



UTMACH

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA

**YAGUACHI CARDENAS CYNTHIA JULASY
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

**ALMEIDA MUÑOZ ASHLEY LIZBETH
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

**MACHALA
2023**



UTMACH

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA

**YAGUACHI CARDENAS CYNTHIA JULASY
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

**ALMEIDA MUÑOZ ASHLEY LIZBETH
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

**MACHALA
2023**



UTMACH

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE CASOS

Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA

**YAGUACHI CARDENAS CYNTHIA JULASY
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

**ALMEIDA MUÑOZ ASHLEY LIZBETH
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA**

CARRION MACAS MARLON ESTUARDO

**MACHALA
2023**

Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA

por ASHLEY LIZBETH ALMEIDA MUÑOZ

Fecha de entrega: 20-feb-2024 11:30p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2300304787

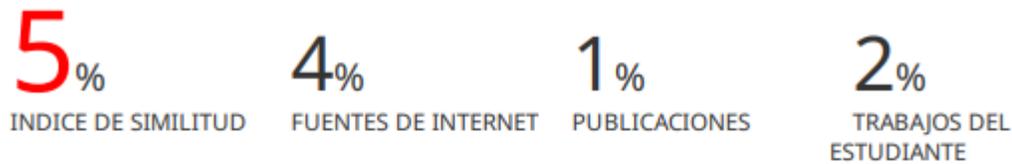
Nombre del archivo: TESIS_2.docx (130.79K)

Total de palabras: 9887

Total de caracteres: 54641

Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1%
2	docplayer.es Fuente de Internet	<1%
3	Submitted to Universidad TecMilenio Trabajo del estudiante	<1%
4	Submitted to Universidad Anahuac México Sur Trabajo del estudiante	<1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.ulead.edu.ec Fuente de Internet	<1%
7	revistas.utm.edu.ec Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO	<1%

CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL

Las que suscriben, YAGUACHI CARDENAS CYNTHIA JULASY y ALMEIDA MUÑOZ ASHLEY LIZBETH, en calidad de autoras del siguiente trabajo escrito titulado Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA, otorgan a la Universidad Técnica de Machala, de forma gratuita y no exclusiva, los derechos de reproducción, distribución y comunicación pública de la obra, que constituye un trabajo de autoría propia, sobre la cual tienen potestad para otorgar los derechos contenidos en esta licencia.

Las autoras declaran que el contenido que se publicará es de carácter académico y se enmarca en las disposiciones definidas por la Universidad Técnica de Machala.

Se autoriza a transformar la obra, únicamente cuando sea necesario, y a realizar las adaptaciones pertinentes para permitir su preservación, distribución y publicación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Técnica de Machala.

Las autoras como garantes de la autoría de la obra y en relación a la misma, declaran que la universidad se encuentra libre de todo tipo de responsabilidad sobre el contenido de la obra y que asumen la responsabilidad frente a cualquier reclamo o demanda por parte de terceros de manera exclusiva.

Aceptando esta licencia, se cede a la Universidad Técnica de Machala el derecho exclusivo de archivar, reproducir, convertir, comunicar y/o distribuir la obra mundialmente en formato electrónico y digital a través de su Repositorio Digital Institucional, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico.

YAGUACHI CARDENAS CYNTHIA JULASY

0705527802

ALMEIDA MUÑOZ ASHLEY LIZBETH

0750837791

Dedicatoria

Dedico este trabajo de titulación a mis padres, que siempre estuvieron presente en este proceso. A mí, que a pesar de haber tenido meses difíciles pude salir adelante y culminar mi trabajo. A mi mascota, quien se quedó despierta acompañándome en las madrugadas que tenía que realizar el trabajo y, por último, a mis amigos, sin ellos no hubiera sido posible que siguiera en pie.

Ashley Almeida M.

Dedico con profundo agradecimiento esta investigación a Dios, así como a mi amado hijo, mis queridos padres, hermanos, pareja, y amigos. Su inquebrantable apoyo y presencia han iluminado y enriquecido cada etapa de este emocionante viaje académico.

Cynthia Yaguachi

HABILIDADES SOCIALES Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN NIÑO CON TEA

RESUMEN

Autores:

Ashley Lizbeth Almeida Muñoz

CI: 0750837791

aalmeida3@utmachala.edu.ec

Cynthia Julasy Yaguachi Cárdenas

CI: 0705527802

cyaguachi2@utmachala.edu.ec

Coautor:

Marlon Estuardo Carrión Macas

CI: 0703253039

Mecarrion@utmachala.edu.ec

La investigación de las habilidades sociales y funciones ejecutivas es crucial debido a que estas competencias se vuelven fundamentales en entornos educativos, de tal manera que pueden surgir obstáculos en las interacciones estudiantiles, conducta, falta de atención y alteraciones en la convivencia escolar, estas alteraciones y limitaciones están relacionadas con patologías del neurodesarrollo como TDAH, trastornos de conducta y TEA. Por lo tanto ¿Cuáles son las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA? Con el **objetivo** de Analizar las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA; y objetivos específicos de describir las habilidades sociales en un niño con TEA; y evaluar las funciones ejecutivas de un niño con TEA. Para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado el **paradigma** cualitativo, el cual surge de la necesidad de solucionar un problema. **Test aplicados:** Escala de Habilidades Sociales y batería ENFEN. **Resultados:** Se evidencian dificultades en la comunicación, expresión emocional y habilidades sociales. La falta de contacto visual, limitación en temas de

conversación y ausencia de lenguaje no verbal sugieren barreras en la interacción social. Además, la carencia de empatía, la tendencia a ser directo y las complicaciones educativas confirman patrones asociados al Trastorno del Espectro Autista. Se revelan limitaciones en expresión y comprensión emocional, así como dificultades para detenerse y reflexionar antes de actuar, destacando afectaciones en regulación emocional, atención sostenida, toma de decisiones y planificación. Sugiriendo una evaluación detallada y posibles intervenciones psicopedagógicas para mejorar las habilidades del estudiante.

Palabras claves:

Autismo – TEA

Habilidades Sociales

Funciones Ejecutivas

Teoría de la Mente

SOCIAL SKILLS AND EXECUTIVE FUNCTIONS IN A CHILD WITH ASD

ABSTRACT

Authors:

Ashley Lizbeth Almeida Muñoz

CI: 0750837791

aalmeida3@utmachala.edu.ec

Cynthia Julasy Yaguachi Cárdenas

CI: 0705527802

cyaguachi2@utmachala.edu.ec

Coauthor:

Marlon Estuardo Carrión Macas

CI: 0703253039

Mecarrion@utmachala.edu.ec

The investigation of social skills and executive functions is crucial because over time these competencies become fundamental in educational environments, in such a way that obstacles may arise in student interactions, behavior, lack of attention and alterations in school coexistence, these alterations and limitations are related to neurodevelopmental pathologies such as ADHD, behavioral disorders and ASD. Therefore, what are the social skills and executive functions in a child with ASD? With the objective of Analyzing the social skills and executive functions in a child with ASD; and with specific objectives of Describing the social skills in a child with ASD; and Evaluating the executive functions of a child with ASD. For the development of this research the qualitative paradigm has been used, which arises from the need to solve a problem. Applied tests: Social Skills Scale and the Battery of Neuropsychological Assessment for Executive Function in Children (ENFEN) by its acronym in Spanish. Results: Difficulties in communication, emotional expression and social skills are

evidenced. The lack of eye contact, limitation in conversation topics and absence of non-verbal language suggest barriers in social interaction. In addition, the lack of empathy, tendency to be direct and educational complications confirm patterns associated with autism spectrum disorder. Limitations in emotional expression and understanding are revealed, as well as difficulties in stopping and reflecting before acting, emphasizing affectations in emotional regulation, sustained attention, decision making and planning. Suggesting a detailed evaluation and possible psycho-pedagogical interventions to improve the student's skills.

Keywords:

Autism - ASD

Social skills

executive functions

Theory of mind

ÍNDICE

pág.

INTRODUCCIÓN.....	13
1. GENERALIDADES DEL ESTUDIO DE CASO.....	16
1.1. Definición y contextualización del objeto de estudio.....	16
1.2. Hechos de interés: Estado del Arte del Autismo.....	18
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIO.....	21
2.1. Descripción del enfoque epistemológico de referencia.....	21
2.2. Bases Teóricas de las Unidades de Análisis de Investigación.....	25
2.2.1. Habilidades Sociales.....	25
2.2.2. Funciones Ejecutivas.....	28
3. PROCESO METODOLÓGICO.....	31
3.1. Diseño de la investigación.....	31
3.2. Técnicas e instrumentos utilizados.....	32
3.2.1. Guía de observación.....	32
3.2.2. Entrevista Estructurada.....	32
3.2.3. EHS, Escala de habilidades sociales.....	32
3.2.4. Test ENFEN.....	33
3.3. Categorías de Análisis de los Datos.....	34
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
4.1. Análisis y discusión de los datos recolectados.....	36
4.2. Acciones de intervención y mejora.....	40
CONCLUSIONES.....	41
RECOMENDACIONES.....	42
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
ANEXOS.....	47

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son aquellas conductas en las que se posee el arte de relacionarse con otras personas y con su entorno; las cuales contribuyen al desarrollo del individuo en base a cinco componentes: asertividad, empatía, autoestima, manejo y toma de decisiones.

Un buen desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes facilitaría al profesorado una mejor intervención pedagógica, obteniendo así un ambiente educativo donde se pueda escuchar y ser escuchados gracias a la empatía, comprensión, y dialogo que se fomente en el aula de clases, permitiendo la adaptación a diversas situaciones (Gasa-Mir, 2021).

Las habilidades sociales están fuertemente relacionadas con las funciones ejecutivas. Debido a que las FE son las habilidades mentales esenciales para gestionar y ajustar nuestro comportamiento. En otras palabras, son las capacidades que nos permiten diseñar, supervisar, corregir, mantener bajo control y alcanzar un plan de acción dirigido hacia una meta específica (Calle Sandoval, 2017).

Con el paso del tiempo, el desarrollo de habilidades sociales y funciones ejecutivas debe tomar relevancia en las instituciones educativas debida a que podría representar un obstáculo en las interacciones de los estudiantes, evidenciándose a través de: problemas de conducta, problemas de atención en clases y alteración de la convivencia escolar. Además, otros investigadores, mencionan que las limitaciones en funciones ejecutivas se evidencian en patologías del neurodesarrollo como: TDAH, trastornos de conducta y TEA (Rodríguez-Martínez et al., 2020).

Cabe recalcar que, las habilidades sociales se ven afectadas si los niños presentan limitaciones en las funciones ejecutivas porque estas funciones están asociadas a ciertas anomalías en el funcionamiento de los lóbulos frontales y además explican la aparición de conductas típicas del autismo, como son la inflexibilidad, la dificultad en la toma de decisiones, la pobreza en la creatividad (entendida como generación de ideas), las dificultades para la planificación y

organización, la dificultad para inhibir respuestas erróneas y la limitada capacidad para solucionar conflictos (Bermúdez et al., 2020).

Gracias a los estudios de las teorías neuropsicológicas se ha encontrado una relación entre las habilidades sociales y las funciones ejecutivas en niños con TEA, debido a que, el comportamiento se encuentra dirigido por los procesos cognitivos; es decir, por las funciones ejecutivas que llevan el control de los pensamientos y las acciones (Perez-Pichardo et al., 2017); además de limitaciones en la conducta social como: falta de interés en estímulos sociales, dificultad para mantener contacto ocular, complicaciones para iniciar interacción social, poca capacidad para interpretar señales sociales tanto verbales como no verbales, reacciones emocionales poco adecuadas y falta de empatía.

El estudio de las habilidades sociales y funciones ejecutivas en niños con TEA se considera relevante por la comorbilidad de este trastorno, evidenciándose a través de un estudio epidemiológico que se llevó a cabo con niños autistas y con trastornos del neurodesarrollo en Estados Unidos se observó una prevalencia del 0.70 en el nivel socioeconómico bajo y del 1.25 en el nivel más alto, siendo un trastorno que se presenta independientemente del estrato social al que pertenezca un individuo y común en escuelas tanto públicas como privadas (López et al., 2019).

Para la elaboración de esta investigación se ha seleccionado el caso de un estudiante de 12 años y 8 meses, se encuentra cursando Octavo EGB, en la institución educativa Luis Amando Ugarte, ubicada en la ciudad de Machala, El Oro. Este estudiante presenta TEA. Los familiares mencionan que el niño no es empático, no se integra con sus pares porque tiene dificultades para relacionarse, evita el contacto visual, reacciona mal cuando está haciendo una actividad y lo interrumpen, no es expresivo, no tiene muchas amistades y por lo general, trabaja solo. Por lo tanto, se considera el siguiente problema. ¿Cuáles son las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA? Con el siguiente **objetivo**: Analizar las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA; por tanto, se plantean como objetivos específicos: 1) Describir las habilidades sociales en un niño con TEA; y 2) Evaluar las funciones ejecutivas de un niño con TEA.

En este sentido, el presente trabajo está desarrollado en base a cuatro capítulos; en el **Capítulo 1: Generalidades del Objeto de Estudio**, el cual se expresa sobre definición, características, criterios diagnósticos (según el DSMV), especificaciones, niveles de ayuda, comorbilidad, prevalencia (estadísticas) del Autismo. Realidad de la escuela donde estudia el caso (objeto de investigación). Así mismo abarca los Hechos de interés, como el estado del Arte del Autismo su historia e investigaciones actuales.

Capítulo 2: Bases Teóricas de las Unidades de Análisis de Investigación contiene la Fundamentación Teórico-Epistemológica del Estudio, descripción del enfoque epistemológico, teoría de la mente (ToM), definición, autores principales, características y descripción. Y una explicación del autismo desde la ToM.

Capítulo 3: Proceso metodológico en este capítulo se encontrará información acerca del tipo de investigación que se ha llevado a cabo. Basado en el paradigma cualitativo, con un alcance descriptivo el cual cumple con la finalidad de analizar y evaluar características, y por último se ha utilizado la metodología de estudio de casos, caracterizado por la recolección de datos de manera empírica.

Capítulo 4: Resultados de la investigación este capítulo tiene la finalidad de demostrar la descripción y argumentación teórica de resultados de las pruebas aplicadas organizado por variables de estudio. Dando paso a acciones de intervención y/o mejora.

Conclusiones

Recomendaciones

Anexos

1. GENERALIDADES DEL ESTUDIO DE CASO

1.1. Definición y contextualización del objeto de estudio

El autismo es un trastorno que afecta al neurodesarrollo, caracterizado por un déficit en la cognición social y la comunicación; teniendo dificultades en la atención compartida, comprensión a los otros y contacto ocular (Arberas y Ruggieri, 2019). Lo cual conduce a un comportamiento repetitivo, conductas estereotipadas e intereses restringidos en el sujeto.

Este trastorno se manifiesta en los primeros años de vida, usualmente antes de los 3 años, y es notorio por la interacción social, lenguaje o juego simbólico educativo (Lopez y Rivas, 2014).

Según el DSM – 5 las deficiencias varían, pero son persistentes en la comunicación e interacción social, manifestando lo siguiente:

Los déficits en la reciprocidad socioemocional van desde patrones sociales disfuncionales y fallas en las conversaciones bidireccionales normales hasta disminución del interés mutuo, emociones o afecto, incapacidad para iniciar o responder a las interacciones sociales. La falta de conductas comunicativas no verbales que se utilizan en la interacción social son varias, de una comunicación poco integrada, que abarca anomalías en el contacto visual, lenguaje corporal, inexpressión fácil o déficit en la comprensión. Las carencias en el desarrollo para sostener y comprender relaciones son varias, por ejemplo, fallas en el ajuste de conducta en contextos sociales, inconveniente para compartir o hacer amigos, hasta la incapacidad de sentirse interesado por otras personas. (American Psychiatric Association, 2014, p. 50)

Los criterios de diagnóstico indican que, a mayor gravedad del TEA, es necesario una mayor supervisión. En este sentido, los niveles de ayuda según DSM – 5 son:

Grado 3 “Necesitas ayuda muy notable”: Dificultad en el foco de atención e inflexibilidad, teniendo una mínima comunicación social. Grado 2 “Necesita ayuda notable”: Interferencia con la inflexibilidades y dificultad del cambio de foco, teniendo un respuestas reducidas o atípicas en la comunicación social. Grado 1 “Necesita ayuda”: Inusual o excesivo interés, no interfiere. Puede ser aislado, pero sin interferencia en lo social. (American Psychiatric Association, 2014, p. 52)

El TEA podría coexistir con otros trastornos, a este fenómeno se lo denomina “morbilidad asociada” o “comorbilidad”. La comorbilidad, también se puede encontrar presente en las personas con tea. Según el DSM5 nos manifiesta que el autismo siendo un trastorno del neurodesarrollo, se encuentra con comorbilidad aproximadamente el 70 % de los autistas con solo un trastorno asociado, mientras que el 40% se encuentra asociado con dos o más trastornos.

Los trastornos asociados al TEA son, el deterioro intelectual, insomnio o somnolencia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, trastorno en el desarrollo de la coordinación, trastorno de ansiedad y/o trastorno depresivo, trastornos alimenticios, y/o comportamientos problemáticos, alteraciones estructurales del lenguaje.

Epidemiología - Estadística de la Población del TEA. Según la Organización Mundial de Salud (OMS, 2023) Se estima que aproximadamente alrededor del 1% de los niños en todo el mundo experimenta trastorno del espectro autista. No obstante, es relevante señalar que este porcentaje es una estimación general, ya que la incidencia real puede fluctuar considerablemente según diversos estudios. Algunas investigaciones bien controladas han reportado cifras considerablemente más altas. Además, en muchos países de ingresos bajos y medianos, la prevalencia del autismo aún no ha sido determinada y se desconoce en este momento.

En 2012, el Center for Disease Control and Prevention (CDC) publicó estadísticas que revelaron que en catorce Estados de Estados Unidos había 113 niños/as diagnosticados/as con autismo por cada 1000, lo que equivale a una proporción de 1/88. Estos datos mostraron un aumento del 23 % en comparación con los registros del año 2006 y un asombroso incremento del 78 % entre 2007 y 2010. Esta situación generó preocupación tanto entre la población como en el CDC y otras organizaciones estadounidenses, como Autism Speak, quienes advirtieron sobre una posible epidemia de autismo. Al mismo tiempo, la OMS anunció que la mediana de prevalencia

estimada a nivel mundial era de 62 casos por cada 10,000 personas, lo que representaba aproximadamente el 1 % de la población global (López et al, 2019).

Así mismo, los datos epidemiológicos evidencian que la prevalencia de los TEA está entre el 1 y el 1.5%.¹ En Latinoamérica, México presenta una prevalencia de 0.87%, y en Brasil se considera que veinticinco personas sufren algún TEA por cada diez mil habitantes (25/10 000) (Morocho Fajardo et al., 2021).

En Ecuador, según el informe técnico del 2016 de la Dirección Nacional de Discapacidades del Ministerio de Salud Pública de Ecuador, se registraron 1266 personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Dentro de este grupo, 254 personas fueron diagnosticadas con autismo atípico, 792 con autismo de la niñez, 205 con síndrome de Asperger y 15 con Síndrome de Rett (Morocho Fajardo et al., 2021).

1.2. Hechos de interés: Estado del Arte del Autismo.

En el año 1938, Hans Asperger, psiquiatra y pediatra austriaco que, gracias a sus estudios sobre la neurología atípica, realizó un avance a la ciencia mediante la elaboración de una descripción de rasgos y características de infantes similares a personas que en la actualidad se los conocen como autistas, estas características que se destacaron se basan en las dificultades de los comportamientos sociales y lenguaje que poseen los niños. Cabe recalcar que este aporte es un texto poco conocido y no tuvo la relevancia que se amerita para ser reconocido como el primer aporte.

Tal como lo es en el caso del psiquiatra austriaco Leo Kanner que en el año 1943 escribió el artículo “*Autistic disturbance of affective contact*” el cual menciona información sobre la primera referencia teórica y clínica del autismo mediante el registro de varios casos los cuales fueron evaluados con anticipación, pero para la confección de este elaborado trabajo que brinda información más detallada, Kanner en 1938 visitó a Donald Triplett, quién es considerado el primer niño autista reconocido y de aquí parte el resto de su ardua investigación.

No obstante, en 1944, Asperger siguió realizando avances y la redacción de su artículo “*Die Autistische Psychopathen in Kindersalter*” menciona a cuatro niños que, en sus comportamientos sociales y lenguaje, presentaban altercaciones aparentemente con un coeficiente intelectual normal.

En estos aportes los pioneros austriacos recalcan que sus investigaciones pueden tener similitudes como lo es en el caso del intelecto, alteraciones del afecto, comportamiento y deseo, también presentan la objeción de que ambos apuntan a diferentes direcciones, es decir, poseían la creencia de que los síndromes estudiados eran muy diferentes el uno del otro. Por una parte, Hans Asperger afirmaba que el síndrome representaba una forma menos severa de psicopatía en comparación con la descrita por Leo Kanner. Además, destacaba que, en su opinión, los síntomas no eran discernibles antes de los 3 años.

Como mantenían sus posturas de ser divergentes, fueron considerados como dos perfiles diferentes del espectro del autismo, Dando lugar a las categorías de Aspergershe Kinder (niños de Asperger) y Kannersche Kinder (niños de Kanner).

A pesar de eso, en la década de los 90, se comenzó a comprender que ambas categorías representaban dos extremos del mismo espectro autista. Se reconoció que las diferencias entre ambos perfiles eran más sutiles de lo que se creía inicialmente y que, en última instancia, compartían similitudes en muchos aspectos. Esta comprensión llevó a unificar ambos perfiles bajo el término más amplio de "Trastorno del Espectro Autista" (TEA), reconociendo así la diversidad de manifestaciones y grados de gravedad dentro del espectro del autismo (Jaramillo et al., 2022). Incluyendo TGD (trastorno generalizado del desarrollo) y TGD no especificado, dentro de un mismo cuadro diagnóstico.

A partir del 2013, existieron varios cambios significativos en el concepto del autismo gracias a la quinta versión del DSM. Como primera instancia, el autismo pasa a categorizarse como trastornos de neurodesarrollo. Exponiendo ahora dos grupos de síntomas cardinales, debido a la fusión del trastorno cualitativo de relación social y de comunicación, resaltando su naturaleza relacionada como núcleo del TEA. En caso solo presente una deficiencia de comunicación social obviando los demás síntomas, se lo asociará con el diagnóstico de trastorno de la comunicación a nivel pragmático (Jaramillo et al., 2022).

Además, el antiguo requisito de diagnóstico que establecía que el autismo debe manifestarse hasta los tres años y estar alterado en uno de los tres dominios, ahora ha sido reemplazado por el requisito de que los síntomas estén presentes desde la primera infancia (Universidad Católica de San Pablo, 2019).

Entre uno de los hallazgos más reales del autismo, indica que se establece un patrón de crecimiento de volumen cerebral característico: antes del nacimiento el infante que desarrollará autismo tiene un volumen cerebral menor y alrededor de los dos años, presenta en cambio; un

sobrecrecimiento en volumen cerebral a comparación de otros niños. El cual en la adolescencia o adultos alcanzará un volumen cerebral normal o menor a individuos neurotípicos (Courchesne et al., 2011).

Por otra parte, el CIE 11 vigente hasta el pasado 2022, propuso un concepto del TEA con gran similitud al descrito por el DSM – 5, confirmando así, todas las actualizaciones ya mencionadas en dicho trastorno. Especificando una regresión de desarrollo y a su vez, se desaparece las categorías diagnósticas adicionales tales como Autismo atípico e infantil y síndrome de asperger, siendo así, un solo concepto como TEA.

La evolución clínica y categórica del TEA, indica la gran complejidad que existe a nivel histórico con su diagnóstico. A pesar de que sus características básicas fueron descritas hace ya más de 50 años, se sigue identificando por conductas y síntomas observables (manifestación sintomática), además de la profunda comprensión de los procesos psicológicos alterados del autista (Origen neurobiológico). Eliminando así la perspectiva de culpabilidad de las madres, posible diagnóstico confuso de psicosis y negaciones leves del trastorno, ahora solo son hitos históricos sin ninguna consideración actual.

Al igual que otros trastornos con un componente genético, el autismo puede encajar en un modelo en el que múltiples variantes con efectos comunes, ya sean pequeños o moderados, influencia mutua entre si y con los factores ambientales, contribuyen al trastorno del espectro autista (TEA). Estas mismas variantes provocan cambios normales en la cognición y el comportamiento en individuos no afectados, pero en conjunto producen el trastorno ya mencionado.

A día de hoy, es sumable el esfuerzo para profundizar en una investigación para así poder brindar alternativas en búsqueda de soluciones para contrarrestar este trastorno, recorriendo el angosto camino en comprensión del autismo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIO

2.1. Descripción del enfoque epistemológico de referencia

Existen varias corrientes que se podrían asociar a este caso, pero la más apropiada es la corriente neuropsicológica, debido a que estudia la relación entre el cerebro y la conducta, ya sea por causas naturales o daños cerebrales. La misma se apoya en los conocimientos de la ciencia, la cual alega que todas las conductas ya sean sencillas o complejas, están ligadas por un proceso fisiológico neuroquímico y bioeléctrico (Romero y Vazquez, 2021).

Desde el marco de la neuropsicología se estudia la teoría de la Mente o TOM, originada en el año 1978, cuando Premack y Woodruff introdujeron el término "teoría de la mente" (ToM) para describir la capacidad cognitiva de asignar estados mentales. Hasta hace poco tiempo, se consideraba la ToM como un concepto único que englobaba la habilidad de atribuir tanto estados internos relacionados con el conocimiento (creencias, intenciones, pensamientos) como estados emocionales. No obstante, los avances recientes en neurociencia cognitiva han impulsado una separación cada vez más notoria entre la ToM cognitiva y la ToM afectiva, ya que se han identificado fundamentos neuronales diferenciados para la atribución de estados de conocimiento y estados emocionales (Maldonado Recio y Barajas Esteban, 2018).

Por una parte, la ToM cognitiva se refiere a la capacidad de considerar e inferir las intenciones, pensamientos y creencias de otras personas, así como reflexionar sobre los pensamientos de uno mismo, creencias e intenciones (esto involucra un proceso consciente), y se apoya principalmente en áreas neuroanatómicas como el córtex prefrontal dorsomedial, córtex cingulado dorsal anterior, la unión temporo-parietal, el córtex prefrontal dorsolateral, el surco temporal superior. Por otro lado, la ToM afectiva implica comprender las emociones tanto de los demás como propias, y se basa en estructuras neuroanatómicas clave como el córtex frontal orbital, el córtex prefrontal ventromedial, el giro frontal inferior.

Los estudios sobre la Teoría de la Mente indican que durante el período de desarrollo cognitivo, social y emocional que abarca entre los 3 y 5 años, los niños desarrollan la capacidad de pensar y comprender las acciones, intenciones, ideas y emociones de otras personas (Gómez, 2010).

Así mismo, a pesar de que los niños logran superar desafíos de ToM cognitiva de segundo orden alrededor de los 6-7 años, el dominio de las tareas de ToM afectiva se logra en un período posterior.

Por ejemplo, las tareas que involucran la representación de lo que una persona comprende acerca de los sentimientos de otra (como las situaciones embarazosas sociales) se dominan después. Este tipo de pensamiento o atribuciones mentales requiere la participación de la corteza prefrontal ventromedial, la cual madura más tarde que las estructuras relacionadas con la ToM cognitiva. Además, esta región integra información cognitiva y emocional debido a sus conexiones con áreas involucradas en el procesamiento emocional, como la amígdala, el polo temporal y la ínsula anterior (Maldonado Recio y Barajas Esteban, 2018).

Es decir, la teoría de la mente constituye un principio esencial en los campos de la psicología y la neurociencia cognitiva, enfocándose en la capacidad innata de las personas para interpretar y asignar estados mentales, tales como creencias, anhelos, propósitos y emociones, tanto a sí mismos como a los demás. En términos simples, esta teoría implica la aptitud para reconocer que las personas poseen sus propios estados mentales que comprenden las emociones, pensamientos, intenciones, deseos, conocimientos, creencias, entre otros, las cuales pueden variar respecto a las nuestras, dividiéndolas en cognitiva y efectivas, debido a que estas tareas se utilizan para evaluar diferentes aspectos de la teoría de la mente, tanto en términos cognitivos como emocionales.

La ToM cognitiva engloba tareas que evalúan la capacidad de atribuir estados mentales de tipo epistémico o de conocimiento. Entre estas tareas se incluyen: crear y fingir ignorancia, acceso al conocimiento, prueba de cambio de localización de primer orden, cambio de localización de segundo orden, deseos diversos, creencias diferentes, falsa creencia explícita, creencia falsa sobre contenido de primer orden.

Por otro lado, la ToM afectiva comprende actividades que evalúan la capacidad de atribuir estados emocionales vinculados con estados de conocimiento. Estas actividades incluyen tareas como: creencia - Emoción Positiva, creencia - Emoción Negativa y simulación de emociones.

La teoría de la mente es un modelo explicativo del autismo viéndolo desde un punto cognitivo, el cual presenta como una consecuencia el déficit de capacidad para asignar estados mentales a otros (creencias, deseos, intenciones, etc.) y de esta manera, poder diferenciarlos de los estados mentales propios (Gómez Echeverry, 2010).

La mente de un niño sin autismo se encuentra con ciertos “conocimientos” innatos desde su nacimiento, conceptos como tiempo, espacio y causalidad. También, su manera de responder a ciertas personas u objetos, lo que es posible gracias a su capacidad de formar representaciones de caras, cosas y acontecimientos. A partir del primer año de vida se desarrolla una maduración que consiste en la capacidad de crear representaciones en base de las representaciones (metarrepresentaciones) del mundo real. Es decir, “conocimientos sobre los conocimientos” (García Villamizar y Borbolla, 1993).

Según Leslie & Keeble (1987) este mecanismo se presenta de forma innata, pero solo consigue su maduración hasta los dos años. A esta edad el niño empieza a desarrollar la posibilidad de crear “ficciones” evolucionando posteriormente su capacidad mentalista. Esto produce, junto con la unión de otros factores, a formarse una teoría de la mente. Sin embargo, para un niño con autismo el juego de ficción y su capacidad mentalista se presenta con una notable dificultad. Debido a que los juegos de estos niños cuentan con falencias notorias en la fantasía o juego simbólico, ocasionando que sea casi imposible un juego imaginativo de “como si”.

Se realizaron estudios por Premack y Woodruff en 1978, donde experimentan a través de chimpancés, con la finalidad de detectar el alcance de comprensión con la relación humana. El experimento decía que:

Pasarle un video a los chimpancés en el que se veía a alguno de sus cuidadores, encerrado en una jaula, intentando coger un plátano que, en un caso, estaba colgando por encima del techo de la jaula y, en otro, estaba en el suelo; pero siempre fuera del alcance de la persona enjaulada. La persona disponía de instrumentos para conseguir su objetivo: una banqueta para alzarse, un palo manipulable a través de los barrotes, entre otros. En el instante en que el humano iniciaba la acción instrumental directa que podía llevarle a su objetivo, los experimentadores fijaban la imagen y mostraban al chimpancé dos fotografías, una de ellas con la solución correcta (que, en el caso de los plátanos fuera de la jaula, mostraba la imagen del ser humano siendo un palo largo y sacándolo entre las rejas para acceder a la fruta). La chimpancé Sarah acertó 21 veces sobre 24. (Tirapu-Ustárriz et al., 2007, pp. 479-489)

A partir de esta investigación, se llegó a la conclusión de que la teoría de la mente busca explicar cómo el sustrato anatómico, el lenguaje y las conductas contribuyen a regularizar el comportamiento social humano. En un estudio similar realizado en seres humanos, se presentó a los niños una situación en la que observaban a "Sally" (una muñeca) esconder una pelota en su canasta antes de irse, y luego veían cómo Ana trasladaba la pelota a su propia canasta. Posteriormente, se les hacían preguntas de control, como por ejemplo: "¿Dónde buscará Sally la pelota?" (Tirapu-Ustároz et al., 2007). En las pruebas realizadas a niños con trastorno del espectro autista (TEA), aproximadamente el 80% respondió de manera incorrecta, indicando que la pelota estaba en la canasta donde inicialmente la colocó Sally, y mostraron consistencia en sus respuestas.

Con respecto a la ToM, se demostró la existencia de un conjunto de neuronas llamadas espejo, debido a que permiten experimentar un sentimiento de "propio" lo que sienten las demás personas, parecido a "ponerse en los zapatos del otro" o empatía. En relación con el TEA (Rizzolatti et al., 1996) afirma que los infantes con este trastorno se caracterizan por la dificultad de ponerse en el lugar del otro y de comprender su accionar, es por esto que tienden a aislarse, llegando a la conclusión de que sus neuronas espejo están deterioradas o no reguladas (Calderón et al., 2012).

Como puede observarse la ToM no se puede ubicar en una región anatómica específica, sino que su funcionamiento abarca diferentes áreas y estructuras. Si bien las neuronas en espejo ofrecen un buen soporte anatómico, es necesario que exista una red de circuitos cerebrales que permitan a las neuronas espejo cumplir su objetivo. Al parecer, en el TEA dichos circuitos funcionan de una forma defectuosa, situación que se pone en evidencia a partir de los hallazgos en los cambios de sustancia blanca y el aumento del cerebro de estos niños y/o en la ineficiencia de los circuitos o conexiones neuronales. (Calderón et al., 2012, pp. 77-90)

"La carencia de TOM da sentido a ese conglomerado en apariencia inconexo de síntomas conductuales. De esta suerte, lo que suele presentarse como un problema de lenguaje, se comprende mejor como un problema de la semántica de los estados mentales" (García Villamizar & Borbolla, 1993, p. 18).

El infante autista desde un ámbito neuropsicológico, presenta varios déficits importantes como comunicación, socialización e imaginación, destacando también su incapacidad para mostrar atención conjunta, gestos protodeclarativos; reconocimiento de afecto y emociones. Las cuales

forman parte de las características en las funciones ejecutivas. Por lo cual, para que se trabajen estas deficiencias con éxito es fundamental realizar actividades que requieran el ejercicio de la Teoría de la Mente, dado que las deficiencias en niños con autismo pueden entenderse como consecuencia de la dificultad para comprender estados mentales. Debido a que una ToM recepta estados mentales en uno mismo y en otros, siendo crucial en el ámbito de las relaciones sociales, afectivas y comunicativas.

2.2. Bases Teóricas de las Unidades de Análisis de Investigación

2.2.1. **Habilidades Sociales.** Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás de forma positiva (Villanueva et al., 2020). Las cuales podrían identificarse a través de competencias: motoras (lo que se hace), cognitivas (lo que se piensa), emocionales-afectivas (lo que se siente) y de comunicación (lo que se dice); ayudando al individuo a planificar su comportamiento, para conseguir objetivos en el ámbito social (Jiménez et al., 2013).

De esta manera, podemos determinar las competencias de las habilidades sociales de acuerdo a las destrezas que desarrollen, es decir, cuando se habla de competencias motoras hace referencia a todas las habilidades que posee una utilidad, como por ejemplo: buscar opciones para evitar la agresión, negociar cuando haya algún conflicto, etc. Así mismo, cuando se habla de lo cognitivo se refiere a la capacidad de intervenir en el ámbito psicológico, reconociendo el lenguaje no verbal e integrándolo, como por ejemplo: Darse cuenta del estado de ánimo en el que se encuentra, detectar necesidades, preferencias e identificar gustos y deseos. En cambio, al hablar de lo emocional, se relaciona con toda habilidad en la que se encuentre inmersa la expresión y manifestación de emociones, como por ejemplo: el enojo, la ira, alegría, tristeza, etc. Y por último, al mencionar la comunicación se menciona que es toda aquella acción que interviene en la comunicación, como por ejemplo: mantener un diálogo fluido (Jiménez et al., 2013).

Las habilidades sociales podrían además entenderse como habilidades adquiridas a lo largo del desarrollo por aprendizaje vicario, por ello podrían variar en dependencia del contexto en la que se encuentre el individuo y se manifiestan a través de respuestas a situaciones concretas

para que a través de ellas el individuo pueda participar de la interacción social que establezcan con otras personas (amigos, figuras de autoridad, extraños, etc).

Según Villanueva et al., (2020) manifiesta que las dimensiones de las habilidades sociales son: a) Asertividad: comunicar ideas, valores o conducta de forma adecuada y con respeto. b) Comunicación: transmisión de un mensaje de manera verbal o no verbal. c) Autoestima: valoración y reconocimiento de uno mismo, y d) Toma de decisiones: indentificar alternativas.

Las habilidades sociales se potencian en la infancia gracias a la interacción del individuo con sus padres, y contribuyen en el desarrollo cognitivo y psicológico que acompaña al individuo hasta la adultez (Goicochea, 2019). Es crucial el estudio de las habilidades sociales en base al ámbito educativo, puesto que en este espacio los niños consiguen una formación integral, es aquí donde van a participar, dialogar, y comprometerse con las responsabilidades educativas y sociales que demande su participación dentro de la institución (Fermoso et al., 2019).

El desarrollo de las habilidades sociales son una recopilación de conductas que se dan a lo largo de la vida de las personas obtenidas por el conjunto de experiencias, construcciones de relaciones en varios contextos, y aprendizajes significativos que permiten el cumplimiento de los distintos objetivos planteados por el individuo en diferentes situaciones y etapas que comprenden desde la niñez hasta la vejez. Sin embargo, se destaca la vinculación que existe en la etapa de la niñez porque aquí es donde se evidencia factores importantes como: el vinculo con las primeras figuras de afecto, las enseñanzas representativas y el desarrollo de la personalidad.

Asi mismo se enfatiza que durante la etapa preescolar, el énfasis recae en la adquisición de normas y patrones de comportamiento para interactuar con compañeros y adultos, especialmente aquellos que forman parte de su entorno familiar, escolar y social contribuyendo al bienestar emocional y al crecimiento personal y profesional de las personas (Betina Lacunza & Cotini de Gonzales, 2011).

Es importante tener un buen desarrollo de las habilidades sociales porque estas permiten interactuar de manera eficaz en la sociedad. Dentro de las más notables, se encuentran la destreza para percibir el mundo desde una perspectiva única, discernir entre lo correcto y lo incorrecto, imitar las acciones que son socialmente aceptables, cultivar la empatía, expresar emociones para una convivencia exitosa, a su vez una comunicación asertiva y efectiva que favorecen el bienestar emocional (Dávila Salazar, 2018).

Las características comportamentales de las habilidades sociales son, las verbales y las no verbales, las primeras basándose en aquellos componentes conductuales asociados con la emisión del habla o el habla misma, y el tipo de contenido expresado en una de las formas más fundamentales de interacción social: el diálogo. Como segundo lugar se encuentran las habilidades sociales no verbales, las cuales se basan en el comportamiento de movimiento físico que apoya o mejora el contenido del mensaje verbal entregado al interlocutor. Y a su vez, contienen funciones básicas como: regular interacción, repetir lo que se dice, y contradecir mensaje verbal (Jaramillo Valencia y Guzmán Atehortúa, 2019).

Se entiende por lo mencionado anteriormente, que las habilidades sociales están basadas en características como educación, estatus socioeconómico, edad y sexo, influyendo directa o indirectamente en el comportamiento del individuo, debido a que su interacción social va a depender siempre del entorno en el que se encuentre.

De acuerdo al análisis acerca de las habilidades sociales, se puede evidenciar que los niños con TEA tienen un déficit en relación a las características antes mencionadas, debido a su dificultad en el procesamiento de un lenguaje no literal, es decir, no comprenden el doble sentido, ironía o lenguaje metafórico, para ellos es complejo también interpretar expresiones faciales, gestos (lenguaje no verbal) o el tono de voz (lenguaje verbal). Esto se puede explicar en base a varias teorías como la disfunción de las funciones ejecutivas o teoría de coherencia central, aun que para explicarlo mejor, estas dificultades se relacionan más con una teoría de la mente. En base a esto, las deficiencias sociales en un niño con TEA, se explican por alteraciones en varios aspectos que complementan la TOM, es decir, dificultad para ejecutar, planificar o distinguir emociones, falta de empatía y comprensión de lenguaje (Miguez et al., 2018).

Para que el desarrollo de las habilidades sociales sean realizadas con éxito debe existir el control y la organización cognitiva los cuales son proporcionados por las funciones ejecutivas. Un buen funcionamiento de las funciones ejecutivas puede mejorar las habilidades sociales al permitir que las personas adapten su comportamiento, regulen sus emociones y tomen decisiones apropiadas en diversas situaciones sociales.

2.2.2. **Funciones Ejecutivas.** Las funciones ejecutivas son habilidades metacognitivas que permiten al individuo la consecución de metas a través de: regulación emocional, inhibición de respuestas impulsivas, flexibilidad cognitiva, planificación y organización, memoria de trabajo, toma de decisiones los cuales son los responsables de la planeación, ejecución y evaluación que el individuo hace de su propia conducta. Las funciones ejecutivas, a partir de ahora FE, al ser procesos neuropsicológicos de nivel avanzado, demuestran la capacidad del cerebro humano y sus habilidades a través del desarrollo de la corteza frontal y neocortex prefrontal ubicados en la parte de atrás de los lobulos frontales a lo largo de la evolución (*Arcos Rodríguez, 2021*).

Las FE comprenden las siguientes habilidades sociales: la inhibición que se considera el mecanismo de control de comportamiento de respuestas inmediatas, la atención procesos de base, sirven para enfocarse y concentrarse en una actividad, la memoria de trabajo, que se divide en retener, almacenar y evocar información, Emociones y motivación (intrínseca y extrínseca), sirven para tener una buena relación con el exterior, así mismo el lenguaje interior, se enfoca en lo personal, porque permite dirigirse, ugerirse y automotivarse; por ultimo, la planificación, resolución de problemas y reconstitución, que determinan y proyectan acontecimientos gradualmente (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2017).

El desarrollo de las funciones ejecutivas comienza desde la infancia temprana, con patrones de movimiento que avanzan desde lo más básico hasta lo más complejo, al tiempo que se desarrolla el cerebro. La evolución de estas funciones empieza con el control la regulación motora y progresa hacia la normatización de procesos cognitivos a través de la introspección. En cada individuo se manifiestan de manera unica los procesos cognitivos y psicomotores. Considerar las respuestas individuales al desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia puede ser útil para evaluar y diagnosticar su comportamiento . “El proceso para la aparición de las funciones ejecutivas inicia más temprano de lo que se creía con relación a los primeros trabajos relacionados con este tema, esto nos dice que a los 6 meses de vida ya el niño tiene la capacidad de retener manifestaciones sencillas”. (Yépez Herrera et al., 2020, p. 111)

Las habilidades de las FE se evidencia desde la etapa primaria debido a que permiten una amplia contribución a la regulación de emociones como un proceso intencional, junto a la interacción con personas de su entorno, ya sea contemporaneas o no, así mismo la implicación educativa, cumplimiento de un comportamiento etico esperado por si mismo y los demas,

capacidad de autodirigirse en diferentes procesos y desempeño académico competente (Robledo Castro & Ramirez Suárez, 2023).

Algunas teorías que intentan explicar las dificultades observadas en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se centran en las funciones ejecutivas (FE) como un elemento crucial. Estas teorías plantean la posibilidad de que exista una deficiencia en la memoria de trabajo que se manifieste en la dificultad para planificar acciones de naturaleza compleja. Esta limitación se evidencia a través de cambios neuroanatómicos que han sido detectados en las regiones frontales del cerebro y su interconexión con las áreas temporales y parietales (Padilla Quero & Infante Cañete, 2022).

Varios estudios han confirmado que las personas con TEA muestran un funcionamiento ejecutivo deficitario. En líneas generales, exhiben un rendimiento inferior en tareas relacionadas con la atención, la planificación, la flexibilidad mental y la memoria de trabajo. Por otro lado, tienden a desempeñarse mejor en actividades que involucran habilidades gráficas, perceptuales o la reproducción de patrones.

Estas discrepancias en el perfil de las FE en individuos con TEA han sido objeto de interés en diversas teorías. Una de las hipótesis para explicar estas diferencias propone que los resultados se pueden analizar a través de la distinción entre funciones ejecutivas "calientes" y "frías". Según esta hipótesis, las personas con autismo presentan alteraciones principalmente en las FE "calientes" y en menor medida en las FE "frías". En este contexto, las personas con TEA muestran un rendimiento inferior en múltiples aspectos de la cognición social (FE "calientes"), como la regulación del comportamiento, la motivación, el reconocimiento de emociones y la inferencia social. Por otro lado, las FE "frías" abarcan dificultades en la fluidez verbal, la memoria de trabajo, la flexibilidad mental, la inhibición, la resolución de problemas y planificación.

Otra hipótesis plantea que la principal discrepancia no radica en la distinción entre funciones ejecutivas "calientes" y "frías", sino en la diferencia entre las mediciones directas e indirectas de estas funciones. Las medidas directas comprenden pruebas en las que el único informante o ejecutante es el propio niño, mientras que las medidas indirectas involucran pruebas dirigidas a diversos informantes, como padres, profesores, compañeros u otras personas que interactúan con individuos con TEA.

Es relevante destacar que no se puede afirmar que exista un disfuncionamiento generalizado en todas las funciones ejecutivas, como lo postula la teoría de Russell, ya que la mayoría de las

subpruebas de medición directa de las funciones ejecutivas no mostraron diferencias significativas entre los grupos. Las principales diferencias señaladas en la literatura se centran en las dificultades relacionadas con la regulación emocional y el lenguaje no verbal, que se consideran funciones ejecutivas "calientes", incluso cuando se evalúan mediante medidas directas.

Además, las correlaciones observadas entre las medidas directas e indirectas en el grupo con TEA respaldan la hipótesis de que las funciones ejecutivas desempeñan un papel crucial en la regulación del comportamiento en el contexto social. No obstante, se ha sugerido que las funciones ejecutivas están asociadas con funciones conductuales específicas (Perez-Pichardo et al., 2017).

3. PROCESO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado el paradigma cualitativo, el cual surge de la necesidad de solucionar un problema, interpretando la realidad de un acontecimiento, bajo la perspectiva de las personas involucradas en la investigación (Gomez et al., 2019). Busca dar sentido a un hecho desde un punto de vista personal y con mayor profundidad, apegándose en su mayoría a la realidad. Es por esto, que el paradigma utilizado en esta investigación abarca distintos parámetros, como construir y aprender sobre el ser humano, su comportamiento y relaciones; explicando a su vez, cómo funciona el mundo a través del objeto de estudio, dando a conocer el porqué de la naturaleza de los hechos en base a experiencias y conocimientos (Piza et al., 2019).

En este tipo de investigación es de suma importancia el entorno en la que se desenvuelve el caso a estudiar, debido a que emplea una sensibilidad y atención especial en las variables a observar, tomando en cuenta que el desarrollo de las habilidades sociales y funciones ejecutivas es influenciado por el contexto en el que se desenvuelve el infante. Centrando este estudio de manera particularista, debido a que basa su atención en un solo hecho o caso (Nizama Valladolid y Nizama Chávez, 2020).

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, puesto que, cumple con la finalidad de analizar, demarcar y evaluar las características y funciones del objeto de estudio. En otras palabras, en la investigación descriptiva cualitativa, se pretende llevar a cabo estudios fenomenológicos o narrativos constructivistas con el fin de describir las opiniones personales que surgen en un grupo humano sobre un fenómeno específico (Ramos-Galarza, 2020).

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque de estudio de caso, caracterizado por su naturaleza íntima y la obtención de datos de manera empírica. Este método se alinea con la investigación descriptiva, cuyo propósito es observar y delinear las propiedades de las variables relevantes (Arias González et al., 2020). La elección de este enfoque proporciona resultados significativos, permitiendo la comparación de datos, el análisis detallado y la verificación o desestimación de los fenómenos planteados tanto antes como durante el transcurso de la investigación. En consecuencia, se establece un marco metodológico que facilita la comprensión profunda y contextualizada de los aspectos estudiados, contribuyendo así a la generación de conocimiento más completo y preciso.

3.2. Tecnicas e instrumentos utilizados

Existen varias técnicas empíricas para el estudio de las variables las cuales ayudan a extraer, analizar y exponer toda la información necesaria de la investigación, es por esto que los elementos utilizados son la guía de observación, entrevista estructurada, test de escala de habilidades sociales (EHS) y test ENFEN (funciones ejecutivas), los cuales fueron seleccionados a partir de la operacionalización de las variables de estudio o unidades de análisis.

3.2.1. Guía de observación

La observación es uno de los métodos mas efectivos para la recopilación de datos en la investigación cualitativa, debido a que esta enfocada en todo lo que sucede en el escenario, es decir, en todos los comportamientos del individuo frente a distintas situaciones. Lo cual facilita la demostración de posibles deficiencias en cuanto a las habilidades sociales debido a que se podra evidenciar si existe un lenguaje verbal o no verbal en el individuo, contacto visual, facilidad para entablar conversación, facil acomplación, etc. Tomando la observacion como garantia de naturalidad en su totalidad y una ayuda a contrastar información recopilada de la entrevista, ocurriendo una depuración y solo extrayendo los datos mas acertados, obteniendo de esta manera información precisa acerca del caso.

3.2.2. Entrevista Estructurada

Es un metodo entre el investigador y el sujeto de estudio, el cual se basa en obtener información detallada que mediante la observación es casi imposible obtener, como por ejemplo, el evidenciar la existencia de organización, planificación, toma de decisiones, etc; en el individuo, las cuales estan ligadas a las funciones ejecutivas y de esta manera poder accionar de la manera correcta, con información confirmada dentro de la entrevista. Tomando en cuenta la importancia de establecer un espacio que genere confianza entre el entrevistador y el entrevistado con el propósito de aclarar dudas o conceptos, recopilando la mayor cantidad de datos (Feria Avila et al., 2020).

3.2.3. EHS, Escala de habilidades sociales

La escala de habilidades sociales elaborada por la autora Elena Gismero González, es una evaluación que mide las aptitudes y/o capacidades sociales de las personas, que eventualmente

dura 15 minutos, la cual puede ser aplicada de manera individual o colectiva, en adolescentes y adultos, consiste de 33 ítems, 28 comprenden sobre el déficit en habilidades sociales y 5 que por lo contrario, se relacionan con lo positivo, estos ítems tienen 4 alternativas como respuestas, las cuales son: “No me identifico en absoluto”, “La mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”, “Muy de acuerdo” y “Me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos” (Torres Silvia et al., 2020)

La escala se enfoca principalmente en los campos clínico e investigativo, y su desarrollo considera una revisión de la literatura, adoptando un formato tipo Likert. Al diseñar la Escala de Habilidades Sociales (EHS), se contemplaron diversas respuestas asertivas, buscando al mismo tiempo una extensión concisa para facilitar su aplicación conjunta con otras pruebas comunes en investigaciones y contextos clínicos. Este enfoque permite una evaluación general rápida del individuo, pero un análisis más detallado revela áreas específicas donde las deficiencias en habilidades sociales pueden ser más evidentes. El análisis factorial final identificó seis factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de derechos como consumidor, expresión de enfado o desacuerdo, decir no y finalizar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

La elaboración de la evaluación de habilidades sociales es esencial debido a que permiten, analizar las fortalezas y debilidades en la interacción social, facilitando un desarrollo personal al identificar áreas para mejorar del individuo. Por lo tanto, las habilidades sociales sólidas son clave para construir relaciones exitosas, y la evaluación destaca oportunidades de mejora, superando la comunicación asertiva y fomentando relaciones más positivas.

3.2.4. Test ENFEN

La prueba ENFEN constituye una herramienta integral diseñada para evaluar el desarrollo madurativo global de niños en el rango de edad comprendido entre los 6 y los 12 años. Su enfoque se centra especialmente en las funciones ejecutivas (FE), proporcionando una evaluación detallada de la madurez neuropsicológica infantil mediante la administración de seis pruebas distintas. Estas pruebas incluyen la Fluidez Fonológica, la Fluidez Semántica, el Sendero Gris, el Sendero Color, las Anillas y la Interferencia (Godoy et al., 2018).

Desde una perspectiva estadística, la ENFEN ha demostrado cumplir con rigurosos requisitos de validez y confiabilidad, lo que respalda su eficacia como instrumento de evaluación. Cabe

destacar que la prueba ha sido estandarizada específicamente en población infantil hispanohablante, asegurando así su relevancia y aplicabilidad cultural en este grupo demográfico. Este enfoque cuidadoso en la adaptación y validación cultural refuerza la utilidad y pertinencia de la ENFEN como una herramienta valiosa para la evaluación del desarrollo cognitivo en niños de habla hispana entre los 6 y 12 años.

3.3. Categorías de Análisis de los Datos

Se han establecido categorías de análisis dentro del trabajo de investigación con el objetivo de facilitar la contextualización y la adquisición de características directas del objeto de estudio. Estas categorías se detallan a continuación.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas adquiridas a lo largo de la vida en base a experiencias y situaciones en las que se encuentre el individuo, mismas en donde se posee el arte de relacionarse con los demás y con su entorno. Contribuyendo así, al desarrollo integral del ser humano a través de competencias, motoras, cognitivas, emocionales – afectivas y de comunicación, las cuales van a facilitar la relación con sus pares tomando en cuenta principalmente los siguientes componentes, asertividad, autoestima, manejo y toma de decisiones; los que tienen como objetivo una interacción social satisfactoria (Bances Goicochea, 2019).

Siguiendo la misma línea, la definición de Roca (2014) respecto a habilidades sociales afirma que, no solo son hábitos aprendidos a través de conductas observables, si no que a su vez, son cadenas de pensamientos y emociones las cuales favorecen una evolución de relaciones interpersonales, basada en intereses propios, tomando en cuenta los sentimientos de los demás; lo cual va a permitir en un futuro soluciones eficaces ante cualquier conflicto.

Las funciones ejecutivas son un conjunto integral de procesos metacognitivos que dirigen y regulan las actividades mentales, permitiendo la planificación, organización y ejecución de tareas complejas y metas a largo plazo. Estas funciones son cruciales para el funcionamiento efectivo en situaciones cotidianas, ya que actúan como el "cerebro ejecutivo" que supervisa y coordina otras habilidades cognitivas. Su buen desarrollo es fundamental en diversas áreas de la vida, desde el ámbito académico hasta personal y el profesional, abarcando desde la primera infancia hasta la vejez.

Reconocer la importancia de las funciones ejecutivas no solo proporciona una comprensión más profunda del funcionamiento cognitivo humano, sino que también destaca la necesidad de fomentar y fortalecer estas habilidades a lo largo de la vida. Las intervenciones que promueven el desarrollo de las funciones ejecutivas pueden tener impactos significativos en el aprendizaje, la toma de decisiones informadas y la adaptabilidad, mejorando así la calidad de vida y el logro de metas a largo plazo de los individuos.

La relevancia de las funciones ejecutivas se extiende más allá del ámbito académico, incidiendo en el ámbito laboral y en la vida diaria. Desde la toma de decisiones hasta la regulación emocional, estas funciones desempeñan un papel crítico en la capacidad de un individuo para navegar por el mundo de manera efectiva. El estudio y la comprensión de las funciones ejecutivas se han convertido en un campo de investigación activo, ya que su dominio al no solo impactar en el rendimiento académico, influye en el bienestar psicológico y el éxito en diferentes aspectos de la vida adulta (Restrepo et al., 2019).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Análisis y discusión de los datos recolectados.

A partir de la información recolectada mediante la aplicación de instrumentos de evaluación correspondientes a cada variable, se procede a describir el análisis y la confirmación teórica correspondiente.

HABILIDADES SOCIALES

Mediante los instrumentos utilizados se puede describir lo siguiente, al aplicar la guía de observación predominaron aspectos en los que el objeto de estudio destaca, como, por ejemplo, le cuesta comprender una conversación fluida y responder a la misma, para interactuar cuenta con la ayuda de mamá que le detalla explícitamente para que él pueda comprender y posterior a eso, participar en la conversación. No realiza contacto visual al momento de tener una interacción social; su mirada está dirigida hacia al piso o regresa a ver a mamá para tener una explicación de lo que está sucediendo, el infante solo conversa de temas relacionados a sus intereses personales, de lo contrario, no está interesado en la conversación. Tampoco realiza interpretaciones implícitas o utiliza su imaginación para crear trabajos educativos o juegos simbólicos, lo cual afirma lo que menciona Leslie & Keeble, (1987) que un niño con autismo presenta notables dificultades al momento de crear juegos de ficción debido a su capacidad mentalista.

A su vez, presenta poco lenguaje no verbal, es decir, no genera gestos faciales o corporales al momento de expresarse, por ello es difícil darse cuenta si está en una situación de desagrado o todo lo contrario. Siguiendo esta misma secuencia, se le complica también expresar lo que siente e identificar ese sentimiento como tal, lo que conlleva a la conclusión de no poder determinar que es lo que le está sucediendo. Para finalizar, también se observa que el estudiante se presenta ansioso cuando se encuentra en situaciones nuevas o que él no reconoce, como por ejemplo estar en un grupo de personas con las que no se familiariza, tiende a aislarse a menos que sean personas de máxima confianza para él.

Con respecto a la aplicación de la entrevista se corroboró varios aspectos de la observación y a su vez, se mostraron nuevos datos que conviene destacar, como que el niño no muestra empatía hacia los demás, no sabe que decir cuando alguien está pasando por un mal momento, no encuentra palabras adecuadas y tiende a ser demasiado directo, lo cual podría sonar un poco ofensivo hacia las demás personas, es decir, no sabe reconocer emociones ajenas y mucho

menos las propias, concordando con lo que afirma Rizzolatti et al., (1996) que los infantes con TEA se caracterizan por tener dificultades en ponerse en el lugar del otro y comprender su accionar.

Finalmente, se corrobora que el niño presenta complicaciones educativas debido a que le cuesta relacionar temas y crear nuevos conceptos a través de ellos, lo cual influye en su habilidad social de poder generar temas de conversación o intervenir en una. No puede dejar una tarea para concluir otra, necesita terminar lo que empezó, no le gusta tratar cosas nuevas o que le vayan a generar alguna emoción distinta, prefiere la rutina habitual de siempre.

Terminando con la aplicación del test de Escala de Habilidades Sociales (EHS) el cual está dividido en seis factores describe lo siguiente. Factor I (Autoexpresión en situaciones sociales) en este se ve reflejado la capacidad que tiene uno mismo para decir lo que siente en distintos contextos como por ejemplo en grupos sociales, reuniones, etc. El niño obtuvo en este primer factor una puntuación de 12 ubicado en el centil 1, lo cual indica que está levemente por encima del resultado mínimo, siendo este 8 y teniendo un máximo de 32. En el Factor II (defensa personal de los propios derechos como consumidor) refleja conductas asertivas frente a desconocidos, obteniendo un resultado de 15 ubicado en el centil 50, con un mínimo de 5 y máximo de 20, lo cual indica que en este factor el infante se desenvuelve bien, por encima de la media. En el factor III (Expresión de enfado o disconformidad) donde el resultado dio una puntuación de 9 ubicada en el centil 30, muestra que esta levemente por encima de la mínima puntuación (4), el resultado bajo refleja la dificultad de expresión en discrepancias o molestias frente a otras personas, prefiere evitar conflictos a pesar de que se está ocurriendo una injusticia. En el factor IV (decir no y cortar interacciones) el cual trata de lo crucial que es poder decir que “no” en situaciones de disgusto o interacciones que no se quiere seguir manteniendo. Se obtuvo un resultado de 8, siendo la mínima 6 y la máxima 24, ubicado en el centil 2 según el baremo, indicando así, que su capacidad de poder negarse a interacciones que no quiere resulta leve. Con respecto al factor V (hacer peticiones) la cual da a conocer situaciones de consumo o peticiones hacia otra persona cuando necesitamos algo, se obtuvo una puntuación de 14, con mínima de 5 y máxima de 20, ubicada en el centil 25 según el baremo. Esta puntuación es relativamente alta lo cual indica que no presenta dificultades en este factor, o de ser así, es mínima. Finalmente en el factor VI (iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto) el cual trata de la facilidad de poder generar conversaciones o algún tipo de interacción social con personas del sexo opuesto, ya sea un cumplido, halago, etc. Se obtuvo una puntuación de 8, siendo la mínima 5 y la máxima 20. Lo que significa que se encuentra levemente por encima

del puntaje mínimo y esto refleja que si presenta complicaciones al momento de interactuar con el sexo opuesto de manera positiva. Por último, obtuvo una puntuación global de 66, siendo la mínima 33 y máxima 132, lo que indicaría que el estudiante presenta poca capacidad para realizar interacciones sociales debido a que no llega ni a la media en cuestión al test realizado.

FUNCIONES EJECUTIVAS

A través del uso de los instrumentos seleccionados, se logró recopilar información valiosa sobre el desempeño del estudiante en las funciones ejecutivas. Durante la observación, se destacó que en cuanto a la **regulación emocional**, muestra una expresión emocional limitada, esto se evidencia en la escasa utilización de gestos faciales, la falta de variación en sus posturas corporales y la dificultad para establecer contacto visual en la mayoría de las situaciones. En lo que respecta a la **inhibición de respuestas impulsivas**, se observa cierta falta de control de impulsos, ya que tiene dificultades para detenerse y reflexionar antes de tomar decisiones; esto resulta su participación en actividades arriesgadas sin considerar las posibles consecuencias concordando con lo que afirma Yépez Herrera et al., (2020), que hay una etapa donde existe el control de inhibitorio y capacidad para controlar conducta e impulsos, sin embargo, también se encuentra la posibilidad de que se evidencie manifestaciones de descontrol.

En términos de **flexibilidad cognitiva**, se aprecia que experimenta dificultades al relacionar temas anteriores con los nuevos en su proceso de aprendizaje continuo. Sin embargo, se observan mejoras después de varios intentos, y muestra interés en aprender nuevos temas únicamente si son de su agrado o le generan entusiasmo evidenciado en su curiosidad por investigar y aprender más sobre temas recientes. Referente a su **memoria de trabajo**, la atención sostenida se vuelve compleja debido a su dificultad para mantener la concentración de manera prolongada en clases y en varias actividades. En lo que respecta a la **toma de decisiones**, muestra una limitada capacidad de razonamiento, ya que ejecutar la resolución de problemas le resulta difícil.

A través de la entrevista, se logró recopilar información crucial. Durante este proceso, fue posible obtener conocimientos significativos sobre los desafíos que enfrenta el estudiante en las habilidades metacognitivas como la regulación emocional porque le cuesta en su mayoría gestionar y expresar sus emociones, así mismo identificar y comprender las de los demás, la inhibición de respuestas impulsivas, ya que encuentra difícil detenerse y pensar antes de actuar, por lo tanto no puede evitar acciones precipitadas, la flexibilidad cognitiva, puesto que el adaptarse a nuevas situaciones le es inconcebible, la planificación y organización, dado que

está habituado a la rutina diaria y a realizar las mismas tareas que han sido explicadas de manera constante, así mismo enfrenta desafíos en la memoria de trabajo ya que las experiencias previas no pueden ser retenidas con facilidad y la toma de decisiones se ven afectadas para hacerlas de manera eficiente .

En este caso la batería ENFEN se torna posible detallar y describir con precisión los siguientes aspectos: en cuanto a la **regulación emocional**, se evidencia que el estudiante en cuestión exhibe notables dificultades en diversas áreas relacionadas con sus funciones ejecutivas. Con respecto a la **memoria de trabajo**, enfrenta desafíos para mantener una atención sostenida, especialmente durante las actividades prolongadas, lo que impacta negativamente en su capacidad para procesar y retener información de manera eficiente.

En el ámbito de la **toma de decisiones**, se observa una limitada capacidad de razonamiento, lo que se traduce en dificultades para abordar y resolver problemas de manera efectiva. Esta falta de agilidad en la ejecución de procesos cognitivos afecta la habilidad para tomar decisiones y desarrollar estrategias adecuadas en diversas situaciones. Así mismo, se evidencian obstáculos en la **regulación emocional**, manifestándose en una expresión emocional limitada. La falta de variación en gestos faciales y posturas corporales, junto con dificultades para establecer contacto visual, sugieren deficiencias en el manejo y expresión emocional durante interacciones sociales.

De la misma manera, el estudiante en cuestión exhibe notorias deficiencias en la **toma de decisiones**, una habilidad fundamental que desempeña un papel crucial en la planificación, ejecución y evaluación de acciones. A su vez, se observa una limitada capacidad para razonar y analizar situaciones, lo que impacta directamente en su habilidad para tomar decisiones conscientes y estratégicas.

En el proceso de **planificación**, se evidencian dificultades para organizar y estructurar las acciones de manera efectiva. La **ejecución** de tareas también se ve afectada, ya que la persona enfrenta desafíos para llevar a cabo las acciones de acuerdo con el plan previamente establecido, tal como establece Godoy et al., (2018), que los niños que tienen un desarrollo deficiente de las funciones ejecutivas del cerebro, aquellas que permiten regular la ejecución de actividades, el comportamiento y la atención, pueden desarrollar condiciones como los Trastornos del Espectro Autista, los problemas graves de conducta o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Este patrón de deficiencia se traduce en una ejecución menos eficiente y en la dificultad para alcanzar metas de manera coherente. La evaluación de las decisiones tomadas también se ve comprometida, ya que la persona muestra dificultades para analizar críticamente los resultados y ajustar su enfoque en función de la retroalimentación recibida. Estas observaciones reflejan un conjunto de deficiencias en las funciones ejecutivas, destacando la necesidad de una evaluación más detallada y posiblemente intervenciones específicas para mejorar estas áreas cognitivas y emocionales en tal caso de realizar una intervención psicopedagógica.

4.2. Acciones de intervención y mejora

- ✓ La información que se le otorgue al niño debe ser de manera explícita, debido a que le cuesta la interpretación. Ya sea en el aula de clase o con las personas que este interactúa a diario.
- ✓ Fomentar la independencia en la planificación y ejecución de tareas estableciendo metas realistas y proporcionando apoyo gradual para que el estudiante adquiera autonomía.
- ✓ Reconocer y reforzar positivamente los logros, por pequeños que sean, debido a que esto motiva al estudiante y promueve un ambiente positivo para el aprendizaje y el desarrollo.
- ✓ Animar al estudiante a reflexionar sobre su propio rendimiento, conducta y expresión emocional, para contribuir en su autoregulación y mejoras.
- ✓ Fomentar entrenamiento en resolución de problemas, enseñando a generar posibles soluciones y evaluar las consecuencias de cada una.

CONCLUSIONES

En base a la investigación realizada se constató que el niño de 12 años con trastorno del especto autista presenta complicaciones significativas en sus habilidades sociales, lo cual le genera una gran dificultad para relacionarse de manera natural con los demas, afectando en ciertos aspectos de su autoestima, debido a que le cuesta poder empatizar con los demas, identificar emociones tanto ajenas como propias, impidiendo así, que este pueda interesarse en conocer personas o entablar conversaciones de manera general. Sin embargo, le gusta tener una conversacion amena con personas de confianza y con temas que sean de su interes.

En relación con las funciones ejecutivas del estudiante se ha llegado a la conclusión de que, al ser las FE habilidades metacognitivas que le permiten planificar, organizar, memorizar, y solucionar problemas, se han detectado alteraciones dentro de estas áreas, las cuales interfieren en su capacidad para desempeñarse de la manera deseada en su diario vivir, llevando consigo problemas en el “desenvolvimiento de la persona” de manera especial en su desarrollo emocional y social. No obstante, al ser evaluadas las funciones ejecutivas como uno de los objetivos de esta investigación se logró percibir que existe la posibilidad de mejorar las mismas, mediante un proceso gradual y personalizado al demostrar que presenta el potencial requerido para adoptar un enfoque individualizado y adaptado a sus necesidades específicas.

RECOMENDACIONES

Se recomienda alejar al niño de ambientes tensos o poco amistosos para el, debido a que se busca que fomente su habilidad social pero no de una manera forzada, porque lo asociaría con una mala experiencia. También, se recomienda también que en casa se investigue un poco más acerca de actividades de relajación para obtener calma en momentos de estrés y así poder evitar la ansiedad generada en alguna situación, haciendo de esto un hábito saludable en su vida, debido a que tiende a sofocarse en situaciones pesadas y no puede manejar sus niveles de estrés.

Por último, se sugiere investigar acerca de cómo se siente el niño con respecto a que no puede tener muchos amigos, se sospecha una posible baja autoestima debido a que es algo con lo que vive diariamente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcos Rodríguez, V. A. (2021). Funciones ejecutivas: una revisión de su fundamentación teórica. *Poiesis*(40), 39-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/16920945.4051>
- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigacion Educativa de la rediech*, 10(19), 191 - 206. https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnostico y estadistico de los trastornos mentales (DSM - 5). En A. P. Association, *Manual diagnostico y estadistico de los trastornos mentales (DSM - 5)*. España: Médica Panamericana.
- Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. *MEDICINA (buenos Aires)*, 79(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0025-76802019000200005
- Arias Gonzáles, J. L., Covinos Gallardos, M. R., & Cáceres Chávez, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica*, 237-247. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73
- Bances Goicochea, R. (2019). HABILIDADES SOCIALES: UNA REVISIÓN TEÓRICA DEL CONCEPTO. *Universidad Señor de Sipán*. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6098>
- Bermúdez, K., Aviña, V., Chiquet, R., Olivas, S., & Sanchez, F. (2020). Efecto del entrenamiento en habilidades conductuales sobre el establecimiento de habilidades sociales en niños con autismo. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 28(1), 23 - 34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274566258002>
- Betina Lacunza, A., & Cotini de Gonzales, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., & Vélez, C. (2012). Aportes de la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529008>
- Calle Sandoval, D. A. (2017). Filogenia y desarrollo de las funciones ejecutivas. *Psicogente*, 20(38), 368-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555991012>
- Chara Quiroz, F., Montesinos de la Cuba, L., Contreras Ticona, L. M., Murillo Mamani, D. J., & Ayala Prado, H. J. (2019). Comentario: Una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 125-133. <https://doi.org/https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Courchesne, E., Campbell, K., & Solso, S. (2011). Brain growth across the life span in autism: Age-specific changes in anatomical pathology. *Brain research*, 1380, 138 - 145. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.101>
- Dávila Salazar, R. (2018). PROGRAMA DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA EL DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES. *Hacedor AIAPÆC*, 2(1), 77-87. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/979>

- Feria Avila, H., Matilla Gonzáles, M., & Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de investigación empírica? *Didáctica y educación ISSN 2224-2643*, 11(3), 62 - 79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- García Villamizar, D. A., & Borbolla, M. A. (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11 - 28. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393220011A>
- Gasa-Mir, M. (2021). Relación entre las funciones ejecutivas y las habilidades sociales en adolescentes de 12 a 16 años. *Master Thesis*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11958>
- Godoy, R., Correa, D., Gil, C., Gana, C., & Mesa, T. (2018). Intervenciones de niños, niñas y adolescentes con vulneración de derechos: Evaluación de funciones ejecutivas y habilidades parentales. *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia*, 29(2), 18 - 29. https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/05/Revista-SOPNIA_201802.pdf#page=18
- Goicochea, R. B. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*. Pimentel: Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6098>
- Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113 - 123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648010>
- Gomez, D. C., & Moreno Nery, R. L. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 169 - 184. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147009>
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Revistas Pontificia Universidad Javeriana Cali*, 8(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648010>
- Jaramillo Valencia, B., & Guzmán Atehortúa, N. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*(3), 151 - 162. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/25907565.3263>
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E., & Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta neurológica colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Jiménez, J. J., Caparros Flores, B., Rubio Molina, I., & Alonso Delgado, S. (2013). *Habilidades sociales*. Madrid: McGraw-Hill España. <https://elibro-net.basesdedatos.utmachala.edu.ec/es/ereader/utmachala/50255>
- Leslie, A. M., & Keeble, S. (1987). Do six-month-old infants perceive causality? *Cognition*, 25(3), 265 - 288. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(87\)80006-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0010-0277(87)80006-9)
- Lopez, S., & Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Revista upb*, 14(2). <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespilogicos/article/view/1321>
- López-Chávez, C., Larrea-Castelo, M. d., Breilh, J., & Tillería, Y. (2019). La determinación social del autismo en población infantil ecuatoriana. *Revista Ciencias de la Salud*, 18(SPE), 4-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8993>

- Maldonado Recio, M. T., & Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (internet)*, 11(1), 10 - 24.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>.
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno del espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140 - 149.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2017). *Neurociencia y Neuropsicología educativa*.
- Morocho Fajardo, K. A., Sánchez Álvarez, D. E., & Patiño Zambrano, V. P. (2021). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud & Amp: Ciencias Médicas*, 1(2), 14 - 25 .
<https://saludcienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25>
- Nizama Valladolid, M., & Nizama Chávez, L. M. (2020). El enfoque cualitativo en la investigación jurídica, proyecto de investigación cualitativa y seminario de tesis. *Vox Juris*, 38(2), 69 - 90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628480>
- Organización Mundial de la Salud. (29 de marzo de 2023). *Ornaización Mundial de la Salud*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Padilla Quero, F. J., & Infante Cañete, L. (2022). Funciones ejecutivas en TEA: análisis de variables en el desarrollo. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14198/DCN.20209>
- Pedrosa, E. P., & Serrano Garcia, C. (2010). Habilidades sociales. *Universidad de la Rioja*, 10.
- Pérez-Pichardo, M., Ruz-Sahrur, A., Barrera-Morales, K., & Moo-Estrella, J. (2018). Medidas directas e indirectas de las funciones ejecutivas en niños con trastorno de espectro autista. *Acta Pediátrica de México*, 39(1), 13-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.18233/APM1No1pp13-221536>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltran Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&lng=pt
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Restrepo, G., Calvachi Gálvez, L., Cano Álvarez, I. C., & Ruiz Márquez, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura. Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v19n2a06>
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Robledo Castro, C., & Ramirez Suárez, G. R. (2023). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares* (1ª ed.). Univesidad de Tolima.
<https://repository.ut.edu.co/handle/001/3674>

- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (Vol. 4). ACDE.
<http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Rodriguez-Martinez, M. D., Calvente Barrero, E., & Romero Ayuso, D. M. (2021). Evaluación de funciones ejecutivas y procesamiento sensorial en el contexto escolar: Revisión sistemática. *Universitas Psychologica*, 20. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.efep>
- Romero, E., & Vazquez, G. (2021). *Actualización en neuropsicología clínica*. Nobuko.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9X5KEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Romero,+E.,+%26+Vazquez,+G.+\(2021\).+Actualizaci%C3%B3n+en+neuropsicolog%C3%ADa+cl%C3%A4Dnica.+Nobuko.&ots=rZWIHzZMFt&sig=QwvJxAaLAizDVXPhn95CS4QUQaU](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9X5KEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Romero,+E.,+%26+Vazquez,+G.+(2021).+Actualizaci%C3%B3n+en+neuropsicolog%C3%ADa+cl%C3%A4Dnica.+Nobuko.&ots=rZWIHzZMFt&sig=QwvJxAaLAizDVXPhn95CS4QUQaU)
- 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.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suarez Pesantez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes Revista de investigación en Ciencias de la educación*, 4(15), 267-276.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300009&lng=es&tlng=es.
- Universidad Católica de San Pablo. (2019). Comentario: Una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 125-133. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>
- Villanueva, A. R., Paredes Manani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16 - 27.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>.
- Yépez Herrera, E., Padilla Álvarez, G., & Garcés Alencastro, A. (2020). DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LA INFANCIA. *Revista Cognosis*, 5(1), 103-114.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i1.1656>

ANEXOS

Anexo 1:

Entrevista	
HABILIDADES SOCIALES Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN NIÑO CON TEA	
Objetivo de investigación: Analizar las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA; por tanto, se plantean como objetivos específicos: 1) Describir las habilidades sociales en un niño con TEA; y 2) Evaluar las funciones ejecutivas de un niño con TEA.	
Objetivo de entrevista: Recopilar información sobre las habilidades sociales y funciones ejecutivas de un estudiante con TEA.	
Nombre del evaluador:	
Nombre del estudiante:	Edad:
Fecha:	
Pregunta	Respuesta
HABILIDADES SOCIALES	

El estudiante ¿Es claro y directo al momento de expresarse?	
El estudiante ¿Debate acerca de temas de su interés?	
El estudiante ¿logra almacenar información a largo plazo?	
El estudiante ¿Presenta originalidad al momento de presentar algún proyecto?	
El estudiante ¿Sensibiliza con los sentimientos de los demás?	
El estudiante ¿presenta empatía con los demás?	
El estudiante ¿busca palabras adecuadas en situaciones delicadas?	
El estudiante ¿Busca alternativas para no estresarse?	
El estudiante Si llega al colapso, ¿Qué hace?	
El estudiante ¿Divaga al hablar?	
El estudiante ¿Comprende cuando le ordenan alguna tarea?	
El estudiante ¿Al expresarse, utiliza sus manos, ojos, realiza gestos?	
El estudiante ¿Es activo físicamente, saltos, giros, trotar?	
El estudiante ¿Le es fácil adaptarse cuando deja lo que está haciendo, para realizar alguna otra actividad?	
El estudiante ¿Es curioso frente a nuevos temas?	
El estudiante ¿Le es fácil relacionar temas y crear nuevos conceptos?	
El estudiante ¿Realiza reflexiones acerca de alguna situación?	
El estudiante ¿Razona de manera inductiva y deductiva?	
El estudiante ¿Identifica y expresa sus emociones?	
El estudiante ¿Se presenta ansioso a diversas situaciones?	
El estudiante ¿Busca distraerse?	
FUNCIONES EJECUTIVAS	
El estudiante realiza gestos fáciles	
El estudiante Varían sus posturas corporales o movimientos corporales	

El estudiante ¿Hace contacto visual?	
El estudiante ¿reconoce sus estados emocionales?	
El estudiante sintonización emocional	
El estudiante ¿Tiene la capacidad de detenerse y reflexionar antes de tomar decisiones?	
El estudiante ¿se involucra en actividades de riesgo sin considerar las consecuencias?	
El estudiante ¿se detiene a pensar antes de actuar frente a situaciones frustrantes?	
El estudiante sale de su zona de confort	
El estudiante ¿Puede cambiar de tarea o actividad sin ser avisado con anticipación?	
El estudiante ¿relaciona temas anteriores con los nuevos?	
El estudiante ¿tiene interés en aprender nuevos temas?	
El estudiante ¿le cuesta aprender temas recientes?	
El estudiante ¿Le gusta investigar y aprender más sobre temas de su interés?	
El estudiante ¿recuerda detalles de eventos recientes?	
El estudiante tiene Capacidad de memorizar y recordar datos	
El estudiante ¿presta atención de manera prolongada en clases?	
El estudiante visualizaciones a corto o largo plazo	
El estudiante ¿planifica las actividades de su nuevo día?	
El estudiante ¿sabe coordinar sus actividades con el tiempo establecido?	
El estudiante ¿defiende su punto de vista con hechos?	
El estudiante Resolución de problemas de razonamiento	
El estudiante ¿es consciente de sus actos?	
El estudiante Reflexión de aprendizaje de sus experiencias	

El estudiante ¿evalúa diferentes opciones antes de tomar una decisión?	
El estudiante Considera riesgos y beneficios de las opciones a tomar	
El estudiante Hace análisis detallado de alternativas	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2:

Ficha de observación	
HABILIDADES SOCIALES Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN NIÑO CON TEA	
Objetivo de investigación: Analizar las habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA; por tanto, se plantean como objetivos específicos: 1) Describir las habilidades sociales en un niño con TEA; y 2) Evaluar las funciones ejecutivas de un niño con TEA.	
Objetivo de observación: Recopilar información sobre las habilidades sociales y funciones ejecutivas de un estudiante con TEA.	
Nombre del evaluador:	
Nombre del estudiante:	Edad:
Fecha:	
Observación	Apuntes
HABILIDADES SOCIALES	
El estudiante ¿Divaga al hablar?	
El estudiante ¿Comprende cuando le ordenan alguna tarea?	
El estudiante ¿Al expresarse, utiliza sus manos, ojos, realiza gestos?	

El estudiante ¿Es activo físicamente, saltos, giros, trotar?	
El estudiante ¿Le es fácil adaptarse cuando deja lo que está haciendo, para realizar alguna otra actividad?	
El estudiante ¿Es curioso frente a nuevos temas?	
El estudiante ¿Le es fácil relacionar temas y crear nuevos conceptos?	
El estudiante ¿Realiza reflexiones acerca de alguna situación?	
El estudiante ¿Razona de manera inductiva y deductiva?	
El estudiante ¿Identifica y expresa sus emociones?	
El estudiante ¿Se presenta ansioso a diversas situaciones?	
El estudiante ¿Busca distraerse?	
FUNCIONES EJECUTIVAS	
El estudiante realiza gestos fáciles	
El estudiante Varían sus posturas corporales o movimientos corporales	
El estudiante ¿Hace contacto visual?	
El estudiante ¿reconoce sus estados emocionales?	
El estudiante sintonización emocional	
El estudiante ¿Tiene la capacidad de detenerse y reflexionar antes de tomar decisiones?	
El estudiante ¿se involucra en actividades de riesgo sin considerar las consecuencias?	
El estudiante ¿se detiene a pensar antes de actuar frente a situaciones frustrantes?	
El estudiante sale de su zona de confort	
El estudiante ¿Puede cambiar de tarea o actividad sin ser avisado con anticipación?	
El estudiante ¿relaciona temas anteriores con los nuevos?	
El estudiante ¿tiene interés en aprender nuevos temas?	
El estudiante ¿le cuesta aprender temas recientes?	

El estudiante ¿Le gusta investigar y aprender más sobre temas de su interés?	
El estudiante ¿recuerda detalles de eventos recientes?	
El estudiante tiene Capacidad de memorizar y recordar datos	
El estudiante ¿presta atención de manera prolongada en clases?	
El estudiante visualizaciones a corto o largo plazo	
El estudiante ¿planifica las actividades de su nuevo día?	
El estudiante ¿sabe coordinar sus actividades con el tiempo establecido?	
El estudiante ¿defiende su punto de vista con hechos?	
El estudiante Resolución de problemas de razonamiento	
El estudiante ¿es consciente de sus actos?	
El estudiante Reflexión de aprendizaje de sus experiencias	
El estudiante ¿evalúa diferentes opciones antes de tomar una decisión?	
El estudiante Considera riesgos y beneficios de las opciones a tomar	
El estudiante Hace análisis detallado de alternativas	

Fuente: Elaboración propia