto corporal.
- No piden ayuda cuando la necesitan.
- Bajo determinadas circunstancias interactúan con otras personas.
- A veces aparentan dificultad para diferenciar personas y objetos.
- Presentan dificultades en el juego: no saben jugar con los demás, prefiere jugar solo, juego simbólico muy limitado.
- Manifiestan aversión ante los cambios en sus rutinas, en el orden de los objetos, inquietándose ante un pequeño cambio.
- No sonrían fácilmente.
- Con frecuencia manifiestan llantos y tristeza sin razón aparente.
- Tienen falta de empatía y dificultad para percibir sentimientos.
- Suelen tener angustia ante los cambios, fracasos o frustraciones.

#### Desarrollo del lenguaje y la comunicación

- Tienen dificultad para adquirir un habla funcional.
- Los que aprenden a hablar presentan un lenguaje característico.
- Pueden llegar a tener lenguaje espontáneo o limitarse sólo a realizar repeticiones de palabras y expresiones que oyen.
- Realizan una incorrecta utilización del pronombre personal.
- No ordenan las palabras de forma significativa. Ignoran el orden de las frases, sólo dicen las palabras relevantes.
- Tienden a hablar con voz plana, monótona, hablar sobre cosas concretas.
- Suelen hablar sin interrupciones y con dominio del tema que les interesa.
- Tienen serias dificultades para mantener una conversación apropiada.
- No desarrollan la comunicación temprana pues no tienen deseos de compartir, así como tampoco imitan conductas, ni ejecutan acciones asociadas al juego simbólico.
- Cuando son regañados imitan gran parte del vocabulario.



- Es posible que lleguen a alcanzar un lenguaje funcional, aunque no es frecuente.
- Muestran poca expresión, no utilizan las manos y cuerpo para comunicarse.

#### Autonomía personal

- Dificultad para controlar esfínteres
- Alteraciones del sueño.
- Problemas en la alimentación: dificultad para comer y tragar algunos alimentos, algunos comen de modo obsesivo, y también pueden querer comer siempre lo mismo.
- Retraso en la adquisición de la autonomía del aseo.

#### Características de la conducta

- Cambios bruscos de humor (labilidad emocional).
- A veces se muestran hiperactivos, no cooperan y manifiestan conductas de oposición.
- Tienen frecuentes rabietas sin causas aparentes.
- Son hipersensibles a ciertas texturas.
- Gran alteración ante situaciones inesperadas.
- Estereotipias.
- Autolesiones.
- Agresividad.

Como ya he comentado anteriormente, estos son algunos de los indicadores de autismo, pero no se dan todos en todos los casos ni tampoco con la misma intensidad, etc., depende del tipo y grado de afectación del autismo.

### **4.3. Diagnóstico, tratamiento e intervención**

El promedio de edad para hacer un diagnóstico del trastorno autista es a partir de los siete años, pero una intervención temprana lleva a un mejor pronóstico. Desde los dieciocho meses ya podemos observar conductas o factores

sospechosos, como por ejemplo, las dificultades en la interacción social y en la comunicación, que pueden ser significativas a los dos años de edad

No existe ningún “marcador biológico” con el que podamos contar para hacer una detección exhaustiva, pero sí que existen “marcadores conductuales”, como los ya citados anteriormente, que son específicos del autismo y que los podemos observar a los pocos meses de edad. Según la doctora Lorna Wing (1988), los tres factores que constituyen la tríada de wing ya mencionados anteriormente (la comunicación y el lenguaje; la socialización y las relaciones interpersonales; y la imaginación y la simbolización), son elementos claves en el diagnóstico del trastorno autista.

Las alteraciones del desarrollo durante el primer año de vida son inespecíficas, lo cual hace difícil su reconocimiento por los padres y profesionales. Pero, distintos investigadores han analizado las alteraciones precursoras o precoces del autismo extraídas de las historias de niños autistas y de narraciones de los padres. Algunas de estas alteraciones observables son las siguientes: no les gusta y evitan el contacto corporal, no se abrazan; contacto ocular pobre, no siguen con la mirada ni a las personas ni a los objetos; el llanto es poco expresivo y difícil de interpretar; no imitan los sonidos ni los gestos; sus caras son poco expresivas, falta de sonrisa en el rostro; ausencia de vocalizaciones; falta de angustia del octavo mes; indiferencia ante la presencia de los padres, y no diferencian a las personas. Por otro lado, hay que tener en cuenta los controles evolutivos mediante escalas de desarrollo, para detectar cualquier anomalía o signo de alarma.

Otro aspecto conductual que debe explorarse a partir de los seis meses en el proceso de detección precoz del autismo es la atención conjunta, ya que es uno de los primeros constructos esenciales para que los niños establezcan algún tipo de comunicación social. Según Alessandri (2005), la atención conjunta es la capacidad que demuestran los individuos para coordinar la atención con un interlocutor social con respecto a algún objeto o acontecimiento.

Hasta ahora, no existe ningún tratamiento específico o curativo para el autismo. Los tratamientos existentes pueden dividirse en farmacológicos y psicopedagógicos. Todos los tratamientos farmacológicos son sintomáticos, pero el tratamiento que juega un papel central, es la terapia psicopedagógica, que suele ser multimodal: terapia de lenguaje, programas de socialización, estimulación sensorial múltiple (auditiva, visual, somestésica), terapia recreativa, etc.

Por último, se debe planificar y llevar a cabo un programa de intervención temprana. Éste ha de ser individualizado y diseñado de acuerdo con las necesidades, las habilidades y las dificultades de cada niño con TEA. Todo programa de intervención debe incluir: un contenido curricular, un apoyo intensivo en el entorno de aprendizaje y estrategias para la generalización, unas actividades rutinarias y altamente estructuradas para favorecer la predicción y la anticipación de las tareas, y un abordaje funcional de los trastornos de conducta, continuidad del programa desde los cursos preescolares hasta la transición a la escuela infantil primaria e implicación familiar.

No debemos tampoco olvidar, que la inclusión es un derecho, es una forma de vida en la cual se considera la diversidad un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, implica una actitud y un compromiso con un proceso de mejora permanente, en el cuál la escuela tiene que ir buscando maneras apropiadas para responder a la diversidad, en este caso a los niños y niñas con autismo. Debe ser una escuela inclusiva, en la que se ofrezca a todo el alumnado oportunidades educativas y ayuda para su progreso, que promueva ambientes de aprendizaje que capaciten a todos los alumnos para participar en una enseñanza lo más individualizada posible, en la que la diversidad no se perciba como un problema sino como una riqueza para todos, que desarrolle valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa, que eduque en la diferencia dando a conocer las particularidades de cada uno, y en la que se eduque en el respeto, reconocimiento, y valor de la diversidad.

#### **4.4. Intervención en el ámbito escolar**

Los programas educativos que se diseñen tanto en el contexto escolar, como familiar y social, deben estar orientados a responder a las necesidades educativas que se derivan del propio trastorno autista, y a conseguir la mejora de las destrezas necesarias para la comunicación, la interacción social y el desarrollo cognitivo, ya que son los campos más afectados.

En el ámbito escolar el equipo de orientación y psicopedagogía, juegan un papel importante en el diagnóstico del autismo, y muy especialmente, en el asesoramiento que proporcionan a profesores y familias de los niños y niñas afectados. Su labor es fundamental para la elaboración de los programas de intervención, y para asegurar la coordinación necesaria entre todos los profesionales y coherencia en el desarrollo de los mismos.

De la misma manera, la efectividad del tratamiento en el ámbito escolar requiere la intervención de otros profesionales especializados: profesores de pedagogía terapéutica y profesores de audición y lenguaje que, junto con los tutores y demás profesores, deberán asegurar mecanismos que posibiliten el intercambio de información sobre pautas a seguir, logros conseguidos, tareas a reforzar, etc., y favorecer una estrecha y sistemática comunicación con la familia.

La intervención educativa debe partir de un conocimiento preciso y lo más profundo posible de la naturaleza del autismo, e irá precedida de la evaluación psicopedagógica, que permitirá identificar las necesidades educativas especiales, y determinar las ayudas necesarias que faciliten el máximo desarrollo de sus posibilidades y competencias.

El planteamiento educativo en los niños o niñas con autismo se centrará prioritariamente en las áreas del desarrollo más alteradas en este trastorno: competencia de relación social, comunicación, desarrollo cognitivo, y autonomía.

Área de interacción social tiene un valor primordial en los niños y niñas con autismo. Los objetivos específicos de intervención son los siguientes:

- Desarrollar el interés y uso social de los objetos.
- Desarrollar el interés social por las personas.
- Conocer y adaptarse a las normas de cada contexto.
- Favorecer y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la normalización.
- Generalizar las habilidades sociales a diferentes núcleos de relación: familia, amigos...etc.
- Posibilitar relaciones sociales con los otros, adaptando su comportamiento al de los demás.
- Conocer y participar en las actividades culturales de la comunidad.
- Responder al afecto y desarrollar actitudes de colaboración.
- Conocer y comunicar emociones y pensamientos propios, así como comprender a los demás.

Área de comunicación y lenguaje, los objetivos se están relacionados con los del área social, y son:

- Favorecer las competencias comunicativas más que las lingüísticas.
- Promover estrategias de comunicación expresiva, funcionales y generalizables.
- Aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.
- Desarrollar estrategias de comunicación verbal y no verbal que posibiliten entender y ser entendido.
- Aprender a iniciar y mantener conversaciones con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen, etc.).
- Expresar necesidades básicas, pensamientos y sentimientos.

Área cognitiva, los objetivos se plantearán en función de los niveles cognitivos de cada niño o niña:

- Desarrollar la atención selectiva y las asociaciones sencillas.
- Adquirir pautas simples de imitación.
- Fomentar un aprendizaje funcional, espontaneidad en su uso y generalización.

- Adquisición de habilidades de comprensión, razonamiento, percepción y resolución de problemas.
- Potenciar la motivación hacia los contenidos curriculares, haciendo uso de sus centros de interés.
- Desarrollo de la memoria semántica y estrategias de organización y análisis de la información.
- Reorganización de la estructura cognitiva mediante la adquisición de nuevos patrones comportamentales y pautas de conducta.

Área de autonomía personal:

- Percibir, identificar y solucionar de forma activa sus necesidades básicas.
- Alcanzar gradualmente mayores niveles de autonomía en todos los ámbitos del desarrollo integral de la personalidad: alimentación, vestido, aseo, relaciones con las personas, desenvolvimiento en el medio, uso correcto de recursos del entorno, etc.
- Adquirir y desarrollar autonomía en las actividades escolares y extraescolares.
- Aprender habilidades y estrategias de control del entorno y de autocontrol.

#### **4.4.1. Pautas generales de intervención**

Hay que elaborar programas específicos individualizados y adaptados para cada niño o niña, teniendo en cuenta las competencias y estrategias comunicativas que utiliza, las cosas que puede realizar y las cosas que no puede realizar, y las ayudas que necesita para ello. Además, hay que plantear situaciones educativas específicas y concretas, que ofrezcan contenidos funcionales que potencien la autonomía personal, y presentar situaciones de aprendizaje basadas en el “aprendizaje sin error”, favorecerán su motivación, pero hay que tener cuidado de no prestarles ayudas innecesarias que fomenten la dependencia del adulto.

En cuanto al espacio, ofrecer una organización altamente estructurada, ordenada y predecible, y proporcionar un ambiente de trabajo sencillo, con poco nivel de complejidad y con escasos elementos de distracción, para facilitar así su concentración. Y además organizar las actividades, el tiempo y los alumnos de modo que se facilite el desarrollo de estrategias de comunicación con el entorno.

Por otro lado, se deben usar reforzadores lo suficientemente poderosos para mantener la motivación del niño/a. Atribuir continuamente intenciones sociales a sus acciones, procurando que las reacciones del adulto a estas acciones estén relacionadas funcionalmente con ellas, y sean claramente percibidas y motivadoras para el niño/a, y dirigirse al niño o niña con un lenguaje claro, concreto y pausado, usando pocas palabras, pero de significado inequívoco. Los niños y niñas con autismo se desorganizan ante los mensajes ambivalentes o confusos.

Emplear indicadores, apoyos y claves visuales (fotografías, dibujos, pictogramas, símbolos, agendas visuales, etc.) que le informen de la actividad que se realiza en cada momento, de las rutinas que se realizan a lo largo de la jornada; y que le ayuden a comprender situaciones sociales y a desenvolverse de forma independiente.

También existen, sistemas alternativos de comunicación que amplían, organizan y facilitan el desarrollo del lenguaje. Los sistemas de comunicación total, como el Programa de Comunicación Total de Schaeffer (Ver Anexo V), que utiliza de forma simultánea el código oral y el signado, y permite trabajar la espontaneidad y el lenguaje expresivo.

Por último, implicar a las familias como agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y planificar una comunicación frecuente y sistemática entre éstas y los profesores es fundamental.

Pautas a seguir para captar su atención:

- La organización y condiciones estimulantes del ambiente deberán dirigir la atención del niño o niña sobre los aspectos relevantes de las tareas educativas, y evitar la distracción en aspectos menos importantes.
- Las instrucciones, consignas y señales dadas, se deberán formular de manera clara, sencilla, consistente y adecuada a las tareas, siempre después de haber captado y asegurado su atención.
- Se deben proporcionar constantemente señales que puedan ser procesadas por el niño o la niña, evitando la frustración que a éste le produce la sensación (vaga o clara, según el nivel cognitivo) de que “se pide algo, pero no se sabe qué”.

#### **4.4.2. Organización del centro/aula**

- El ambiente del aula ha de ser muy estructurado, predecible y fijo, de modo que facilite al niño o niña la anticipación de los acontecimientos. A medida que éste vaya evolucionando, se podrá ir desestructurando el entorno, empezando por el más cercano a su ambiente natural y social.
- Organizar el espacio del aula en zonas dedicadas a determinadas actividades (por ejemplo por rincones), disponiendo de forma clara y ordenada los materiales que se van a utilizar en cada zona.
- Para facilitar su comprensión y avanzar en su autonomía es conveniente signar los espacios del aula y de otros entornos del centro (las aulas, talleres, aseos, comedor, dependencias del centro, etc.) mediante:
  - Pictogramas, dibujos, símbolos o carteles o cualquier otra clave de señalización que le dé pistas de las actividades que en ese espacio se desarrollan.
  - Líneas de colores o cintas que indiquen recorridos para acceder a distintas aulas.
  - Dibujos de utensilios o materiales propios de cada zona y que se asocien con la tarea a realizar para que den consistencia y significado a la acción que desarrollan.



- Fotos de las personas que están en cada uno de los espacios.
- El uso de claves visuales y auditivas en el aula (y en cualquier otro contexto) son imprescindibles también para ayudarle a la estructuración, ordenación y diferenciación temporal, y para que el niño o niña reciba información por adelantado de lo que tiene que hacer, de lo que va a suceder en un plazo inmediato o a medio plazo, de dónde va a suceder y de lo que se espera de él o ella. Estas claves deben facilitarle a la vez, información sobre la acción que realiza, lo que ha realizado ya, lo que le falta, qué sucede después, etc. Por ejemplo:
  - Secuencias pictóricas en las que se puedan apreciar las acciones sucesivas de una tarea, y que permitan ir tapando progresivamente los dibujos correspondientes a partes de la tarea ya realizada.
  - Agendas gráficas en las que se registran gráficamente o por escrito las actividades a realizar en el día, los acontecimientos más importantes acontecidos en el mismo, las acciones principales de la jornada, etc.
- La distribución de las actividades a lo largo de la jornada, es igualmente un aspecto importante a tener en cuenta para facilitar la comprensión del entorno físico y social, y ayudarles a adquirir nociones relativas al espacio y al tiempo. El hecho de establecer un horario en el que se siguen determinadas rutinas, les ayuda a predecir los acontecimientos que van a suceder y lo que en ellos se le pide.
- Es importante prever a lo largo de la jornada escolar los tiempos de transición entre actividades, los cambios de éstas y su finalización, los cambios de lugar, etc. Momentos en los que para ellos no está claramente definido lo que ha de hacerse, y que pueden suponerle desorientación y desestabilización personal. En estas situaciones debe dársele una información adecuada y comprensible de lo que va a

acontecer, estructurando convenientemente un espacio en el aula al que se pueda recurrir, que sea debidamente identificable y dotado de material adecuado (alfombra, móviles, música, etc.), además de aportarle el apoyo personal que en esos momentos pueda necesitar.

- El agrupamiento elegido dependerá de sus necesidades específicas y del programa de actividades previsto para él. En todo caso, deberá conjugarse propuestas de actividades grupales con actividades individuales, dirigidas a enseñar aspectos muy concretos.

#### **4.4.3. Organización y desarrollo de la tarea**

Para el desarrollo de la actividad se deberá asegurar la atención y la motivación del niño o niña teniendo en cuenta que:

- Las tareas deben estar adaptadas al nivel evolutivo de cada niño o niña, a sus capacidades y peculiaridades personales, y además se les presentarán de forma clara una vez captada su atención.
- Los contenidos deberán estar adecuados a sus conocimientos, teniendo en cuenta que no puede aprenderlo por los medios naturales.
- Las pautas de aprendizaje deben basarse en el modelo de “aprendizaje sin error”, en las que, basándose en las ayudas ofrecidas, el niño finaliza con éxito las tareas. Ya que, en el modelo de aprendizaje de ensayo por error, los errores repetidos aumentan el negativismo, las alteraciones de la conducta y la desmotivación.
- La subdivisión en pasos o sub-objetivos, empleando técnicas de “moldeamiento” o “encadenamiento”, facilita el aprendizaje.
- Las técnicas de autorregulación, especialmente con niños y niñas autistas que tienen capacidades simbólicas del lenguaje, les ayudan a controlar sus conductas propiciando las positivas. (por ejemplo hablarse a sí mismo, “lo estoy haciendo bien”, “me he equivocado”, etc.).
- Las ayudas se proporcionarán cuando sea necesario, manteniendo la motivación de las conductas adecuadas con refuerzos inmediatos y potentes.

- Es necesario descubrir cuáles son sus motivaciones lúdicas, sociales, sensoriales o de otro tipo, y emplearlas para promover su aprendizaje.
- Cualquier muestra de espontaneidad e iniciativa de estos niños y niñas respecto a las conductas deseadas, se premiará dándoles los refuerzos oportunos.
- Se deberá dar sentido a las conductas comunicativas verbales o gestuales manifestadas por ellos aunque carezcan de intencionalidad, para favorecer su funcionalidad.
- La ayuda de los compañeros reporta muchos beneficios a los niños y niñas con autismo, por lo que los profesores deberán darles claves para comprenderlos, ayudarlos e incorporarlos en sus juegos.

#### **4.4.4. Organización y uso de materiales**

La elección y organización de los recursos didácticos y materiales deberá hacerse con los siguientes criterios:

- Adaptados a la edad cronológica.
- Fácil reconocimiento.
- Manejables.
- Que den información acerca de la actividad que se les pide.
- Que tengan una disposición en el aula debidamente señalizada.
- Que se utilicen con constancia y coherencia.
- No utilizar muchos al mismo tiempo, etc.

Para dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con autismo, se pueden utilizar diversos materiales y juegos que favorezcan su aprendizaje.

Entre ellos destacan:

- Juegos interactivos, simbólicos, de imitación, circulares, etc., centrados en el cuerpo y que anticipen situaciones. La música y las canciones servirán como elemento reforzador.
- Materiales para trabajar la estimulación sensorial: para la estimulación táctil, baños, esponja, toalla, arena, objetos con vibraciones, materiales de diferentes texturas, guantes especiales para masaje, etc.; para la

estimulación auditiva, objetos con música, instrumentos musicales, juguetes musicales, etc.; para la estimulación visual, linternas, lámparas o dispositivos con luces de distintos colores, luces en la oscuridad, sombras chinas o sombras con las manos, etc.

- En edades infantiles pueden utilizarse para el juego simbólico muñecas, coches, mascotas, muñecos de guiñol, juguetes de arrastre, objetos del hogar, cajas, cubos, etc.
- La informática proporciona gran cantidad de recursos y materiales para trabajar mediante imágenes, juegos y programas infantiles.
- Hay otros materiales más específicos, como dominós, juegos de colores, encajes, puzzles, juegos de abecedarios y de numeración, juego de las parejas, juego de secuencias básicas, auto-dictados con fotografías y/o con nombres, juegos de monedas y billetes, pizarras magnéticas, calendarios mensuales, tablón del menú, tablonos de secuencias de actividades, libros de lecturas personalizados, pictogramas, fotografías, tarjetas de acciones, etc.

#### **4.4.5. Coordinación entre profesionales**

La intervención con el niño o niña con autismo exige intensificar la coordinación entre los profesionales del centro, que de alguna manera tienen influencia sobre él para rentabilizar de la forma más adecuada las posibilidades de crecimiento personal que le ofrece el medio ordinario.

Del mismo modo, tampoco ha de olvidarse la coordinación con otros profesionales del ámbito social y sanitario que permita intercambiar y contrastar el trabajo que se realiza desde los distintos ámbitos.

Por último, la colaboración o coordinación con las familias cobra gran importancia para una intervención efectiva con estos niños y niñas. Este contacto, deberá servir para conocer cuáles son sus prioridades de cara al aprendizaje y para negociar con ellos los objetivos, habilidades y destrezas que se pretenden enseñar, de forma que sean los más relevantes para el niño y su medio familiar. Así mismo la coordinación es necesaria para conocer y

contrastar con la familia la progresión del niño o niña en la adquisición de los objetivos, destrezas y habilidades propuestas.

Muchos de los aprendizajes planteados para estos niños y niñas, tienen que ver con la autonomía personal, la independencia y el autocuidado. Deben ser aprendizajes cuyo ámbito de realización y práctica sea más amplio que el puramente escolar, ya que se realizan también en el entorno familiar o en otros entornos extraescolares que controla la familia. Se trata, pues, de aprendizajes que se adquieren y consolidan con la colaboración y el concurso de ambos entornos. Destrezas y habilidades de autocuidado pueden aprenderse en el entorno educativo y generalizar su aplicación y funcionalidad en el ámbito familiar y, a la inversa, ciertas habilidades básicas aprendidas en el medio familiar deben generalizarse en el medio escolar.

En la medida que se propongan marcos de colaboración con las familias, éstas comprenderán mejor los problemas de evolución de su hijo o hija y los profesionales educativos, también entenderán mejor sus preocupaciones como padres y madres. Además se facilita así, la búsqueda conjunta de soluciones ante problemas educativos concretos.

La primera meta que debe trazarse el profesor con la familia es conseguir el establecimiento de una relación de empatía y de confianza mutua.

Para ello, se sugiere:

- Considerar que tanto los niños y niñas como sus familias, presentan necesidades especiales.
- Combinar la informalidad con la formalidad.
- Mantener una actitud desprovista de prejuicios y juicios sobre la conducta de los padres. Debe enfocarse exclusivamente en la enseñanza y comprensión de situaciones. Debe haber respeto por ambas partes.
- Tener un contacto rápido y constante con los padres sobre los asuntos que requieran de su intervención o participación. Esto permite prevenir problemas que pueden presentarse más adelante.

- Proporcionar a los padres la información que les ayude a facilitar el éxito de su hijo o hija en la experiencia escolar.
- Orientar a los padres en estrategias para incluir a su hijo o hija en actividades extracurriculares y, en general, lograr su integración social y comunitaria.
- Evitar términos peyorativos al referirse a los eventuales problemas de comportamiento que pueda presentar el niño o niña con autismo.

#### **4.5. Evaluación del autismo**

Existen numerosas pruebas para evaluar el trastorno del espectro autista, y también algunos de los componentes que lo caracterizan y tienen que ver con él. A continuación voy a tratar sobre algunos de ellos.

El test CHAT (Checklist for autism in Toddlers) de Baron-Cohen (2001) (Ver Anexo VI), es un cuestionario para la detección de los niños y niñas con sospecha de padecer un trastorno del espectro autista a los dieciocho meses. Ésta prueba es administrada en diez o quince minutos por un profesional sanitario, y consta de nueve preguntas que son respondidas por los padres de los niños y niñas. El objetivo es observar comportamientos significativos que, si están ausentes a los dieciocho meses, indican que puede existir un riesgo de desarrollar un trastorno socio-comunicativo.

Por otro lado, está el test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST) de Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne; (2002) (Ver Anexo VII), que ha demostrado ser útil en la identificación temprana de niños y niñas, en edades comprendidas entre los cuatro y los once años, cuyos comportamientos sugieren un alto riesgo de presencia de un síndrome de Asperger. Cada pregunta puede proporcionar 0 o 1 puntos, pero hay seis preguntas que no puntúan. Por tanto, la puntuación máxima posible es de 31 puntos. Una puntuación total de 15 o superior sería indicativa de la presencia de comportamientos que justificarían realizar una valoración diagnóstica por parte de un profesional sanitario.

El cuestionario del Bebé y Niño Pequeño (CSBS-DP) de Wetherby y Prizant; (2002), fue diseñado para identificar distintos aspectos del desarrollo del bebé y

el niño pequeño. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para ello. Este formulario se realiza cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, y es contestado por los padres, o la persona que les cuida, en definitiva, alguien que esté en contacto diario con el niño o niña. (Ver Anexo VIII)

El test AQC, El Cociente de Espectro Autista versión para Niños, está pensado para que lo contesten al igual que los anteriores, los padres o cuidadores, de niños entre cuatro y once años. El rango de puntuación del Cociente de Espectro Autista (versión para Niños) es 0–150, siendo 0 el valor extremo que indicaría ausencia absoluta de cualquier TEA, mientras que el valor de 150 indicaría una convincente certeza de lo contrario. Los autores sugieren como punto de corte el resultado de 76 puntos. El cuestionario consta de cincuenta preguntas y fue diseñado por Auyeung, Baron-Cohen, Wheelwright y Allison en el año 2008. (Ver Anexo IX).

El cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) es un breve cuestionario de detección de comportamiento, para edades comprendidas entre los 3-16 años. Existe en varias versiones para satisfacer las necesidades de los investigadores, médicos y educadores. Todas las versiones constan de 25 preguntas, divididas en cinco escalas: escala de síntomas emocionales, escala de problemas de conducta, escala de hiperactividad/falta de atención, escala de problemas de relación entre iguales, y finalmente escala prosocial. Este cuestionario al igual que el resto, será cumplimentado por los padres o maestros de los niños y niñas. (Ver Anexo X).

En cuanto a evaluar la amistad, ya que estas personas con este trastorno tienen dificultades a la hora de mantener relaciones sociales y amistades, existe un test llamado Cuestionario de amistad (FQ), diseñado por Baron-Cohen y Wheelwright (2003), pero que va dirigido a personas adultas.

Y finalmente, y como ya he comentado anteriormente, existen otro tipo de pruebas para evaluar por ejemplo el desarrollo del lenguaje (Escala MacArthur (CDI) o la Guía Portage), la fonología (prueba fonológica Bosch), el vocabulario (Test de Boston), la lectoescritura, etc. Prácticamente, podemos encontrar

pruebas de evaluación, de cualquier aspecto que nos pueda interesar, pero teniendo en cuenta, que si van destinadas al público infantil, deberán ser contestadas por los padres o personas cercanas al ellos.



## CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo de fin de grado, he querido dejar constancia y dar a conocer, la importancia que tiene trabajar en educación infantil todos los aspectos relacionados con la cognición social; las relaciones sociales, la empatía, los sentimientos y emociones, etc., y como puede llegar a afectar una carencia o afectación de la misma en los niños y niñas.

Para comenzar, he querido recordar en que consiste la etapa de educación infantil, la importancia que tiene, y sus características, para situarnos en ese contexto, ya que es la etapa más importante del sistema educativo. Seguidamente, he dedicado un apartado a desarrollar los contenidos que según el currículum se deben trabajar, haciendo especial hincapié en los aspectos relacionados con las relaciones sociales, expresión de emociones y sentimientos, comunicación, etc. Todos ellos son contenidos que la mayoría de las veces se quedan “en el aire”, sin trabajarlos realmente en el aula, y dando más importancia a muchos otros que posiblemente no la tengan.

Esto es debido a la concepción de educación que se tenía antes y la que se tiene ahora. Como ya he explicado al inicio de este trabajo, la educación ha ido cambiando a lo largo de los años. Antes se daba mucha importancia a tener un buen cociente intelectual, a lo que le llamaban ser “inteligente”, y actualmente se da más importancia a desarrollar las inteligencias múltiples de las que todos disponemos. En mi opinión, esto es un gran paso que la sociedad ha dado, pero pienso también, que aún queda mucho camino por recorrer y mucho que trabajar. Una cosa es que todo esto quede reflejado en la teoría, y otra cosa muy distinta es que se lleve a la práctica. Y precisamente, creo que estamos en ese proceso en el cuál tenemos que esforzarnos más, por ponerlo realmente en práctica.

Una vez aclarados todos estos puntos, lo siguiente que he querido reflejar en este trabajo, es en que consiste la cognición social, la importancia que tiene trabajarla en el aula, así como algunos de los instrumentos para evaluarla.

Cada vez más, se está dando el caso de diagnosticar o alertar de multitud de casos de necesidades educativas especiales en las aulas. En este caso, he

querido destacar un trastorno, en el cual están seriamente afectados los elementos que componen la cognición social. En especial uno, la teoría de la mente, un parámetro esencial en el desarrollo del ser humano y del cual carecen de ella las personas con este trastorno. Se trata del trastorno generalizado del desarrollo, más conocido como autismo. Me ha parecido muy interesante centrarme en él, ya que sirve como ejemplo perfecto para explicar cómo afecta a estas personas el tener alteraciones en las relaciones sociales y comunicación, y patrones de conducta estereotipados, restringidos y repetitivos.

Finalmente, y una vez desarrollado el autismo, además de haber hecho referencia también a como debe ser trabajado en el aula (educación inclusiva), he dedicado un apartado a citar y explicar algunos de los diferentes cuestionarios o tests utilizados para la evaluación de este trastorno.

En definitiva, la finalidad básica que se persigue con este trabajo es motivar a los maestros a trabajar más todo lo relacionado con la cognición social, e informar de la importancia que tiene. Además de que, el sistema educativo debe atender a las necesidades que presenta la sociedad, y algunas de ellas son: aprender a utilizar las estrategias y habilidades sociales, reconocer y expresar tanto las emociones de uno mismo como la de los demás, comprender al prójimo (empatía) etc. Así pues, es tarea inexcusable del que se precie ser un docente eficiente intentar transmitir a sus alumnos la importancia de trabajar la cognición social, así como todas las inteligencias que poseemos.

## REFERENCIAS

Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11 (2), 231-239.

Albertín, A.M., Zufiaurre, B. (2006). *La educación infantil como tarea de maestras. Claves de formación y contexto de desarrollo profesional*. Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Octaedro.

Alessandri, M., Mundy, P., Tuchman, R.F. (2005). Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Revista de Neurología*, 40 (1), 137-141.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado*. Barcelona: Masson (or. ingl., 2001).

Artigas-Pallarés. J, Narvona. J (2011). *Trastornos del Neurodesarrollo*. España: Viguera.

Asperger, A. (1944).<sup>o</sup> Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 127, 76-136.

Boletín Nº 51 - 25 de abril de 2007. Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. [Disponible en (15/03/2014): <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29403>].

Baron-Cohen, S., Leslie, A. , Frith, U. (1985). Does the autistic child have a <<theory of mind>>. *Cognition*, 21, 37-46.

De Blas, A., Gutiérrez, D., Bartolomé, R. (2005). *Educación Infantil 1.Ciclos formativos grado superior*. Madrid: Mc Graw Hill.

Espectro Autista. Info. [Disponible en (15/03/2014): <http://espectroautista.info/tests/espectro-autista/infantil/EA>]

Gardner, H. (2012) *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. [Disponible en (21/04/2014): <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada-vo/1270214/>]

Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barelona: Kairós.

Guía de materiales para la inclusión educativa. Discapacidad intelectual y del desarrollo. Educación Unfantil. FEVAS. [Disponible en (25/04/2014): file:///C:/Users/silvia/Downloads/guia-de-materiales-para-la-inclusion-educativa\_discapacidad-intelectual-y-del-desarrollo\_educacion-infantil.pdf]

Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo). [Disponible en (10/05/2014): <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/atencion-educativa-del-alumnado-con-TGD.pdf>]

Hare, B. (2007). From nonhuman to human mind. What changed and why? *Current Directions in Psychological Science*, 16 (2), 60-64.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 10, 217-50.

López Santín, J.M., Rejón Altable, C. (2005) Origen y destino de la teoría de la mente: su afectación en trastornos distintos del espectro autista. *Psiquiatría Biológica*, 12(5), 206-213.

Martín-Contero, M.C., Secades-Villa, R., Tirapu-Ustárruz, J. (2012) Cognición social en adictos opiáceos. *Revista de Neurología*, 55 (12), 705-712.

Mercadillo, R.E., Diaz, J.L., Barrios, F.A. (2007) Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental*, 30(3), 1-11.

Miklósi, A., Topál, J., Csányi, V. (2004). Comparative social cognition: What can dogs teach us? *Animal Behaviour*, 67, 995-1004.

Muñoz, J.A., Palau, M., Salvadó, B., Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta neurológica colombiana*, 22 (2), 97-105.

Perner, J., Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that ...: attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.

Premack, D., Woodruff G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral. Brain Science*, 4, 9-30.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. [Disponible en (15/03/2014): <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.]

Rogel-Ortiz, F.J. (2005). Autismo. *Gaceta médica de México*, 141 (2), 143-147.

TEA, Trastorno del espectro autista, guía para su detección precoz. [Disponible en (21/04/2014): <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/e505e1e5-6ea6-458c-85d5-0dd22e604202>]

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

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. Mesibov (Eds.) *Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91-110). Nueva York: Plenum Press.

# ANEXOS

## ANEXO I

**Test de reconocimiento de expresiones faciales emocionales, de Paul Ekman.**

Se trata de identificar las expresiones básicas a través de fotografías.



## ANEXO II

### TMMS-24

Trait Meta-Mood Scale-24. La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Instrucciones: a continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5



17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

*Tabla 1. Componentes de la IE en el test*

Definición	
Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

## Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el

factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

<b>Percepción</b>	<b>Puntuación Hombres</b>	<b>Puntuación mujeres</b>
	Debe mejorar su percepción: presta poca atención, <21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención, <24
	Adecuada percepción: 22 a32	Adecuada percepción: 25 a 35
	Debe mejorar si percepción: presta demasiada atención, >33	Debe mejorar si percepción: presta demasiada atención, >36

<b>Comprensión</b>	<b>Puntuación Hombres</b>	<b>Puntuación mujeres</b>
	Debe mejorar su comprensión: <25	Debe mejorar su comprensión: <23
	Adecuada comprensión: 26 a35	Adecuada comprensión: 24 a 34
	Excelente comprensión, >36	Excelente comprensión, >35

<b>Regulación</b>	<b>Puntuación Hombres</b>	<b>Puntuación mujeres</b>
	Debe mejorar su regulación: <23	Debe mejorar su regulación: <23
	Adecuada regulación: 24 a35	Adecuada regulación: 24 a 34
	Excelente regulación, >36	Excelente regulación, >35

## ANEXO III

### Test EQC\_SQC

El Cociente de Empatía y de Sistematización (EQC\_SQC), versión para niños, se presentó por primera vez por Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema, y Baron-Cohen; en el año 2009. Este cuestionario es para niños entre 4 y 11 años, y está pensado para que lo contesten padres o cuidadores. Consta de 55 preguntas, 27 preguntas corresponden al Cociente de Empatía (EQC) y 28 al Cociente de Sistematización (SQC), siendo el rango de puntuación del primer cuestionario 0–54 y el del segundo 0–56. A continuación se presentan las medias obtenidas por los autores en el proceso de validación del cuestionario. Entre paréntesis aparece la desviación estándar.

#### Resultados

	EQC	SQC
<b>Grupo típico</b>	37,70 (± 9,81)	24,11 (± 8,02)
Niñas típicas	40,16 (± 8,89)	22,64 (± 7,94)
Niños típicos	34,84 (± 10,07)	25,81 (± 7,79)
<b>Grupo TEA</b>	13,97 (± 6,82)	27,43 (± 9,20)
Niñas TEA	15,43 (± 6,27)	26,11 (± 9,11)
Niños TEA	13,66 (± 6,90)	27,71 (± 9,22)

Se debe marcar de cada uno de los ítems, si se está en: Acuerdo Total, Acuerdo Parcial, Desacuerdo Parcial, o Desacuerdo Total.

1. A mi hijo/a le gusta cuidar a otras personas.
2. Mi hijo/a, a menudo no entiende por qué algunas cosas molestan tanto a los demás.
3. A mi hijo/a no le importa que en nuestra casa las cosas no estén en su sitio.
4. Mi hijo/a no llora ni grita cuando un personaje se muere en una película.
5. A mi hijo/a le gusta ordenar cosas con precisión (por ejemplo: flores, libros, CDs o DVDs).
6. Mi hijo/a se da cuenta rápidamente cuando alguien está bromeando.
7. A mi hijo/a le gusta cortar gusanos o arrancar las patas a los insectos.

8. A mi hijo/a tiene interés en clasificar por categorías específicas a los animales (insectos, dinosaurios, etc.).
9. Mi hijo/a alguna vez ha robado algo que le gustaba mucho a un hermano/a o amigo/a.
10. A mi hijo/a le interesan diferentes tipos de vehículos (por ejemplo trenes, coches, aviones).
11. Mi hijo/a no pasa mucho tiempo poniendo en fila diferentes juguetes (por ejemplo soldaditos, animales, coches).
12. Si mi hijo/a debe montar un modelo con bloques (lego, mecano, etc.) prefiere seguir las instrucciones del folleto a intentar hacerlo por sus propios medios.
13. Mi hijo/a tiene dificultades para hacer amigos.
14. Cuando mi hijo/a juega con otros niños puede espontáneamente respetar su turno y compartir juguetes.
15. A mi hijo/a le gusta más leer (o que le lean) libros de ficción que otro tipo de libros.
16. El cuarto de mi hijo/a está por lo general más desordenado que ordenado.
17. Mi hijo/a puede ser brusco al dar su opinión, aun cuando esto pueda molestar o incomodar a otras personas.
18. A mi hijo/a le gusta cuidar animales domésticos.
19. A mi hijo/a le gusta coleccionar cosas (etiquetas, tarjetas de transporte, etc.).
20. Mi hijo/a suele ser grosero o descortés sin darse cuenta.
21. Mi hijo/a sabe mezclar colores para formar otros colores.
22. Mi hijo/a no se da cuenta si en casa se cambia algo de lugar.
23. Mi hijo/a ha tenido problemas con otros niños por acoso físico (bullying)
24. A mi hijo/a le gusta realizar actividades físicas con reglas claramente establecidas (por ejemplo: fútbol, karate, ballet clásico, etc.).
25. Mi hijo/a sabe manejar con facilidad el mando a distancia del vídeo o el DVD.
26. Mi hijo/a puede explicar fácilmente a otros lo que ha aprendido en la escuela.
27. A mi hijo/a le sería difícil hacer un lista con sus cinco canciones o películas favoritas.

28. Mi hijo/a tiene uno o dos amigos íntimos, así como otros amigos más.
29. Mi hijo/a descubre rápidamente patrones numéricos en la clase de matemáticas.
30. Mi hijo/a escucha las opiniones de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas.
31. Mi hijo/a se preocupa cuando otros niños se disgustan.
32. A mi hijo/a no le interesa cómo funcionan los aparatos (por ejemplo cámaras de fotos, semáforos, televisión, etc.).
33. Mi hijo/a parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás.
34. A mi hijo/a le gusta jugar a juegos con reglas escritas (por ejemplo ajedrez, dominó, etc.).
35. Mi hijo/a se enfada cuando las cosas no se hacen a su debido tiempo.
36. A veces mi hijo/a le echa la culpa a otros niños por las cosas que él/ella ha hecho mal.
37. Mi hijo/a se altera mucho cuando ve sufrir a un animal.
38. Mi hijo/a conoce las diferencias de los últimos modelos de consolas de videojuegos (por ejemplo PlayStation 1, 2 y 3, X-Box, Wii, etc.) u otros aparatos electrónicos de consumo.
39. Mi hijo/a sabe de memoria muchas cosas sobre aquello que más le interesa (por ejemplo banderas, equipos de fútbol, grupos de música).
40. A veces mi hijo/a empuja o pellizca a otro niño/a que lo haya molestado.
41. A mi hijo/a le gusta seguir el recorrido de los viajes con un mapa.
42. Mi hijo/a se da cuenta fácilmente cuando otra persona quiere iniciar una conversación con él/ella.
43. Mi hijo/a es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere.
44. A mi hijo/a le gusta hacer listas de cosas (por ejemplo juguetes, programas de televisión, etc.).
45. Mi hijo/a se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta.
46. A mi hijo/a le gusta pasar tiempo desarrollando actividades que domina (por ejemplo patinar, jugar con la pelota, practicar un paso de ballet).
47. A mi hijo/a le resulta difícil usar el ordenador.
48. Mi hijo/a se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar.

49. Si mi hijo/a tuviera una colección de figuritas o cromos no estaría satisfecho hasta completarla.

50. A mi hijo/a le gusta participar de situaciones sociales organizadas (scouts, colonias de vacaciones, etc.).

51. A mi hijo/a no le interesa conocer los horarios exactos de los planes del día.

52. A mi hijo/a le gusta ayudar a los nuevos alumnos a integrarse en la clase.

53. Mi hijo/a ha tenido problemas por haber insultado o molestado a otros niños.

54. Mi hijo/a no disfruta trabajando para completar un rompecabezas o crucigrama.

55. Mi hijo/a suele recurrir a la agresión física para conseguir lo que quiere.

## ANEXO IV

Autores del formulario para entrevistas:

Lars-Olof Jands, Uppsala  
Marit Korkman, Helsinki  
Gerd Strand, Oslo

Björn Kadesjo, Karistad  
Katarina Mickelsson, Helsinki  
Anegen Trillingsgaard

Grupo de traducción:

Juan M. Mallea, Helsinki

Helena Todd de Barra, Chile

FIVE THROUGH FIFTEEN (FTF): CUESTIONARIO SOBRE DESARROLLO Y CONDUCTA DEL NIÑO VERSIÓN PARA PADRES Y APODERADOS
---

Este formulario tiene como propósito diagnosticar exhaustivamente las habilidades y conductas del (la) menor en las distintas esferas de su desarrollo. Todos(as) los niños(as) son diferentes y, por lo tanto, sus habilidades varían notablemente al igual que la manera de actuar y comportarse en distintas situaciones.

Para obtener el cuadro más completo posible sobre el (la) menor observado(da), es necesario que usted complete todas y cada una de las preguntas de este formulario. También anote todos sus puntos de vista y opiniones.

Los niños de diferentes edades actúan de maneras distintas. Por ello, al responder las preguntas considere las habilidades de su niño(a) en comparación con otros niños de la misma edad.

Marque con una cruz la opción que corresponda mejor a la realidad (falso, a veces, cierto).

Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Nombre (quien llena el formulario): \_\_\_\_\_ Fecha entrevista: \_\_\_\_\_

Formulario elaborado por iniciativa del grupo de consenso nórdico MBD/DAMP. Hasta nuevo aviso este formulario podrá utilizarse únicamente en colaboración con el grupo de trabajo, o mediante una autorización escrita donde se estipulen los fines de esta encuesta a la persona.

Corresponde indicar que esta traducción al castellano se ha realizado con el permiso de Katarina Michelsson.

**Funciones motoras gruesas**, es decir, cómo usa el menor sus extremidades y cuerpo para realizar diferentes actividades

El niño(a)	<b>falso</b>	<b>a veces</b>	<b>cierto</b>
1. tiene dificultades para adquirir nuevas destrezas de movimientos, p. ej., andar en bicicleta, nadar, saltar con la cuerda, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. tiene dificultades para lanzar y atrapar una pelota.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. tiene dificultades para correr con rapidez y agilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. tiene dificultades o no le agrada participar en actividades lúdicas de grupo, p. ej., jugar fútbol, básquetbol o vóleybol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. tiene problemas para mantener el equilibrio, p. ej., pararse en un pie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. tropieza y se cae fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. exhibe una movilidad torpe, falla la agilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Funciones motoras finas**, es decir, lo que el niño(a) hace con sus manos

Al niño(a)	<b>falso</b>	<b>a veces</b>	<b>cierto</b>
8. no le gusta dibujar; le cuesta dibujar imágenes que describan algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. tiene dificultades para realizar labores minuciosas, ensamblar y manejar objetos pequeños, p. ej., recogerlos o construir con ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. tiene dificultades para verter agua o leche de una jarra a un vaso, sin derramar o ensuciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. se ensucia cuando come, p. ej., derrama la comida en la mesa o en su ropa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. maneja torpemente el tenedor y el cuchillo al comer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. tiene problemas para anudar los cordones de sus zapatos y abotonar sus vestimentas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. tiene dificultades para usar un lápiz: p. ej., lo aprieta con fuerza excesiva, los movimientos de sus manos son torpes y temblorosos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. no tiene desarrollada su destreza manual, es decir, aún no es claramente zurdo o diestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. escribe lentamente y con mucha laboriosidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. empuña el lápiz con ineptitud, sostiene el lápiz de manera extraña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Señale algunos ejemplos de actividades motoras finas, en las cuales usted considere que el (la) menor se desempeña bien.

---



---

**Capacidad para centrar la atención y para mantener la atención hacia una tarea específica**



El niño(a)	<b>falso</b>	<b>a veces</b>	<b>cierto</b>
18. tiene dificultades para captar los detalles o comete errores por descuido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. tiene dificultades para mantener la atención en la tarea o actividad dada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. falla en reconocer que le están hablando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. presenta dificultades en seguir las instrucciones y finalizar las tareas que ha empezado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. tiene dificultades para planear sus propias actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. se cansa rápidamente o evita tareas que exigen un esfuerzo intelectual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. pierde usualmente los útiles que necesita para diferentes tareas y actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. se distrae fácilmente de sus tareas, p. ej., si hablan los demás, suena el teléfono, la radio o la televisión, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. a menudo es descuidado en las actividades diarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Hiperactividad e Impulsividad del (la) menor**

El niño(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. manifiesta una actividad permanente, se contorsiona, tomboilea con los dedos, está hurgando y tocando objetos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. tiene problemas para mantenerse sentado en una silla, se retuerce, mece sus piernas, se levanta y camina en círculos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. a menudo corre alrededor de la habitación, se cuelga y trepa excediendo lo esperado en una tal situación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. le es difícil jugar calmadamente y en silencio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. todo lo realiza aceleradamente, o procede con prisa y sin reflexionar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. habla casi constantemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. emite su respuesta antes de que toda la pregunta sea enunciada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. tiene dificultades para esperar su turno, p. ej., durante los juegos o en la sala del comedor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. interrumpe a los demás o irrumpe en sus juegos o conversaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. tiene dificultades para emprender nuevas tareas o actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. presenta dificultades para finalizar alguna tarea/actividad; tampoco consigue terminar su tarea al mismo tiempo que los demás niños del grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. a menudo parece estar sumido en su propio mundo, soñando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. se muestra lento, carente de energía y casi sin fuerzas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Capacidad para planificar y realizar actividades

El niño(a)	falso	a veces	cierto
40. tiene dificultades para reconocer las consecuencias de sus actos, falla en captar las consecuencias de sus actos (p. ej., trepar a sitios peligrosos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. tiene dificultades para planear la realización de sus actividades, p. ej., no recuerda llevar todos los utensilios necesarios para el colegio o una excursión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. muestra dificultad al realizar tareas que implican avanzar de una etapa a otra, p. ej., los más pequeños tienen dificultades para ponerse las vestimentas en orden y los más grandes no logran hacer sus deberes sin ayuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**PERCEPCIÓN**, es decir, cómo asimila el niño(a) la información del mundo que lo rodea y cómo se entiende a sí mismo en relación con el entorno

### Percepción espacial

El niño(a)	falso	a veces	cierto
43. tiene dificultades para hallar el sitio adonde debe dirigirse, aunque se trate de lugares conocidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. puede asustarse de las diferencias de altura, p. ej., al usar las escaleras debe apoyarse del pasamanos o la pared.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. puede tener dificultades en estimar distancias y diferencias de tamaño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. capta con dificultad cómo se relacionan unas con otras, p. eje., los pequeños usan las vestimentas al revés, los escolares confunden letras y números: d y p., ó 6 y 9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. choca regularmente con las personas que caminan en la dirección contraria o en sitios estrechos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Percepción del tiempo

El niño(a)	falso	a veces	cierto
48. muestra inseguridad en la comprensión del tiempo, p. ej., tiene una idea difusa sobre la duración de 5 minutos ó 1 hora. No logra estimar cuánto tiempo ha transcurrido desde algún suceso, p. ej., cuánto tiempo hace ± desde que llegó a casa, cuánto tiempo desde que se levantó, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. tiene una idea difusa de la hora del día en ese momento, p. ej., si es la mañana o la tarde, si es hora de ir al colegio o a la cama, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. pregunta constantemente cuándo sucederá algo, p. ej., cuánto tiempo más hay que esperar antes de ir a algún lugar, ya sea a la escuela o a la excursión, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. conoce mecánicamente la hora según el reloj, pero le falta comprender el significado del tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Percepción corporal**, es decir, la capacidad del menor para percibir su cuerpo en relación con el entorno

El niño(a)	falso	a veces	cierto
52. le cuesta o carece de interés en comprobar si sus vestimentas están al	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		falso	a veces	cierto
	revés, tampoco se sube los calcetines o pantalones caídos.			
53.	muestra una reacción insignificante cuando tiene frío o demasiado calor, o cuando se lastima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	muestra escasa comprensión de su propio cuerpo, de su tamaño en relación con el medioambiente, a consecuencia de lo cual, p. ej., choca involuntariamente con objetos y los vuelca accidentalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	es hipersensible al ser tocado, p. ej., fácilmente interpreta un leve como un fuerte golpe y también le molestan las ropas ajustadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	tiene dificultades para imitar los movimientos de otras personas, p. ej., en canciones con gestos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Percepción de forma e imágenes

El niño(a)

57.	a menudo interpreta incorrectamente las imágenes: ve algo distinto de lo exhibido, podría, p. ej., ver la imagen de un huevo como una flor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	falla en la diferenciación de formas, imágenes, palabras y modelos del mismo tipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.	le es difícil dibujar imágenes representativas, como personas, casas, autos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.	muestra dificultades para juntar un rompecabezas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Capacidad para memorizar

El niño(a)

61.	casi nunca recuerda hechos que conciernen a su propia persona, p. ej., la fecha de su cumpleaños, su edad o su domicilio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	le cuesta recordar los nombres de personas conocidas, como su cuidadora, su profesor o sus compañeros de guardería o escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	le cuesta recordar los nombres de los días de la semana, los meses o las estaciones del año.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	tiene dificultades para recordar hechos ajenos a su persona, como las fechas históricas, fórmulas químicas u otros temas enseñados en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	le es difícil recordar sucesos recientes que le atañen personalmente como, p. ej., lo que almorzó en la escuela, lo que le sucedió el día anterior, lo que hizo durante el fin de semana, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	le resulta difícil recordar hechos que se remontan a un período más lejano del pasado, p. ej., qué regalos recibió para la navidad o qué ocurrió durante las vacaciones de verano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	olvida dónde ha dejado sus pertenencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	tiene dificultades para recordar cosas que han sido decididas, p. ej. sus tareas escolares para el día siguiente, o cuándo debía estar en algún lugar acordado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		falso	a veces	cierto
69.	tiene dificultades para aprender canciones, poemas, las tablas de multiplicar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	le es difícil recordar instrucciones largas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	tiene dificultades para aprender nuevas habilidades, p. ej., como jugar un nuevo juego o practicar algún deporte nuevo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Capacidad para comprender el habla

El niño(a)

72.	tiene dificultades para entender instrucciones y explicaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	tiene dificultades para seguir la trama de un cuento cuando un adulto lee en voz alta para él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.	tiene dificultades en comprender lo que se le dice y repite a menudo: "¿qué?" o "¿qué significa?".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	tiene dificultades para comprender conceptos abstractos y expresiones tales como "pasado mañana" o "según el orden señalado", o expresiones figurativas como "manten la cabeza fría".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.	a menudo escucha incorrectamente e interpreta mal las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Habilidades para hablar, pronunciar y expresarse

El niño(a)

77.	es inseguro al interpretar los fonemas y a menudo pronuncia mal las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	tiene problemas para aprender los nombres de los colores, las personas, las letras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.	tiene dificultades para encontrar la palabra correcta (recurre a "este, este", "eh...eh" u otras muletillas mientras busca las palabras que necesite y no encuentra).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	a menudo recuerda las palabras equivocadamente, p. ej., pestaña en lugar de ceja, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	tiene dificultades para expresar lo que quiere decir o quiere tener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.	presenta dificultades para hablar fluidamente, sin vacilaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.	tiene dificultades para emitir oraciones completas y usar estructuras gramaticales correctas; usa declinaciones incorrectas (confunde desinencias verbales, el género o el número).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84.	comete faltas de pronunciación, p. ej., pronuncia la "r" como "l" o la "s" como "t", o la "c" por la "j", o habla sin claridad, nasaliza. Describa las dificultades: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	tiene dificultades para pronunciar palabras nuevas y difíciles, p. ej., tracción, excursión, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	a menudo tiene la voz ronca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	tartamudea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	falso	a veces	cierto
88. habla tan rápido que es difícil entender lo que dice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. habla sin claridad: explicar cómo: _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Uso del lenguaje en conversaciones y trato con personas

El niño(a)

90. presenta dificultades para contar sus experiencias o explicar lo que le ha sucedido de tal manera que el oyente lo comprenda, p. ej., lo que ha hecho durante el día o durante sus vacaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. al hablar presenta dificultades para seguir la trama de la narración y su discurso carece de secuencia lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. presenta dificultades para conversar, dialogar y escuchar a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Habilidades en la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas

(Esta sección concierne solamente a los niños en edad escolar)

El niño(a)

93. tuvo comparativamente más dificultades para aprender a leer que para aprender otras materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. tiene dificultades para comprender lo que está leyendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. tiene dificultades para leer en voz alta, lee demasiado rápidamente o lentamente, o su lectura es oscilante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. carece de interés en la lectura (ausencia de interés en los libros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. al leer adivina o supone el significado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. tiene dificultades para escribir correctamente las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. tiene dificultades para trazar las letras y escribir nitidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. tiene dificultades para expresarse por medio de la escritura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. tiene dificultades para aprender operaciones aritméticas elementales (sumar, restar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. tiene dificultades para comprender problemas matemáticos dados en forma escrita, es decir, cuando tiene que leer el texto del problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. tiene dificultades para aplicar las reglas matemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. tiene dificultades para aprender a usar las tablas de multiplicar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. tiene dificultades para realizar cálculos matemáticos mentalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Capacidad para adquirir conocimientos y aplicar destrezas intelectuales y prácticas**  
(Estas preguntas conciernen también a los niños en edad preescolar)

El niño(a)

- |      |  |                          |                          |                          |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 106. | tiene dificultades para captar o entender las instrucciones.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. | tiene dificultades para entender o aprovechar datos abstractos, p. ej., conceptos de cantidad (un todo, una mitad, números enteros, fracciones), de tamaño o de dirección (puntos cardinales). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 108. | tiene dificultades para participar en conversaciones con varios niños a la vez.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 109. | tiene dificultades para adquirir información del mundo que lo rodea.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. | demuestra poseer un gran volumen de conocimientos en un área determinada. Dar ejemplos: _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. | tiene buenas habilidades prácticas/artísticas (aficionado a la música, el dibujo, la pintura, la escultura, la artesanía). Dar ejemplos: _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Habilidades para resolver problemas y enfrentar situaciones de aprendizaje**

El niño(a):

- |      |   |                          |                          |                          |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 112. | tiene dificultades para planear y organizar el estudio, es decir, en qué orden debería realizar las diferentes tareas o cuánto tiempo demoraría en completarlas.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 113. | presenta dificultades para cambiar sus planes o estilo de trabajo si fuese necesario, es decir, para encontrar un nuevo modelo si el primero ha fallado o para cambiar de estilo de trabajo si se altera la naturaleza de la tarea. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 114. | tiene dificultades para poner en práctica las explicaciones o instrucciones de los adultos/profesores.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 115. | tiene dificultades para resolver problemas conceptuales (abstractos), es decir, depende del material didáctico concreto, que puede ver o palpar.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 116. | presenta dificultades para trabajar por largo tiempo en una actividad hasta terminarla, es decir, a menudo deja la tarea inconclusa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 117. | tiene poco interés en el trabajo escolar y similares situaciones de aprendizaje.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 118. | es lento, a menudo demasiado minucioso en su aprendizaje.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 119. | a menudo muestra prisa, precipitación, agitación.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 120. | le es difícil hacerse responsable por las tareas; y requiere de mucha supervisión.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 121. | carece de independencia y necesita de estímulo constante, espera confirmación de que está trabajando bien.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Habilidades sociales**, es decir, cómo participa en diferentes situaciones sociales y cómo transcurre la interacción con otras personas

El niño(a)	falso	a veces	cierto
122. le resulta difícil comprender qué están expresando los demás a través de sus gestos, el tono de voz, o la postura corporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. le cuesta comprender cómo se sienten los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. tiene dificultades en comprender las necesidades y sentimientos de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. tiene dificultades para exponer sus sentimientos por medio de palabras, p. ej., si se siente solo, con hambre o está aburrido, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. habla con voz monótona, "extraña".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. le cuesta expresar sus propios sentimientos y reacciones, ya sea con su cara, gestos o posturas corporales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. se comporta definitivamente como un "viejo chico".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. tiene dificultades para comportarse como sus amigos esperan que lo haga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. tiene dificultades para entender cómo debe comportarse en distintas situaciones, p. ej., en las fiestas, en el cine, en el doctor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131. otros niños de la misma edad lo consideran extraño, distinto, raro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132. involuntariamente "hace el ridículo", es decir, llega a situaciones que avergüenzan a sus padres y hacen reír a sus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133. a veces pareciera que carece de capacidad de juicio, de "sentido común".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134. tiene un sentido del humor escasamente desarrollado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135. habla de temas socialmente inapropiados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136. tiene dificultades para entender/acatar los reglamentos, instrucciones y prohibiciones normales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137. frecuentemente se involucra en riñas con otros niños de su misma edad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138. le cuesta entender y respetar los derechos de los demás, p. ej., que los niños menores necesitan más apoyo que los mayores, o que es necesario dejar a los padres en paz cuando así lo piden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139. muestra dificultades para participar en juegos o actividades grupales y a menudo usa sus propias normas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140. tiene problemas para hacerse de buenos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141. tiene dificultades para entablar relaciones con niños de su misma edad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142. muestra dificultades para participar en actividades lúdicas grupales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143. es rechazado por lo demás niños del grupo de juegos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144. carece de interés en la cercanía física, como p. ej., que lo abracen, acaricien o toquen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145. tiene una o pocas aficiones que llenan su vida excesivamente y esto afecta a su familia y sus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. repite o se aferra a actos o comportamientos que carecen de sentido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. se altera incluso ante los cambios ínfimos en su rutina diaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>falso</b>	<b>a veces</b>	<b>cierto</b>
148. su contacto visual está evidentemente fuera de lo esperado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Problemas psíquicos**

El niño(a):

149. tiene un autoestima baja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150. parece estar triste, apenado, deprimido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151. a menudo se queja de que se siente sólo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. ha intentado provocarse daño a sí mismo deliberadamente o habla de ello.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. tiene mal apetito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. dice a menudo que es menos valioso, menos capaz y menos bueno que los demás niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. a menudo se queja de dolores de estómago, dolor de cabeza, dificultades respiratorias u otros problemas físicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156. parece estar tenso, intranquilo y se queja de nerviosismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. parece muy intranquilo o infeliz cuando tiene que salir de casa, p. ej., para ir a la escuela o guardería.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. duerme peor que los niños de su edad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. tiene pesadillas a menudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. sufre de sonambulismo (camina dormido) o tiene ataques nocturnos, durante los cuales muestra desesperación, y resulta difícil contactarlo y consolarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. se enoja a menudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. discute frecuentemente con los adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. generalmente rehusa obedecer las instrucciones y órdenes de los adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164. a menudo causa fastidio haciendo adrede cosas que irritan a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165. generalmente acusa a los demás por sus propios errores, traslada sus propios malos actos a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. se ofende y molesta fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. a menudo se involucra en peleas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168. es cruel con los animales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169. miente y engaña.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. roba o saca cosas de su casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. rompe las cosas de otros niños o las de los miembros de su familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. presenta reiterados períodos, de algunos días de duración, en los cuales exhibe altos niveles de actividad y muchas ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. presenta reiterados períodos durante los cuales se irrita con extraordinaria facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Actos y pensamientos que el niño(a) no consigue controlar**

El niño(a):	falso	a veces	cierto
174. repite acciones compulsivamente o ha adquirido hábitos difíciles de corregir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. tiene pensamientos compulsivos, ideas "entre ceja y ceja" Describir:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176. realiza movimientos compulsivos, gesticula y tiene tics.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177. repite movimientos sin propósito, como mover la cabeza o el cuerpo, tamborilear los dedos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178. hace sonidos sin propósito, como carraspear, toser, sonidos de tragar, ladridos o gritos repentinos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
179. produce muchos sonidos como silbidos, tarareos, murmullos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180. repite palabras o partes de palabras sin propósito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
181. usa palabras "feas" o profiere groserías de una manera que llama la atención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*En este cuestionario se describen diversos problemas que puede presentar el (la) menor. También es importante conocer sus aspectos positivos o fuertes. Describa estos aspectos:*

---

*Describa las áreas problemáticas del (la) menor que usted considere de gran importancia:*

---

*Denos su opinión sobre este cuestionario, ya sea sobre preguntas específicas o sobre el conjunto de preguntas:*

---

---

**Gracias por su ayuda!**

## **ANEXO V**

### **Programa de comunicación total de Benson Schaeffer (1980).**

#### **Resumen**

Los Sistemas Alternativos y/o Complementarios de Comunicación son “el conjunto estructurado de códigos (verbales y no verbales), expresados a través de canales no vocales – gestos, signos, símbolos gráficos, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procesos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos (canales) vocales, o como apoyo parcial de los mismos” (Tamarit, 1988).

Hay un amplio repertorio de Sistemas Alternativos y/o Complementarios de Comunicación (SSAAC), entre ellos cabe citar el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer, uno de los métodos que más éxitos prácticos ha cosechado en los últimos años, los éxitos no derivan más que de su sencillez y flexibilidad tanto para el profesional que lo aplica, como para el sujeto que lo recibe.

#### **Palabras clave**

Comunicación Bimodal. Se da un empleo simultáneo del habla junto a signos; esto es, de una modalidad oral - auditiva junto a una modalidad visual - gestual.

Lenguaje de signos. Es una lengua natural de expresión y configuración gesto - espacial y percepción visual, e incluso táctil para ciertas personas con sordo - ceguera. A través de esta, los sujetos establecen relaciones con su entorno, siempre y cuando, el receptor conozca la lengua de signos empleada.

Sistema alternativo/aumentativo de comunicación. Los sistemas alternativos de comunicación sustituyen totalmente al habla, que no al lenguaje. Los sistemas aumentativos de comunicación son un complemento al habla.

Proceso Espontáneo. Tiene lugar cuando un sistema evoluciona por sí mismo. Una vez comienza no es necesaria ninguna acción desde fuera del sistema para hacer que este continúe. La espontaneidad en el caso de la intervención logopedia, se consigue cuando el sujeto aplica lo aprendido en situaciones diferentes de la situación de enseñanza, de forma apropiada, y en ausencia de referentes.

Técnica de Espera Estructurada. Estrategia que consiste en esperar un tiempo predeterminado para dar al niño/a la posibilidad de emitir una demanda, dar una opinión espontáneamente, responder a una pregunta o elegir entre varias opciones presentadas, es decir, que el/la niño/a tenga control sobre su entorno o las actividades que realiza.

El abordaje de los trastornos de la audición y el lenguaje se caracterizó en sus inicios por la existencia de una controversia, entre aquellos expertos que abogaban por la conveniencia en la aplicación de tratamientos para la mejora de la comunicación, preferentemente de carácter exclusivamente oralista y los defensores de la comunicación gestual. Un arduo debate que finalizó con una revisión crítica de la adecuación del empleo exclusivo de métodos orales, y la dignificación y recuperación de la lengua de signos.

Un nuevo enfoque apareció tras estas revisiones. Una nueva y necesaria apuesta por el empleo de todos los canales de comunicación disponibles que potenciasen en el/la niño/a una actitud positiva hacia la interacción con los demás, así como, el acceso a información y contenidos académicos. Bajo esta idea de comunicación bimodal se abrieron un continuo de posibilidades comunicativas que empleaban signos y habla de forma simultánea.

De manera general decimos que una comunicación es bimodal cuando se da un empleo simultáneo del habla junto a signos, esto es, una modalidad oral - auditiva junto a una modalidad visual - gestual. El mensaje se expresa en dos formas al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase y la que determina la sintaxis de las producciones, es la lengua oral.

Y es aquí, en este nuevo enfoque centrado en la comunicación bimodal, donde situamos el método del que va a versar nuestra exposición, el Programa de Comunicación Total. Su autor, Benson Schaeffer es Psicólogo Investigador en el Centro de Ciencias Neurológicas del Good Sanitarian Hospital y Medical Center, en la ciudad de Pórtland, Oregón. Doctorado en la Universidad de Los Ángeles, California en el año 1967. Ha trabajado con niños/as con problemas (autistas, parálisis cerebral, retraso mental, afasias, desarrollo retardado) desde 1963. El foco central de sus esfuerzos clínicos e investigaciones es el lenguaje y su instrucción en niños/as con problemas o dificultades.

Este Programa de intervención está especialmente indicado para:

- Personas difásicas con lenguaje oral.
- Personas afásicas sin lenguaje.
- Personas con trastornos del desarrollo o autismo sin comunicación y/o lenguaje.
- Personas con trastornos del desarrollo o autismo con un lenguaje ecolálico.
- Personas capaces de conseguir el código oral y que irán aparcando los signos conforme avancen en el habla.
- Personas que necesitan de dos códigos simultáneamente para optimizar su lenguaje espontáneo.
- Personas con código oral que mejoran la estructuración gramatical con el uso simultáneo de dos códigos.
- Personas que no van a hacer uso de ninguno de los dos códigos, pero a los que a través de este procedimiento bimodal mejorarán la comprensión lingüística.

Parece necesario exponer las características más sobresalientes de este Programa porque el mismo, supone un gran apoyo en la intervención educativa con alumnos/as no verbales, y porque fomenta el establecimiento de conductas comunicativas en los/as alumnos/as que carecen de ellas. Su aprendizaje y utilización no perjudica, ni dificulta, ni frena, la aparición del lenguaje, sino todo

lo contrario, lo favorece, e influye enormemente en la aparición y/o desarrollo del mismo.

Este sistema, por poseer carácter aumentativo, potencia el habla, puesto que el establecimiento de la vía auditivo - oral como única posible fuente de comunicación, puede resultar limitadora e incluso contraproducente.

El Programa de Comunicación Total o de Habla Signada, es, básicamente, un lenguaje de signos con perspectivas de enseñar algo más que a signar. Se caracteriza por ser un método estructurado, su éxito radica en que hace hincapié en la ejecución de un acto, una conducta verbal, o una conducta gestual, con la finalidad de logro de un deseo. La meta es conseguir en el/la niño/a con problemas de comunicación utilice un lenguaje de signos espontáneo y un habla signada espontánea para finalmente alcanzar un lenguaje hablado espontáneo. Nada estimula más a un/a niño/a que la necesidad y el deseo. Enseñándoles el mecanismo hacia la obtención de sus deseos, no cesarán en repetirlo y perfeccionarlo.

Para su aplicación, inicialmente, los/as niños/as son enseñados en el lenguaje de signos e imitación verbal, de modo independiente.

Los objetivos que se plantean en este y en otros Programas de Comunicación han de seguir unas normas exhaustivas, deben de ir de simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la directividad a la promoción de la autonomía y de lo imitado a lo espontáneo. Y sin olvidar, aunque es obvio, que se ha de partir de un diseño individualizado y adaptado del Programa, al potencial de trabajo que el sujeto sea capaz de proporcionar. La intervención y los objetivos han de ser realistas, ajustados a las necesidades y posibilidades del niño/a y de la familia.

Al principio el entrenamiento comienza con el aprendizaje gradual del lenguaje de signos hasta convertirlo en espontáneo. Y esta espontaneidad se consigue porque, cuando aprenden la utilidad de signar aparecen, situaciones nuevas que requieren, a su vez, de nuevos signos. Los/as niños/as considerados "normales" van a solicitar objetos y actividades cada vez más y diferentes, que

van a obligarles, si los quieren conseguir, a comunicarse. Y esta solicitud constante para cubrir deseos y necesidades, así como la creación o surgimiento de nuevos deseos, y las expectativas favorables de la ejecución de los mismos cuando se requieren en la forma gestual, es lo que termina por sentar las bases del deseo comunicativo y de la utilización de la vía gestual para llevarlos a cabo.

Para una correcta aplicación de este método se prevé que, además de la enseñanza de signos, al sujeto de la intervención, también se le entrene en estrategias de relación e intercambio personal. De este modo se le ayudará a dirigirse a otras personas para conseguir algo deseado. Es preciso saber signar lo que se necesita, pero también saber cuándo, dónde, cómo y a quién ha de pedirse lo que se necesita.

La enseñanza de los signos iniciales se centran en los deseos del niño/a, y la instrucciones se flexibilizarán atendiendo a los movimientos naturales de alcance del sujeto, aceptando aproximaciones. Es preciso ayudarle a formar parte de un signo y esperar a que el deseo de "conseguir" lo impulse a finalizar el signo de forma espontánea. Más adelante se reduce la ayuda en la producción del signo y se deja que lo realice por sí mismo, y de forma gradual, mecanismos que se conoce como Estructura de Espera.

Para maximizar la espontaneidad que la enseñanza de signos necesita, el Programa de habla Signada sigue ocho pasos:

- Empezar con la expresión de deseos, ello enseña al niño/a que a través del lenguaje es posible lograr deseos personales, aprende cuál es la utilidad de la comunicación.
- No dar énfasis a la imitación, imitar inhibe la comunicación espontánea, los signos han de ser aprendidos por moldeamiento.
- Pautas de espera estructurada, consisten en retirar las ayudas, una a una y esperar a que el/la niño/a produzca un signo por sí mismo/a.
- Fomentar la autocorrección del alumno/a.

- Evitar en el proceso de intervención como método de corrección el castigo al niño/a, el castigo de errores de comunicación condiciona el temor al lenguaje.
- Proveer información indirecta.
- Premiar la espontaneidad. El signo está completamente adquirido cuando el/la niño/a lo usa en situaciones diferentes de la situación de enseñanza, de forma apropiada, y en ausencia de referentes.

Después de un tiempo de emitir signos, los/as niños/as son educados para añadir aproximaciones verbales a los mismos. Se les enseña a hablar y a signar simultáneamente, es decir, a usar el Habla Signada. Con este sistema, se les ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, de modo que asocie los elementos significativos de la comunicación de los dos modos, oral, y a través de signos. Así pues, si la vía de comunicación oral está hipotecada por alguna razón, la canalización a través del signo, la completa, la facilita, o la hace accesible.

Los sonidos iniciales que el/la niño/a aprenda influirán en el habla, por lo que deben ser escogidos minuciosamente entre los que ya produce, los que emplea en casa, en el colegio... También debemos tratar que estos sonidos iniciales sean fácilmente distintivos, para facilitar así el aprendizaje de los mismos. Es preciso elegir una variedad grande de sonidos, cuanto más amplio sea el rango de sonidos iniciales, más rápido será el desarrollo posterior de los mismos.

Se le enseñará al niño/a los elementos del sonido de las palabras correspondientes a sus signos durante las lecciones de imitación verbal tan pronto como nos sea posible. Las sílabas son sonidos unidos, se empezará con sonidos simples, formando palabras con ellos. El aprendizaje será más sencillo si centramos nuestra atención en sílabas construidas con sonidos conocidos, compuestas por dos sonidos, que son más fáciles que las más largas, y las que comienzan por consonante. Una vez que es capaz de imitar diez sonidos, sus conocimientos lo capacitan para combinar sonidos y crear sílabas y palabras.

Por la limitación que esta exposición requiere no es posible más que numerar de forma sucinta las técnicas que para la implementación de estos aprendizajes serán de ayuda, estas son, la sucesión y combinación de sonidos, el impulso contextual, impulso asimilativo y mejoramiento de la fluidez, entre otros.

Una vez que el/la alumno/a puede expresar espontáneamente multisignos e imita sílabas y palabras, es probable que de forma espontánea empiece a usar el Lenguaje Signado. Para el fomento del mismo existen una serie de técnicas que le van a ayudar a hablar y gesticular de forma simultánea:

- Refuerzo de conocimientos previos ya adquiridos y adquisición de otros nuevos mediante un entrenamiento intensivo.
- El profesor o acompañante hablará cuando el/la alumno/a gesticula, esto lo estimulará a producir el sonido, y a asociar signo y palabra.
- Mantener las correspondencias entre sílaba, signo y movimiento.

Como norma general, aprenden a hablar y signar más rápidamente que lo que lo hicieron tan sólo para signar. Cuando el/la niño/a añade palabras o aproximaciones a un 70% de sus expresiones, se usa nuevamente la Técnica de espera Estructurada, para retirarle los signos, y sólo responder ante la palabra hablada, se les ha de enseñar el habla sin signos, hasta extender y refinar su lenguaje verbal.

Será preciso continuar con las instrucciones del habla durante todo el tiempo de trabajo con el paciente. Un/a niño/a que no era verbal, raramente abandona la necesidad de apoyo que las instrucciones del habla le proveen.

Como instrumento de apoyo para los profesionales, se ha desarrollado un Programa Informático, que recibe el nombre de Diccionario Multimedia de Signos elaborado en el año 2002, para el aprendizaje, conocimiento y divulgación del sistema de Comunicación Total. Este programa contiene más de seiscientos signos, y se desarrolla en la siguiente forma: a cada signo se le acompaña una secuencia de vídeo, un dibujo descriptivo con la realización del signo, una fotografía del objeto, imagen o significado de dicho signo, y el nombre del signo de forma escrita. Se accede a cada uno de los signos a través del Diccionario Temático de alimentos, casa, acciones, animales,



cuerpo, vestido, fiestas y celebraciones, colegio, campo y ciudad, medios de transporte, personas... o bien a través del Diccionario Alfabético.

## ANEXO VI

### Test CHAT

El test CHAT (Checklist for autism in Toddlers) de Baron-Cohen (2001), es un cuestionario para la detección de los niños y niñas con sospecha de padecer un trastorno del espectro autista a los dieciocho meses. Ésta prueba es administrada en diez o quince minutos por un profesional sanitario, y consta de nueve preguntas que son respondidas por los padres de los niños y niñas. El objetivo es observar comportamientos significativos que, si están ausentes a los dieciocho meses, indican que puede existir un riesgo de desarrollar un trastorno socio-comunicativo.

#### Instrucciones:

- Preguntas 1 a 9, para ser realizadas a los padres.
- Preguntas 10 a 14, para ser contestadas por el profesional de la salud que cumplimenta el cuestionario.
- Pregunta 11, para marcar Sí en este ítem asegúrese que el niño/a no ha mirado simplemente su mano, sino que realmente ha mirado al objeto al que usted está señalando.
- Pregunta 12 Si usted puede lograr un ejemplo de imitación en algún otro juego, marque Sí en este ítem.
- Pregunta 13 Repita esto con “¿Dónde está el osito?” o algún otro objeto fuera del alcance, si el/la niño/a no entiende la palabra “luz”. Para marcar Sí en este ítem, el niño/a debe haberlo mirado a la cara mientras señala.
- Contestar a todas las preguntas.

		Sí	No
1	¿Disfruta su hijo/a cuando es mecido, hamacado en sus rodillas, etc.?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	¿Se interesa su hijo/a por otros niños?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	¿Le gusta a su hijo/a subirse a sitios, como escaleras por ejemplo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	¿Disfruta su hijo/a jugando a “¿dónde está? - ¡aquí está!” (taparse los ojos y luego descubrirlos; jugar a esconderse y aparecer de repente) o al escondite?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	¿SIMULA su hijo/a alguna vez, por ejemplo, servir una taza de té o café con una tetera o cafetera y taza de juguete, o simula otras cosas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	¿Utiliza alguna vez su hijo/a el dedo índice para señalar para PEDIR algo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	¿Usa alguna vez su hijo/a el dedo índice para señalar, para indicar INTERÉS por algo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	¿Puede su hijo/a jugar adecuadamente con juguetes pequeños (or ejemplo cohechitos o bloques) y no solo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	¿Alguna vez su hijo/a le ha llevado objetos para MOSTRARLE algo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	¿Durante la consulta, ha hecho el niño/a contacto visual con usted?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Sí	No
11	Consiga la atención del niño/a, luego señale un objeto interesante en la habitación y diga “¡Mirá! ¡Hay un (nombre del juguete)” Observe la cara del niño: ¿Mira lo que usted está señalando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Consiga la atención del niño/a, luego dele una tetera y una tacita de juguete y diga: “¿Podés servir una taza de té?” ¿Juega el niño a servir el té, tomarlo, etc.?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Pregunte al niño “¿Dónde está la luz?”, o “Muestrame la luz”. ¿SEÑALA el niño con su dedo índice la luz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	¿Puede el niño/a construir una torre de cubos? (Si es así, ¿cuántos cubos? Tome nota de ello.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Asignación de riesgo

<b>Riesgo alto</b>	Se fallan las preguntas 5, 7, 11, 12 y 13
<b>Riesgo medio</b>	Se fallan las preguntas 7 y 13 (sin estar en el grupo de máximo riesgo)
<b>Riesgo bajo</b>	No se está en ninguno de los otros grupos

## ANEXO VII

### Test CAST

Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST) de Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne; (2002), que ha demostrado ser útil en la identificación temprana de niños y niñas, en edades comprendidas entre los cuatro y los once años, cuyos comportamientos sugieren un alto riesgo de presencia de un síndrome de Asperger. Cada pregunta puede proporcionar 0 o 1 puntos, pero hay seis preguntas que no puntúan. Por tanto, la puntuación máxima posible es de 31 puntos. Una puntuación total de 15 o superior sería indicativa de la presencia de comportamientos que justificarían realizar una valoración diagnóstica por parte de un profesional sanitario.

	Sí	No
1 ¿Le resulta fácil participar en los juegos con otros niños?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 ¿Se acerca de una forma espontánea a usted para conversar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 ¿Comenzó el niño a hablar antes de cumplir los dos años?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 ¿Le gustan los deportes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 ¿Da el niño importancia al hecho de llevarse bien con otros niños de la misma edad y parecer como ellos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 ¿Se da cuenta de detalles inusuales que otros niños no observan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 ¿Tiende a entender las cosas que se dicen literalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 ¿A la edad de tres años, pasaba mucho tiempo jugando imaginativamente juegos de ficción? Por ejemplo, imaginando que era un superhéroe, u organizando una merienda para sus muñecos de peluche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 ¿Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma todo el tiempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 ¿Le resulta fácil interactuar con otros niños?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Sí	No
11 ¿Es capaz de mantener una conversación recíproca?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 ¿Lee de una forma apropiada para su edad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 ¿Tiene los mismos intereses, en general, que los otros niños de su misma edad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 ¿Tiene algún interés que le mantenga ocupado durante tanto tiempo que el niño no hace otra cosa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 ¿Tiene amigos y no sólo "conocidos"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 ¿Le trae a menudo cosas en las que está interesado con la intención de mostrárselas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 ¿Le gusta bromear?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 ¿Tiene alguna dificultad para entender las reglas del comportamiento educado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 ¿Parece tener una memoria excepcional para los detalles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 ¿Es la voz del niño peculiar (demasiado adulta, aplanada y muy monótona)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Sí	No
21 ¿Es la gente importante para él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 ¿Puede vestirse solo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 ¿Muestra una buena capacidad para esperar turnos en una conversación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 ¿Juega el niño de forma imaginativa con otros niños y participa en juegos sociales de roles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 ¿Hace a menudo comentarios que son impertinentes, indiscretos o socialmente inapropiados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 ¿Puede contar hasta cincuenta sin saltarse números?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 ¿Mantiene un contacto visual normal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 ¿Muestra algún movimiento repetitivo e inusual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 ¿Es su conducta social muy unilateral y siempre acorde a sus propias reglas y condiciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 ¿Utiliza algunas veces los pronombres "tú" y "él/ella" en lugar de "yo"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Sí	No
31 ¿Prefiere las actividades imaginativas, como los juegos de ficción y los cuentos, en lugar de números o listas de información?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 ¿En una conversación, confunde algunas veces al interlocutor por no haber explicado el asunto del que está hablando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 ¿Puede montar en bicicleta (aunque sea con ruedas estabilizadoras)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 ¿Intenta imponer sus rutinas sobre sí mismo o sobre los demás de tal forma que causa problemas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 ¿Le importa al niño la opinión que el resto del grupo tenga de él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 ¿Dirige a menudo la conversación hacia sus temas de interés en lugar de continuar con lo que la otra persona desea hablar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 ¿Utiliza frases inusuales o extrañas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## ANEXO VIII



### CSBS DP Cuestionario del bebé y niño pequeño

Nombre del niño o niña: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha en que se llenó el formulario: \_\_\_\_\_

¿Fue prematuro el parto? \_\_\_\_\_ ¿Por cuántas semanas? \_\_\_\_\_

Llenado por: \_\_\_\_\_ Relación con el niño o niña: \_\_\_\_\_

Instrucciones para la persona que cuida al niño o niña: Esta lista fue diseñada para identificar distintos aspectos del desarrollo del bebé y el niño pequeño. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para aprender a hablar. Este formulario debe ser llenado cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, por los padres o la persona que cuida al niño, para determinar si es necesario hacer una evaluación más completa. La persona que llena el formulario debe ser alguien que esté en contacto diario con el niño o niña, ya sean sus padres u otra persona. Marque la opción que describa mejor el comportamiento de su niño o niña. Si tiene dudas, marque la opción más adecuada según su experiencia con el niño o niña. Los niños y niñas de estas edades no necesariamente presentan todos los comportamientos que se describen aquí.

#### Emociones y mirada

1. ¿Puede usted distinguir cuando su niño o niña está contento y cuando está triste?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
2. Cuando juega con juguetes, ¿se vuelve a mirarle para ver si lo está observando?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
3. ¿Sonríe o ríe mientras la mira?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
4. Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿su niño o niña se vuelve a verlo?  Todavía no  A veces  Frecuentemente

#### Comunicación

5. ¿Su niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
6. Si usted no le presta atención, ¿su niño o niña trata de llamar su atención?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
7. ¿Hace su niño o niña cosas sólo para hacerle reír?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
8. ¿Trata su niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos?  Todavía no  A veces  Frecuentemente

#### Gestos

9. ¿Su niño o niña recoge objetos y se los da a usted?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
10. ¿Le muestra su niño o niña objetos sin dárselos?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
11. ¿Su niño o niña saluda moviendo la mano?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
12. ¿Su niño o niña señala los objetos?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
13. ¿Su niño o niña mueve la cabeza para decir que sí?  Todavía no  A veces  Frecuentemente

#### Sonidos

14. ¿Su niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
15. ¿Su niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá?  Todavía no  A veces  Frecuentemente
16. ¿Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos consonantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa?  Ninguno  1 a 2  3 a 4  5 a 8  más de 8

#### Palabras

17. ¿Cuántas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)?  Ninguno  1 a 3  4 a 10  11 a 30  más de 30
18. ¿Su niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío)?  Todavía no  A veces  Frecuentemente

## ANEXO IX

### Test AQC

El test AQC, El Cociente de Espectro Autista versión para Niños, está pensado para que lo contesten al igual que los anteriores, los padres o cuidadores, de niños entre cuatro y once años. El rango de puntuación del Cociente de Espectro Autista (versión para Niños) es 0–150, siendo 0 el valor extremo que indicaría ausencia absoluta de cualquier TEA, mientras que el valor de 150 indicaría una convincente certeza de lo contrario. Los autores sugieren como punto de corte el resultado de 76 puntos. El cuestionario consta de cincuenta preguntas y fue diseñado por Auyeung, Baron-Cohen, Wheelwright y Allison en el año 2008.

	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
1 Prefiere hacer cosas con otros a hacerlas solo/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Le gusta hacer las cosas siempre de la misma manera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Cuando trata de imaginarse algo, le resulta muy fácil hacerse una imagen en su mente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Con frecuencia queda tan absorto/a en una actividad que parece no darse cuenta de las cosas que suceden a su alrededor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 A menudo le llaman la atención sonidos tenues que otras personas no suelen notar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 A menudo le llaman la atención los números de las casas, matrículas de coches, números impresos en carteles o información similar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 La gente suele decirle (o me dicen a mí) que ha hecho o dicho algo descortés, aunque mi hijo/a no sea consciente de ello.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Cuando lee un cuento, le resulta fácil imaginarse cómo son los personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Le fascinan las fechas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Cuando está con otras personas, puede seguir diferentes temas de conversación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
11 Se desenvuelve con facilidad en distintas situaciones sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Suele fijarse en detalles que a otros no les llaman la atención.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Se sentiría más a gusto en una biblioteca que en una fiesta de cumpleaños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Inventa historias con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Le interesan más las personas que las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Algunas cosas le interesan mucho y se enoja cuando no se le/la deja dedicarse a ellas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Le gusta la cháchara social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Cuando habla no siempre es fácil para los demás meter baza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Le fascinan los números.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Cuando lee un cuento le cuesta identificar las intenciones o sentimientos de los personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
21 No le gustan los cuentos de historias de ficción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Le cuesta hacer nuevos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Siempre está encontrando patrones o regularidades en las cosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Le gusta más ir al cine que a un museo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 No se altera cuando se le cambia su rutina diaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 No sabe como hacer para conversar con niños de su edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 No le cuesta "leer entre líneas" cuando otras personas le dicen algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Cuando mira un dibujo, un cuadro, o una fotografía, presta más atención a la imagen completa que a los detalles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 No se le da bien memorizar números de teléfono.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 No suele darse cuenta de pequeños cambios en la situación de objetos o en la apariencia de las personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
31 Cuando habla, se da cuenta cuando la gente se aburre con lo que dice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Le resulta fácil alternar entre distintas actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Cuando habla por teléfono no sabe cuando es su turno para hablar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Disfruta haciendo cosas espontáneamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Es el/la último/a en entender un chiste o una broma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Se da cuenta fácilmente de lo que piensa o siente una persona sólo con mirarla a la cara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Cuando hay alguna interrupción, puede volver fácilmente a lo que estaba haciendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Es bueno para las conversaciones sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 La gente dice que él/ella siempre habla del mismo tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Cuando estaba en preescolar le gustaba jugar a juegos de simulación con otros niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Acuerdo Total	Acuerdo Parcial	Desacuerdo Parcial	Desacuerdo Total
41 Le gusta juntar información sobre categorías de cosas (autos, trenes, aviones, plantas, animales, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Le cuesta imaginarse como sería ser otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Le gusta planificar cuidadosamente cualquier actividad en la que vaya a participar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 Disfruta de situaciones o eventos sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Le es difícil darse cuenta de las intenciones de las otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Las situaciones nuevas le generan ansiedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Disfruta conociendo gente nueva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Va con cuidado para no herir los sentimientos de la gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 No se le da bien recordar las fechas de cumpleaños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Le resulta fácil jugar con otros niños interpretando diversos personajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ANEXO X

### Test SDQ

El cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) es un breve cuestionario de detección de comportamiento, para edades comprendidas entre los 3-16 años. Existe en varias versiones para satisfacer las necesidades de los investigadores, médicos y educadores. Todas las versiones constan de 25 preguntas, divididas en cinco escalas: escala de síntomas emocionales, escala de problemas de conducta, escala de hiperactividad/falta de atención, escala de problemas de relación entre iguales, y finalmente escala prosocial. Este cuestionario al igual que el resto, será cumplimentado por los padres o maestros de los niños y niñas.

<u>Escala de síntomas emocionales</u>	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Se queja con frecuencia de ...	0	1	2
Tiene muchas preocupaciones .....	0	1	2
Se siente a menudo infeliz ...	0	1	2
Es nervioso/a o dependiente ...	0	1	2
Tiene muchos miedos .....	0	1	2
<u>Escala de problemas de conducta</u>	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Frecuentemente tiene rabietas	0	1	2
Por lo general es obediente .....	2	1	0
Pelea con frecuencia .....	0	1	2
A menudo miente o engaña	0	1	2
Roba cosas en casa ....	0	1	2
<u>Escala de hiperactividad</u>	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Es inquieto/a, hiperactivo/a ...	0	1	2
Está continuamente moviéndose ...	0	1	2
Se distrae con facilidad .....	0	1	2
Piensa las cosas antes de hacerlas	2	1	0
Termina lo que empieza ....	2	1	0
<u>Escala de problemas con compañeros/as</u>	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Es más bien solitario/a .....	0	1	2
Tiene por lo menos un amigo	2	1	0
Por lo general cae bien ...	2	1	0
Se meten con él/ella .....	0	1	2
Se lleva mejor con adultos ....	0	1	2
<u>Escala prosocial</u>	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Tiene en cuenta los sentimientos ...	0	1	2
Comparte frecuentemente .....	0	1	2
Ofrece ayuda cuando alguien ....	0	1	2
Trata bien a niños más pequeños	0	1	2
A menudo se ofrece para ayudar	0	1	2

Para obtener la puntuación total de dificultades, sume las cuatro escalas que se refieren a los problemas, pero no incluya la escala prosocial. La puntuación resultante puede variar entre 0 y 40. (Puede prorratear el total si al menos 12 de los ítems fueron completados.)

### Intrepretación de los resultados y definición de los casos

Las puntuaciones que se muestran a continuación han sido escogidas de tal manera que el 80% de los niños de la población están dentro de la normalidad, el 10% en el límite y el 10% restante en la anormalidad. En un estudio con una muestra de alto riesgo, donde los falsos positivos no constituyen una preocupación fundamental, puede identificar los casos por una puntuación en el límite o alta en una de las escalas de dificultades total. En un estudio con una muestra de bajo riesgo, donde resulta más importante reducir el índice de falsos positivos, podría identificar los casos por una puntuación alta en una de las escalas de dificultades total.

	<u>Normal</u>	<u>Límite</u>	<u>Anormal</u>
<u>Completada por los padres</u>			
Puntuación total de dificultades	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Puntuación síntomas emocionales	0 - 3	4	5 - 10
Puntuación problemas de conducta	0 - 2	3	4 - 10
Puntuación hiperactividad	0 - 5	6	7 - 10
Puntuación problemas con compañeros	0 - 2	3	4 - 10
Puntuación conducta prosocial	6 - 10	5	0 - 4
<u>Completada por los profesores</u>			
Puntuación total de dificultades	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Puntuación síntomas emocionales	0 - 4	5	6 - 10
Puntuación problemas de conducta	0 - 2	3	4 - 10
Puntuación hiperactividad	0 - 5	6	7 - 10
Puntuación problemas con compañeros	0 - 3	4	5 - 10
Puntuación conducta prosocial	6 - 10	5	0 - 4