



ESCALA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNADO AUTISTA O CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Salvador Alcaraz García, Josefina Lozano Martínez

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Juan Antonio Sotomayor Coll

Centro de Recursos para Personas con Autismo y otros TGD (CEREA) del CPEE "Las Boqueras".
Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

"El autismo tiene un curso evolutivo típico, que se da en la mayoría de los casos. Este esquema ontogenético característico se refleja en un desarrollo aparentemente normal en los nueve primeros meses de vida, se manifiesta luego sutilmente en insidiosas carencias evolutivas (que afectan especialmente a las capacidades comunicativas) en los nueve siguientes, y se despliega, por fin, en una clara distorsión alrededor de los 18 meses; es decir, en un momento del desarrollo del niño en que se produce cambios fundamentales y se acelera el proceso de humanización" (Rivière, 1997:37)

1. JUSTIFICACIÓN

Nadie hoy cuestiona la importancia de la teoría de la mente, sus implicaciones en los trastornos autistas y su importancia en la generación de los mismos. Pero hay otras cuestiones, a las que los investigadores y las personas que trabajamos con estos niños, adolescentes y adultos, tampoco somos ajenos. Cuestiones tan "viejas" como el estudio de esta capacidad alterada y los programas y estrategias que intentan su desarrollo, y que podemos resumir recordando las palabras de Gómez, Sarriá y Tamarit (citados en Sotomayor, 2005): ésta, ¿es la auténtica causa de los trastornos que encontramos en estos niños, o la consecuencia de un desarrollo, desde estadios anteriores, ya desajustado? Es más, ¿se puede definir como el déficit específico en autismo y en los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) o hay otras conductas/capacidades previas, importantes para su adquisición/desarrollo, que condicionan este déficit?

No obstante, dejando al margen polémicas sobre dónde estaría el auténtico déficit específico en el autismo, si consideramos el autismo desde una perspectiva evolutiva (Rivière, 1999),

como una desviación cualitativa de la evolución normal, de manera temprana desde la primera infancia, que implica: alteraciones en la relación interpersonal uno-a-uno y en las pautas de atención conjunta, y de las capacidades meta-representacionales posteriores; debemos desarrollar estrategias (evolutivas y adaptadas a las características personales del alumno) que potencien interacciones funcionales y satisfactorias con los adultos de referencia primero y con iguales después, y enseñen las habilidades directamente y de manera intencional al niño.

Es más, como afirma Martín Borreguero (citada en Sotomayor, 2006), las dificultades —no sólo en el desarrollo y aprendizaje social— que tienen estos alumnos, demandan programas formales de enseñanza explícita y estructurada de las habilidades/capacidades que otros niños aprenden de manera natural e intuitiva a través de situaciones cotidianas. Por tanto, necesitan una enseñanza estructurada e intensiva, que les permita el aprendizaje de un repertorio de comportamientos adaptativos que faciliten sus interacciones e incrementen su conciencia social, les proporcione estrategias adecuadas de solución de conflictos sociales y mejore su capacidad de autorregulación, pudiendo aumentar, así, su participación social.

2. EL DESARROLLO SOCIAL TEMPRANO Y LA TEORÍA DE LA MENTE

Los bebés vienen al mundo preparados filogenéticamente para responder a estímulos claramente humanos (estímulos que se identifican con el rostro y la voz), y presentan una orientación preferente hacia las personas y la tendencia a responder a los estímulos humanos (Castellanos, 1989). El niño normal responde a estímulos sociales desde las primeras semanas de vida: hacia las seis semanas ya aparece la sonrisa social y las protoimitaciones de los gestos/expresiones del adulto. Hay una sincronía interactiva madre-bebé (Castellanos, 1998; Rivière, 1999a).

Las respuestas del bebé (con movimientos) a las vocalizaciones de la madre, constituyen un auténtico intercambio social. Estas respuestas, implican una intersubjetividad primaria en el niño: un mecanismo de relación expresiva que demuestra la "capacidad" del bebé de compartir expresiones emocionales con "otros".

Siguiendo en el proceso normal de desarrollo, aparecen los juegos interactivos (hacia los 6 meses de edad) de toma de turnos y reciprocidad: las



interacciones diádicas, y las conductas de anticipación o el apego. La percepción de contingencias, base de los juegos de anticipación, permite al bebé percibir —predecir— que sus conductas pueden generar una respuesta en el medio y son, por lo tanto, el origen de las conductas de relación. El bebé es capaz de anticipar la conducta de otros en secuencias de acción, de anticipar un futuro inmediato en rutinas sociales (por ejemplo, cuando el bebé levanta los brazos cuando nos acercamos anticipando que le vamos a coger y/o desencadenando esa respuesta del adulto), y de reconocer también a estas personas, generando un intenso apego (Sotomayor, 2005). Este apego, muestra una pauta de reconocimiento social y la capacidad de vincularse afectivamente con/a otros (a las figuras de referencia, hacia las que hay respuestas sociales positivas).

En este estadio, los bebés demuestran un interés cada vez mayor por los objetos, con los que desarrollan esquemas y manipulaciones preinstrumentales; pero son incapaces de coordinar los esquemas de acción dirigidos a objetos y de interacción con personas. Es necesario llegar al cuarto estadio sensoriomotor, para que el bebé empiece a coordinar esquemas dirigidos a objetos y a personas, y aparezca así la conducta intencional: es entonces capaz de utilizar al adulto como medio para conseguir un objeto (protoimperativo: conducta de petición), y también de compartir su interés por ese objeto con el adulto (protodeclarativo), lo que denota un interés intrínsecamente comunicativo (Frith, 1991). El uso de estas conductas de “declarar”, implica un nivel de identidad (intersubjetividad secundaria) a partir de la necesidad de compartir la experiencia con los otros (Sotomayor, 2005). Hay ya una “motivación deliberada” por compartir intereses y experiencias con los otros, a los que se percibe como personas distintas del ‘yo’ (Castellanos, 1989).

En la fase de la interacción triádica (entre los doce y dieciocho meses de edad) esas conductas (de apertura hacia la mente de los demás, para aprender cómo otros ven el mundo y usan los objetos y responden a los sucesos —Canal, en Sotomayor, 2005), se hacen poco a poco más complejas y variadas,

a través de las conductas de atención conjunta, acción conjunta y referencia conjunta. Esta última, va a tener una influencia crucial en la adquisición de los patrones de conducta afectiva, y en la expresión y reconocimiento de emociones (Sotomayor, 2005). A través de las interacciones: el bebé experimenta emociones y la madre con sus expresiones exageradas va a facilitar en aquel que discrimine y reaccione a las distintas expresiones emocionales; pero también, a través de estas interacciones, favorecemos la receptividad y el entendimiento de los mensajes emocionales del adulto, haciendo posible que la referencia social se convierta en una estrategia fundamental para aprender cómo comportarse y cómo regular sus emociones (Castellanos, 1989; Canal 2000).

En definitiva, esa capacidad de intersubjetividad secundaria implica el dominio de un espacio común-compartido, la habilidad progresiva de reconocer a los otros como agentes intencionales claramente diferentes de los objetos y la “motivación comunicativa” por compartir la propia experiencia con ellos (Canal, 2000; Sotomayor, 2005). La importancia de estas conductas, está en que son auténticas precursoras —junto con otras habilidades cognitivas que el bebé adquiere durante el segundo año de vida— de la comunicación verbal y la función simbólica (Rivière, 1999).

Vemos pues cómo el desarrollo del niño autista “se distancia”, desde el comienzo del desarrollo, del de un bebé normal: carece de pautas intersubjetivas y las interacciones persona a persona son también deficitarias; hay ausencia de comunicación declarativa y de indicios de que se perciba a los otros como sujetos capaces de tener experiencias y compartirlas “intersubjetivamente secundaria” y, en consecuencia, hay problemas con las interacciones triádicas, y con las conductas de atención y acción conjunta y de referencia social (Sotomayor, 2005). Permittiéndonos hablar de la existencia de marcadores tempranos, antes de los 24 meses de edad, en: la ausencia de gestos protodeclarativos, la falta de seguimiento de la mirada y de pautas de atención conjunta, y la ausencia de juego de ficción (Baron-Cohen y otros, 1997). Trastornos que impiden, en mayor o me-

nor medida, la consecución exitosa de numerosos hitos evolutivos esenciales para el desarrollo social posterior.

Siguiendo con nuestro repaso del desarrollo normal en el niño, a lo largo del segundo año, empiezan a surgir las habilidades simbólicas —representación— que culminan con el desarrollo de la capacidad metarrepresentacional, entre los dieciocho y veinticuatro meses de vida, que nos lleva a hablar de la aparición de la función simbólica. Los símbolos son formas elaboradas de interacción comunicativa que, como conductas sociales elaboradas, representan objetos ausentes a través de un significante o “acción externa-comunicativa”. Constituyen así, los símbolos, “representaciones sobre representaciones”, que permiten a través de una representación conceptual de la realidad —significado— elaborar otras representaciones —significante— como una elaboración mental que permite una nueva comprensión/redefinición/ampliación de la percepción/imagen mental de un objeto/acción (Rivière, 1991a). Así en el juego del niño, el significado es beber de una taza, y el significante o representación de esa acción sería hacer como que se bebe de una taza vacía.

Estas capacidades simbólicas se muestran en el bebé, como señala Rivière (1990a), a través de la imitación diferida y del juego de ficción, de las primeras palabras y de otros gestos comunicativos-representativos referidos a objetos-situaciones y dirigidos a los otros. Así, el juego de ficción (Castellanos, 1989), muestra la capacidad cognitiva del niño de “desacoplar”, de separar o “disociar” las propiedades reales de un objeto de las imaginadas.

Las habilidades simbólicas se relacionan directamente con las capacidades que va a ir desarrollando el niño de comprender el mundo mental de otros, diferenciando estados transitorios de conocimiento, creencia, intereses, deseos propios y de otros, y de tener en definitiva representaciones mentales propias sobre las representaciones mentales de los otros (Rivière, 1991b).

Es, la teoría de la mente, el punto culminante, en el proceso de construcción del espacio común-compartido que se iniciara con las capacidades de intersubjetividad secundaria, cuando

el niño es capaz, hacia los tres o cuatro años de edad, de tratar lo que él o los demás piensan, sienten, imaginan como objeto de atención. Que presupone el acceso a un espacio interpersonal más amplio que le permite, a través de la interacción social y comunicativa, aprender y compartir con otros experiencias/conceptos/emociones (Canal, 2000).

La construcción de ese espacio mental compartido la realiza el niño a partir de/con la aparición de la capacidad de inferencia social, que aparece con las primeras conductas simbólicas, y que se desarrolla a lo largo del periodo preoperatorio. Los niños de dos años demuestran, por ejemplo, la capacidad de fingir en sus juegos simbólicos; así, el juego de ficción es una primera manifestación de la línea de desarrollo que continúa con la comprensión de los deseos —a los tres o cuatro años— y de las creencias de los otros —a los cinco o seis años—, o la comprensión de las creencias falsas a partir también de los cuatro años (Perner, 1991; Gómez, Sarría y Tamarit, 1993; García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000).

La habilidad metarrepresentacional, esa capacidad cognitiva que recibe el nombre de teoría de la mente, tiene por tanto un papel crucial en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Como capacidad de atribuir a uno mismo y a los demás determinados estados mentales; estados mentales inferidos, al permitirnos hacer predicciones de la conducta de otros, sin que haya un conocimiento y observación directa de los mismos, al convertirse las nociones que cada uno de nosotros tenemos, sobre determinadas creencias, deseos, intenciones de otros, en un sistema explicativo útil de sus acciones (García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000).

Adoptar el punto de vista de otro, es decir, ponerse simbólicamente en su lugar para conocer o predecir sus estados de conocimiento, es un método fundamental para obtener información de lo que esa persona está viendo, piensa o siente (Turiel, en Castellanos, 1989). Constituye una habilidad metarrepresentacional, ya que el niño tiene creencias acerca de las creencias de los otros: una representación sobre las representaciones de los demás (Castellanos, 1989).

En el caso de los niños con trastornos autistas de más alto nivel, las dificultades que manifiestan en procesar-formar metarrepresentaciones: el déficit específico en formar-construir una teoría de la mente; explican, por sí solos los problemas que estos alumnos presentan en sus relaciones interpersonales.

3. ¿QUÉ ALTERACIONES PRESENTAN LOS NIÑOS CON TRASTORNOS AUTISTAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES? UNA REVISIÓN DESDE EL CONTINUO DEL ESPECTRO AUTISTA

Visto hasta aquí el desarrollo de las competencias sociales, su proceso de adquisición a lo largo de los primeros años de desarrollo, es hora de definir con mayor precisión los problemas y alteraciones que los niños con un trastorno autista presentan en ese desarrollo. Para ello, vamos a recurrir al Inventario de Espectro Autistas de Ángel Rivière (1997), importante escala de observación con la que podemos situar a cada niño en función de un continuo de alteraciones, e identificar qué alteraciones presenta y dónde comenzar-continuar la intervención. En relación al área social, las dimensiones alteradas sistemáticamente son tres, que podemos subdividir, a su vez, en cuatro niveles, de mayor a menor afectación:

- Trastorno cualitativo de las relaciones sociales:
 - Aislamiento completo, sin relación. No hay interés o apego a personas específicas/significativas.
 - Vínculo con adultos significativos, con los que hay escasas iniciativas de relación.
 - Hay relaciones con iguales, infrecuentes, inducidas y unilaterales: se establecen más por respuesta que por propia iniciativa.
 - Motivación de relación, pero dificultades para hacerlo sin ayuda; fracasan en el intento de establecer una relación fluida.

- Trastorno cualitativo de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas):
 - Ausencia de interés por los otros y sus acciones; ignora acciones, miradas, gestos significativos de otros, evitando/rechazando los intentos de otros por “compartir” una acción
 - Comparte acciones simples, pero sin hacer uso de miradas “significativas” de referencia conjunta.
 - Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas dirigidas.
 - Dificultad para compartir con otros preocupaciones conjuntas: escaso interés por compartir temas cotidianos de preocupación.
- Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas:
 - Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), de atención conjunta,... No manifiesta interés ni atiende a las personas.
 - Hay respuestas intersubjetivas primarias, pero no hay indicios de que se vive al otro como sujeto (ausencia de intersubjetividad secundaria).
 - Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución explícita de mente.
 - Hay conciencia de que los otros tienen mente y empleo de términos mentales, pero los procesos mentalistas en las interacciones son limitados, lentos, simples, sin acomodarse bien a su complejidad, dinamismo y sutilezas.

4. UNA ESCALA PARA VALORAR LOS DISTINTOS “NIVELES DE COMPETENCIA SOCIAL”

A continuación presentamos una escala de valoración de la competencia social donde seleccionando las tres dimensiones relacionadas con dicha competencia (trastornos cualitativos de la relación social, trastornos de las capacidades de referencia conjunta y trastor-



nos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas) hemos recogido distintos ítems de valoración dentro de los cuatro niveles de cada una de las tres dimensiones, considerando siempre, como

lo contempla Rivière (1997) y Lozano y García, (1999), que el primer nivel caracteriza a las personas con un trastorno mayor, un cuadro más severo, niveles cognitivos más bajos y frecuentemente

contemplando a los niños más pequeños. El nivel cuarto, por el contrario, es característico de los trastornos menos severos, y define a las personas que presentan el síndrome de Asperger.

| ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA | | | | |
|--|--|------------|-----------------|----------------|
| Codificación y Valoración de las Respuestas: | | | | |
| 1: NO, NUNCA | 2: CASI NUNCA | 3: A VECES | 4: CASI SIEMPRE | 5: SÍ, SIEMPRE |
| ÁREA 1 | HABILIDADES BÁSICAS DE RELACIÓN SOCIAL | | | |
| | ÍTEM | VALORACIÓN | | |

NIVEL 1

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. No responde a los intentos interactivos de otros (p.e.: <i>intentos de relación/juegos, que incluso rechaza con rabieta, como los juegos circulares cara a cara: currín – currán, hormiguitas y cuando vayas a por carne; o las cosquillas y pedorretas</i>) ni busca a adultos o iguales y da la impresión de que el chico se encuentra en una situación de profunda soledad. | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. No se relaciona, pasa por las personas como si pasara ante objetos. | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Ignora tanto a los iguales como a las figuras adultas cercanas (padres y maestros). | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. Evita de forma clara a las personas. | <input type="checkbox"/> |

NIVEL 2

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Es un chico solitario, ignora por completo a los iguales, pero presenta apego hacia adultos de referencia (p.e.: <i>muestra agrado y responde con sonrisa a los juegos cara a cara que los padres o educadores inicia con él</i>). | <input type="checkbox"/> |
| 2. No hay motivación por entablar relaciones de forma espontánea, incluso con familiares (p.e.: <i>responde con agrado a los juegos cara a cara que inicia el adulto pero él no inicia estas actividades</i>). | <input type="checkbox"/> |
| 3. Para comunicarse con él, hay que "saltar un muro", es decir, hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directos. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Aunque puede, no inicia las interacciones con los adultos. | <input type="checkbox"/> |

NIVEL 3

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Se relaciona con los iguales, aunque de manera infrecuente (con la mediación del adulto). | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. Se muestra rígido en las relaciones con los iguales (significativos y no significativos) | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros en situaciones organizadas (por ejemplo, aula). | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio). | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Las relaciones que entabla son inducidas, como respuesta, y no por iniciativa propia (ingenuidad y "torpeza social"). | <input type="checkbox"/> |
| 2.1. El inicio de una conversación es siempre inducida y dirigida por el otro. | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Saluda a otros como respuesta, con ayuda verbal. No hay saludo espontáneo. | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. El uso de fórmulas de cortesía (gracias, por favor, disculparse...) no es espontáneo. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hace favores a otras personas cuando se le pide directivamente. | <input type="checkbox"/> |

NIVEL 4

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Presenta motivación por relacionarse con los iguales (por ejemplo: <i>se acerca a ellos espontáneamente en el patio o los busca para estar con ellos y "participar" en sus juegos</i>). | <input type="checkbox"/> |
| 2. Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones organizadas (por ejemplo, aula). | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio). | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se relaciona con otros de un modo "torpe": fracasa al intentar relacionarse fluidamente con los demás. | <input type="checkbox"/> |
| 5. El chico es consciente de su soledad y de su dificultad para relacionarse (lo verbaliza). | <input type="checkbox"/> |
| 6. El niño conoce y utiliza habilidades sociales básicas. | <input type="checkbox"/> |
| 6.1. Saluda y se despide cuando otros se dirigen a él (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual). | <input type="checkbox"/> |
| 6.2. Saluda y se despide espontáneamente cuando se encuentra con otros (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual). | <input type="checkbox"/> |
| 6.3. Responde adecuadamente cuando otros niños se dirigen a él, por ejemplo cuando se inicia un juego. | <input type="checkbox"/> |
| 6.4. Se dirige a otros niños de manera espontánea para iniciar una interacción, estableciendo y manteniéndose en actividades interactivas, de juego, y participando en una actividad común, adecuando su conducta en función de las necesidades del juego. | <input type="checkbox"/> |
| 6.5. Utiliza, de manera espontánea, formas sociales de cortesía: pedir 'por favor', 'dar las gracias', pedir 'perdón', etc. | <input type="checkbox"/> |
| 6.6. Defiende y reclama sus derechos hacia los demás. | <input type="checkbox"/> |
| 6.7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones. | <input type="checkbox"/> |
| 6.8. Pide ayuda. | <input type="checkbox"/> |
| 6.9. Ayuda a otros cuando se lo piden. | <input type="checkbox"/> |



| ÁREA 2 | HABILIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA | | | | |
|---|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ÍTEM | VALORACIÓN | | | | |
| NIVEL 1 | | | | | |
| 1. Muestra una ausencia completa de interés por las acciones de otras personas (por ejemplo: <i>no se interesa/muestra atención por lo que otros hacen; en el parque no mira/atiende a qué juegan otros niños, juega solo</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ignora por completo las acciones, miradas y gestos significativos de otras personas (por ejemplo: <i>no atiende a nuestros gestos comunicativos cuando señalamos hacia algo para mostrárselo o pedírselo</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Evita y/o rechaza los intentos de otras personas por compartir acciones, experiencias... (por ejemplo: <i>no comparte un juego o juguete con otra persona: jugar con las construcciones o con la pelota, ver juntos un libro; y rechaza nuestra "intromisión" en su juego</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. No mira a los ojos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Evita y se asusta ante intentos de acercamiento, gestos y miradas de los demás en situaciones interactivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NIVEL 2 | | | | | |
| 1. No utiliza conductas comunicativas, como la mirada para influir en la acción-juego del otro (por ejemplo: <i>ante un juego, actúa de modo rutinario sin pretender modificar su estructura y secuencia: si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos es incapaz de mirarnos para que se la devolvamos y seguir jugando</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Resulta difícil, pero no imposible, "compartir acciones" con él. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. No hay miradas "significativas" de referencia conjunta: no mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan. (Un ejemplo de referencia conjunta sería: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. No muestra interés por los juegos y actividades de otros niños y adultos (no comparte la atención). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. No comparte con otros situaciones y objetos de su interés, llamando su atención y dirigiéndola con el uso de gestos y la mirada, señalando, etc. (función declarativa). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. No suele mirar a las personas al interactuar en situaciones simples. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. No comparte emociones con otras personas aunque tenga afecto por ellas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NIVEL 3 | | | | | |
| 1. Comparte, de forma más o menos esporádica, miradas en situaciones interactivas muy dirigidas (por ejemplo: <i>si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos, es capaz de mirarnos a la cara para que se la devolvamos y seguir jugando</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. No presenta "miradas cómplices" (uso de guiños, muecas, etc.) para influir en la conducta del otro en situaciones abiertas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 3. Presenta una interpretación limitada de los gestos ajenos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. En ocasiones, imita los gestos de otras personas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Atiende, limitadamente, a las expresiones faciales, gestos y miradas del adulto. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Mira a la cara para saber cómo actuar en situaciones habituales/contextos cerrados (conocidos y estructurados, reconocibles por el niño). (Por ejemplo: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla.</i>) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. Presenta contacto ocular espontáneo en situaciones lúdicas y/o funcionales inducidas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 8. Participa de forma dirigida en juegos colectivos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

NIVEL 4

- | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Existencia de acciones conjuntas e interés por los gestos de otras personas (por ejemplo: <i>se interesa o muestra atención por lo que otros hacen; en el parque mira o presta atención a lo que juegan otros niños.</i>) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. No comparte preocupaciones personales (por ejemplo: una enfermedad familiar), ni temas triviales (el resultado de un partido de fútbol) con personas cercanas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Utiliza gestos, señala y/o mira para compartir intereses respecto a objetos, situaciones, etc. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Mira con interés lo mismo que mira el otro (comparte el interés por algo). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Utiliza miradas de referencia conjunta (<i>miradas con las que el niño busca y puede compartir experiencias con el otro y, a través de ellas, saber cómo interpretar una situación; aprende y sabe qué sentir, cómo actuar a través de la conducta del otro.</i>) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.1. Mira alternativamente al otro y al objeto cuando éste es interesante, extraño o novedoso para ver su reacción. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.2. Mira al otro para saber cómo debe interpretarse una situación. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.3. Mira interrogativamente al otro ante una situación que plantea incógnitas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5.4. Se muestra interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona en situación de empatía. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Participa espontáneamente en juegos colectivos. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |



| ÁREA 3 | HABILIDADES DE CAPACIDAD INTERSUBJETIVA | | | | |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ITEM | VALORACIÓN | | | | |
| NIVEL 1 | | | | | |
| 1. No muestra atención ni reacciona ante las expresiones emocionales de las personas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. No sonríe cuando el otro sonríe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. No presenta un rostro triste cuando el otro lo presenta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Frecuentemente, reacciona con rabietas a los intentos de otras personas por compartir una acción. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NIVEL 2 | | | | | |
| 1. No comparte emociones, sólo presta atención a las expresiones emocionales de los otros, es capaz de "imitar" o "adoptar" sus expresiones (por ejemplo: <i>poner una determinada cara, sonreír cuando lo hace el otro...</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. No comparte experiencias, objetos (función declarativa) ni emociones con otras personas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NIVEL 3 | | | | | |
| 1. El niño es capaz de "compartir" experiencias, objetos (uso de la función declarativa) y emociones con los demás (presta "atención" a las expresiones emocionales de los demás y/o "busca consuelo"). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. Percibe las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Identifica situaciones conflictivas con otros que le provocan malestar, y lo verbaliza. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. El niño responde a las manifestaciones de afecto de los demás y reconoce (nomina, respondiendo a la pregunta del adulto) las expresiones emocionales básicas (de alegría, tristeza, enfado y miedo) de éstos, aunque no es capaz de adecuar su conducta en función de los estados de ánimo de los otros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Expresa sus emociones y sentimientos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Es capaz de decirse a sí mismo cosas positivas ante cualquier actividad bien realizada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Emplea, de forma limitada y ocasional, términos mentales como "contento" o "triste" en situaciones naturales sin la intervención del adulto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| NIVEL 4 | | | | | |
| 1. Emplea términos mentales (contento, triste, creer, pensar...) refiriéndose a sí mismo y a los otros. El niño sabe que el otro puede pensar y sentir igual que él. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Presenta dificultades en interacciones complejas, dinámicas y sutiles. Tiene problemas para regular su conducta en situaciones interactivas y sobre todo, presente dificultad para modularla en función de cómo se desenvuelva la situación (por ejemplo: *es capaz de participar en una conversación: respeta turnos, hace comentarios,..., pero se "pierde" si la conversación toma otro giro*). 1 2 3 4 5
3. El niño se pone en el "punto de vista" del otro y es capaz de anticipar o predecir sus conductas. 1 2 3 4 5
- 3.1. Es capaz de reconocer los estados emocionales propios y de otros, asociándolos a situaciones concretas y de responder ante ellos (p.e.: *Una niña que está comiendo una manzana, pero otro niño le ha puesto la zancadilla y la manzana se le cae al suelo. ¿Cómo se va a sentir la niña cuando la manzana se le cae al suelo?*). 1 2 3 4 5
- 3.2. Es capaz de explicar las manifestaciones emocionales en función de situaciones de deseo. (p.e.: *Un niño que quiere que su madre le compre un helado y su madre se lo compra. ¿Cómo se va a sentir el niño si consigue lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.3. Es capaz de comprender los estados de creencia de otras personas, asociándoles determinadas manifestaciones emocionales. (p.e.: *una niña quiere una magdalena para merendar y cree que su madre le va a dar una pieza de fruta. ¿Cómo se sentirá la niña si cree que no va a conseguir lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.4. El alumno establece relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia lo que sabe. (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que la persona que ha visto un objeto sabe que está allí*). 1 2 3 4 5
- 3.5. El alumno es capaz de hacer predicciones a partir de lo que una persona sabe. Es un nivel de "creencias verdaderas". (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron y que si no ven algo, no sabe donde están*). 1 2 3 4 5
- 3.6. Es capaz de utilizar el engaño y de predecir la conducta de otros en función de sus propias "ideas" sobre los deseos/creencias/intenciones de los demás (falsa creencia de primer orden).¹ 1 2 3 4 5
4. No es capaz de regular/adecuar su conducta en situaciones interactivas, adaptándola en función de las emociones previsibles en otros: falla en la tarea en que alguien tiene una falsa creencia sobre la creencia de otra persona (falsa creencia de segundo orden).² 1 2 3 4 5
5. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a otros. 1 2 3 4 5

¹ Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otra niña, coge la canica de la cesta de la primera niña y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña, ¿dónde busca su canica?

² "Un niño y una niña están jugando en una plaza. Al ver un carrito de helados, (...) se van, cada uno a su casa, a por dinero. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero pasa con su carrito hacia otra plaza, y ve a su amigo pasar (...) camino de la primera plaza. ¿qué le dirá la niña a su amigo". (En, Frith (1992); "Autismo: hacia una explicación del enigma". Alianza Psicología.)

5. BIBLIOGRAFÍA

Alcantud, F. y Dolz, I. (2003): "Atención Temprana en Niños con Trastorno de Espectro Autista". En, F. Alcantud coord.: "Interven-

ción Psicoeducativa en Niños con TGD". Madrid: Ed. Pirámide. (Pág. 65-80.)

Canal, R. (2000): "Habilidades Comunicativas y Sociales en los Niños Pequeños Preverbales con Autismo".

En, A. Rivière y J. Martos: "El Niño Pequeño con Autismo". Madrid: APNA. (Pág. 51-69.)

Canal, R. (2001): "Referencia Conjunta y Autismo". En, J. Martos y A. Rivière: "Autismo: Comprensión y Ex-



- plicación Actual*". Madrid: IMSER-SO-APNA. (Pág. 39-55.)
- Castellanos, J.L. coord. (1989): "Alteraciones Sociales. En, CNREE: *"Intervención Educativa en Autismo Infantil I"*". Madrid: MEC.
- Frith, U. (1991): *"Autismo, hacia una Explicación del Enigma"*. Madrid: Alianza Psicología.
- García-Villamizar, D. y Polaino-Loren-te, A. (2000): *"El Autismo y las Emociones. Nuevos Hallazgos Experimentales"*. Valencia: Promolibro.
- Lozano, J y García, R. (1999): *"Adaptaciones curriculares para la diversidad"*. Murcia. KR.
- Monjas, M. I. (2000): *"Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para Niños y Niñas en Edad Escolar"*. Madrid: CEPE.
- Perner, J. (1991): *"Understanding the representational mind"*. Londres: MIT Press.
- Rivière, A. (1990a): "Origen y Desarrollo de la Función Simbólica en el Niño". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *"Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva"*. Madrid: Alianza Psicología. (Pág. 113-130.)
- Rivière, A. (1990b): "El Desarrollo y la Educación del Niño Autista". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios: *"Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar"*. Madrid: Alianza Psicología. (Pág. 313-333.)
- Rivière, A. (1997): "Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones Sociales y Comunicación". En, A. Rivière y J. Martos: *"El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas"*. Madrid: IMSER-SO-APNA. (Pág. 61-105.)
- Rivière, A. (1999): "El Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios: *"Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales"*. Madrid: Alianza Editorial. (Pág. 329-360.)
- Sigman, M. y Capps, L. (1999): *"Niños y Niñas Autistas. Una Perspectiva Evolutiva"*. Madrid: Morata.
- Sotomayor, J. A. (2005): *"Los Problemas en el Desarrollo Social en Niños Pequeños con Autismo"*. Murcia: Revista de Atención Temprana. Vol. 8, núm. 2. (Pág. 81-91.)
- Sotomayor, J. A. (2006): "Un Portal Educativo como Medio de Difusión y Apoyo al Uso de Historias Sociales y Material Analógico en el Trabajo con Niños con TGD". En, J. Rodríguez, R. Sánchez y F. J. Soto: *"Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: Nuevos Escenarios, Nuevas Oportunidades"*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (Pág.: 539-547.)
- Verdugo, M. A. (1999): *"Programa de Habilidades Sociales"*. Ed. Amarú.