

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la
Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Síndrome de
Asperger**

Autora: Patricia Guerra Mora



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español: Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Síndrome de Asperger	Inglés: Assessment and intervention of personal and social competencies: the Effective Personality in children and adolescents population with Asperger Syndrome

2.- Autor	
Nombre: Patricia Guerra Mora	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Psicología	
Órgano responsable: Departamento de Psicología	

RESUMEN (en español)

La Personalidad Eficaz es un constructo formulado por Martín del Buey y Martín Palacio desde hace más de una década. Desde entonces, ha sido una línea de investigación muy fructífera. El constructo integra de forma estructurada diversas dimensiones o competencias personales y socioafectivas: autoconcepto, autoestima, motivación, atribución, expectativas, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación. Para ello, estas competencias se agrupan en cuatro esferas del Yo íntimamente relacionadas: fortalezas del Yo, demandas del Yo, retos del Yo y relaciones del Yo.

Esta investigación supone un acercamiento a la evaluación de las esferas del Yo en población infanto-juvenil con Trastornos del Espectro Autista (TEA) o síndrome de Asperger. El estudio tiene varios objetivos. El objetivo principal está destinado a evaluar la presencia y desarrollo de las dimensiones recogidas en el constructo Personalidad Eficaz. En relación con este objetivo se proponen otros relacionados: elaborar un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas que permita evaluar la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con TEA y; diseñar pautas de intervención para fomentar las dimensiones recogidas en el constructo.

Para cumplir con los objetivos planteados se ha realizado una adaptación tomando



como referentes los instrumentos para población infanto-juvenil sin TEA elaborados por el Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) en investigaciones precedentes.

Tras realizar un estudio piloto con población infanto-juvenil y juicios de expertos con profesionales, se dispone de un cuestionario final denominado TE-A-PEtece, evaluación de la Personalidad Eficaz en población con TEA. El instrumento adaptado evalúa las cuatro esferas de la personalidad eficaz.

El cuestionario fue aplicado a 42 participantes (36 son niños y 6 niñas). Tienen una edad que oscila entre los 8 y 14 años. La media de edad es de 11.38 años con una desviación típica de 1.667. Son usuarios de las asociaciones Adansi, Asociación Asperger Asturias y Autismo Burgos.

Se han analizado las propiedades psicométricas del instrumento, obteniendo unos resultados satisfactorios. El índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach alcanzó un valor de .775. Asimismo, en relación con la validez, los índices obtenidos a través del análisis factorial confirmatorio validan la estructura de las cuatro esferas.

Los datos obtenidos a través del cuestionario TE-A-PEtece fueron cotejados con un cuestionario paralelo de Personalidad Eficaz que cumplimentaron las familias así como puestos en relación con la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger.

Los análisis de correlaciones señalan, como en investigaciones previas y de acuerdo a los postulados teóricos del constructo, que las esferas se encuentran relacionadas. También se hallaron correlaciones significativas entre la Personalidad Eficaz y la Escala Australiana.

Con respecto al rendimiento académico, la esfera de demandas se mostró como predictora del mismo. Esta esfera, que abarca las competencias de motivación, atribuciones y expectativas tiene mucha importancia en el desempeño académico presente y futuro.

En relación a las diferencias en la Personalidad Eficaz de acuerdo a las variables género, edad y edad en el momento del diagnóstico, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Se discuten las posibles causas.

La evaluación de la personalidad eficaz realizada por la población infanto-juvenil



fue comparada con la evaluación realizada por las familias, hallándose diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general como en las distintas esferas. La evaluación realizada por los niños y adolescentes se encuentra en niveles más elevados.

También se ha comparado la evaluación realizada por la población infanto-juvenil con TEA con población sin TEA. En este caso, aunque en un primer momento no se encuentran diferencias, sí que se hallan cuando se tiene en cuenta la información aportada por las familias.

En la línea de investigaciones previas, este estudio se ha ocupado de establecer tipologías modales multivariadas. Las tipologías extremas (el tipo eficaz e ineficaz) son similares a las encontradas en investigaciones anteriores. No obstante, se encuentran tipos intermedios que tienen un desempeño diferente a lo encontrado por otros investigadores.

Para finalizar, se formulan unas breves propuestas de intervención, en la línea de potenciar las distintas esferas del yo. Consideramos que debe partirse de una evaluación individualizada que tenga en cuenta el desarrollo integral de la persona incluyendo sus fortalezas y debilidades.

El instrumento adaptado que se presenta en este trabajo es un aporte significativo a los estudios realizados en la línea de la Personalidad Eficaz. Permite evaluar de forma fiable y válida una serie de dimensiones personales y sociales en población infanto-juvenil con TEA.

RESUMEN (en Inglés)

The Effective Personality is a model formulated by Martin del Buey and Martin Palacio a decade ago. Since then, it has been a very productive line of investigation. The model integrates, in structured way, the different dimensions, or personal competences and socio affectives: self - concept, self-esteem, motivation, attribution, confrontation of problems, decision making, empathy, assertiveness and communication. To do this, these competences are divided into four categories of self: strengths of the self, requests of the self, challenges of the self and relationships of the self.

This investigation represents an approach to the assessment of the categories of self



in a child-juvenile population with Autism Spectrum Disorders (ASD) or Asperger syndrome. The research has several aims. The main objective is to assess the presence and development of the dimensions included in the Effective Personality model. Regarding this objective, other goals are proposed: to elaborate an instrument with suitable psychometric properties that allows us to evaluate the Effective Personality in the child-juvenile population with ASD, and design intervention guidelines to promote the dimensions included in the model.

In order to accomplish the objectives mentioned, it has even made an adaptation using as reference the instruments for the child-juvenile population without ASD, elaborated by Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) in previous investigations.

After the pilot study with population child-juvenile and the judgement of experts and professionals, it is available a final questionnaire denominated TE-A-PEtece, an evaluation of the Effective Personality in population with ASD. The adapted instrument evaluates the four categories of Efficient Personality.

The questionnaire was done to 42 participants (36 boys and 6 girls). Their age goes from 8 to 14 years. The average of the age is 11.38 years with a typical deviation of 1.667. They are attendants to Adansi, Asociación Asperger Asturias y Autismo Burgos.

The psychometrics properties of the instrument were analyzed, getting satisfactory results. The index of intern consisten coeficient α of Cronbach reached a value of .775. Additionally, related to the validity, the index obtained through the confirmatory factorial analisis validates the structure of the four categories. The data obtained through the questionnaire TE-A-PEtece were checked against a parallel questionnaire of Effective Personality which were answered by the families as so as related to the Australian Scale for Asperger Syndrome.

The analisis of correlations show, as seen in previous investigations and according to theoretical postulates of the model, that the categories are related. They were also found significative correlations between the Effective Personality and the Australian Scale.

Regarding school performance, the requests category showed as the predictive of it.



This category, which covers the competences of motivation, attributions and expectatives, has a lot of importance in the present and future academic achievement.

Regarding the differences of the Effective Personality according to the variables of gender, and age at the moment of diagnosis, there were no differences statistically significant. Possible causes are discussed.

The evaluation of Efficient Personality carried out by the child-juvenile population was compared with the evaluation done by families, showing differences statistically significant in a general level and in the different categories. The assessment done by the children and teenagers are in the higher levels. In addition, it has been compared the assessment done to the child-juvenile population with ASD with the population without ASD. In this case, although no differences are found at first, after taking into account the information given by the families, they are found.

In the line of the previous investigation, this study has stabilised multivariate modal typologies. The extreme typologies (efficient and ineffective) are similar to those found in previous investigations. However, there are intermediate types which have a different performance to those found by other investigators. Finally, some brief proposals of intervention are formulated in order to enhance the different categories of self. We consider that it has to start from the individualised evaluation, taking into account the comprehensive development of the person including their strengths and weaknesses.

The instrument adapted introduced in this study is a significant contribution to the studies made in the line of Efficient Personality. It allows the evaluation, in a reliable and valid way, of the social and personal dimensions in the child-juvenile population with ASD.

Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir.

Haz un esfuerzo por comprenderme.

(A. Riviere. ¿Qué nos pediría un autista?)

“Este es un homenaje a los locos. A los inadaptados. A los rebeldes. A los alborotadores. A las fichas redondas en los huecos cuadrados. A los que ven las cosas de forma diferente. A ellos no les gustan las reglas, y no sienten ningún respeto por el statu quo. Puedes citarlos, discrepar de ellos, glorificarlos o vilipendiarlos. Casi lo único que no puedes hacer es ignorarlos. Porque ellos cambian las cosas. Son los que hacen avanzar al género humano. Y aunque algunos los vean como a locos, nosotros vemos su genio. Porque las personas que están lo suficientemente locas como para pensar que pueden cambiar el mundo... son quienes lo cambian”

(Steve Jobs)

DEDICATORIA

A todas las personas que me rodean día a día, a quienes debo mis éxitos.

A todas las personas con Trastorno del Espectro Autista, sus familias y profesionales que trabajan para mejorar su calidad de vida.

AGRADECIMIENTOS

Como bien dice el refrán, *De bien nacidos es ser agradecidos*, y a mí

me toca agradecer a tantos y por tanto...

A Francisco Martín del Buey, Paco.

Gracias a tus oportunas palabras en un momento de incertidumbre

tomé este camino. De otra manera este trabajo no hubiese existido.

Gracias también por hacer el camino tan fácil. Gracias por todo.

A Javier Alba, codirector de este trabajo, por sus aportaciones al

mismo.

A María Eugenia Martín Palacio, gracias por todo el apoyo y ayuda

todos estos años.

A la Universidad de Playa Ancha, por su acogida.

A GOYAD, por enseñarme lo que es un grupo. Pablo, gracias por la

experiencia de participar en tu tesis, y por permitirme aprender de ti.

Silvia, gracias por estar siempre dispuesta a ofrecer tu ayuda. Pichu,

gracias por tus consejos, por mostrarme la psicología desde otro

punto de vista, y también la vida.

A mi familia, en especial a mis padres, Mari y Alfredo, tengo suerte de

haber nacido en este momento y en este lugar. Vuestro apoyo

incondicional todos estos años ha sido pieza clave en todos los

logros. Gracias.

A Jose, compañero de viaje. Gracias por tu capacidad para simplificar los problemas y por apoyarme pacientemente en cada proyecto. Así se viaja mucho mejor.

A mis amigos y amigas, en especial a las que han crecido y siguen creciendo conmigo y a las que han llegado más tarde, pero que son como hermanas. Gracias por todos los momentos que me regaláis.

A María Fernández y Leticia Prieto, grandes profesionales que me habéis enseñado tanto y sobre todo, me habéis enseñado a confiar en mí.

A Adansi. A todos los grandes profesionales que allí trabajan (Raquel, Laura, Gloria, Mayte, Alba, Ane, Jessica,...), gracias por acogerme todos estos años. En especial a Mónica Fernández, gracias por tu ayuda en esta investigación, por compartir conmigo todo lo que sabes. He aprendido mucho contigo.

A la Asociación Asperger Asturias y a los profesionales que allí trabajan. A Gema, Ana Alzaga y en especial, a Pilar Zardaín. Gracias por tu inestimable y experimentada colaboración.

A Autismo Burgos, a todos los profesionales que han colaborado (Sandra García, Celia Gil, Miguel Lancho, Christian García) y en especial, a María Merino, gracias por vuestro apoyo.

A todas las familias, niños y niñas que han colaborado para que este trabajo haya sido posible.

FINANCIACIÓN

Este proyecto está financiado por el Programa de Formación de

Profesorado Universitario (FPU) - *FPU12-02242*

Índice

<i>Introducción</i>	1
<i>1. Antecedentes y estado de la cuestión</i>	7
<i>1.1. La Personalidad Eficaz</i>	9
1.1.1. Marco conceptual	9
1.1.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz	18
1.1.3. Tipologías modales multivariadas	22
1.1.4. Intervención en Personalidad Eficaz	25
<i>1.2. Los Trastornos del Espectro Autista</i>	29
1.2.1. Evolución y delimitación conceptual	29
1.2.2. Las Clasificaciones Diagnósticas Internacionales	34
1.2.3. Una discapacidad social	42
1.2.4. Otras concepciones alternativas	44
1.2.5. Los trastornos del espectro autista en las niñas y adolescentes	51
1.2.6. Modelos teóricos explicativos e implicaciones	55
1.2.6.1. Perfil del alumnado con Trastornos del Espectro Autista	66
1.2.7. Evaluación en Trastornos del Espectro Autista	70
1.2.8. Intervención en Trastornos del Espectro Autista	78
1.2.8.1. Sistemas de fomento de las competencias sociales	79
1.2.8.2. Los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación	83
1.2.8.3. Otras pautas de intervención	90
<i>1.3. Investigaciones en torno a las esferas de la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Trastornos del Espectro Autista</i>	93
1.3.1. Fortalezas del yo: Autoestima y Autoconcepto	93
1.3.2. Demandas del yo: Motivación, expectativas y atribuciones	95
1.3.3. Retos del yo: Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones	101
1.3.4. Relaciones del yo: Comunicación, empatía y asertividad	104
<i>1.4. Aportes de la investigación</i>	115
<i>1.5. Formulación de objetivos y planteamiento de hipótesis</i>	118

2. Elaboración y aplicación de instrumentos	121
2.1. Fase I. Elaboración del instrumento TE-A-PEtece	124
2.1.1. Estudio piloto con población infanto-juvenil	126
2.1.1.1. Metodología	126
2.1.1.1.1. Participantes	126
2.1.1.1.2. Instrumento	126
2.1.1.1.3. Procedimiento	127
2.1.1.2. Resultados	127
2.1.2. Juicio de expertos	128
2.1.2.1. Metodología	128
2.1.2.1.1. Participantes	128
2.1.2.1.2. Instrumentos	128
2.1.2.1.2. Procedimiento	129
2.1.2.2. Resultados	129
2.2. Fase II. Aplicación de instrumentos	134
2.2.1. Metodología	134
2.2.1.1. Participantes	134
2.2.1.2. Instrumentos	138
2.2.1.2.1. TE-A-PEtece. Evaluación de la Personalidad Eficaz en TEA	138
2.2.1.2.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz en familias de niños y adolescentes con TEA	139
2.2.1.2.3. Escala Australiana para el Síndrome de Asperger	139
2.2.1.2.4. Hoja de datos sociodemográficos y clínicos	139
2.2.1.3. Procedimiento	140
2.2.1.4. Análisis de datos	140
2.2.2. Resultados	141
2.2.2.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos	141
2.2.2.1.1. Fiabilidad cuestionario TE-A-PEtece	141
2.2.2.1.2. Análisis factorial confirmatorio cuestionario TE-A-PEtece	143
2.2.2.1.3. Fiabilidad del cuestionario observacional Personalidad Eficaz Familias	145
2.2.2.1.4. Fiabilidad de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger	147
2.2.2.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz	149

2.2.2.2.1. Cuestionario TE-A-PEtece	149
2.2.2.2.1.1. Estadísticos descriptivos generales por esfera	149
2.2.2.2.1.2. Fortalezas del yo: análisis por ítem	149
2.2.2.2.1.3. Demandas del yo: análisis por ítem	150
2.2.2.2.1.4. Retos del yo: análisis por ítem	150
2.2.2.2.1.5. Relaciones del yo: análisis por ítem	150
2.2.2.2.2. Personalidad Eficaz Familias	151
2.2.2.2.2.1. Estadísticos descriptivos generales por esfera	151
2.2.2.2.2.2. Fortalezas del yo: análisis por ítem	151
2.2.2.2.2.3. Demandas del yo: análisis por ítem	152
2.2.2.2.2.4. Retos del yo: análisis por ítem	152
2.2.2.2.2.5. Relaciones del yo: análisis por ítem	153
2.2.2.2.3. Relaciones entre competencias	153
2.2.2.2.3.1. Relaciones entre las esferas: TE-A-PEtece	153
2.2.2.2.3.2. Relaciones entre las esferas: Personalidad Eficaz Familias	154
2.2.2.2.3.3. Relaciones en Personalidad Eficaz en distintos informantes: TE-A-PEtece y Personalidad Eficaz Familias	155
2.2.2.2.3.4. Relaciones entre las áreas de la Escala Australiana	156
2.2.2.2.3.5. Relaciones entre las esferas de Personalidad Eficaz y las áreas de la Escala Australiana	157
2.2.2.2.3.5.1 Personalidad Eficaz Familias y Escala Australiana	157
2.2.2.2.3.5.2. TE-A-PEtece y Escala Australiana	159
2.2.2.2.4. Relación de la Personalidad Eficaz con rendimiento académico	160
2.2.2.2.4.1. TE-A-PEtece	160
2.2.2.2.4.2. Personalidad Eficaz familias	162
2.2.2.2.5. Diferencias en TE-A-PEtece en función de variables de interés	163
2.2.2.2.5.1. Género	164

2.2.2.2.5.2. Edad	164
2.2.2.2.5.3. Edad en el momento del diagnóstico	166
2.2.2.2.6. Diferencias en Personalidad Eficaz familias en función de variables de interés	167
2.2.2.2.6.1. Género	168
2.2.2.2.6.2. Edad	169
2.2.2.2.6.3. Edad en el momento del diagnóstico	170
2.2.2.2.7. Diferencias en Personalidad Eficaz entre población infanto-juvenil y sus familias	171
2.2.2.2.8. Diferencias en Personalidad Eficaz entre población infanto-juvenil con y sin TEA	172
2.2.2.8.1. Diferencias TE-A-PEtece y población neurotípica	172
2.2.2.8.2. Diferencias Personalidad Eficaz Familias y población neurotípica	173
2.2.2.3. Construcción de baremos	175
2.2.2.4. Tipologías modales multivariadas	176
3. Discusión	181
4. Conclusiones	193
5. Limitaciones del trabajo y líneas futuras	197
6. Referencias bibliográficas	201
7 Anexos	229
Anexo 1. ¿Qué nos pediría un autista? (A. Riviére)	231
Anexo 2. Cuestionario (CPE-S/12-18/ampliado) (Di Giusto, 2013)	234
Anexo 3. Cuestionario de Evaluación de la Personalidad Eficaz CPE-P/8-12/Es (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010)	238
Anexo 4. Cuestionario de Evaluación de la Personalidad Eficaz Ampliado en niños y niñas de 8 a 12 años (Pizarro, 2012)	239
Anexo 5. Ítems sometidos a Estudio piloto con población infanto-juvenil.	242
Anexo 6. Juicio de expertos: Modelo adaptación 1 y 2	252
Anexo 7. Cuestionario Personalidad Eficaz.	260
Anexo 8. Derechos de uso de imágenes	324
Anexo 9. Cuestionario TE-A-PEtece	325
Anexo 10. Manual para el adulto	378

Anexo 11. Escala de Personalidad Eficaz Familias	385
Anexo 12. Escala Australiana para el Síndrome de Asperger	386
Anexo 13. Datos sociodemográficos y clínicos a cumplimentar por la familia	388
Anexo 14. Hoja de información a familias	389

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Tipologías 8-12 años (Pizarro, 2012)</i>	23
Tabla 2. <i>Tipologías en población adolescente (Di Giusto, 2013)</i>	24
Tabla 3. <i>Tipologías 14-18 años (Arraño, 2014)</i>	25
Tabla 4. <i>Criterios diagnósticos para el Trastorno de Asperger (APA 2002)</i>	36
Tabla 5. <i>Criterios diagnósticos Trastorno Autista (APA, 2002)</i>	37
Tabla 6. <i>Criterios diagnósticos Trastorno del Espectro Autista DSM-5 (APA, 2013)</i>	39
Tabla 7. <i>Deficiencia, discapacidad y minusvalía (OMS, 1980)</i>	43
Tabla 8. <i>Criterios “Aspie”</i>	50
Tabla 9. <i>Modelos teóricos e implicaciones</i>	68
Tabla 10. <i>Necesidades detectadas en talleres e implicaciones</i>	125
Tabla 11. <i>Sugerencias generales para el cuestionario</i>	130
Tabla 12. <i>Sugerencias en la esfera Fortalezas del Yo</i>	131
Tabla 13. <i>Sugerencias en la esfera Demandas del Yo</i>	131
Tabla 14. <i>Sugerencias en la esfera Retos del Yo</i>	132
Tabla 15. <i>Sugerencias en la esfera Relaciones del Yo</i>	133
Tabla 16. <i>Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario TE-A-PEtece</i>	141
Tabla 17. <i>Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento</i>	142
Tabla 18. <i>Índices de ajuste</i>	145
Tabla 19. <i>Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario Personalidad Eficaz Familias</i>	146
Tabla 20. <i>Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento</i>	146
Tabla 21. <i>Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario Personalidad Eficaz Familias</i>	148
Tabla 22. <i>Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento</i>	148

Tabla 23. <i>Estadísticos descriptivos TE-A-PEtece</i>	149
Tabla 24. <i>Ítems de la esfera fortalezas del Yo</i>	150
Tabla 25. <i>Ítems de la esfera demandas del Yo</i>	150
Tabla 26. <i>Ítems de la esfera retos del Yo</i>	150
Tabla 27. <i>Ítems de la esfera relaciones del Yo</i>	151
Tabla 28. <i>Estadísticos descriptivos Personalidad Eficaz Familias</i>	151
Tabla 29. <i>Ítems de la esfera fortalezas del Yo</i>	151
Tabla 30. <i>Ítems de la esfera demandas del Yo</i>	152
Tabla 31. <i>Ítems de la esfera retos del Yo</i>	152
Tabla 32. <i>Ítems de la esfera relaciones del Yo</i>	153
Tabla 33. <i>Correlaciones en las esferas del Yo en el cuestionario TE-A-PEtece</i>	153
Tabla 34. <i>Correlaciones en las esferas del Yo en el cuestionario Personalidad Eficaz Familias</i>	154
Tabla 35. <i>Correlaciones entre las esferas del Yo evaluadas por población infanto-juvenil y sus familias</i>	155
Tabla 36. <i>Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana</i>	157
Tabla 37. <i>Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana y Personalidad Eficaz Familias</i>	158
Tabla 38. <i>Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana y TE-A-PEtece</i>	159
Tabla 39. <i>Correlaciones entre rendimiento y TE-A-PEtece</i>	160
Tabla 40. <i>Coeficientes de regresión y su significación estadística</i>	161
Tabla 41. <i>Coeficientes de regresión y su significación estadística</i>	162
Tabla 42. <i>Índices de asimetría y curtosis de la escala general y las distintas esferas</i>	163
Tabla 43. <i>Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable género</i>	164
Tabla 44. <i>Grupos por edad</i>	165
Tabla 45. <i>Estadísticos descriptivos por grupo de edad</i>	165
Tabla 46. <i>Estadísticos descriptivos por Años diagnóstico</i>	167
Tabla 47. <i>Índices de asimetría y curtosis de la escala general y las distintas esferas Personalidad Eficaz Familias</i>	168
Tabla 48. <i>Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable género</i>	168
Tabla 49. <i>Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable edad</i>	169

Tabla 50. <i>Estadísticos descriptivos por Años diagnóstico</i>	171
Tabla 51. <i>Prueba t de muestras relacionadas</i>	172
Tabla 52. <i>Estadísticos para muestras relacionadas: TE-A-PEtece y Personalidad Eficaz Familias</i>	172
Tabla 53. <i>Estadísticos descriptivos en Personalidad Eficaz en distintas poblaciones</i>	173
Tabla 54. <i>Estadísticos descriptivos en Personalidad Eficaz</i>	173
Tabla 55. <i>Contraste de Levene</i>	174
Tabla 56. <i>Anova para las esferas del Yo y la escala general</i>	174
Tabla 57. <i>Baremos centiles para las esferas del Yo</i>	175
Tabla 58. <i>Centros finales de los cuatro clústers</i>	176
Tabla 59. <i>Puntuación centil de cada tipología en las cuatro esferas</i>	177
Tabla 60. <i>ANOVA para los centros de conglomerados de los cuatro Factores</i>	177
Tabla 61. <i>Número de casos en cada conglomerado</i>	178

Índice de figuras

<i>Figura 1. Esferas del yo y dimensiones</i>	14
<i>Figura 2. Los trastornos del espectro autista (TEA)</i>	33
<i>Figura 3. Continuo Autista (Cererols, 2010)</i>	34
<i>Figura 4. Comic TEA (Merino, 2014)</i>	83
<i>Figura 5. Yo voy a la peluquería (Fernández, 2012)</i>	85
<i>Figura 6. Pictogramas: Ir de compras, Taller y Relajación</i>	86
<i>Figura 7. Agenda para el mes de agosto (Adansi)</i>	88
<i>Figura 8. Agenda semanal (Adansi)</i>	89
<i>Figura 9. Plantilla para poner la mesa (Lozano, 2014)</i>	90
<i>Figura 10. Proceso llevado a cabo</i>	124
<i>Figura 11. Distribución por género</i>	137
<i>Figura 12. Distribución por edad</i>	137
<i>Figura 13. Estructura de cuatro esferas de la Personalidad Eficaz</i>	144
<i>Figura 14. Tipologías modales multivariadas</i>	177

Introducción

El Grupo interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (equipo *GOYAD*), al cual pertenezco, se ha interesado desde hace más de dos décadas por las competencias personales y socioafectivas, en el marco del constructo de la *Personalidad Eficaz*. Bajo esta denominación, se agrupan una serie de dimensiones que se consideran básicas para un desarrollo adecuado. El grupo *GOYAD* es dirigido y coordinado por los profesores Martín del Buey (Universidad de Oviedo) y Martín Palacio (Universidad Complutense de Madrid) y está vinculado con los profesores Marcone Trigo y Dapelo Pellerano que ejercen su actividad profesional en universidades chilenas.

Desde el equipo *GOYAD* se han diseñado diferentes instrumentos de evaluación para diversas edades y contextos, partiendo de unos postulados de posibilidad de cambio y evolución. Es decir, *GOYAD* considera que cada una de las dimensiones que forman parte del constructo pueden ser evaluadas y fomentadas. En relación con esta línea evaluadora, se encuentra ligada una línea más aplicada, que intenta dar respuesta a las dificultades encontradas. Para cada población, se han ido estableciendo diferencias en función de distintas variables así como tipologías modales multivariadas, que intentan ajustar las pautas de intervención en función de los resultados obtenidos.

Pertenezco a *GOYAD* desde mis últimos años de licenciatura. Formar parte de un equipo de investigación ha sido y es gratificante y enriquecedor. Cuando me incorporo al equipo se estaban desarrollando proyectos en la línea de la personalidad eficaz. En concreto, me parece sumamente interesante, y por ello participo de forma activa, la evaluación de la personalidad eficaz en población infantojuvenil con la metodología de los escenarios. Esta circunstancia me hizo conocer de primera mano la personalidad eficaz y tomar contacto con población infanto-juvenil en centros educativos. Junto al investigador principal,

diseñábamos escenarios o contextos visuales que permitiesen, una vez en el aula, que la población infantojuvenil verbalizase ítems. Es decir, transformase nuestras dimensiones o nuestro lenguaje psicológico en sus propias palabras.

Cuando finalizo los estudios de licenciatura y me encuentro desarrollando las prácticas de los estudios de Máster en un centro educativo, es cuando por primera vez, entro en contacto con alumnado con Síndrome de Asperger. Derivan al departamento de orientación el caso de un estudiante, de 14 años, que había pasado desapercibido hasta entonces. Este adolescente cautiva todo mi interés. Sus competencias personales y socioafectivas, a primera vista, parecía que habían permanecido durante sus 14 años sin entrenarse de forma alguna. Me planteo entonces, ¿Era posible evaluar a este adolescente con el instrumento que se manejaba hasta entonces en el equipo? No, en mi opinión no lo era. Este joven, que entraba sin saludar, no mantenía contacto ocular, daba la espalda en la entrevista, no entendía las frases hechas, decía que tenía veintisiete amigos o te pedía concretar cada pregunta, no podía responder de forma fiable a las cuestiones que de un modo tan abstracto, se planteaban en ese instrumento. En ese momento me dispongo a intentar integrar, a través de un proyecto, la línea de la personalidad eficaz en población infanto-juvenil con Síndrome de Asperger. Este proyecto, en la medida de lo posible, no deja de ser un intento más de contribuir a consolidar los avances ya obtenidos en torno al constructo de personalidad eficaz.

El estudio de la personalidad ha despertado el interés de numerosos autores, apreciándose diversas posturas. Esta diversidad ha dado lugar también a un número considerable de instrumentos. Además, aunque la investigación se ha centrado sobre todo en la etapa adulta, hay diversos

autores que han abordado el desarrollo y evolución de la personalidad en la infancia.

En psicología de la personalidad y en los modelos teóricos que se han derivado ha tenido mucha influencia la perspectiva psicopatológica. El grupo GOYAD opta por dialogar en términos de competencias. Competencias cuya adquisición y desarrollo *te sitúan más cerca de la meta*, alcanzar bienestar y calidad de vida. Existen múltiples definiciones o formas de entender el concepto de competencia. A ello se le unen las diversas clasificaciones que se han propuesto de las mismas. En este trabajo se toma una propuesta suficientemente fundamentada que permite, partiendo de ella y del bagaje de cuestionarios ya disponibles, diseñar un instrumento adaptado a las características de la población infante-juvenil con Síndrome de Asperger.

El interés de este trabajo tiene que ver con garantizar una adecuada evaluación e intervención en el marco de la atención a la diversidad e igualdad de oportunidades. El sistema educativo da una importancia primordial a la educación en la construcción de la personalidad, el desarrollo de capacidades, la conformación de la propia identidad así como la comprensión de la realidad. De acuerdo a la legislación educativa, la educación tiene que velar por el desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia, dentro de los principios democráticos de prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. En este contexto nos situamos, pues se toma como referencia una población que manifiesta ciertas necesidades, la población infante-juvenil con Síndrome de Asperger y se pretende intervenir en la educación de ciertas competencias personales y sociales básicas, de forma que no se menoscaben los principios de calidad y equidad de la educación.

Un modelo de atención integral para las personas con TEA tiene como objetivo abordar el ciclo vital en totalidad. En concreto, para la etapa escolar se plantea que es indispensable que el alumnado adquiera habilidades importantes para su vida futura; y de forma similar para la adolescencia y edad adulta, se postula la necesidad de lograr aspectos funcionales para una vida independiente y para participar como adulto de la vida en comunidad (Garate, 2012).

Tanto la evaluación como la intervención serán objeto de este trabajo, pues en el caso de que la evaluación determine la existencia de dificultades, es necesario para fomentar esas dimensiones.

Este proyecto parte de la premisa fundamental de que serán necesarias adaptaciones en los instrumentos de evaluación al uso para población infanto-juvenil ya diseñados por el equipo. En ellos, se abordan distintas competencias personales y sociales a través de cuestionarios de tipo autoinforme, algunos de ellos con versiones simplificadas. La población con Síndrome de Asperger, aun aceptando cierta variabilidad, manifiesta ciertas singularidades que inducen a pensar que la evaluación normalizada por medio de los cuestionarios señalados podría ser inadecuada. Por ello, es necesario un cambio en el protocolo de recogida de datos.

Con el fin de llevar a cabo este cometido, he realizado en primer lugar, un estudio profundo sobre los Trastornos del Espectro Autista o Síndrome de Asperger y sus implicaciones. En primer lugar, me he acercado a esta población a través de una amplia revisión bibliográfica, presentando una síntesis en las siguientes páginas. He intentado relacionar todas y cada una de las competencias que recoge el constructo de la Personalidad Eficaz tomado como referencia, con la literatura especializada en el síndrome de Asperger. Aunque sobre algunas

competencias hay una amplia bibliografía, otras parecen estar menos abordadas.

En segundo lugar, desde el curso académico 2012-2013 en el que inicio mis estudios de doctorado, me pongo en contacto con varias asociaciones y comienzo a establecer lazos de forma continuada con población con TEA y con los profesionales que trabajan con ella. A través de ADANSI y de la Asociación Asperger Asturias participo en talleres psicopedagógicos, que me permiten conocer qué áreas son las que presentan más dificultades, cómo se evalúan y cómo se abordan. Este contacto directo me permite comprobar que las temáticas que se abordan en los talleres están estrechamente relacionadas y englobadas en la estructura modular de competencias personales y sociales que tomo como punto de partida en este trabajo. También, que los juegos que se utilizan permiten trabajar todas estas competencias. Este hecho es sumamente importante, pues el objetivo de diseñar un método de evaluación de estas competencias que persigo permitiría concretar y valorar estas áreas de forma fiable y estimar qué tipo de intervenciones se deberían de realizar.

A través de la asociación Adansi he conocido todo el espectro del autismo. Además de asistir a los talleres psicopedagógicos, he asistido a talleres de intervención temprana, a las aulas de verano y al centro de apoyo a la integración/Residencia. En las aulas se pretende ofrecer cierta continuidad, acuden niños y niñas que estudian durante el curso en centros de educación especial. En el centro/residencia acuden o viven adultos con autismo y discapacidad intelectual asociada y otras dificultades, los cuales tienen un alto nivel de dependencia.

Este trabajo pretende aunar no sólo la teoría, sino también los conocimientos de carácter más práctico adquiridos a lo largo de este tiempo, con el apoyo de grandes profesionales. Se ha partido de un

modelo de competencias personales y socioafectivas, la Personalidad Eficaz, así como instrumentos de evaluación para población infanto-juvenil para construir un marco teórico y un instrumento de evaluación adaptado que recoge las peculiaridades y la idiosincrasia de la población con TEA.

La investigación, en resumen, pretende acercarse a la personalidad de la población infanto-juvenil con Síndrome de Asperger/TEA desde sus postulados, tal y como plantea Rivière (Anexo 1). De esta forma se intentará mejorar su calidad de vida. Los resultados de esta investigación pueden constituir un avance significativo para la población infantojuvenil con Síndrome de Asperger/TEA, sus familias y los profesionales. El aprendizaje de estos años me ha permitido reevaluar el proyecto y considerar que, dada la naturaleza dimensional y no categorial desde que se postula el TEA, la escala de evaluación propuesta puede ser utilizada por todo el espectro del autismo, y no ha de estar circunscrita a un diagnóstico de síndrome de Asperger.

Este trabajo se divide en varias partes: marco teórico, marco empírico, discusión y conclusiones y líneas futuras. En la primera parte se aborda la personalidad eficaz así como los Trastornos del Espectro Autista, en concreto el Síndrome de Asperger. Finaliza este apartado con un estado de la cuestión de cómo ambos epígrafes se relacionan. En el marco empírico se procede a cumplir con los objetivos planteados, desarrollando los resultados obtenidos en las distintas fases del estudio. Se dedica posteriormente un apartado a la discusión de los resultados obtenidos para finalmente llegar a ofrecer unas conclusiones del estudio y unas líneas futuras de investigación.

1. Antecedentes y estado de la cuestión

1.1. La personalidad eficaz

1.1.1. Marco conceptual

El pensamiento psicopatológico ha tenido una gran influencia en la psicología de la personalidad (Pelechano, 1993) y ha sido uno de los ejes que han guiado la elaboración de modelos teóricos. Como se puede apreciar en la literatura científica, muchas de las dimensiones aisladas dentro de la psicología estructural llevan consigo una dosis de psicopatología acompañada de juicios de valor, positivos cuando facilitan la competencia social, pero negativos cuando se trata de aspectos relacionados con el fracaso y la incompetencia social (Pelechano, De Miguel y Hernández, 2009).

La personalidad es un término confuso y complejo, que ha dado lugar a múltiples definiciones. Se aprecian dos alternativas principales: por un lado, la parcela del funcionamiento personal que es resistente al cambio, está consolidada y posee coherencia temporal y contextual y; por otro lado, aquello que identifica al ser humano individual a lo largo del ciclo vital, incluyendo el estilo de vida, las motivaciones y sus creencias (Pelechano et al., 2009).

En general entenderíamos por personalidad los “procesos y dimensiones que identifican a un ser humano y lo diferencian de los demás” (Pelechano et al., 2009, pp. 478). Sería un patrón de rasgos tanto cognitivos, como afectivos y conductuales, enraizados, que persisten a lo largo de amplio periodos de tiempo (Millon y Everly, 1985).

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en su cuarta versión revisada (DSM IV-TR, APA, 2002), intentando alcanzar el mayor consenso posible, aluden a una definición de personalidad como rasgo: “pautas duraderas de percibir, pensar y relacionarse con el ambiente y con uno mismo y se hacen patentes e un amplio margen de

importantes contextos personales y sociales”. El reciente DSM-5 (APA, 2013), incluye un nuevo modelo dimensional acerca de los trastornos de personalidad. Se caracterizan por dificultades en el funcionamiento de la personalidad y por rasgos de personalidad patológicos. A nivel personal, las dificultades en el funcionamiento tienen que ver con la identidad y la autodirección. A nivel interpersonal, las dificultades tienen que ver con la empatía y la intimidad.

El grupo GOYAD, bajo la dirección de Martín del Buey formula a partir del año 1995, la Personalidad Eficaz, que abarca una serie de competencias personales y socioafectivas. También denominada Personalidad Competente, es un modelo teórico-empírico que, aunque se nutre de múltiples antecedentes, presenta un carácter innovador.

Es importante en este punto, hacer alusión a qué se entiende por competencia en este trabajo. En la línea defendida por Cano (2008), se entienden las competencias en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción cercana a la perspectiva cognitiva, que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto a nivel personal (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas, etc.) en un contexto espacio-temporal determinado. Es decir, competencia es un concepto amplio y rico, que puede componerse de habilidades, conocimiento, actitudes...

Son tres los elementos que caracterizan las competencias (Cano, 2008): a) articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero van más allá, es necesario seleccionar lo más apropiado en la situación; b) se vinculan a rasgos de personalidad pero se aprenden en un proceso de desarrollo continuo y; c) tienen una dimensión aplicada a través de la reflexión para resolver situaciones prácticas, pero no de forma mecánica y estandarizada sino flexible.

La definición más reciente de Personalidad Eficaz es la que formulan a mediados del 2012 los profesores Martín del Buey y Martín Palacio:

“Es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012, pp. 35)

Desde nuestros planteamientos de la psicología en la línea del constructivismo, sin por ello minusvalorar otros abordajes experimentales, nos hemos preocupado por formular cuales serían las dimensiones esenciales constituyentes de una persona educada. Nuestro constructo es modesto. Se centra en establecer y concentrar las dimensiones mínimas que consideramos operativas, esenciales y constitutivas de la persona eficaz, competente y en definitiva, educada. Hablar de Personalidad Eficaz posiblemente sea equivalente a, en última instancia, hablar de personalidad educada en el sentido genuino de esta concepción: persona preparada para la vida en la medida que es capaz de

dar soluciones pertinentes a los problemas e incidencias del quehacer diario, laboral, personal, social, familiar, afectivo (Martín, 2013).

La definición, siguiendo a Martín del Buey y Martín Palacio (2012), implica distintos conceptos o dimensiones que dan respuesta a una serie de preguntas existenciales: ¿Quién soy?, ¿Cómo me valoro?, ¿Qué quiero?, ¿Qué espero?, ¿De qué depende?, ¿Qué me lo impide?, ¿Cómo los supero?, ¿Cómo me relaciono con los demás?

La Personalidad Eficaz entendemos que es la respuesta a las preguntas. Toda persona que tenga respuesta a cada una de ellas está dotada de un buen equipamiento para la vida y probablemente cosechará éxitos. No obstante, es inevitable que las respuestas sufran variaciones o matizaciones a lo largo de la vida. Además, responder estas preguntas supone un proceso laborioso y un largo aprendizaje.

Con la pregunta de quién soy, se relacionan dos dimensiones: el *Autoconcepto* y *Autoestima*, cómo me valoro o como me estimo. Pero igualmente ese conocimiento contrastado y ajustado de sí mismo y valorable de forma positiva, lleva asociadas más preguntas de qué es lo que quiero, que espero y de qué depende su consecución. La cuestión qué quiero podría ser denominada *Motivación*, entendida desde una óptica general. La pregunta qué espero haría referencia al concepto de *Expectativa* o esperanza de poder conseguir eso que quiero. En relación con estas cuestiones, lo que quiero y lo que espero va ligado obviamente a la pregunta de qué depende, entendido como la *Atribución de causalidad* o *locus de control*. La dimensión *Afrontamiento de problemas* o resolución de conflictos también es clave. Ligado a ella, cómo supero los problemas haría referencia a la *Toma de decisiones*. Finalmente, Martín del Buey considera que es necesario añadir, a este análisis, variables que den cuenta del carácter social del yo, pues el individuo no es un ser autónomo e independiente, sino que a su alrededor

se plantean múltiples tareas e impedimentos. Es decir, es necesario tener en cuenta la dependencia de los demás para la consecución de las metas y la autorrealización. En este sentido, el autor diferencia tres apartados: *la comunicación, la empatía y la asertividad*. En primer lugar, necesitamos comunicarnos con los demás de la mejor forma posible, tanto a nivel verbal como no verbal. Necesitamos entender el mundo cognitivo y afectivo de los otros (*empatía*) y al mismo tiempo, expresar nuestra visión particular del mundo pero respetando los derechos de los demás (*asertividad*).

Como vemos, de igual forma que los manuales diagnósticos internacionales de referencia, la Personalidad Eficaz enfatiza la importancia de disponer de competencias tanto personales como interpersonales o sociales.

Estas diez características constitutivas de la Personalidad Eficaz están agrupadas en cuatro dimensiones o factores en torno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Las dimensiones agrupadas en las cuatro esferas del yo se muestran en la Figura 1.



Figura 1. Esferas del yo y dimensiones

Si encontramos a una persona que manifiesta seguridad en sí misma, metas definidas, aspiraciones de conseguirlas, conocedora de las dificultades, capacidad resolutiva para superarlas, capacidad comunicativa, capacidad empática y asertividad, reconocemos que se trata de alguien poco habitual y que podría considerarse un ejemplo para los demás.

Entre los antecedentes significativos relacionados con el constructo en la literatura científica han de señalarse varias aportaciones.

Los estudios en torno a la madurez, cobrando especial importancia los modelos que relacionan la madurez con las competencias: el modelo de madurez psicológica de Heath (1965) y el modelo de competencia

propuesto por White (1959), continuado por Garmezy y Masten (1991) y Waters y Sroufe (1983). El modelo de Heath (1965) recoge planteamientos evolutivos planteados por Piaget o Kohlberg, quienes proponen una serie de estructuras o estadios cualitativamente distintos que van acercando el sujeto hacia estadios más avanzados o maduros. Este modelo incluye bajo el concepto de yo competente, una serie de rasgos indicadores de competencias, entre los que se encuentran por ejemplo, la autoestima, la determinación, los intereses, las metas realistas, el autocontrol, la asertividad o la capacidad de relación estrecha con otros. Como vemos, estos rasgos están muy relacionados con las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz.

Nuevas perspectivas con respecto a la inteligencia, que postulan la relación entre las conductas eficaces y las conductas inteligentes. El estudio de la inteligencia en las últimas décadas ha sufrido una evolución importante, incluyendo propuestas novedosas. Toma como autores de referencia a Gardner (1999) y a Sternberg (1985). Gardner hace referencia a la inteligencia como potencial biopsicológico que tiene el objetivo final de resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. La teoría triárquica de Sternberg plantea tres dimensiones de la inteligencia: los componentes que la integran (teoría componencial); la experiencia (teoría experiencial) y; su aplicación en el contexto (teoría contextual). Siguiendo a este autor, la inteligencia consistiría en la capacidad para emitir comportamientos adecuados al contexto gracias a la función de los distintos componentes y teniendo en cuenta la experiencia. Posteriormente, Sternberg (1997, 1999) incluye estudios transculturales y se acerca a una definición de inteligencia exitosa. Plantea entonces la inteligencia como la habilidad para alcanzar éxito en la vida dentro del contexto sociocultural y las posibilidades

propias. Para ello hay que tener en cuenta los puntos fuertes y las debilidades y ser capaz de lograr un equilibrio.

Los estudios recientes sobre inteligencia guardan una íntima relación con las recientes investigaciones acerca de la inteligencia emocional. En este sentido, Gardner (1999) y Sternberg (1985) plantean de forma pionera la importancia de las dimensiones de la inteligencia inter e intra personal. Asimismo, el término inteligencia emocional fue introducido por Mayer y Salovey (1997) y se referían a ella como la habilidad para controlar, discriminar y utilizar los sentimientos y las emociones propias y de otros para guiar las acciones y el pensamiento propio. Un año después Goleman (1998) popularizó el concepto y despertó el interés acerca de esta temática. Posteriormente se proponen diversos modelos al respecto (Bar-On, 2006; Bradberry y Greaves, 2005; Petrides, y Furnham, 2000; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Petrides, Pérez y Furnham, 2007). El modelo de Bar-On puede que sea el más cercano a los planteamientos de la Personalidad Eficaz. Bar-On intenta definir las habilidades que ayudan a la persona a desenvolverse en el contextos social y a afrontar las distintas demandas que plantea el medio. Estas habilidades son entrenables y se desarrollan con el tiempo. Bar-On postula que la Inteligencia emocional y la Inteligencia cognitiva contribuyen a la Inteligencia General, que determina el éxito en la vida. Las personas con una inteligencia emocional superior a la media, tienen más éxito cuando se enfrentan a las demandas del medio y menos problemas emocionales. Incluye como componentes de la misma: intrapersonal (autoaceptación, autoconciencia, independencia emocional y autoactualización), interpersonal (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); adaptabilidad o ajuste (prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas) y; estado de ánimo (optimismo y

felicidad). Estos planteamientos son de especial interés sobre todo para las esferas de retos y relaciones del yo de la Personalidad Eficaz.

La teoría de Bandura (Bandura, 1977; 1997). Bandura ofrece elementos de singular importancia que están presentes en la formulación del constructo Personalidad Eficaz, sobre todo en las esferas de Fortalezas y Demandas del yo. La noción de Autoeficacia que propone establece que el sujeto se considera capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un nivel de dificultad. Es un juicio autorreferente. La teoría Social Cognitiva de Bandura refleja la importancia de la interacción entre conductas, personas y ambiente, aunque postula la no existencia de rasgos de personalidad.

Asimismo, el constructo estaría relacionado de alguna forma con los tres niveles que propone McAdams (1996) en su modelo. El primer nivel se refiere a los rasgos de personalidad. El segundo tiene que ver con constructos contextualizados como el autoconcepto, las creencias de Autoeficacia, las metas, las estrategias de afrontamiento o las habilidades y roles sociales. El tercer nivel tiene que ver con el ajuste percibido en diferentes contextos, es decir, la narrativa de la vida que proporciona una unidad al yo.

Para una revisión más exhaustiva acerca de los antecedentes de la Personalidad Eficaz, se puede acudir a Martín del Buey y Martín Palacio (2012).

Siguiendo a Bisquerra (2003), con la finalidad de desarrollar competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, se requieren una serie de condiciones, entre ellas: diseñar programas fundamentados en un marco teórico así como utilizar instrumentos de recogida de datos.

El enfoque de la Personalidad Eficaz brinda varias aportaciones de especial valor para esta investigación: una definición descriptiva de

competencia y unas dimensiones, formando parte de un marco conceptual respaldado por una amplia investigación y; unos instrumentos de evaluación, que se presentan a continuación. La taxonomía de la Personalidad Eficaz, sin duda, cumple con los criterios requeridos en el ámbito científico: es susceptible de ser evaluada y comparada con otras alternativas; se muestra flexible para acomodar nuevos hallazgos y; presenta generalidad e inclusividad (Sánchez-Elvira, 2011).

1.1.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz

El grupo GOYAD, a través de tesis doctorales y otros trabajos, ha elaborado distintos cuestionarios de evaluación adaptados a distintas edades y perfiles. Se considera un aporte significativo de cara a diseñar pautas y programas destinados a potenciar las competencias evaluadas. Las competencias personales y sociales, por sus características, se pueden tratar de la misma manera que los rasgos.

Estas pruebas se han aplicado en diferentes niveles educativos (desde educación primaria hasta niveles universitarios) y con diversas poblaciones, obteniendo unos índices de validez y fiabilidad ampliamente satisfactorios. Además, recientemente se han comenzado a desarrollar instrumentos de evaluación en el contexto chileno (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012). Los criterios utilizados para la construcción de escalas de medida por el Grupo GOYAD han sido la reducción mínima de ítems pero con las mayores garantías psicométricas.

Se expone a continuación un estado de la cuestión en relación a los cuestionarios elaborados por el grupo para los distintos niveles educativos y poblaciones. Para más información acerca de los mismos puede consultarse Martín del Buey y Martín Palacio (2012) y Di Giusto (2013).

Los cuestionarios centrados en el ámbito empresarial son:

- Cuestionario Personalidad E- Empresa (1990) CPR-E.
- Cuestionario Personalidad Eficaz – Empresa /reducido (1992).

CPE-Er (Baeza y Martín Palacio, 2002).

Los cuestionarios destinados a la evaluación de personas adultas:

- Cuestionario de Personalidad Eficaz - Adultos: CPE-A (López-Pérez, 2011).

- Cuestionario de Personalidad Eficaz-Adultos-Adaptación chilena (Ramírez, 2013).

- Cuestionario de Personalidad Eficaz - dificultad motórica.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz- Profesores: CPE-Prf.

Los cuestionarios elaborados para población universitaria o la etapa de la juventud son:

- Cuestionario dirigido al ámbito universitario chileno y español que consta de 30 ítems (CPE-U).

- Cuestionario destinado a alumnos de primer año de ingeniería chilenos que está conformado por 25 ítems (CPE-Ui).

- Cuestionario dirigido a alumnos de formación profesional españoles con 23 ítems (CPE-FP).

- Y un último cuestionario para alumnos chilenos que cursan módulos técnico-profesionales que tiene un total de 22 ítems (CPE-TP/chi).

Los cuestionarios elaborados para población adolescente son:

- Cuestionario Personalidad Eficaz –Adolescente: CPE-Ad. Fue uno de los primeros instrumentos que se elaboraron. Se pretendía una primera valoración del alumnado previa al inicio del programa de intervención y una vez finalizado el mismo. Tiene 44 ítems.

- Cuestionario Personalidad Eficaz Adolescente más Estilos de Pensamiento CEP-Ade. Fue utilizado con fines diagnósticos inicial,

aunque al igual que el cuestionario anterior, no fue sometido a procesamientos estadísticos.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria Española (Martín del Buey, 2003). Sus cuatro factores se corresponden con las cuatro esferas del yo (Autoestima; Autorrealización académica; eficacia resolutive y autorrealización social). Consta de 30 ítems.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos (Martín del Buey, Fernández, Morís, Marcone y Dapelo, 2004). Está compuesto por 28 ítems. Tiene una fiabilidad α de Cronbach de .869. Obtiene tres factores: autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutive.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz en Educación Secundaria Chilena: CPE-ESch (Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández, 2006). Tiene un alfa de Cronbach de .84. Está formado por 60 ítems que se distribuyen en cuatro factores: autoestima, autorrealización académica, Autoeficacia resolutive y autorrealización social.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz, Educación Secundaria Ampliado (Di Giusto, 2013). Está compuesto por 72 ítems distribuidos en seis pruebas: fortalezas (con los factores autoconcepto social, académico, físico y familiar); motivación (motivación interna, motivación externa y evitación de fracaso); atribución (atribución interna por capacidad, atribución externa, atribución interna por esfuerzo); expectativas (internas por capacidad, externas, internas por esfuerzo); retos (fijarse en lo positivo, introversión, acción positiva y esfuerzo y huida intropunitiva) y; relaciones (defensa de los derechos propios, expresión de enfado, hacer peticiones e interacción con personas atractivas). Tiene una fiabilidad α de Cronbach de .803. Su estructura ha sido validada a través del análisis factorial

confirmatorio. A pesar de ser un cuestionario ampliado, es un referente para esta investigación. Se presenta en el Anexo 2.

Los cuestionarios elaborados para la educación primaria son los siguientes:

- Cuestionario de Personalidad Eficaz, en segundo y tercer ciclo de la educación primaria -CPE-P/8-12/es (Fueyo, 2010; Fueyo, Martín y Dapelo, 2010). Consta de 22 ítems y tiene una fiabilidad α de Cronbach de .797. Se administra de forma individual o colectiva en un tiempo de 15 minutos aproximadamente. Tiene 5 factores: Autoestima Personal, Autoestima Académica, Autonomía Resolutiva, Autorrealización Social y Autonomía Social. Autoestima personal se integra de forma clara en el factor Fortalezas del Yo; autoestima académica hace referencia en el constructo a las fortalezas y demandas del Yo; Autonomía resolutiva está relacionada con el factor Retos del Yo y; Autorrealización Social y Autonomía Social se integran en el factor Relaciones del Yo. Se presenta en el Anexo 3 y constituye un referente para esta investigación.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz- primaria/8-12/Chile.

- Cuestionario de Evaluación de la Personalidad Eficaz Ampliado en niños y niñas de 8 a 12 años (Pizarro, 2012; Pizarro, Martín y Cortés, 2012) de 43 ítems. (Anexo 4). Sus 43 ítems fueron construidos a través de la metodología de escenarios inacabados. Tiene una fiabilidad α de Cronbach de .812. Los análisis correspondientes indican la existencia de doce factores de primer orden: Autoconcepto Social, Atribuciones Eficaces, Evitación De Castigo, Expectativas Optimistas De Conducta, Autoconcepto Físico, Expectativas Optimistas De Rendimiento, Defensa De Derechos Propios, Atribuciones De Esfuerzo, Motivación Intrínseca, Afrontamiento Positivo, Búsqueda De Apoyo Social y Asertividad. Estos doce factores se configuran en torno a las cuatro esferas del Yo del constructo Personalidad Eficaz. Su estructura ha sido validada a través

del análisis factorial confirmatorio. Este cuestionario es un referente para esta investigación.

Como se puede apreciar, los instrumentos gozan de propiedades psicométricas adecuadas. Los análisis confirmatorios realizados apoyan además la estructura teórica de las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz.

1.1.3. Tipologías modales multivariadas

La verificación empírica de la existencia de relaciones entre las competencias que integran el constructo, ha permitido formular grupos que derivan en perfiles o tipos significativamente diferenciados, lo que favorece el diseño de intervenciones modulares que se adecuen a las necesidades halladas.

El concepto de tipo ha sufrido críticas y muchos investigadores mostraban reticencias ante su aplicación. Esta aportación intenta contribuir mediante sus planteamientos y resultados a un mayor conocimiento del método y poder valorar las ventajas que como tal aporta. Es una opción de suma importancia para este trabajo, pues permite realizar una aproximación descriptiva del sujeto.

El grupo GOYAD ha recuperado la línea de las tipologías modales multivariadas en muchos de sus trabajos. Hasta el momento presente se han realizado diversos trabajos en torno al establecimiento de tipologías en la población infanto-juvenil. Se presentan algunos de los más recientes:

- Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de segundo y tercer ciclo de educación primaria, realizado por el Dr. Pizarro y defendida en la Universidad de Oviedo en 2012.

- Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación secundaria, realizado por la Dra. Di Giusto y defendida en la Universidad de Oviedo en 2013.

Las 6 tipologías obtenidas en el tramo de edad 8-12 años (Pizarro, 2012) se muestran en la Tabla 1. Se describen los percentiles obtenidos en las seis tipologías establecidas.

Tabla 1. *Tipologías 8-12 años (Pizarro, 2012)*

Tipo		Fortalezas del yo	Demandas del yo	Retos del yo	Relaciones del yo
1	Eficacia Relacional	50	40	40	75
2	Eficaz	70	90	70	80
3	Inhibido	50	80	60	30
4	Eficacia limitada	30	10	30	40
5	Ineficaz	25	10	10	40
6	Eficacia resolutiva	30	40	50	10

Los estudiantes calificados como Tipo I (Eficacia Relacional) destacan sobre todo por su buen funcionamiento en la esfera social, aunque mantienen puntuaciones medias en las tres esferas restantes. El tipo 2 es denominado Eficaz, pues representaría el prototipo de Personalidad Eficaz tal y como la entendemos. Tienen puntuaciones altas en todas las esferas del yo. El tipo 3 es el Inhibido, pues tienen un funcionamiento adecuado en todas las esferas del yo a excepción de las relaciones. El tipo IV, Eficacia Limitada, es muy similar al Tipo V, el Ineficaz, pues ambos manifiestan puntuaciones muy bajas. Aunque la diferencia se encuentra en que el tipo V alcanza puntuaciones más bajas en retos del yo. Finalmente, el tipo VI se ha denominado con Eficacia

Resolutiva, pues alcanza puntuaciones medias en demandas y retos del yo.

La solución de cuatro tipos aportada por Di Giusto (2013) se incluye en la Tabla 2. En este caso Di Giusto establece las tipologías de cada esfera para cada subfactor. Por lo general, en sus cuatro tipologías se aprecian dos tipos extremos, con percentiles altos o bajos en las dimensiones; y dos tipos intermedios, que reflejan variabilidad en las distintas dimensiones.

Tabla 2. *Tipologías en población adolescente (Di Giusto, 2013)*

	Tipos			
	1	2	3	4
A. social	70	10	70	40
A. Académico	80	40	30	20
A. Físico	60	20	60	50
A. Familiar	70	30	50	10
M. Interna	25	75	20	80
M. Externa	30	60	60	30
M. Evitación de fracaso	80	75	30	25
A. Interna capacidad	80	25	10	60
A. Interna por esfuerzo	80	75	25	25
A. Externa	70	30	10	70
E. Internas capacidad	60	10	90	25
E. Internas esfuerzo	40	10	80	50
E. Externas	80	25	50	20
Fijarse en lo positivo	25	75	75	10
Introversión	30	30	80	80
Acción positiva y esfuerzo	30	75	60	20
Huida intropunitiva	50	30	70	80
Defensa derechos propios	50	10	75	30
Expresión de enfado	40	10	80	30
Hacer peticiones	40	10	80	50
Interacción con personas atractivas	75	20	70	20

Arraño (2014) realiza un estudio con población juvenil chilena de 8 a 14 años y establece las tipologías que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. *Tipologías 14-18 años (Arraño, 2014)*

Tipo		Fortalezas del yo	Demandas del yo	Retos del yo	Relaciones del yo
1	Eficaz mediatizado	30	50	40	20
2	Ineficaz	10	10	10	20
3	Ineficaz social	50	25	30	70
4	Eficaz	70	75	70	70

Los tipos eficaz e ineficaz son similares a los mostrados en páginas anteriores. El tipo ineficaz social sería similar al tipo eficacia relacional de Pizarro (2012), dado que ambos destacan en la esfera de relaciones. El tipo eficaz mediatizado tendría un funcionamiento medio en demandas y retos del yo pero manifiestan dificultades en autoestima y en sus relaciones interpersonales.

1.1.4. Intervención en Personalidad Eficaz

Tanto los postulados teóricos del constructo como los cuestionarios y tipologías mencionadas no tendrían sentido si no fuesen acompañados de programas de intervención. Como se mencionaba al principio de este trabajo, se asume que estas dimensiones pueden ser objeto de entrenamiento sistemático y continuo a lo largo de toda la vida.

En consecuencia, el grupo GOYAD ha diseñado programas de intervención para enriquecer y fortalecer todas y cada una de las dimensiones. Se han desarrollado y aplicado programas en diferentes niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria, menores en centros especiales y población adulta). Asimismo, se han impartido en diferentes contextos: centros educativos públicos, concertados y privados. El objetivo de los mismos es dar respuesta a la necesidad de

operativizar y sistematizar el proceso de entrenamiento en las diez dimensiones del constructo.

Estos programas están en soporte electrónico (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012) y se ofertan a los centros educativos para su utilización. Se presenta una síntesis de las últimas ediciones, las cuáles han sido depuradas fruto de experiencias en centros educativos. En todos ellos aparece un manual del instructor y un manual de los participantes. Tienen una distribución modular y están diseñados para ser desarrollados a lo largo del curso académico, sin acaparar todas las horas de tutorías. La idea es que todos los módulos se trabajen de forma sistemática e insistente todos los años, con actividades progresivamente nuevas adaptadas a la edad y desarrollo de los participantes. Se parte de la confianza y creencia que un entrenamiento sistematizado de estas cuatro dimensiones genera un hábito de respuesta que consolida los comportamientos de eficacia que se pretende con el programa. Sería una utopía que este programa estuviese incorporado dentro del currículo.

Centrándonos en las etapas educativas que nos interesan a efectos de esta investigación, se han desarrollado programas que se desarrollan de forma progresiva a desde los 8 años. El programa destinado a potenciar la Personalidad Eficaz en niños de 8, 9, 10 y 11 años se divide en cuatro módulos destinados al entrenamiento de las cuatro esferas del yo. El primer módulo está centrado en las Fortalezas del Yo, integrando el autoconcepto y la autoestima. El segundo módulo está centrado en las Demandas del Yo, trabajando la motivación, atribución y expectativas. El tercer módulo trabaja los Retos del Yo, es decir, el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Finalmente, el cuarto módulo se centra en la empatía, la asertividad y la comunicación. La secuencia de trabajo es la siguiente: planteamiento del problema, periodo de reflexión personal, reflexión compartida en pequeño grupo, puesta en común de la

clase, conclusiones, repaso de actividades anteriores y propuestas de mejoramiento. Aunque la estructura es la misma para todas las edades, a medida que aumenta la edad se van incluyendo nuevas actividades o juegos acordes a su desarrollo. Se han realizado modificaciones en años recientes, incorporando algunos ejercicios como la práctica de la relajación o la importancia de realizar hojas de compromisos (Pizarro, Martín y Flores, 2013).

La personalidad eficaz, como punto de partida favorable para desafiar los retos que se presentan en la vida cotidiana, tiene suma importancia en la adolescencia, período en el que numerosos autores refieren que se produce la búsqueda de la identidad y los chicos y chicas comienzan a definir su forma de ser. Los programas para esta etapa educativa tienen los mismos módulos, estructura y secuencia que en edades previas (Di Giusto, Martín del Buey y Dapelo, 2013).

A continuación se realiza una síntesis de los objetivos perseguidos para cada esfera. Dentro del primer módulo, que trabaja las Fortalezas del yo, se intenta que cada estudiante conozca los conceptos “autoconcepto” y “autoestima” y que sea consciente de la importancia que tiene para su vida el conocerse a sí mismo. Es decir, Autoconcepto y Autoestima, son considerados como los cimientos sobre los que construir el resto de competencias. Conocernos a nosotros mismos en nuestras diferentes facetas y valorarnos, son pasos necesarios para funcionar óptimamente en nuestro quehacer diario. Se puede trabajar de forma más concreta, el autoconcepto físico y emocional. Se plantea como un objetivo importante que el alumnado sepa reconocer y diferenciar las principales emociones. Es importante que sepan que cosas les ponen alegres, tristes, enfadados,... Además, se intenta que conozcan cuáles son sus puntos fuertes y débiles. Se exploran también aspectos relacionados con la amistad y sus relaciones con personas de su entorno.

Finalmente se intenta fomentar la confianza en sí mismos. Para la consecución de estos objetivos se emplean fichas y se realizan. A medida que se avanza en la edad, se persigue también que aprecien las diferencias entre una persona con baja y alta autoestima. Asimismo, que detecten aquellos pensamientos que a veces tenemos y influyen en nuestra autoestima (Di Giusto et al., 2013; Pizarro et al., 2013).

Con respecto al módulo 2 (demandas del yo), se comienza trabajando la motivación, para que aprendan a detectar qué les motiva. Asimismo, que busquen dónde están las causas de lo que hacen. Posteriormente se intenta que comiencen a pensar de forma realista en el futuro, en qué cosas pueden pasar o qué cosas pueden conseguir. En etapas posteriores se plantea como objetivo que conozcan los diferentes tipos de motivación y atribución y que se sitúen a ellos mismos según la motivación que tienen y las atribuciones que realizan (Di Giusto et al., 2013; Pizarro et al., 2013).

Con respecto al módulo 3 (retos del yo), uno de los objetivos va destinado a que el alumnado comprenda que todos tenemos problemas y que es bueno intentar solucionarlos. Es decir, fomentar una actitud positiva en la resolución de problemas. También se trabajan las fases en la toma de decisiones (Di Giusto et al., 2013; Pizarro et al., 2013).

Finalmente, el cuarto módulo (relaciones del yo) tiene como objetivos: realizar un primer acercamiento a la comunicación y en concreto, a cómo conversamos.; trabajar los aspectos no verbales de la comunicación; reconocer cómo nos sentimos en cada momento y; trabajar la empatía. Según avanzamos en edad se incluyen ciertas temáticas como conductas que facilitan o dificultan la conversación o normas implícitas en las conversaciones (Di Giusto et al., 2013; Pizarro et al., 2013).

Además de desarrollar los programas, el grupo GOYAD se ha preocupado por realizar una valoración por parte de alumnado, profesorado y familias del mismo, en torno a diferentes aspectos: 1) Información previa que han recibido respecto al programa que va a ser desarrollado; 2) Interés que le genera el programa y el grado de importancia que les merece dentro de la programación general del curso; 3) Seguimiento que se ha hecho del programa a lo largo del mismo; 4) Informe individualizado de los alcances de los participantes en las dimensiones objeto de desarrollo y; 5) Valoración general del programa.

Los resultados obtenidos por parte de todos los informantes han sido favorables y estimulantes para el grupo de investigación. Las mayores dificultades que se encuentran son la continuidad de estos programas, sobre todo en centros públicos, debido a la variabilidad del profesorado tutor. Esto obliga a un constante y permanente proceso de formación del profesorado todos los años, perdiéndose la riqueza experiencial. Somos conscientes que, aunque se hace una encuesta inicial y una final valorando el estado de desarrollo de las diez dimensiones, no se ha llevado a cabo un control experimental de estas relaciones de casualidad. Simplemente y empíricamente podemos señalar una acogida positiva del programa y un interés por parte de profesorado, alumnado y familias por la continuidad del programa (Di Giusto et al., 2013; Martín del Buey y Martín Palacio, 2012; Pizarro et al., 2013).

1.2. Los Trastornos del Espectro Autista

1.2.1. Evolución y delimitación conceptual

El inicio del estudio del Síndrome de Asperger (SA) se debe a Hans Asperger y Leo Kanner, quienes por la misma fecha proporcionan descripciones en las que se fundamenta el estudio actual de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Aunque previamente se

aportaron descripciones que podrían englobarse en este diagnóstico, no es hasta esta fecha cuando se considera como un trastorno cualitativamente distinto y con entidad propia.

Kanner (1943) describe las características de niños que ve en su clínica, los cuáles manifiestan grandes dificultades para relacionarse. Utilizó el término “*autismo*”, previamente acuñado por Bleuer como síntoma de la esquizofrenia, para referirse a un trastorno cuya característica principal era la incapacidad para implicarse en interacciones sociales con los otros (*Trastorno del contacto afectivo*). A pesar de que la definición de autismo ha sido objeto de muchas revisiones, las características propuestas por Kanner siguen estando vigentes. El autor identificó cuatro características en el trastorno:

- a) Incapacidad para relacionarse adecuadamente con las personas, lo que denominó “una extremada soledad autista”;
- b) Dificultades en el desarrollo comunicativo y del lenguaje, tanto en la expresión como en la comprensión del mismo;
- c) Persistente insistencia en la invarianza, es decir, de que las cosas permanezcan igual y;
- d) Aparición temprana del trastorno, que se hace evidente en los 3 primeros años de vida.

Además de estas cuatro características principales, Kanner añadía otras como: una memoria excelente, una hipersensibilidad a los estímulos, limitaciones en la variedad de la actividad espontánea y un aspecto físico normal.

Asperger (1944) definió a la población con la que trabajaba con el término “*psicopatía autista*”, incluyendo entre las principales características: la ausencia de empatía, la dificultad para establecer relaciones sociales, soliloquios, el pensamiento original, presencia de intereses especiales y la torpeza motora. Asperger no apreciaba retraso

cognitivo ni dificultades en la adquisición del lenguaje, aunque sí un uso idiosincrásico del mismo.

Tanto Kanner como Asperger observaron muestras de las conductas de los trastornos en las familias de los niños observados. Aunque se interpretó como posibilidad de un fenotipo ampliado del autismo, la predominancia del modelo psicoanalítico en Estados Unidos y en Alemania dio lugar a que esta circunstancia no fuese contemplada (Lord, Kim y Dimartino, 2011; Martínez y Cuesta, 2012).

La historia del autismo ha sido dividida en tres etapas para facilitar su comprensión (Ferrández, Lledó, y Grau, 2006; Corral y Pardo, 2012).

En la *primera etapa* del estudio del autismo, entre los años 1943-1963, este se entiende como un trastorno emocional de causa psicógena: experiencias ansiógenas en la primera infancia así como interacciones anómalas en el seno familiar. Por tanto, esta primera época estuvo marcada por las terapias dinámicas, considerando la etiología del mismo como trastorno emocional.

La publicación del libro de Bettelheim, “la fortaleza vacía” (1967; 2001) tuvo repercusiones en la forma de comprender y afrontar el tratamiento de las personas con autismo. Se generó la imagen de los padres de niños con autismo como fríos, aislados intelectuales, incapaces de mostrar afecto. Se utilizaba el término de “madres nevera”. El autismo se consideraba por tanto, un mecanismo de defensa de los niños frente a un entorno hostil. Esta conceptualización predominante tenía dos implicaciones básicas, la culpa atribuida a los padres y la consideración del trastorno como reversible tras la aplicación de prolongadas terapias.

Se utilizaron diversas etiquetas para hacer referencia a los niños con características descritas por Kanner, incluyéndolo como forma de esquizofrenia: autismo infantil, psicosis infantil, esquizofrenia infantil. Posteriormente se comienza a cuestionar esta visión, puesto que las

esquizofrenias y el autismo difieren tanto en sus características clínicas y evolución, como en su historia familiar.

En la *segunda etapa* del estudio del autismo, correspondiente a los años 1963-1983, las familias dejan de ser culpables para ser colaboradores. El autismo se comienza a conceptualizar como un trastorno cognitivo-conductual de etiología orgánica no conocida. Se asocia a modelos neurobiológicos, modelos explicativos basados en alteraciones cognitivas y se proponen tratamientos dirigidos a la modificación de conducta. Comienzan a plantearse nuevas hipótesis como por ejemplo, alteraciones en la comprensión del lenguaje (Rutter, 1966). En esta época el síndrome de Asperger al igual que el autismo, fueron incluidos dentro de los “*Trastornos Generalizados del Desarrollo*” (TGD) (actualmente en la CIE 10 sigue vigente esta categoría).

Wing y Gould (1979) definieron la triada de déficits característicos del autismo de la siguiente forma: a) Déficit en su capacidad para la interacción social recíproca; b) Déficit en comunicación y; c) Déficit en imaginación.

Las autoras señalan que esta triada no sólo aparece en personas con TEA, sino también en otros trastornos del desarrollo. Esta aportación modificó la forma de entender el autismo, instaurando la noción de “continuo” o “espectro” de dimensiones más que síntomas necesarios y suficientes para el diagnóstico. Surge la denominación de *Trastornos del Espectro del Autismo o Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Con ella se manifiesta la variabilidad de los síntomas (Martínez y Cuesta, 2012). En esta época, Wing (1981) utilizó el término “*Síndrome de Asperger*” para describir a los niños que Asperger había descrito en su artículo.

La *tercera etapa*, a partir de los años 80 hasta la actualidad, destaca por explicaciones neurobiológicas y psicológicas más rigurosas,

procedimientos de tratamiento más pragmáticos y menos artificiales, la consideración del autismo como un trastorno del desarrollo y el énfasis en el concepto de TEA. No se trataría de un déficit de conducta sino de comportamientos diferentes. Estas nuevas perspectivas influyen en los tratamientos. Se trataría de buscar el déficit que permita explicar las alteraciones que presentan las personas con TEA en algunas áreas.

A continuación se incluye la Figura 2, que intenta mostrar cómo se interrelacionan los distintos conceptos señalados en líneas anteriores. Aunque diversos autores intercambian el concepto de TGD y TEA, este último sería más amplio.

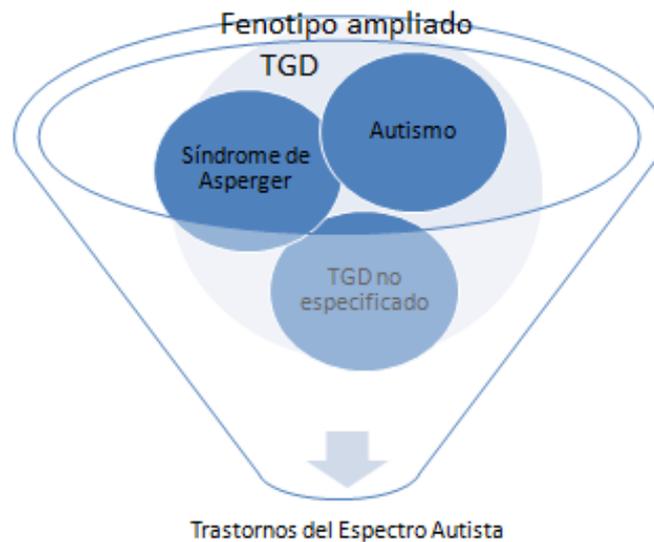


Figura 2. Los trastornos del espectro autista (TEA)

Una imagen más completa es la elaborada por Cererols (2010). Ilustra el continuo autista, mostrando las diversas manifestaciones como el funcionamiento intelectual, el lenguaje así como las dificultades en la relación, comunicación e intereses, que se utilizan para intentar diferenciar las distintas entidades (Figura 3). Aunque como el autor afirma, aunque hay casos que claramente se pueden identificar con una etiqueta determinada, los límites son difusos y los grupos no están

perfectamente delimitados. Por eso es más frecuente hablar del espectro autista.

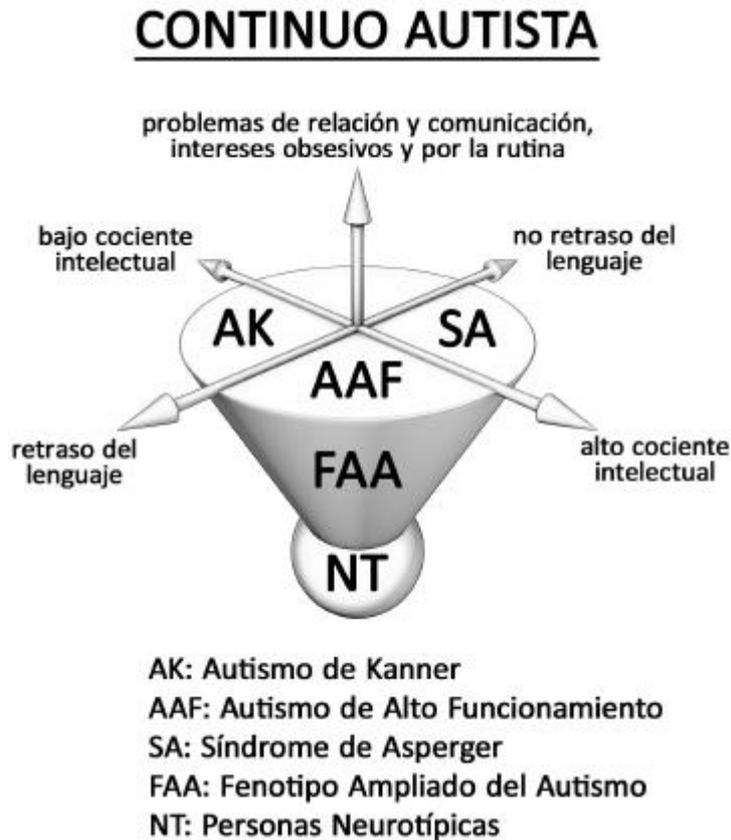


Figura 3. Continuo Autista (Cererols, 2010) (Reproducido con permiso)

1.2.2. Las Clasificaciones Diagnósticas Internacionales

El autismo infantil precoz fue considerado como psicosis propia de la infancia en la 9ª Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (CIE 9, OMS). En esta taxonomía se aludía a las “psicosis peculiares de la niñez” que incluían bajo esta categoría, los diagnósticos de autismo infantil precoz, las psicosis desintegrativas y sin especificación. Por tanto, la CIE 9 todavía no recogía la denominación síndrome de Asperger.

La CIE 10 en vigor (OMS, 1992), auspiciada por las diferencias que se fueron señalando entre las psicosis y el autismo, incluyó el autismo infantil dentro del apartado “Trastornos del desarrollo psicológico” en la

categoría de “*Trastornos Generalizados del Desarrollo*”. En este mismo apartado se encuentra el diagnóstico de síndrome de Asperger, junto a “autismo atípico”, el “síndrome de Rett”, “otro trastorno desintegrativo de la infancia”, el “trastorno hiperkinético con retraso mental y movimientos estereotipados”, “otros trastornos generalizados del desarrollo” y “trastorno generalizado del desarrollo sin especificación”.

Siguiendo este manual, el autismo se caracteriza por la presencia de un desarrollo alterado o anormal que se manifiesta antes de los tres años y por un tipo característico de comportamiento que afecta a la interacción social, la comunicación y a las actividades repetitivas y restrictivas. Según el manual, aunque en el autismo pueden darse todos los niveles de cociente intelectual, hay un retraso mental significativo en el 75% de los casos.

El síndrome de Asperger para la CIE 10 (OMS, 1992) se caracteriza por el mismo déficit cualitativo de la interacción social propio del autismo, además de por la presencia de un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses. Pero, a diferencia del autismo, no hay retraso del lenguaje ni del desarrollo cognoscitivo. La mayoría de las personas con síndrome de Asperger tiene una inteligencia normal. Este manual señala que parece probable que algunos casos sean formas leves de autismo.

La clasificación de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) también ha ido reflejando los cambios en la concepción del autismo y de los TEA. Mientras que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales en su primera y segunda edición (DSM-I y DSM-II) (APA; 1952; 1968) se hacían eco de la perspectiva psicodinámica predominante, el DSM-III (APA, 1980) incluye la categoría de TGD. La APA recoge por primera vez el trastorno de Asperger en el DSM en su cuarta versión (DSM-IV, APA, 1994), dentro del apartado general de

Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, en la categoría de TGD. La clasificación DSM-IV-TR (APA, 2002), incluye dentro de los TGD las categorías diagnósticas: trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. En las Tablas 4 y 5 se muestran los criterios para el Trastorno autista y el Trastorno de Asperger.

Tabla 4. *Criterios diagnósticos para el Trastorno de Asperger (APA 2002)*

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto
3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)
4. Ausencia de reciprocidad social o emocional

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo
2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales
3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
4. Preocupación persistente por partes de objetos

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

-
- D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).*
- E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.*
- F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.*
-

Tabla 5. Criterios diagnósticos Trastorno Autista (APA, 2002)

A. Un total de 6 (o más) ítems de 1, 2 y 3, con por lo menos dos de 1, y uno de 2 y de 3:

- 1.** Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a.** Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - b.** Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
 - c.** Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
 - d.** Falta de reciprocidad social o emocional.
 - 2.** Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 - a.** Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
 - b.** En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
 - c.** Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
 - d.** Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.
-

-
3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:
- a. Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo
 - b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales
 - c. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
 - d. Preocupación persistente por partes de objetos
- B.** *Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción social, (2) lenguaje utilizado en la comunicación social o (3) juego simbólico o imaginativo.*
- C.** *El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.*
-

La principal diferencia, como puede observarse, radica en el criterio A.2 del autismo, la alteración cualitativa de la comunicación, que no está presente en el síndrome de Asperger. Asimismo, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo intelectual son importantes puntos de diferenciación, tal y como señalaba también la CIE 10.

El DSM-5 (APA, 2013) incluye cambios importantes, en un intento de incorporar los resultados de estudios recientes. La categoría de TGD pasa a denominarse Trastornos del Espectro del Autismo (Tabla 6). El DSM-5 realiza un acercamiento dimensional de forma similar a Wing (1988) a través del concepto de Triada Autista. Se propone una variabilidad en la presentación de los síntomas (Martínez y Cuesta, 2012). Además de los TEA, también están incluidos dentro de la categoría “*trastornos del neurodesarrollo*”: los trastornos del desarrollo intelectual, de la comunicación, del aprendizaje, motores y el déficit de

atención con hiperactividad. Desaparece como tal el diagnóstico de trastorno de Asperger, estableciendo el diagnóstico único de TEA con especificaciones en función de la severidad. Según el manual, dentro de TEA quedarían incluidos: autismo de la primera infancia, autismo infantil o de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger.

A pesar de los cambios, se mantiene el núcleo básico de déficits. Sin embargo, el manual señala la amplia heterogeneidad del trastorno y por ello, la necesidad de desarrollar planes individualizados acordes a las necesidades de la persona en cada momento vital (Martínez y Cuesta, 2012).

Tabla 6. Criterios diagnósticos Trastorno del Espectro Autista DSM-5 (APA, 2013)

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías en el contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias en la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de la comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos) :

1. Movimientos, utilización de objetivos o habla estereotipados o repetitivos (p.ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetivos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados
-

de comportamiento verbal o no verbal (p.ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de tomar los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p.ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por los aspectos sensoriales del entorno (p.ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto en el nivel general de desarrollo.

Especificar si:

- Con o sin déficit intelectual acompañante
 - Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
 - Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido
 - Asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento
 - Con catatonía
-

Entre las novedades del DSM -5 puede señalarse por un lado, la fusión en un solo criterio de las dificultades en la interacción y en la comunicación. Por otro lado, es importante reflejar la inclusión del punto B.4, “hiper o hipoactividad sensorial”, ausente en los criterios de manuales anteriores pero presente en la literatura especializada sobre TEA. Asimismo, se señala en el criterio C que los síntomas deben estar presentes en el desarrollo temprano, sin especificar la edad. Para especificar la gravedad actual, el manual se basa en deterioro de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Distingue tres niveles de gravedad:

- Grado 1 (“necesita ayuda”): las deficiencias en la comunicación social se refieren a la dificultad para iniciar interacciones sociales y respuestas atípicas o insatisfactorias. Puede parecer que tienen poco interés o ser excéntricos en sus relaciones. No suelen tener éxito. Con respecto a sus intereses, la inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa. Tienen dificultades para alternar actividades así como de organización y planificación, que van en contra de su autonomía. La práctica totalidad de las personas de la muestra que se presentará más adelante, se encontrarían en este nivel de acuerdo a las categorías diagnósticas actuales.

- Grado 2 (“necesita ayuda notable”): tienen deficiencias notables en la comunicación social, verbal y no verbal, problemas sociales obvios. Se trata de una comunicación muy excéntrica con un inicio limitado de interacciones sociales y respuestas reducidas o anormales. En relación a sus intereses, tienen ansiedad o dificultad para cambiar el foco de atención y dificultades para hacer frente a cambios que resultan evidentes a los observadores.

- Grado 3 (“necesita ayuda muy notable”): las deficiencias causan alteraciones graves en el funcionamiento, con un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta social mínima. El manual refiere por ejemplo, una persona con palabras inteligibles que raramente inicia una interacción y si lo hace, es para cumplir con lo necesario. Tienen una inflexibilidad que interfiere notablemente en el funcionamiento en todos los ámbitos, manifestando ansiedad intensa o dificultad para cambiar el foco de atención.

Entre las características asociadas, el manual refiere que muchas personas tienen un deterioro intelectual o del lenguaje, que puede manifestarse sobre todo en la comprensión. También señala la brecha entre las habilidades intelectuales y las habilidades funcionales

adaptativas. El DSM-5 incluye como problemas asociados, las deficiencias motoras. En adolescentes o adultos se señala la tendencia a la ansiedad y a la depresión.

Esta nueva concepción del DSM-5 no va en contra de los objetivos de este trabajo, pues en él se parte de una perspectiva de competencias que van configurando la Personalidad Eficaz, es decir, aspectos dimensionales como propugna el nuevo manual. Asimismo, tal y como planteaba en la parte introductoria, la experiencia me ha permitido valorar que la prueba no ha de ser específica para evaluar a estudiantes con síndrome de Asperger sino que puede ser adecuada dentro del espectro del autismo, en función de las competencias que presenten.

1.2.3. Una discapacidad social

Parece que hay acuerdo entre investigadores, profesionales y familiares en relación a considerar a las personas con síndrome de Asperger, no como socialmente inhábiles o excéntricas, sino como personas que presentan una discapacidad social de inicio temprano y que plantean necesidades especiales de apoyo (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009).

Los TEA son conceptualizados como *discapacidades del desarrollo* por la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), dado que se originan antes de que la persona cumpla los 18 años y se espera que continúen indefinidamente. Este reconocimiento es importante, dado que considera que las personas con TEA deben recibir servicios especializados.

En las últimas décadas, de forma paralela a la aparición de los derechos de personas con discapacidad, el concepto de deficiencia,

discapacidad y minusvalía ha ido evolucionando, a la par que lo han hecho las actitudes de la sociedad (Riaño, 2012).

Un referente muy importante dentro de ese apartado es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (OMS, 2001). Surge tras el proceso de revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías- CIDDM (1980). La CIF tiene como objetivo principal proporcionar un lenguaje unificado o marco conceptual que permita la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud. Esta nueva clasificación utiliza un modelo multidimensional y define los componentes relacionados con la salud y el bienestar, estructurados en dos categorías: funcionamiento y discapacidad; y factores contextuales. La primera categoría incluye una serie de componentes y constructos, tanto facilitadores como barreras. La segunda categoría incluye factores ambientales y personales.

El término discapacidad no puede verse desligado de los de deficiencia y minusvalía. En la Tabla 7 se incluyen sus definiciones. Mientras que la deficiencia se define a nivel de “órgano”, la discapacidad a nivel “personal” y la minusvalía a nivel “social”.

Tabla 7. *Deficiencia, discapacidad y minusvalía (OMS, 1980)*

<i>Deficiencia</i>	Es toda pérdida o anomalía de un órgano o de la función propia de éste.
<i>Discapacidad</i>	Es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad de la forma, o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano.
<i>Minusvalía</i>	Es una situación de desventaja para un individuo determinado, de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales.

En la actualidad se están utilizando concepciones como funcionamiento, limitación y restricción. Funcionamiento hace referencia a los aspectos positivos de la interacción de un individuo con una “condición de salud” determinada y los factores contextuales, tanto ambientales como personales. Este término genérico incluye funciones corporales y estructuras, actividades y participación.

La discapacidad presente en los TEA o en el síndrome de Asperger podría estar relacionada con las funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto en significado como en la finalidad. Tendrían alterada la capacidad de cognición social. Un funcionamiento distinto asimismo en las funciones mentales superiores asociadas al lóbulo frontal, que tienen que ver con la toma de decisiones, la flexibilidad, el afrontamiento de problemas o el pensamiento abstracto, que podrían derivar en un comportamiento que no tiene en cuenta las circunstancias (Martín, 2007) .

Para potenciar la participación en la sociedad es importante el concepto de diseño universal o para todos, como factor facilitador del funcionamiento.

1.2.4. Otras concepciones alternativas

Los criterios diagnósticos ofrecidos por la APA y por la OMS resultaron en cierta medida polémicos a la comunidad científica (Belinchón et al., 2009). Por ello, en paralelo a las propuestas internacionales, distintos profesionales especializados en el tema han ido estableciendo sus propios criterios.

Rivière (Rivière, 1996; Rivière y Valdez, 2000), citado por Artigas y Equipo DELETREA (2004), considera que la definición que sobre este trastorno que ofrece el DSM-IV-R es insuficiente cuando se refiere a “no

aparición de retraso general del lenguaje”. Este autor apunta que los expertos coinciden en que en los casos de síndrome de Asperger suele haber retraso en la adquisición del lenguaje o, al menos, una forma peculiar de adquirirlo que no se ajusta al desarrollo normal. El lenguaje es pedante, excesivamente formal, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo y modulación. También tienen dificultades para interpretar enunciados literales o con doble sentido, en saber de qué conversar con otras personas, producir emisiones relevantes en diferentes situaciones y con los estados mentales de los interlocutores.

Asimismo, Rivière (Rivière y Martos, 1997) desarrolla la propuesta de Wing, diferenciando doce dimensiones psicológicas que agrupa en cuatro áreas: desarrollo social; comunicación y lenguaje; anticipación/flexibilidad; y simbolización. Desarrolla el instrumento IDEA (Inventario de Espectro Autista) para evaluar las alteraciones (Rivière, 2002). Esta concepción es interesante y útil, al recoger la presencia de características no cerradas, considerándolas un continuo.

Para cada dimensión se establecen cuatro niveles, siendo el nivel cuarto aquel que define o caracteriza a las personas con síndrome de Asperger (Rivière y Martos, 1997). Las dimensiones son las siguientes:

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).
3. Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Trastornos de las funciones comunicativas.
5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
6. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.
7. Trastornos de las competencias de anticipación.
8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.

9. Trastornos del sentido de la actividad propia.
10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
11. Trastornos de la imitación.
12. Trastornos de la suspensión (capacidad para hacer significantes).

Con respecto a la primera dimensión, *Trastorno cualitativo de la relación social*, una persona en el nivel cuatro se caracterizaría por una motivación de relacionarse con iguales, aunque fracasando en el intento de lograr una relación fluida. La persona suele ser consciente de sus dificultades de relación. Puede querer relacionarse con iguales pero las sutilezas de las relaciones pueden escapársele. En este nivel resulta oportuno intervenir de forma directiva para enseñar habilidades sociales y otras competencias. La segunda dimensión, *Trastornos de las capacidades de referencia conjunta*, relacionado con un déficit de intersubjetividad secundaria, se manifiesta en el nivel cuatro a través de pautas de atención y acción conjunta en las que a veces se escapan gestos o miradas, sobre todo de carácter complejo. Además, los marcos de referencia o preocupaciones pueden no ser compartidos. La tercera dimensión, *Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas*, guarda relación con la intersubjetividad (Threvarthen, Aitken, Papoudi y Robarts, 1996; Hobson, 1993) y con la teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) que se abordarán en páginas posteriores. Las personas de nivel cuatro podrían tener conciencia explícita de que las otras personas tienen mente así como emplear términos mentales. Los procesos mentalistas en las interacciones cotidianas pueden ser limitados y simples, alejados de la complejidad y sutileza de las interacciones.

Los Trastornos de las funciones comunicativas son la cuarta dimensión. Comunicación significa que es una actividad intencionada de relación, que se refiere a algo y que además, se realiza mediante

significantes. Las personas dentro de un nivel cuatro realizan conductas comunicativas para declarar o comentar, no sólo para modificar el medio físico. Aunque son escasas las declaraciones para comentar subjetivamente la experiencia, es decir, referidas al mundo interno. Además, la comunicación puede ser poco recíproca y poco empática.

La quinta dimensión hace referencia a los *Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo*. Dentro del nivel cuatro las dificultades tienen que ver con iniciar conversaciones o encontrar temas apropiados, así como transmitir información significativa en las interacciones. Además, pueden adaptarse con dificultad a las necesidades del interlocutor. Su lenguaje puede estar alterado a nivel prosódico. Puede parecer, en ocasiones, pedante o rebuscado.

Las personas que se encuentran en el nivel más alto en la sexta dimensión, *Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo*, aunque tienen una buena comprensión, pueden tener dificultades con alteraciones sutiles del lenguaje, significados literales o modulaciones del lenguaje en función de variables interactivas o del contexto.

Con respecto a la dimensión *Trastornos de las competencias de anticipación*, las personas del nivel cuatro pueden preferir un orden y ambiente predecible. Ante cambios ambientales imprevistos, pueden dar lugar a reacciones desmesuradas. Sin embargo, estas personas pueden emplear estrategias activas para anticipar.

La dimensión *Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental* se manifiesta, en las personas de este nivel, a través de contenidos obsesivos y limitados de pensamiento, interés poco funcionales y limitados. Los intereses no suelen estar relacionados con el mundo social.

Los *Trastornos del sentido de la actividad propia* aluden a cómo damos sentido, entendiendo como algo que otorga coherencia a la acción,

dentro de un contexto. Tendría un carácter funcional o social, es decir, el concepto de sentido depende del observador o actor, pues de alguna forma negociamos para atribuir sentido. Las personas dentro del nivel cuatro pueden no asimilar las actividades a un motivo biográfico dentro de su “yo”. Es decir, la persona puede realizar actividades y roles complejos, aunque lo perciba de forma fragmentaria. En esta dimensión entrarían las frecuentes barreras como el aburrimiento, la desmotivación o el oposicionismo.

Con respecto a los *Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción*, pueden tener dificultades para diferenciar ficción de realidad y cuando elaboran ficciones, pueden ser poco flexibles o bien, aislarse en ellas.

Los *Trastornos de la imitación* en este nivel aluden a una dificultad para guiarse por modelos internos. Los modelos suelen estar guiados por variables externas y ser rígidos, sin un fundamento empático.

Finalmente, los *Trastornos de la suspensión*, que guardan una estrecha relación con el resto de dimensiones, tienen una importancia sobre todo en el plano teórico. Este mecanismo tiene que ver con dejar en suspenso acciones o representaciones para crear significados que puedan ser interpretados por uno mismo u otras personas. Los pasos en este mecanismo pueden estar alterados en los trastornos del espectro autista. En el nivel cuatro, estas alteraciones se manifiestan en el momento en que no se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o estados mentales que no se corresponden con las realidades.

Las doce dimensiones presentadas se agrupan en cuatro áreas: trastornos del desarrollo social (dimensiones 1-3), trastorno de la comunicación y del lenguaje (dimensiones 4-6), trastorno de anticipación y flexibilidad (dimensiones 7-9) y trastorno de la simbolización (dimensiones 10-12).

Gillberg (1991) contempla como un criterio relevante la torpeza motora, describiéndola como un retraso temprano en el área motriz o alteraciones en pruebas de neurodesarrollo. Esta característica es frecuente, estando afectada tanto la psicomotricidad gruesa como fina (Coto, 2013).

Rutter y Lockyer (1967) intentan determinar los indicadores específicos del trastorno autista y consideran tres: la incapacidad para desarrollar relaciones interpersonales, la alteración en la adquisición y desarrollo del lenguaje y; las conductas ritualistas y compulsivas. Ponen énfasis en las alteraciones del desarrollo del lenguaje como alteración principal. Consideran que tiene un origen orgánico cerebral aunque lo conciben como un síndrome conductual.

Otros autores señalan que los límites entre el trastorno y la normalidad son muy imprecisos e incluso no debemos olvidar que hay profesionales que también nos incitan a que reconsideremos “el Asperger” como una forma de pensar diferente. Las propias personas con Síndrome de Asperger o TEA han creado la palabra *Aspie* para denominarse a sí mismos y *Neurotípico* para definir a los demás (Cererols, 2010). El término neurotípico surge de las personas con autismo para denominar a

“las personas cuyo desarrollo neuronal se corresponde con el más frecuente en términos estadísticos. Esta acepción se utiliza para connotar que existe diversidad, sin que ésta implique una jerarquía de valor sobre la preferencia de un modelo neuronal sobre otro mejor que otro” (Merino, 2012, pp. 308).

A partir de los libros y artículos de investigación que describen los síntomas del síndrome de Asperger, llegué a la

conclusión provisional de que muchos no eran más que variaciones de la función cerebral erróneamente calificadas como trastorno médico porque no se ajustaban a las normas sociales —en realidad, convenciones sociales— que reflejan las configuraciones humanas más comunes, no su espectro al completo.

(El proyecto esposa. Graeme Simsion)

Se incluyen en la Tabla 8 los criterios característicos para el descubrimiento de los Aspie (Gray, Attwood y Holliday-Willey, 1999; Cobo y Morán, 2011). Como se puede observar, se centran en los puntos fuertes o aspectos positivos de las personas con TEA.

Tabla 8. *Criterios “Aspie”*

A. Una ventaja cualitativa en la interacción social, manifestada por una mayoría de los siguientes elementos:

1. Relaciones con los iguales, caracterizadas por lealtad absoluta y seriedad impecable.
2. Ausencia de discriminación por sexo, edad, o cultura; capacidad de considerar a los otros tal y como son.
3. Comunicación de lo que se piensa realmente, independientemente del contexto social o las convicciones personales.
4. Capacidad de perseverar en su teoría o perspectiva personal a pesar de existir una evidencia contraria.
5. Búsqueda de amigos capaces de entusiasmarse por sus intereses y temas particulares. Atención a los detalles; posibilidad de pasar largo tiempo discutiendo un tema que puede no ser de importancia capital.
6. Capacidad de escucha sin emitir juicios o suposiciones continuamente.
7. Principalmente interesado en las contribuciones significativas a la conversación; evita la “charla ritualista” o las declaraciones socialmente triviales, así como la conversación superficial.
8. Búsqueda de amigos sinceros, positivos, con sentido del humor.

B. Habla “Aspergiana”, un lenguaje social caracterizado por al menos tres de las siguientes características:

1. Interés centrado en la búsqueda de la verdad.
2. Conversación “transparente”, sin sentido o motivación oculta.
3. Vocabulario avanzado e interés por las palabras mismas.

4. Fascinación por el humor basado en las palabras, por ejemplo, mediante los juegos de palabras.
5. Empleo avanzado de las metáforas visuales o gráficas.

C. Habilidades cognoscitivas caracterizadas por al menos cuatro de los siguientes rasgos:

1. Preferencia por “el detalle” antes que por “el todo” (Gestalt).
2. Perspectiva original, a menudo única, en la manera de solucionar los problemas.
3. Memoria excepcional y/o recuerdo de detalles a menudo olvidados o desatendidos por otros, por ejemplo: nombres, fechas, horarios, rutinas.
4. Perseverancia ávida en la reunión y catalogación de información sobre un tema de interés.
5. Pensamiento persistente.
6. Conocimiento enciclopédico (del tipo CD-rom) sobre uno o más temas.
7. Conocimiento de las rutinas, así como un deseo manifiesto por mantener el orden y la precisión.
8. Claridad de los valores. Las tomas de decisiones no están influidas por factores políticos o financieros.

D. Posibles rasgos contingentes:

1. Extremada sensibilidad respecto a experiencias o estímulos sensoriales específicos, por ejemplo: a un determinado sonido, una textura concreta, una visión, y/o un olor.
 2. Capacidad de sobresalir en deportes individuales y juegos, en particular los que implican resistencia o precisión visual, incluyendo remo, natación, bolos, ajedrez, etc.
 3. “Héroe social desconocido” con un optimismo confiado: frecuentemente es la víctima de las debilidades sociales de los otros, mientras se mantiene firme en la creencia de la posibilidad de que sean verdaderos amigos.
 4. Mayor probabilidad que la población general de asistir a la Universidad tras el Instituto.
 5. A menudo cuida de personas que tienen un desarrollo atípico
-

1.2.5. Los trastornos del espectro autista en las niñas y adolescentes

Asperger, en los inicios, consideraba que el trastorno no podía presentarse en las niñas. Aunque en la actualidad esto no se sostiene, los manuales diagnósticos internacionales de referencia así como investigaciones recientes refieren tasas de prevalencia a favor de los niños (con cifras aproximadamente 4:1) en todas las categorías diagnósticas estudiadas (Andrade, 2011; APA, 2002; 2013; Begeer,

Mandell, Wijnker-Holmes, Venderbosch y Rem, 2013; Martín, 2006; OMS, 1992). Además, las niñas son diagnosticadas más tarde. No obstante, muchos países están reportando un número cada vez mayor de niñas con un diagnóstico de trastorno del espectro autista (Schmitzer, 2013).

La información sobre niñas o adolescentes con síndrome de Asperger o TEA es bastante escasa (Andrade, 2011) y la mayoría de los referentes para una evaluación diagnóstica está basada en niños (Coto, 2013). Parece que ellas son menos propensas a ser identificadas con los criterios diagnósticos al uso.

El abordaje de las diferencias en la prevalencia entre niños y niñas todavía no dispone de investigación objetiva, por lo que se necesitan más estudios epidemiológicos (Attwood, 2011). Se necesitan todavía más investigaciones que permitan establecer datos reales para niños y niñas y mejorar los criterios de selección, incluyendo las diferencias cuantitativas y cualitativamente entre ellos y ellas. Mientras, es posible que las niñas pasen desapercibidas y no reciban los recursos que necesitan (Attwood, 2011; Coto, 2013).

Las niñas tienen características similares a los niños pero su presentación es más suave o atenuada (Maristany, 2002; Andrade, 2011). Además, las niñas son más observadoras y tienen más capacidad de imitación, lo que puede derivar en que se defiendan más o menos bien en ciertos niveles básicos de relación y su detección sea más tardía o no se produzca (Asociación Asperger Andalucía y Federación Andaluza de Síndrome de Asperger, 2007; Coto, 2013; Maristany, 2002). Attwood (2011) añade que esta presentación puede relacionarse con una mayor reticencia de los profesionales a diagnosticar así como a recibir el diagnóstico por parte de las familias.

Ellas aprenden más fácilmente por imitación las conductas sociales o la comunicación no verbal como el tono de voz (Maristany, 2002). Las niñas parecen estar más motivadas a entender y comprender conceptos en comparación con los niños. Ello se relaciona con que a veces sean más fluidas en sus habilidades sociales. Una estrategia utilizada es observar a personas muy hábiles socialmente para copiar sus gestos, voz y personalidad, a modo de ecolalia social (Attwood, 2011).

Siguiendo a Coto (2013), el desarrollo social, emocional y cognitivo es diferente en niños y niñas. Las niñas suelen tener un desarrollo socioemocional mayor. Sin embargo, tienen muchas dificultades en su regulación emocional. Se observan rabietas, ansiedad y frustración intensas, incluso más que en los niños. En relación con ello, en la adolescencia pueden manifestar síntomas de ansiedad y de depresión.

Las niñas manifiestan menos conductas disruptivas y agresivas ante situaciones emocionales negativas y están más predispuestas a hablar. Asimismo, son más pasivas y no manifiestan tanto rechazo hacia los demás (Maristany, 2002). Las compañeras suelen orientar a la niña con TEA o síndrome de Asperger sobre qué hacer en una determinada situación social y consolarla en situaciones emocionales, es decir, tienen unas conductas más prosociales, a diferencia de lo que ocurre en los chicos. Los niños suelen ser más propensos a ser abusivos con aquellos que manifiestan conductas diferentes (Attwood, 2011). La agresividad y las conductas disruptivas llaman más la atención de los adultos. Es decir, como señala Attwood (2011), los niños llegan más fácilmente a consulta para ser evaluados y de esta forma determinar si su comportamiento se debe a algún trastorno específico y se puedan poner en marcha intervenciones.

Algunas niñas participan de forma activa en las situaciones sociales, aunque tenga un perfil de habilidades sociales característico e inusual.

Pero en otras ocasiones pueden ser pasivas y camuflar sus dificultades. Esta forma es la más común (Attwood, 2011). Pueden ser percibidas como “raras”, por ejemplo, en las niñas la falta de contacto visual en las mujeres se asocia más bien a la timidez que a manifestaciones de TEA (Schmitzer, 2013).

También es común en ellas la presencia de amigos imaginarios, incluso a veces más allá de la edad en la que se consideraría normal (Maristany, 2002). Attwood (2011) relaciona este hecho con el poco éxito que tienen a veces en la realización de nuevos amigos. También alude a que la carencia en algunas ocasiones de reciprocidad en los juegos sociales dificulte el juego con compañeros reales.

Con respecto a sus intereses específicos, se postula que son menos llamativos que las de los niños (Maristany, 2002). Se dice que sus intereses pueden ser otros no relacionados típicamente con el síndrome de Asperger (Attwood, 2011). Es decir, serían intereses típicos similares a los de sus iguales, como pueden ser los animales. En ocasiones prefieren mantenerse niñas y manifestar cierto rechazo a la pubertad (Maristany, 2002; Attwood, 2011).

Para finalizar este apartado, señalar, como apunta Attwood (2002), que las chicas suelen describir sus problemas como el sentirse diferentes a las demás. Es decir, aunque ellas parecen naturales, consideran que son mecánicas, no intuitivas, y se sienten confusas sobre cómo los demás comparten y tienen amistades con tan poca reflexión. Sin embargo, han aprendido a camuflar sus problemas e incluso los propios criterios diagnósticos podrían no detectar las sutilezas. Como señalaba una niña en talleres de habilidades sociales *“ya sé lo que tengo que hacer con la gente, sé lo que tengo que hacer para ser igual que las chicas de mi clase, pero me canso. Estoy más tranquila sola”*. Attwood (2002) incluye un poema de Vanessa Regal muy ilustrativo:

Érase la vida un desorden enredado.
Como piezas que faltan, en un juego de ajedrez.
Como tan sólo medio diseño de un vestido.
Como decir no, pero querer decir sí.
Como querer más, y conseguir menos.
Pero lentamente lo voy enderezando.
Érase la vida una línea enredada.
Como decir tuyo, pero significar mía.
Como sentirme enferma, pero decir perfecta.
Como pedir leche, y recibir vino.
Como ver un árbol, y decir arbusto.
Pero lentamente lo voy enderezando.
La vida ahora está mucho más clara.
Los nudos se desenredan,
Y la esperanza está cerca.
Seguro que hay golpes más adelante.
Pero ya no miro adelante con temor.
Después de catorce años, los enredos se han enderezado.

Planchando del todo los Pliegues. Vanessa Regal

1.2.6. Modelos teóricos explicativos e implicaciones

En los diversos intentos de explicación del autismo o TEA, se han ido sucediendo numerosas teorías. Las personas con TEA manifiestan una gran variabilidad conductual. Lo más probable es que no exista un mecanismo único de explicación, sino que parece asociado a múltiples alteraciones biológicas diferentes (genéticas, neuroquímicas, víricas, etc.) que producen alteraciones en algún momento en el desarrollo del sistema nervioso, en vías y centros nerviosos específicos relacionados con

procesos psicológicos superiores (Brioso, 2012). A través de la hipótesis de las vías comunes, se alude a que diferentes agentes causales pueden producir trastornos en un mismo conjunto de vías y centros nerviosos (Rivière 2001; Rivière y Martos, 1997).

En las últimas décadas se han producido cambios importantes. El objetivo que ha guiado la investigación ha sido la búsqueda del déficit psicológico específico que permita explicar las alteraciones que presentan, la denominada triada autista (Brioso, 2012). Todas las teorías son acercamientos parciales, que ayudan a entender cómo es el funcionamiento cognitivo y socioemocional de esta población (Coto, 2013).

Una de las principales teorías propuestas ha sido la *Teoría de la Mente*. Aunque hay alternativas a esta teoría. Happé (1998) las agrupa en dos: por un lado, las teorías que no aceptan el déficit mentalista como explicación del autismo y; por otro lado, las teorías que aceptan el déficit mentalista pero no el hecho de que sea el trastorno primario o nuclear. Russell es una representante de las primeras teorías, pues sostiene que las dificultades se refieren a un déficit en la inhibición de respuestas prepotentes incorrectas y para superar la saliencia perceptiva. En la segunda línea se encuentra Hobson, pues para él la alteración más básica es la incapacidad innata para interactuar emocionalmente con los demás (Brioso, 2012).

La “*Teoría de la Mente*”, *teoría cognitiva o del déficit metarrepresentacional*, planteada inicialmente por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), plantea que los niños y niñas tienen dificultades en su capacidad para representarse los estados mentales de los otros, es decir, pensamientos, creencias, intenciones y deseos. Esta representación interna la tenemos de forma innata. Tendrían una dificultad para elaborar hipótesis sobre lo que los otros piensan, saben o desean, y en base a ello,

predecir y comprender las conductas. Los autores comprobaron que los niños no tenían problemas en ordenar historias mecánicas ni comportamentales. Una prueba clásica utilizada para evaluar a Teoría de la Mente es la Tarea de Sally y Anna.

Aunque la Teoría de la Mente no permite explicar algunas de las características que presentan las personas con TEA, como sus intereses restringidos (Brioso, 2012), ha permitido comprender muchas de las limitaciones sociales de estas personas, así como las dificultades pragmáticas en el uso del lenguaje. Estas personas tendrían problemas para anticipar, predecir la conducta de los demás, explicar sus conductas, comprender cómo sus conductas pueden afectar a los demás, entender e concepto de vergüenza, comprender las convenciones sociales, narrar la memoria autobiográfica, mentir y comprender los engaños y comprender las reglas de la comunicación (Cobo y Morán, 2011). En la misma línea, pueden ser acusados de groseros y pueden sentir ansiedad cuando tienen que desenvolverse en situaciones sociales que no comprenden (Coto, 2013).

Hubert Cross lo expresa de la siguiente forma:

Mi nombre es Hubert. Tengo 47 años y tengo el síndrome de Asperger (...) La deficiencia mas desolante en los casos de síndrome de Asperger de alto funcionamiento, es la **ceguera mental**. Nuestra incapacidad de visualizar estados mentales. Los deseos, creencias e intenciones detrás del comportamiento de las otras personas. Sin estados mentales, no logramos encontrarle sentido a nada. Vivimos en un mundo de confusión, y vamos por la vida haciendo un disparate detrás de otro, a causa de nuestra falta de sentido común. Y sin necesidad, porque podemos aprender a compensar por nuestra ceguera usando nuestra lógica para averiguar los estados mentales. Es

fácil una vez que aprendemos como hacerlo, y cuando lo hacemos, nuestra falta de sentido común desaparece. Tuviera que escribir un libro completo para poder describir todo lo que tuve que pasar hasta que logré encontrarle sentido al mundo de los humanos a los 45 años, y hubiera sido tan fácil aprender si mi papá hubiera sabido cómo enseñarme. Pero por desgracia, casi nada se sabía sobre el síndrome en esos días. Ni siquiera teníamos el nombre,...

El Síndrome de Asperger y la Ceguera Mental

“Sin una teoría de la mente el comportamiento de los otros resultaría caótico, sin orden ni concierto, imprevisible, sin sentido” (García, 2008, pp.91). De ahí que estas personas puedan parecer ingenuas, pero también egoístas. La teoría de la mente nos permite comunicarnos e interactuar con los demás, entender, colaborar, competir, engañar, expresar y hablar de nuestros estados mentales, pensamientos, deseos, sentimientos. Atribuir estados posibilita poder anticipar, entender y responder adecuadamente a comportamientos y demandas, interactuar eficazmente, compartir experiencias, hablar sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Funciona por debajo de la conciencia, de forma tan eficaz que tiende a pasar desapercibida (García, 2008).

La teoría de la mente también se ha relacionado con los tipos de estímulos a los que atendemos. Hay diferencias significativas entre los estímulos a los que atienden personas con TEA frente a los estímulos preferidos por personas sin TEA. Los primeros parece que no muestran preferencia por información y estimulación procedentes de las personas como el rostro, voces o la dirección de la mirada, sino que atienden más a objetos físicos. Por el contrario, las personas con desarrollo típico no tienen esa atención centrada en el objeto, sino en la persona (García,

2008). Una investigación realizada en esta línea a través del seguimiento ocular (herramienta e-tracking) mostró datos significativos al respecto (Sasson y Elison, 2012). Se postula que ello es debido a que los estímulos sociales no les aportan información.

Me llamo Christopher John Francis Boone. Me sé todos los países del mundo y sus capitales y todos los números primos hasta el 7.507.

Hace ocho años, cuando conocí a Siobhan, me enseñó este dibujo,

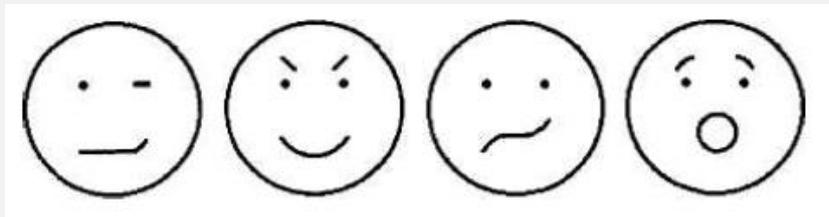


y supe que significaba «triste», que es como me sentí cuando encontré al perro muerto. Luego me enseñó este dibujo,



y supe que significaba «contento», como estoy cuando leo sobre las misiones espaciales Apolo, o cuando aún estoy despierto a las tres o las cuatro de la madrugada y recorro la calle de arriba abajo y me imagino que soy la única persona en el mundo entero.

Después hizo otros dibujos



Pero no supe decir qué significaban.

Pedí a Siobhan que me dibujara más caras de esas y escribiera junto a ellas qué significaban exactamente. Me guardé la hoja en el bolsillo y la sacaba cuando no entendía lo que alguien me estaba diciendo. Pero era muy difícil decidir cuál de los diagramas se parecía más a la cara que veía, porque las caras de la gente se mueven muy deprisa.

El curioso incidente del perro a medianoche. M. Haddon

Uta Frith propone posteriormente la teoría del déficit en la “**Coherencia Central**” como complemento a la teoría de la mente (Frith, 1989, 2004; Frith y Happé, 1994, 1999, 2006). Las autoras estudian el procesamiento de la información de chicos con TEA y consideran que tienen una débil coherencia central. Se trata de un estilo de procesamiento distinto al de las personas con desarrollo típico (*neurotípicos*), una mente diferente tanto a nivel conceptual como perceptivo. En las personas neurotípicas la tendencia es el procesamiento global en detrimento de los detalles. En el caso de las personas con TEA, el procesamiento está centrado en los detalles a expensas del procesamiento global (Martínez y Cuesta, 2012). Tendrían aumentada la discriminación y reducida la generalización a nivel perceptivo. La hipótesis de la Coherencia Central Débil enfatiza la superioridad en el procesamiento centrado en los detalles. Este estilo de procesamiento puede ser un aspecto de la cognición de las personas con TEA que se presenta junto a déficits sociales, pero ni es su causa ni permite explicarlos. Esta teoría explicaría las habilidades especiales en las personas con TEA, los comentarios o comportamientos inapropiados y el hecho de que el contexto no les ayude mucho. Cuando las personas con TEA organizan los estímulos que les rodea, no integran las distintas fuentes de información, por lo que tienen dificultades para saber qué tipo de situación es y qué pueden hacer.

“Una metáfora muy útil para entender en qué consiste la coherencia central débil es imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el

otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles pero no se percibe el contexto”.

(Attwood, 2007, pp. 391)

“Imaginemos que abrimos la puerta de un aula y vemos a muchas personas sentadas individualmente escribiendo en silencio. Mientras otra persona pasea en silencio también entre las mesas. ¿Qué está ocurriendo? No nos cuesta trabajo darnos cuenta de que se trata de un examen. Inmediatamente sabemos qué podemos y qué no podemos hacer.

Una persona con dificultades en coherencia central, si abriera esa misma puerta, vería una lista de estímulos inconexos...una mesa junto a la puerta, una persona que escribe, un bolígrafo que se cae, alguien que levanta la mano, un hombre pasea por el centro, algo escrito en la pizarra...Así es muy difícil saber qué está pasando y por tanto saber qué se espera de nosotros en esa situación.

(Coto, 2013, pp. 17)

Otra línea de investigación entiende el autismo como un déficit de ***Función Ejecutiva***. Fue inicialmente propuesta por Damasio y Maurer (1978) y comenzó a tener relevancia tras los estudios de diversos autores (Russell, 1997, 2000; Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991). Las funciones ejecutivas son operaciones cognitivas necesarias para resolver problemas, es decir, incluye conductas dirigidas a una meta y al futuro. Permiten diseñar los pasos intermedios y realizar los ajustes necesarios (Coto, 2013). Se trata de conductas que dependen de los lóbulos frontales (planificación, organización, flexibilidad, memoria de trabajo, monitorización, inhibición de respuestas no adecuadas, etc.) Para emprender tales conductas es necesario tener un plan de acción a través

de un modelo mental y separarse el entorno más inmediato (Martínez y Cuesta, 2012; Cobo y Morán, 2011). Un déficit en la función ejecutiva implica dificultades para organizar, planificar y anticipar. Supone alteraciones en la inhibición de respuestas inadecuadas y en la regulación de la conducta. Conlleva en general dificultades en la resolución de problemas, en concreto, para afrontar situaciones nuevas (Lozano, 2014). Asimismo, da lugar a déficits en la motivación y atención, sobre todo para actividades que no tienen interés, y problemas en la memoria de trabajo (Cobo y Morán, 2011).

Al igual que ocurría con el déficit metarrepresentacional, pese a que las funciones ejecutivas permiten explicar muchas de las conductas de las personas con TEA, los déficits ejecutivos no son específicos del autismo. El déficit en función ejecutiva permitiría explicar su rigidez, perseverancia o las dificultades en la planificación (Martínez y Cuesta, 2012).

La teoría de Hobson (1993, 2001), *teoría socioafectiva*, retoma las ideas de Kanner y considera el autismo como resultado de un *déficit intersubjetivo*. Hobson enfatiza el desarrollo temprano en las áreas emocionales y afectivas y las alteraciones en esta experiencia intersubjetiva serían la causa del trastorno. Según el autor, existe un mecanismo psicológico primario que predispone biológicamente para interaccionar de forma afectiva. Este mecanismo sería un condicionante para el desarrollo cognitivo, es decir, para el pensamiento y del conocimiento de los otros como seres con mente (Martínez y Cuesta, 2012). Se alteraría la “empatía no inferencial”. En esta línea se encuentra la hipótesis del **déficit en la atención conjunta** (Mundy, Kasari y Sigman, 1992). Este déficit sería el que explicaría las dificultades sociales y comunicativas en las personas con TEA.

Desde la *hipótesis cognitivo-afectiva* (Mundy, Sigman, Ungerer y Sherman, 1986) se plantea que las dificultades en el autismo estarían causadas por un déficit afectivo primario y un déficit cognitivo también primario. Esto derivaría en dificultades para apreciar estados mentales y emocionales en los demás, en la conducta social y juego simbólico.

La teoría de la *empatización sistematización* (Baron-Cohen, 2010) hace referencia a la divergencia que presentan las personas con TEA en las dos competencias. El autor define la empatía como la capacidad cognitiva para percibir en un contexto compartido, lo que otra persona puede sentir. La sistematización sería la capacidad para hallar reglas por las que se rige el sistema y predecir de esta forma, cómo evolucionará. Según esta teoría una persona con TEA tendría una capacidad empática por debajo de la media pero una capacidad de sistematización por encima de la media.

La teoría del *Déficit en cognición social* de Fiske y Taylor (1991) (Lozano, 2014) plantea este déficit da cuenta de la dificultad para analizar los pensamientos y sentimientos de los demás así como para generar expectativas sobre la conducta de los otros. Por ello, estas personas necesitan disponer de información relativa a qué hacer o cómo sentirse y se benefician de guiones sociales sobre cómo actuar.

Cuando hayas leído este libro podrás pensar que estas son las reglas de un juego bastante tonto, pero el juego es la vida y las reglas no pueden cambiarse

Haciendo Frente. M. Segar

Desde la teoría del *Pensamiento visual* (Temple Grandin, 1995, 2005), se postula una organización del pensamiento o de las ideas a través de un formato visual. En su obra, Grandin describe que ella carece de una memoria basada en el lenguaje. Desde las primeras

investigaciones con respecto al procesamiento de la información, se conoce que las personas con TEA procesan la información de un modo distinto cualitativamente. Predomina la comprensión por la vía visual. Esta teoría tiene una implicación fundamental, el uso de claves visuales para la potenciar la comprensión, asimilación y retención. La información visual puede ir desde objetos concretos hasta listas escritas (Martínez y Cuesta, 2012).

Teorías neurobiológicas. Además de las investigaciones psicológicas que han formulado propuestas útiles para fomentar la comprensión y mejora de los TEA, se han ido proponiendo distintas teorías o procesos centrados en la neurobiología. Los TEA son trastornos de origen biológico que afectan al neurodesarrollo y van a producir variaciones en la construcción de los procesos psicológicos superiores. Determinadas alteraciones en momentos tempranos del desarrollo dan lugar a cambios que producen efectos “en cascada”.

Baron-Cohen (2002) alude en su teoría al funcionamiento cerebral. Las manifestaciones de las personas con TEA serían la expresión de una *forma extrema de pensamiento masculino*. El cerebro masculino es más sistemático y el femenino más empático. Por eso, las mujeres comprenden mejor el funcionamiento de los sistemas sociales. Las personas con TEA serían sistemáticas. Baron-Cohen sitúa el origen de estas diferencias en factores genéticos y en los niveles de testosterona fetal durante el embarazo (Martínez y Cuesta, 2012).

Recientemente, el descubrimiento de las *neuronas espejo* (Aedo, Waissbluth, Kunstmann y Botto, 2010; Rizzolatti, 2005; Rizzolatti y Craighero, 2004; Rizzolatti, Fadiga, Gallese y Fogassi, 1996; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) abrió la puerta a diversas investigaciones. A través del sistema de neuronas espejo, la observación del comportamiento de otro hace que se activen las mismas neuronas. Se trata de un hallazgo

importante que puede proporcionar un correlato biológico para la empatía y la comprensión de estados emocionales (Martínez y Cuesta, 2012). Las neuronas espejo ofrecen nuevas perspectivas para la explicación e intervención de las persona con TEA.

Recientemente se ha propuesto *la Teoría de la Infraconectividad*, relacionada con las alteraciones en las minicolumnas, la elevada densidad de espinas dendríticas en el cortex y un patrón migratorio anómalo. Se trata de una teoría compatible con la teoría de las neuronas espejo. Se encontró una disminución en la conectividad durante la realización de tareas que implican comprensión lectora, memoria de trabajo, la resolución de problemas y la cognición social. Es decir, el déficit se pone de manifiesto en tareas que requieren un proceso de integración a un nivel alto, independientemente del tipo de tarea. Esta teoría explicaría los déficits en las interacciones sociales y en las tareas cognitivas novedosas. Ambos demandan integración de información. Además, explicaría otras manifestaciones de los TEA como los síntomas sensoriales y motores (Artigas y Narbona, 2011).

Según la *Teoría de la Disfunción del Hemisferio Derecho* (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti y Rourke, 1995), éste desempeña un papel fundamental en el procesamiento de la información visoespacial y está muy relacionado con la expresión e interpretación emocional (reconocimiento y comprensión de aspectos relacionados con la comunicación no verbal, como los gestos y expresiones faciales) y con aspectos relacionados con la entonación y la prosodia. Una alteración de las funciones del hemisferio derecho comportaría, entre otras, dificultades para hallar el significado de la información emocional expresada a nivel no verbal (entonación, volumen del habla y gestos y ademanes faciales y corporales); labilidad emocional o respuestas incoherentes con el contexto; Dificultad en las situaciones nuevas;

Limitadas habilidades de organización visoespacial; pobre rendimiento en la integración de la información viso-motora y una marcada limitación en las habilidades de relación social (Cobo y Morán, 2011; Artigas y Equipo DELETREA, 2004).

1.2.6.1. Perfil del alumnado con Trastornos del Espectro Autista

Los modelos propuestos, a pesar de que dejan interrogantes abiertos, proporcionan información o pistas sobre cuáles son las características psicológicas o el perfil de los niños con TEA; y por tanto, cuáles son sus necesidades y las ayudas más apropiadas. *Desde la Teoría de la Mente y desde la teoría del Déficit en cognición social se derivan* diversas implicaciones como las dificultades para comprender la conducta de los demás, las señales sociales, expresar reciprocidad emocional o entender las emociones ajenas. Desde la *Teoría de la Coherencia Central* se postulaban dificultades para integrar las ideas globales, manifestando un procesamiento más centrado en los detalles. Ligado a ello, eran frecuentes los comentarios fuera de lugar, la comprensión literal del lenguaje o la insistencia en rutinas (Lozano, 2014). *La Teoría del déficit en la función ejecutiva o teoría de la disfunción ejecutiva*, explicaba sobre todo sus dificultades para organizar, planificar, anticipar y autorregularse. Desde *la teoría del pensamiento visual* se plantea la necesidad de utilizar claves visuales para la mejora de su comprensión y aprendizaje.

Con este perfil, son varias las competencias sobre las que sería necesario intervenir. Es necesario trabajar la preferencia estimular hacia lo humano así como la capacidad para la atención conjunta. Enseñar el proceso de discriminación de estados emocionales, que permita la comprensión de la mente propia y ajena. Asimismo es necesario darles

pautas para que comprendan de las reglas que regulan la interacción social.

Es necesario intervenir para que puedan diferenciar lo relevante de lo irrelevante y sepan de esta forma extraer las regularidades significativas. De forma similar, es necesario que realicen un procesamiento contextualizado de la información. En este sentido, la intervención iría destinada a anticipar y prever el futuro, planificar acciones y adaptarse a los cambios (Brioso, 2012).

Para finalizar ese apartado se incluye la Tabla 9. En ella se incluyen las ideas principales de los modelos teóricos presentados así como las implicaciones o manifestaciones que se derivan de los mismos.

Tabla 9. *Modelos teóricos e implicaciones*

Modelo teórico	Ideas principales	Implicaciones
Teoría cognitiva, Teoría de la mente o Teoría del déficit metarrepresentacional	Déficit cognitivo específico, está alterada la capacidad de metarrepresentación. Dificultades para representarse los estados mentales de otros. Ceguera mental	Dificultades sociales (anticipar, predecir y explicar la conducta de los demás, comprender convenciones sociales) Dificultades de lenguaje a nivel pragmático. Atención centrada en los objetos.
Teoría de la coherencia central	Procesamiento centrado en los detalles a expensas del procesamiento global	Comentarios o comportamientos inapropiados El contexto no ayuda mucho.
Teoría socioafectiva	Déficit principal afectivo (intersubjetivo) La capacidad para la “empatía no inferencial”	
Atención conjunta	Dificultades en mantener contacto ocular para establecer una interacción social y dirigir la atención en un marco conjunto de referencia.	Dificultades sociales Dificultades comunicativas
Teoría cognitivo afectiva	Déficits afectivo y cognitivos primarios.	Dificultades para atribuir estados mentales y emocionales en otras personas.
Teoría de la disfunción ejecutiva	Están alteradas las funciones ejecutivas implicadas en las conductas dirigidas a meta, mediadas por los lóbulos frontales.	Dificultades para planificar, organizar, anticipar, inhibir respuestas no deseadas. Dificultades en motivación y atención
Teoría de la empatización sistematización	Baja capacidad para empatizar y capacidad por encima de la media en la capacidad para sistematizar.	Dificultades sociales
Déficit en cognición social	Dificultad para analizar pensamientos y sentimientos de los demás y generar expectativas.	Necesitan información sobre qué hacer o cómo sentirse, guiones sobre cómo actuar.
Pensamiento visual	Pensamiento basado en imágenes.	Se benefician de claves y apoyos visuales para comprender y retener información

Modelo teórico	Ideas principales	Implicaciones
Forma extrema de pensamiento masculino	El cerebro masculino es sistemático, se maneja peor con sistemas sociales.	Dificultades en las situaciones sociales. Pensamiento racional.
Las neuronas espejo	Problemas en el sistema de las neuronas espejo	Dificultades para sentir empatía comprender estados emocionales y en función ejecutiva.
Infraconectividad	Disminución de la conectividad en tareas que implican integración de alto nivel	Dificultades en interacciones sociales y en tareas cognitivas novedosas
Disfunción del hemisferio derecho	Alteradas las funciones de éste: interpretación emocional y aspectos no verbales de la comunicación	Dificultades en comprensión comunicación no verbal, limitación en la relación social, aspectos visoespaciales.

1.2.7. Evaluación en Trastornos del Espectro Autista

La evaluación en la infancia tiene aspectos diferenciales con respecto a otras etapas del desarrollo. Entre otros, el carácter evolutivo del sujeto y por tanto, la condición puntual de la evaluación; así como la interpretación de los adultos del problema a evaluar. Estos elementos introducen modificaciones. Hacen necesaria una aproximación multimodal, con diferentes entornos, informantes y técnicas (Del Barrio, 2002).

En el pasado se postulaba que, por sus características, los niños con TEA no podían ser evaluados. Hay una serie de motivos que dificultan la evaluación. Estos niños pueden manifestar dificultades en la atención o falta de interés, así como dificultades en la comunicación (Del Barrio, 2013). Asimismo, pueden presentar discapacidad intelectual asociada. Además, existe una variabilidad clínica importante y una falta de especificidad de algunos síntomas. También, es importante señalar las dificultades para evaluar aspectos como la socialización y el lenguaje en niños pequeños. También se señala el escaso conocimiento que algunos profesionales tienen acerca de los TEA, que muchas veces dificulta la detección de los síntomas y se refleja en una baja fiabilidad de los instrumentos (Albores-Gallo, Hernández-Guzmán, Díaz-Pichardo y Cortés-Hernández, 2008)

Afortunadamente esta creencia no se sostiene en la actualidad. La población con TEA o síndrome de Asperger es evaluada, aunque se establecen dos recomendaciones básicas: la evaluación por parte de expertos y el uso de la observación (Del Barrio, 2013).

Con respecto a la primera recomendación, la evaluación en TEA ha de ser realizada por profesionales expertos, es decir, es conveniente que los evaluadores tengan experiencia en esta población. Profesionales que no hayan tenido mucho contacto con niños y adolescentes con TEA

pueden tener dificultades para hacer frente a las características mencionadas anteriormente. Con respecto a la segunda recomendación, la observación, dado que los cuestionarios habituales tienen a las familias como informantes, para interactuar directamente con los niños, a nivel de primera consulta, los profesionales utilizan la observación y su propia intuición, desarrollando normalmente una entrevista clínica con baja estructuración (Zardaín, 2013).

A pesar de que las manifestaciones aparecen alrededor de los 18 meses, el diagnóstico suele demorarse por lo menos hasta los 3 años (Brioso, 2012). Se han realizado intentos para encontrar indicadores tempranos. Asimismo, el grupo de estudio de los TEA del Instituto Carlos III ha elaborado una guía de buena práctica para sistematizar y facilitar su detección temprana (Hernández, Artigas-Pallarés, Martos-Pérez, Palacios-Antón, Fuentes-Biggi, Belinchón-Carmona, et al., 2005).

Uno de los instrumentos propuestos para identificar indicadores de riesgo de autismo a los 18 meses de edad es el CHAT- Checklist for Autism in Toddlers (Cuestionario para el Autismo en Niños Pequeños) (Baron-cohen, Allen y Gilbert; 1992; Baron-cohen, Cox, Baird, Swettenham, Nighttingale, Morgan et al.; 1997). Consta de 9 ítems. Tendrían dificultades en tres aspectos: empleo de protodeclarativos, seguimiento de mirada y juego de ficción. Sin embargo, es poco sensible para la detección de niños con mejor funcionamiento dentro del espectro (Brioso, 2012). Para mejorar su sensibilidad se elaboró el M-CHAT (Robins, Fein, Barton, y Green, 2001). Se trata de un cuestionario a cumplimentar por las familias cuando los niños tienen 16-30 meses.

El SCQ- Social Communication Questionnaire, Cuestionario de Comunicación Social (Rutter, Bailey y Lord, 2003) evalúa habilidades de comunicación y funcionamiento social. Evalúa la gravedad de los

síntomas. Está orientada a niños mayores de cuatro años. Se utiliza a modo de screening.

Otra prueba de screening es el CSBS-DP, Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile, escala de conducta comunicativa y simbólica (Wetherby, Allen, Clary, Kublin y Goldstein, 2002). Es administrada por profesionales en niños de 6 meses a 6 años. Se aplica a personas no verbales. Evalúa la comunicación, en distintas áreas: funciones, medios comunicativos, sensibilidad socioemocional y desarrollo simbólico.

Por su parte, la GARS- Gilliam Autism Rating Scale, Escala de Evaluación del Autismo de Gilliam., se utiliza con fines diagnósticos y para detectar la severidad de las dificultades. Está destinada al rango de edad 3-22 años. Evalúa las áreas: conducta estereotipada, comunicación, interacción social y alteraciones del desarrollo. Está basada en el manual DSM IV.

Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) señalan como pruebas más específicas para síndrome de Asperger:

- CAST- Childhood Asperger Syndrome Test, Test Infantil del síndrome de Asperger (Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne, 2002). Ha sido adaptada y validada en población española (Fuentes, Altxu, Tamayo, Porcel, Isasa, Gallano et al., 2010). Se trata de un cuestionario con 37 ítems. Evalúa las siguientes áreas: socialización, comunicación, juego, intereses y patrones de conducta repetitiva. Es adecuado para niños entre 4 y 11 años.

- Escala Autónoma (Belinchón, Hernández, Martos, Sotillo, Marquez y Olez, 2008). Se trata de una prueba de detección desarrollada en España con niveles adecuados de sensibilidad y especificidad. Evalúa seis áreas: habilidades sociales, lenguaje y comunicación, coherencia

central, función ejecutiva, ficción e imaginación y habilidades mentalistas.

- ASAS- Australian Scale for Asperger's Síndrome, La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (Attwood, 2002). Es útil para niños a partir de 6 años que no hayan sido detectados en la etapa escolar. Cada pregunta o afirmación tienen una escala de clasificación, en el que el 0 representa el nivel ordinario esperado en un niño de su edad. Evalúa las siguientes áreas: habilidades sociales y emocionales, comunicación, habilidades cognitivas, intereses específicos, habilidades motoras y otras características específicas.

- ASSQ, The High Functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire, Cuestionario de Cribaje para Espectro Autista de Alto Funcionamiento (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999). Se aplica a a las familias de niños y adolescentes entre 7-16 años. No permite una diferenciación clara entre autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger.

- ASDS- Asperger Syndrome Diagnostic Scale. Diseñado para detectar a niños con Síndrome de Asperger entre 5-18 años. Evalúa las siguientes áreas: cognitiva, conductas desadaptadas, lenguaje, social y sensoriomotor.

-ASDI- Asperger Syndrome Diagnostic Interview (Gillberg, Gillberg, Rastam y Wentz, 2001). Valora en niños a partir de 6 años alteraciones en la interacción social recíproca, intereses restringidos, rutinas, habla y problemas de la comunicación no verbal. No permite una diferenciación clara entre autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. Ha de ser aplicada por profesionales con conocimiento sobre TEA.

- PDDST- Pervasive Developmental Disorder Screening Test (Siegel, 1998). Es una prueba que se administra en tres etapas, correspondiendo la primera de ellas a la atención pediátrica ambulatoria, donde se

detectarían signos de alerta que dan paso a las siguientes etapas propias de contextos más especializados.

-ASIEP-2 Autism Screening Instrument for Educational Planning.

Se aplica desde los 18 meses hasta la edad adulta. Recoge los siguientes aspectos: conducta lingüística, la comunicación, interacción social y el nivel educativo.

Además, están disponibles otras pruebas (Aguirre et al., 2008) como: Ages and Stages Questionnaire: Social- Emotional (ASQ: SE) para niños y niñas entre 6-60 meses.; Brief-Infant-Toddler Social-Emotional Assessment (BITSEA) para niños y niñas entre 12-36 meses; Child Development Inventory para 0-6 años; Parents Evaluation of Developmental Status (PEDS para la edad 0-8 años; Parents Evaluation of Developmental Status-Developmental Milestones (PEDS:DM) de 0-8 años; Temperament and Atypical Behavior Scale (TABS) de 11-71 meses; y The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) para niños entre 0-42 meses.

En la literatura científica están presentes otros instrumentos que permiten analizar la historia evolutiva como:

- ABC: Autism Behavior Checklist. Listado de preguntas sobre la conducta para niños de corta edad. Evalúa las áreas: sensorial, relaciones, uso del cuerpo y objetos, lenguaje, social y autocuidado. Tiene altos porcentajes de falsos positivos y negativos.

- IDEA: Inventario de Espectro Autista (Rivière y Martos, 1997). Ya ha sido mencionado en apartados anteriores, permite codificar el comportamiento presente en el autismo en doce dimensiones y graduar dentro del espectro en función de cuatro áreas: trastornos del desarrollo social, trastornos de la comunicación y el lenguaje, trastornos de la flexibilidad y anticipación y trastornos de la simbolización. Facilita la

formulación de estrategias de tratamiento de las dimensiones y someter a prueba los cambios tras el tratamiento.

Por otro lado, se encuentran pruebas de observación:

- CARS- Childhood Autism Rating Scale (Escala de Evaluación del Autismo Infantil). Es una entrevista estructurada que cuenta con instrumentos de observación. Está destinada a la evaluación de niños de más de 24 meses.

- ACACIA- Prueba para el Análisis de la Competencia Comunicativa e Interactiva en Autismo, (Tamarit, 1994). Consiste en una situación de interacción sociocomunicativa estructurada que permite evaluar a niños con una edad mental inferior a treinta y seis meses. Es decir, está orientada a niños y niñas con escasas competencias a nivel expresivo. Permite obtener perfiles diferenciales que facilitan el diagnóstico y la intervención. Las distintas situaciones son grabadas en video. Permite diferenciar autismo con discapacidad intelectual y discapacidad intelectual sin autismo.

- ADOS-G: Autism Diagnostic Observation Schedule – Generis, Escala de Observación Diagnóstica del Autismo – Genérica (Lord, Risi, Lambrecht, Cook, Leventhal, DiLavore et al., 2000). Se realiza una evaluación semiestructurada a través de la observación por parte de personas con formación especializada. Es decir, se trata de una prueba estandarizada para la exploración directa con la persona. Es la prueba de referencia a nivel mundial para valorar el área sociocomunicativa y la sintomatología propia del espectro del autismo (Martínez y Cuesta, 2012). Evalúa los siguientes aspectos: comunicación, la interacción social recíproca, el juego, la conducta estereotipada, los intereses restringidos y otras conductas anormales. Comprende la evaluación desde los niños en la etapa infantil no verbales hasta personas adultas con lenguaje fluido. Es un instrumento de referencia.

En relación a la evaluación diagnóstica, la entrevista diagnóstica revisada ADI-R es también ampliamente reconocida (Autism Diagnostic Interview - Revised de Rutter, LeCouteur y Lord, 2008). Incluso es considerada la entrevista semi-estructurada para familias más eficaz en el diagnóstico de los TEA (Martínez y Cuesta, 2012). Permite valorar de forma muy precisa las principales áreas alteradas a través de una entrevista semiestructurada a la familia, a partir de los 18 meses. Está pensada sobre todo para la edad de 4-5 años. Se compone de 92 ítems que evalúan según los criterios del manual DSM-IV (APA, 1994) Y LA CIE-10 (OMS, 1992). Sus áreas de evaluación son el lenguaje, la interacción y la conducta estereotipada. Ha de ser aplicada por un evaluador experto (Del Barrio, 2013).

Para la evaluación diagnóstica también se utiliza la Entrevista Diagnóstica para los Trastornos Sociales y de Comunicación, DISCO-Diagnostic Interview for Social and Communication Disorder (Wing, Leekham y Gould, 2002). Es una entrevista semiestructurada dirigida a evaluar en todas las edades y niveles de habilidad: desarrollo en los primeros años, habilidades actuales de comunicación, socialización, imitación, imaginación, autonomía, académicas, visoespaciales; actividades repetitivas, alteraciones sensoriales, conductas desadaptativas, alteraciones del sueño, calidad de la interacción y perturbaciones psiquiátricas. Evalúa también otras alteraciones del desarrollo. Es una entrevista que precisa formación.

La entrevista estructurada PIA es apropiada para familias de niños entre 2 y 6 años. Evalúa las siguientes áreas: conducta social, función comunicativa, actividades repetitivas y alteraciones sensoriales.

Especial interés tiene el instrumento MASC- Movie for the Assessment of Social Cognition (Lahera, Boada, Pousa, Mirapeix, Morón-Nozaleda, Marinas et al., 2014) validado por la Universidad de

Alcalá en coordinación con el Hospital General Universitario Gregorio Marañón y el Hospital Universitario de Sabadell. Es el primer instrumento audiovisual, adaptado y validado al español, que evalúa la cognición social de trastornos como el autismo, la esquizofrenia o el trastorno bipolar. Consiste en una breve película en la que cuatro personajes se relacionan. El evaluado debe comprender las distintas interacciones que se establecen entre los cuatro personajes para posteriormente contestar a un test de respuesta múltiple. Las preguntas incluyen distintas áreas: la comprensión de bromas, dobles sentidos, insinuaciones, expresiones faciales, señales no verbales o meteduras de pata. La prueba otorga una puntuación de cognición social. Los autores consideran que tiene muy buena capacidad discriminativa.

A modo de síntesis, el proceso diagnóstico sería como sigue. Si las pruebas de screening indican sospechas, debería continuarse hacia el siguiente paso, una evaluación diagnóstica especializada. Para ello están disponibles diversos instrumentos como los presentados. Pero el proceso no acabaría ahí, sino que debe continuar hacia una evaluación psicopedagógica más amplia así como evaluación biomédica (Brioso, 2012). Dentro de la evaluación psicopedagógica se deben incluir aspectos como: la capacidad cognitiva, el estilo de aprendizaje y de trabajo, la memoria y atención, competencia curricular, competencias lingüísticas, competencias relacionales y de socialización, conducta adaptativa, psicomotricidad, motivación así como factores relativos al contexto (Coto, 2013, relaciones (Fuentes-Biggi, Ferrari-Arroyo, Boada-Muñoz, Touriño-Aguilera, Artigas-Pallarés, Belinchón-Carmona et al., 2006). Del Barrio (2013) también enfatiza la importancia de evaluar otros aspectos, entre los que incluye las habilidades sociales. Zardaín (2013) señala, como aspecto específico en la evaluación de niños con

síndrome de Asperger, que el trabajo con las habilidades sociales es fundamental y por ello, cualquier herramienta destinada a esta población debería estar enfocada a su aprendizaje.

Merino (2014), en el marco del proyecto Orienta TEA, incluye un instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales y comunicativas. A modo de ejemplo de su estructura se incluye un ítem de la misma:

Cuando algo malo puede suceder lo que hago:

- a) Pido ayuda
- b) Chillo, grito o lloro
- c) Me quedo quieto
- d) Respiro hondo para tranquilizarme

Consideramos importante realizar un breve apunte sobre la evaluación informatizada. Zardaín (2013), autora de LEO TEAyuda, un manual para la evaluación y enseñanza de emociones y habilidades sociales que se acompaña de un programa informático, Mejor Así plantea una serie de ventajas que pueden aportar las nuevas tecnologías. Zardaín diseña su programa en particular para niños con TEA. Según refiere, el uso de las nuevas tecnologías tiene muchas ventajas, como hacer la situación más controlable, aumentar su capacidad de motivación y refuerzo así como favorecer la atención. Es más probable que la situación de evaluación sea aceptada. De esta forma, la evaluación puede ser más fiable.

1.2.8. Intervención en Trastornos del Espectro Autista

En la base de los tratamientos actuales está una perspectiva evolutiva, que entiende la naturaleza de los TEA como trastornos del desarrollo. Para promover el desarrollo es necesario partir, dentro de un entorno eficaz, de aquellos factores que facilitan un desarrollo óptimo y eliminar

aquellos factores que se sabe que obstaculizan el desarrollo (Frontera, 2012; Rutter y Schopler, 1984).

La intervención en el autismo tiene que ir dirigida a desarrollar competencias comunicativas, interactivas y cognitivas para que puedan comprender mejor a los otros y al entorno. El foco no es sólo la persona con autismo sino también el entorno, que debe adaptarse a las peculiares características (Brioso, 2012).

Aunque se han propuesto una gran variedad de intervenciones en TEA, tienen especial importancia para este trabajo, los sistemas de fomento de las competencias sociales y los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.

1.2.8.1. Sistemas de fomento de las competencias sociales

Dentro de los sistemas de fomento de las competencias sociales, se incluyen las historias y guiones sociales, la intervención guiada por alumnado sin dificultades, el aprendizaje de competencias sociales, el entrenamiento en habilidades mentalistas, las intervenciones basadas en el juego y la intervención para el desarrollo de relaciones (Fuentes-Biggi et al., 2006).

Aunque no hay revisiones sistemáticas sobre la eficacia de estas técnicas, el grupo de estudio recomienda utilizar estos sistemas (Fuentes-Biggi et al., 2006). El grupo apoya la eficacia de estas intervenciones en la reducción de conductas problemáticas y en la posible mejorar de habilidades de interacción social, cuando son aplicados y adaptados individualmente.

“Para mejorar o desarrollar la comprensión de una situación social específica, podemos usar y diseñar una historia social, y/o conversaciones en forma de historietas”.

Carol Gray (1994)

Las historias sociales fueron desarrolladas por Carol Gray (1994, 1998, 2004) y permiten enseñar razonamiento social por medios visuales en lugar de sólo verbales. Es decir, las historias sociales son estrategias que permiten comunicar conceptos e ideas con el apoyo de ilustraciones simples. Se pueden llevar a cabo tanto con texto escrito como con material gráfico.

Son historias estructuradas y sencillas que describen situaciones sociales, en las que se muestran actos y sus consecuencias o implicaciones. También sirven para explicar conceptos abstractos o difíciles, sentimientos o pensamientos; personas, destrezas o eventos o una secuencia de acontecimientos. Es decir, se puede incluir dónde y cuándo ocurre una situación, quien está involucrado, qué está ocurriendo, por qué... así como qué deberíamos hacer, pensar y cómo podrían estar sintiéndose los demás o qué esperan de nosotros. De este modo las historias sociales proporcionan predictibilidad a una situación que puede ser difícil de interpretar.

En ésta técnica de instrucción cada historia social se presenta utilizando un estilo escritura, vocabulario, formato y material adaptado a los estudiantes. Es un breve relato individualizado que puede ser usado para aprender a interpretar y comprender situaciones que son nuevas o confusas para ellos (Ali y Frederickson, 2006; Gray y Garand, 1993). Se lleva a cabo cuando se encuentran dificultades en un niño o adolescente para entender una determinada situación social. De esta forma, se clarifica la información importante.

Para construir una historia social es necesario ajustarse a unas determinadas directrices. Además de transmitir información, una historia social tiene que identificar las respuestas deseadas. Desarrollar una historia social requiere seis elementos (Gray, 1998): 1) Determinar el tema; 2) Reunir información individualizada; 3) Considerar directrices

aplicadas a la estructura; 4) Respetar la proporción de oraciones; 5) Incorporar intereses a las historias y; 6) Poner en práctica, revisar y supervisar la historia.

En una historia social se diferencian diversos tipos de oraciones (Gray y Garand, 1993, Gray, 2004):

- *Descriptivas*: se trata de oraciones que describen un entorno o una situación: dónde, quiénes están involucrados, qué es lo que está pasando, por qué. Estas oraciones también se utilizan para describir comportamientos de las personas.

- *De perspectiva*: son oraciones que describen los estados internos (estados físicos, deseos, pensamientos, creencias).

- *Directivas*: definen lo que sería adecuado ante una determinada situación para de esta forma, orientar la conducta.

- *De control*: son oraciones que escribe el niño o adolescente para recordar la historia, definir su respuesta o las estrategias que puede manejar.

Las oraciones afirmativas y de control son opcionales y no siempre es necesario incluir oraciones directivas. Si se incluyen, es necesario que aparezcan de 2 a 5 oraciones descriptivas y de perspectiva por cada oración directiva o de control. Es decir, debe de describir más que dirigir.

Es importante tener presentes cuestiones como la literalidad, la no inclusión de información irrelevante, que la historia no sea amenazante y reflexionar sobre cómo la vamos a escribir (más conveniente en primera persona cuando queramos enseñar qué hacer).

Recientemente otros autores han desarrollado otras estrategias que aunque van en la línea de los trabajos iniciados por Gray, no cumplen con las exigencias que la autora proponía para ser calificadas de historias sociales en su modelo original.

Garrigós (2010) ha desarrollado explicaciones sociales que incluyen los siguientes elementos: 1) Información de la situación; 2) Dirigimos los actos que debe aprender; 3) Explicamos qué ocurre si no lo hace; 4) Le hacemos una recopilación o síntesis. Ejemplos de historias o explicaciones que tienen cierta relación con la presente investigación son: las opiniones, la amistad o diferentes tipos de amigos. En esta última diferencia los amigos personales de los conocidos así como algunas formas populares de hablar que incluyen la palabra amigo, como amigos con derecho a roce, amigos del alma o amigos de pacotilla, por ejemplo.

La autora también desarrolla scripts sociales. Considera, que es adecuado mostrar de forma enumerada u ordenada lo que otros chicos aprenden de forma innata e intuitiva. Se trata, a diferencia de las pautas de aprendizaje, de situaciones con implicación social. Ejemplos de scripts son: cuando alguien insista para que haga algo que no quiero hacer, si un amigo o conocido está llorando o si hay compañeros o niños que me insultan o se burlan de mí.

Por otro lado, Lavoie (Bieber, 1994) propuso las autopsias sociales para ayudar al alumnado con problemas de aprendizaje y dificultades sociales a entender los errores y aprender a dar soluciones positivas. Se componen de los siguientes pasos: 1) Identificar la conducta disruptiva o el error; 2) Descubrir qué la ha causado; 3) Detectar el daño cometido y; 4) Prevenir su aparición.

Merino (2014) elabora materiales interesantes y originales en la línea de fomentar las competencias personales y sociales. Por un lado, incluye historias sociales y guiones, como los presentados anteriormente. Pero además, incluye Comic TEA. A través de viñetas se muestran distintas situaciones sociales y cómo los protagonistas las resuelven. Se muestra un ejemplo en la Figura 4.

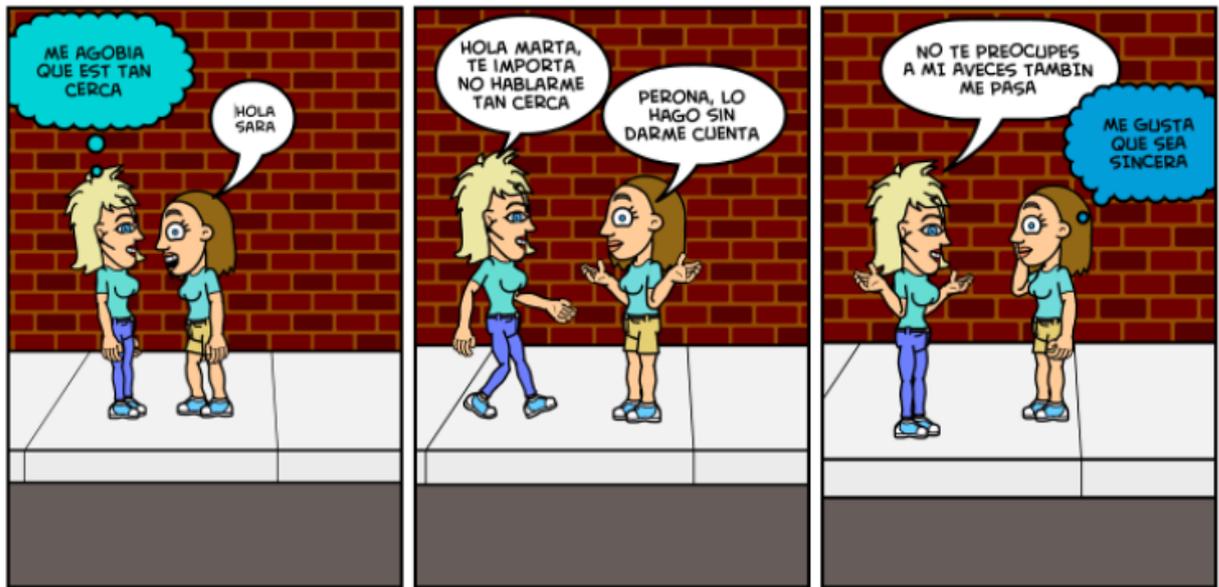


Figura 4. Comic TEA (Merino, 2014) (reproducido con permiso)

1.2.8.2. Los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación

Son sistemas no verbales de comunicación, que se usan para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral. Para ello usan objetos, fotografías, dibujos, signos o símbolos (que pueden ser letras o palabras).

El sistema Bimodal consiste en utilizar de forma simultánea lenguaje oral y signos. De esta forma se facilita la entrada de información, pues se recibe a nivel visual y auditivo, consiguiendo aumentar la comprensión.

También se incluirían en este apartado el Sistema PECS (sistema comunicativo de intercambio de imágenes) así como el programa de comunicación total de Schaeffer (Schaeffer, Raphael y Kollinzas, 2005). El grupo recomienda estas técnicas para fomentar las funciones comunicativas. Según señala el grupo, algunas personas tienen buena memoria para la información presentada en un formato visual. Estos sistemas facilitan un aprendizaje basado en claves visuales, que debe considerarse como un complemento importante de programas educativos y sociales (Fuentes-Biggi et al., 2006).

El sistema PECS (Bondy y Frost, 1994; Frost, y Bondy, 1985) es un sistema de comunicación basado en el intercambio de imágenes (pictogramas o dibujos) que facilita la consecución de los deseos o necesidades. Ha sido específicamente desarrollado para TEA. Se utiliza sobre todo en personas que no utilizan lenguaje oral. Pero no se utiliza de forma aislada, sino que es un puente para adquirir otros sistemas de comunicación, incluso el lenguaje oral. Los niños inician la interacción, pues se les enseña a integrar la imagen del objeto para conseguirlo. Para conseguir un determinado objeto, el usuario tiene que intercambiar una imagen o elemento comunicador con el terapeuta.

Los apoyos visuales, son especialmente útiles en niños y niñas con TEA (Lozano, 2014; Ventoso y Osorio, 1997). Como se ha mencionado en páginas anteriores, se dice que son aprendices visuales. Es decir, pueden tener mejor capacidad de comprensión y aprendizaje visual que auditiva. De esta forma, aunque les cueste entender lo que oyen, los apoyos visuales facilitan la tarea. Siguiendo a Quill (1995), las intervenciones que incorporan el uso de apoyos visuales son las más efectivas en la educación de niños con TEA.

En el tratamiento del autismo, los instrumentos se han adaptado a las características que presentan y a sus preferencias, por lo que el uso de material de modalidad visual de tipo analógico se ha extendido y universalizado (Ventoso y Osorio, 1997). Los cambios que se han observado con el empleo de este material son diversos. A nivel general, se aprecia un mayor estado de bienestar emocional, equilibrio personal y seguridad; disminución de problemas de conducta; interés por las actividades a realizar y menor resistencia a realizar tareas; espontaneidad y fomento de vínculos emocionales. A nivel cognitivo se ha conseguido: un aumento en la capacidad para ordenar la memoria de acontecimientos o reconocimiento espontáneo de situaciones relevantes. A nivel

lingüístico se ha observado la aparición de nuevos nexos de unión temporales, mejora en la estructura morfosintáctica o formulación de declarativos (Ventoso y Osorio, 1997).

Frente a la información verbal, abstracta y que desaparece, las imágenes permanecen en el tiempo y suponen un menor nivel de abstracción. Los apoyos visuales permiten transformar la información auditiva a un canal visual y dotan de estructura a las experiencias diarias (Lozano, 2014). Los apoyos visuales les ayudan a: anticipar actividades y acontecimientos, cambiar de una actividad a otra, entender lo que se supone que deben hacer, secuenciar y finalizar actividades claramente, entender cómo hacer una tarea; facilitar la comprensión del entorno y asimilar la información, mejorar la autonomía e independencia, mostrar normas de conducta o comportamiento en las distintas situaciones sociales; estimular la comunicación y competencia social (Lozano, 2014). Se muestra a continuación un fragmento de la historia social “voy a la peluquería” en la que se utilizan apoyos visuales para facilitar la comprensión de la secuencia (Figura 5).



Figura 5. Yo voy a la peluquería (Fernández, 2012)

Hay distintos tipos de apoyos visuales. La elección del apoyo más conveniente depende de la edad y del nivel de abstracción que alcance el niño (Lozano, 2014). Distinguimos:

- *Objetos reales*: es lo más cercano a la realidad. Es necesario establecer la conexión del objeto con su significado. Se utilizan cuando no es posible alcanzar niveles más altos de abstracción.

- *Fotografías*: son imágenes de actividades, juguetes o tareas. Deben ser relevantes y claras.

- *Pictogramas*: son esquemáticos. Es importante llegar a un acuerdo para usar los mismos en los distintos entornos y que éstos signifiquen algo, no haya que inferir su significado. Actualmente existen programas informáticos para su creación. Asimismo, los pictogramas también son utilizados en libros infantiles para público en general (por ejemplo, Dourmec y Barnes, 2014). En la Figura 6 se incluyen algunos ejemplos. En primer lugar se presenta un pictograma utilizado en las aulas de verano de Adansi, en las cuáles, los martes se iba a comprar. Posteriormente se incluyen pictogramas que señalan la actividad a realizar, trabajo y relajación (Lozano, 2014).

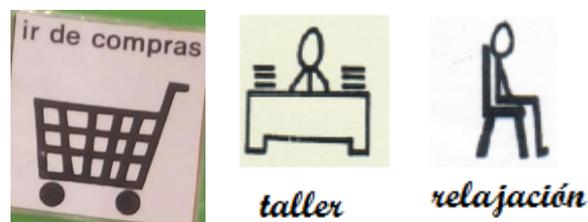


Figura 6. Pictogramas: Ir de compras, Taller y Relajación

- *Palabra escrita*: es el apoyo visual más abstracto y precisa de un aprendizaje específico.

Todos los materiales visuales son elementos de gran ayuda tanto para el aprendizaje, el desarrollo de la comunicación, como para aumentar su comprensión y regular su comportamiento.

Los apoyos visuales también se utilizan para elaborar la agenda de actividades, una herramienta muy útil en niños y niñas con TEA. Se

trata de anunciarle al niño o a la niña mediante dibujos o mediante objetos, dependiendo del tipo de agenda: la secuencia de actividades que se van a realizar en una franja horaria (como la mañana), el día, la semana o la organización del mes. Dependiendo de la edad del niño, pueden plantearse en horizontal o vertical, y con más o menos detalle. Esto les permite ajustarse a lo que va a suceder (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995) y estar bien dispuestos a realizar las actividades programadas así como ir introduciendo modificaciones en la rutina para trabajar su flexibilidad (Twachmann, 1995). Se hace la descripción al tiempo que se señala cada imagen frente al niño o niña. Cuando vaya a iniciar cada actividad muestra la imagen correspondiente; al finalizarla, anuncia que la actividad se terminó, se voltea o quita la imagen y se menciona la que sigue. Es frecuente que los niños o las niñas con autismo quieren repetir una actividad que les agrada en particular y se muestran o irritables si no se les permite. La secuencia de actividades les facilita aceptar que existe un momento predeterminado para ello.

Hay muchas formas de presentarle la agenda al niño y niña. Puede hacerse con dibujos, fotografías o con objetos que representan las actividades que se van a realizar. En la Figura 7 se incluye un ejemplo de una agenda mensual y en la Figura 8 una agenda semanal. El calendario mensual para el mes de agosto, utilizado en las aulas de verano de Adansi, permite anticipar a los niños y adolescentes qué días tienen colegio y qué días estarán en casa.



Figura 7. Agenda para el mes de agosto (Adansi)



Figura 8. Agenda semanal (Adansi)

Además de las agendas gráficas, los apoyos visuales pueden ser utilizados para elaborar horarios, esquemas en la pizarra, exámenes, listas de pasos o tareas a realizar, tablas con material necesario... Por ejemplo, en la Figura 9 se muestra una plantilla para que consigan más autonomía en las actividades domésticas, en este caso, poner la mesa

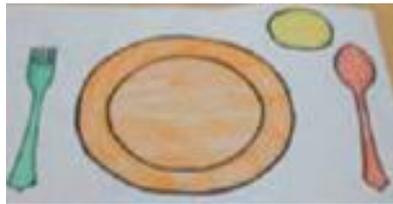


Figura 9. Plantilla para poner la mesa (Lozano, 2014)

1.2.8.3. Otras pautas de intervención

Además de los sistemas de fomento de las competencias sociales y de los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, es necesario tener en cuenta otras pautas de intervención cuando se trabaja con alumnado con TEA.

Algunas de estas pautas guardan relación con el lenguaje que tenemos que utilizar, cómo debe de ser la interacción, cómo plantear los objetivos de aprendizaje o tareas y; cómo ha de ser la metodología en función del nivel del estudiante (Lozano, 2014).

Con respecto al lenguaje, es necesario tener en cuenta de una serie de directrices. El lenguaje empleado ha de ser concreto, específico, claro y literal (Lozano, 2014). Como ya se mencionaba en líneas, anteriores, se puede asegurar la comprensión ofreciendo apoyos visuales (tanto a través de dibujo como de escritura). Es necesario también asegurar la atención antes de hablar al niño, por ejemplo, sentándose a su nivel.

En relación a la interacción, es necesario que las normas de comportamiento estén claras, distinguiendo lo que está bien de lo que está mal, respetar los gustos e intereses, manifestar consistencia personal e interpersonal y proporcionar alta tasa de refuerzos (Lozano, 2014).

En relación con los aprendizajes y las tareas, de cara al objetivo de este trabajo, tendríamos que tener en cuenta las siguientes pautas o procedimientos: simplificar (determinar objetivos y simplificarlos en

pasos previos); priorizar aprendizajes (funcionales y relacionados con la comunicación); favorecer la comunicación frente al lenguaje, es decir, ofrecer herramientas comunicativas que sean útiles al alumno y usarlas en todos los entornos posibles (Lozano, 2014).

Finalmente, debemos tener presente el nivel del alumnado, en diferentes aspectos, como su capacidad de abstracción, complejidad, contenidos y lenguaje (Lozano, 2014). Para reducir el nivel de abstracción se pueden incorporar contenidos de tipo simbólico o gráfico. En relación a la complejidad, es útil segmentar la tarea o eliminar algunos elementos o relaciones. A nivel de contenidos, éstos se pueden hacer más familiares así como dotarlos de estructuración. Finalmente, es adecuado utilizar lenguajes alternativos o varios lenguajes.

Por otro lado, mención importante merece el modelo TEACCH (Treatment and Educational of Autistic and Communication related handicapped Children) (Mesibov y Shea, 2009). Se trata de un modelo de servicios que parte de la necesidad de adaptación entre la persona y el entorno y que abarca desde la etapa preescolar hasta la etapa adulta (Saldaña y Moreno, 2012). No se trata de un único sistema, sino que combina distintas técnicas en función de las necesidades y habilidades de las personas. Se denomina enseñanza estructurada y su principal objetivo es fomentar una forma de vida más autónoma.

Parte de un punto fuerte fundamental, como es su procesamiento visual de información, por lo que utiliza medios visuales para mostrar las cadenas de acontecimientos necesarios para realizar una tarea.

Dentro de la metodología se incluyen ideas que ya se han señalado anteriormente, pues como decíamos, el TEACHH usa diversas técnicas para la consecución de los objetivos. Este modelo usa preferentemente la información visual y un lenguaje claro y conciso, con frases cortas.

Recomienda la evitación de aquellos estímulos innecesarios. Se deben de proponer objetivos realistas, realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma motivadora, integrando los gustos e intereses, intercalar las actividades agradables con las más costosas y evitar el aprendizaje por ensayo-error. Es adecuado utilizar el modelado, el refuerzo positivo y las rutinas (Galindo, 2013).

Además este programa hace hincapié en la estructura espacial del aula (Saldaña y Moreno, 2012). Establece por ejemplo, la posibilidad de organizar el aula en rincones o zonas de actividad diferenciados visualmente. También se utilizan fotografías, pictogramas o letreros, para organizar el entorno o las actividades. De esta forma, la actividad se hace más previsible.

De igual forma que el espacio, el modelo TEACCH también fomenta la estructuración a nivel temporal y de actividad (Saldaña y Moreno, 2012; Galindo, 2013), a través de diferentes rutinas y sistemas de trabajo.

A modo de síntesis se exponen las ideas de Rivière. El autor refleja que parece importante en la intervención de los trastornos del espectro, disponer las condiciones internas y externas de forma que las personas consigan aprender a través de un proceso intencionado y explícito lo que otras personas aprenden de forma incidental (Rivière y Martos, 1997).

Es necesario disponer de un ambiente estructurado, utilizar claves predictivas y de anticipación, como agendas visuales, que permitan afrontar los cambios de una forma más positiva. Es importante enseñarles de forma explícita sistemas para regular y controlar las conductas o interacciones con otras personas. De forma similar, es necesaria la enseñanza de sistemas de signos y lenguaje. Es importante también en el manejo terapéutico, las experiencias lúdicas y positivas de relación interpersonal y las experiencias de aprendizaje explícito de

funciones de humanización. Los contextos y objetivos deben de plantearse de forma muy individualizada.

Muy importante para este trabajo es la recomendación “formas de comprender”. Con frecuencia se ignora un núcleo del autismo, sus dificultades para interpretar el mundo que les rodea. El abuso de un lenguaje demasiado complejo puede ser contraproducente. Las personas con trastornos del espectro autista se desarrollan mejor cuando cuentan con recursos alternativos para comprender tales como pictogramas o fotografías (Rivière y Martos, 1997).

1.3. Investigaciones en torno a las esferas de la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Trastornos del Espectro Autista

Aunque la Personalidad Eficaz se aborda de forma original y por primera vez en este trabajo en relación a población con síndrome de Asperger o TEA, en estas páginas se realiza un análisis de investigaciones que han analizado las competencias personales y socioafectivas recogidas en el constructo.

1.3.1. Fortalezas del Yo: Autoestima y Autoconcepto

Una revisión sobre la literatura científica muestra déficits o limitaciones en estas competencias en algunos casos. Muchas investigaciones señalan dificultades en autoconcepto y baja autoestima de las personas con síndrome de Asperger.

Los déficits en la integración social pueden repercutir en la autoestima (Alonso, Artigas, Martín Borreguero, Caballero, Caballero, Benavente y Valdez, 2007). Asimismo, la baja autoestima puede dar lugar a trastornos afectivos secundarios. Diversos autores mencionan la baja autoestima como síntoma dentro de la depresión como patología comórbida al síndrome de Asperger (Siboldi, 2011). Se considera que los

trastornos afectivos en el síndrome de Asperger son secundarios a sus dificultades sociales y la evolución de su baja autoestima, característica de estos niños. También se alude a la baja autoestima como característica sobresaliente en las entrevistas personales (Siboldi, 2011).

Es necesario atender a la autoestima del niño o adolescente con síndrome de Asperger, dado que muchos sufren problemas de convivencia en el ámbito escolar (Smith, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon y Trautman, 2005). También se apunta que la baja autoestima no siempre es fácil de reconocer, a pesar de que puede ser bastante común, dadas las características típicas que presentan, unido a la falta de comprensión (Boyd, 2009).

Un objetivo planteado en varias publicaciones consiste en fomentar la autoestima (Martín-Borreguero, 2004). Se considera que la educación de los niños con TEA debe intentar que desarrollen un autoconcepto positivo y realista y una buena autoestima, siempre a través de fórmulas positivas en lugar de destacar los errores (Belinchón et al., 2009). Para ello, consideran que se pueden tomar como referentes los programas para población típica. Otra forma de abordarla consideran que puede ser fomentando todos sus puntos fuertes (Aguirre et al., 2008). Otros autores también consideran que la inserción en el mundo laboral o el paso a la universidad mejoran su autoestima.

Otros autores también aluden a cómo puede influir en su autoestima el hecho de ser diagnosticados (Cererols, 2010). Como se ha comentado en apartados previos, las personas con síndrome de Asperger han creado la palabra *Aspie* para denominarse a sí mismos y de esta forma, el anterior sentimiento de inferioridad ha dado paso al *orgullo Aspie*.

Se incluyen a continuación ejemplos verbalizaciones de la población infanto-juvenil recogidos en los talleres de hacer amigos:

Autoconcepto y autoestima

- ✓ *No sé si me gusta mucho porque no se me da muy bien*
- ✓ *Yo quiero ser normal*
- ✓ *Yo desde que nací fui perfecto*
- ✓ *Soy muy guapo, eso me dicen siempre.*
- ✓ *Hago fácilmente amigos, pero tan pronto como vienen se van.*

1.3.2. Demandas del Yo: Motivación, expectativas y atribuciones

La “*motivación ausente*” de los niños con síndrome de Asperger para aceptar aquello que se quiere que haga es un problema que puede ser bastante común. Es decir, pueden no estar interesados en complacer a los demás y el concepto de competición, que con muchos niños funciona, puede ser difícil para ellos. Pero las familias pueden encontrar formas positivas de influir en esta motivación, tales como asegurarse de que el niño sabe lo que se espera de él, estableciendo de forma explícita las normas, ofreciendo opciones, comunicando consecuencias, estableciendo pequeños desafíos o algún sistema con gráficos, fichas o caras (Boyd, 2009).

Esta posible falta de motivación puede ser un hándicap en la evaluación, por ejemplo, de sus capacidades cognitivas (Ferre, Palanca y Crespo, 2008) o a la hora de realizar diagnósticos diferenciales. También puede afectar al esfuerzo normalmente requerido para escuchar atentamente y procesar las órdenes (Thomas, Barrat, Clewley, Joy, Potter y Whitaker, 2002) o hacia determinadas tareas escolares o asignaturas (Artigas y Equipo DELETREA, 2004).

Diversos autores presentan motivaciones diferentes en las personas con síndrome de Asperger. Por ejemplo, pueden preferir temas técnicos frente a historias ficticias que impliquen personajes (Cererols, 2010). Es decir, pueden mostrar más interés en los aspectos mecánicos del mundo

frente a los sociales. El alumnado con síndrome de Asperger puede manifestar intereses limitados a temas específicos (Thomas et al., 2002) y poca motivación para tareas escolares (Martín Borreguero, 2004). Es decir, los intereses restringidos son uno de los síntomas nucleares (Ferre et al., 2008). Suelen tener un tema de interés inusual, tanto en contenido o en intensidad. Cuando esto ocurre, coleccionan información sobre ese tema hasta convertirse en verdaderos expertos (Coto, 2013).

En relación con los intereses especiales sobre los que acumulan información u objetos, la excentricidad en las personas con TEA tiene que ver con que dominan su tiempo y su conversación y además, pueden ser intereses bastante peculiares. Se han propuesto distintas explicaciones: facilitan la conversación, indican su inteligencia, proporcionan orden y congruencia, suponen un medio de relajación y una actividad agradable (Attwood, 2002).

Quizá en este apartado entrarían las conductas repetitivas y rígidas, pero con escaso carácter adaptativo o funcionalidad. Es decir, los niños con TEA pueden dedicar horas a actividades sin una meta aparente. Asimismo, pueden tener un interés absorbente por aspectos del entorno.

Algunos autores manifiestan que las fuentes de motivación *sociales* que funcionan con la mayoría de los jóvenes pueden no tener efecto en alumnos con síndrome de Asperger, quienes pueden no estar interesados en agradar a los demás o en imitar a los adultos (Thomas et al., 2002) Como posibles estrategias, se alude a la economía de fichas como forma de conseguir que el niño tenga una motivación interna en lugar de externa. A menos que tengamos una forma de desarrollar la conducta deseada, el niño no tendrá oportunidad de experimentar el placer de realizar la conducta simplemente por la satisfacción interna de hacer algo bien (Boyd, 2009). Otros autores también indican la importancia que tienen los maestros en la motivación de los alumnos con síndrome de

Asperger (Smith, et al., 2005). Asimismo, las nuevas tecnologías son una herramienta más a considerar (Tortosa, 2004).

Quizás el mito más común sobre los niños con síndrome de Asperger con respecto a sus motivaciones, hace referencia a que no tienen motivación o deseo de establecer y mantener relaciones significativas como la amistad y el compañerismo. En muchos de los casos este aspecto es falso. Los niños con síndrome de Asperger tienen dificultades para establecer amistades y sus comportamientos pueden no ajustarse demasiado a las normas sociales, pero con la ayuda adecuada pueden vincularse y establecer relaciones (Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Smith et al., 2005; Belinchón et al., 2009).

Hay heterogeneidad en las manifestaciones en la relación social, que va desde la impresión de aislamiento completo hasta la existencia de motivación por relacionarse con iguales acompañada de cierta conciencia de soledad. Es decir, hay personas con una aparente desconexión del medio social y una marcada preferencia por la soledad, hay personas con interés social para satisfacer necesidades sin tener en cuenta a la otra persona como sujeto y hay personas que aún con un claro deseo de relacionarse con los demás, aunque carecen de las habilidades necesarias para hacerlo (Rivière, 1994; Lozano, 2014). Siguiendo a Wing y Gould (1979) hay tres patrones diferentes de relación social: aislado, que evita la interacción de forma activa; pasivo, que la soporta pero no la busca y; activo pero extravagante o extraño, es decir, se comporta de forma rara (Pérez, Ramos y González, 2009).

Algunos autores manifiestan la importante relación entre el lenguaje, que será analizado de forma detallada en los siguientes párrafos, y la motivación. Es decir, el alumnado tiene que utilizar el lenguaje para aprender e interactuar socialmente, considerando las características, demandas y oportunidades del entorno. Esta perspectiva del lenguaje

exige considerar la interdependencia entre lenguaje y motivación (Acosta, Coello, Fariña, Lorenzo, Mesa, Moreno et al., 2008). Por ejemplo, el lenguaje puede usarse para expresar motivaciones, como lo que quiero o lo que me haría feliz.

De nuevo, se incluyen a continuación ejemplos de estas dimensiones:

Sobre la motivación y los temas de interés:

- ✓ Hablando de cómo solucionar un conflicto interpersonal, “*Yo inventaría un transportador molecular*”
- ✓ ¿De qué podemos hablar con la madre de otro niño?: “*De dinosaurios y dragones. Bueno, ya sé que me vas a decir, que los dinosaurios existieron...*”
- ✓ *Estoy enfadado. Tengo ganas de que desapareciérais. Como el Tiranosaurios Rex que desapareció...*
- ✓ *Me dicen que estoy loco. Porque a veces voy como sin rumbo como un dragón. Los dragones....*”
- ✓ *¿Queréis saber cuáles son mis dos animales favoritos?*
Bueno, os lo cuento igual.

Las *expectativas* de las personas con TEA también han sido objeto de investigación. En relación con otras variables mencionadas, un autoconcepto y autoestima ambiguos pueden ir acompañados de expectativas no adecuadas, como sentimientos de superioridad en algunos aspectos, o ideas excesivamente negativas centradas en el desconocimiento de sus aptitudes y competencias (Artigas y Equipo DELETREA, 2004).

Distintos estudios aluden a la importancia de la capacidad que permite identificar a los restantes miembros del grupo y deducir su actividad inmediata a partir de gestos y de sus comportamientos. Esta capacidad permite construir modelos mentales de los demás, de uno mismo y atribuir propósitos, objetivos e intenciones (Cererols, 2010). En el caso de las personas con TEA, debido a sus dificultades en esta

capacidad, pueden tener problemas al interpretar las expectativas y los motivos de los demás, y las situaciones sociales pueden ser especialmente difíciles (Thomas et al., 2002). Situaciones de naturaleza social como los recreos o los trabajos en equipo pueden plantear grandes desafíos para los niños con problemas conductuales, pues exigen un conocimiento de las reglas que regulan dichas situaciones interpersonales y la habilidad de mostrar comportamientos sociales básicos que satisfagan las expectativas de esas situaciones (Alonso et al., 2007)

Las expectativas irreales en los niños con síndrome de Asperger son una de las características citadas por las investigaciones. A menudo, los niños tienen expectativas poco realistas. Por ejemplo, esperan “hacerlo bien” todo y en todo momento y cuando esta predicción no es correcta, se sienten fracasados y desciende su confianza y motivación (Boyd, 2009).

Dentro de las características de la población con síndrome de Asperger también se alude a las consecuencias negativas que derivan de los hechos impredecibles. Este aspecto es recogido en algunas de las escalas destinadas a esta población, como la Escala Australiana del Síndrome de Asperger. En este sentido, es importante que en la medida de lo posible tengan claro qué planes y expectativas están propuestos. Por ejemplo, una lista de las expectativas de los maestros o de las rutinas de clase ayuda al estudiante a entender su entorno y reduce su ansiedad (Smith et al., 2005) Pero ellos también necesitan aprender que en la vida no siempre se puede predecir todo, es decir, que a veces las cosas no salen como las habíamos planeado y eso también está bien (Smith et al., 2005; Boyd, 2009). Los estudiantes con TEA pueden requerir tiempo adicional para ajustarse a los nuevos horarios o ambientes. En este sentido, cambios en las expectativas podrían estar relacionados con problemas o explosiones aparentemente irracionales en esta población

(Smith et al., 2005). Las nuevas tecnologías pueden ayudar a mejorar esta anticipación en los niños (Tortosa, 2004).

La carencia de imaginación para predecir hechos puede también plantear dificultades, por ejemplo, convertir en ineficaces los incentivos a largo plazo y las consideraciones sobre el futuro (Thomas et al., 2002).

“Una vez nos pusieron en cierta situación:

¿Qué haríamos si estamos en un restaurante y después de comer nos damos cuenta de que no tenemos dinero para pagar?

Yo, cuando voy a un restaurante, lo primero que hago es mirar el menú, donde vienen los precios, y me aseguro de que llevo dinero.

Que nos pongamos a pensar qué hacemos en una situación como la que nos propusieron me parece hacer el tonto”.

Otra forma de mirar. Miguel Dorado

Además, las expectativas que se esperan de ellos pueden no ser captadas, por lo que deben ser siempre explícitas y detalladas (Thomas et al., 2002).

Sobre las expectativas

✓ ¿De qué podemos hablar cuando subimos en ascensor? O ¿De qué podemos esperar que la gente nos hable?

Bueno, verás, es que en mi piso no hay ascensor.

✓ ¿Cuándo mamá por la noche te dice que está cansada qué puede querer?

No sé, nada.

✓ Leyendo una historia, ¿Qué pensáis que puede haber dentro del cofre?

No hay referencias en el texto acerca de eso.

Con respecto a la dimensión *locus de control* o las atribuciones de causalidad que realizamos, muchos estudios enfatizan la importancia de que el niño adquiera autocontrol sobre sus actos y se sienta dueño de los mismos (Boyd, 2009). En este sentido, una buena herramienta que

consigue aumentar la autodeterminación del niño frente a las contingencias externas son las nuevas tecnologías (Tortosa, 2004).

En algunos manuales se alude a que estos niños pueden tener un funcionamiento eficiente en la capacidad de monitorizar la propia acción (Belinchón et al., 2009). Sin embargo, otros aluden a una incompetencia social que se relaciona con una baja autoestima y con un locus de control externo (Siboldi, 2011).

1.3.3. Retos del Yo: Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

En algunos casos, como respuestas a sus dificultades o a la frustración debido a no tener formas correctas de afrontamiento, pueden recurrir a comportamientos de tipo antisocial o a rabietas y golpes (Thomas et al., 2002; Artigas y Equipo DELETREA, 2004). Es decir, el disgusto o la frustración pueden ser formas de afrontar sus problemas o dificultades. En esta línea, una de las estrategias que se trabajan es evitar que utilicen la agresión como una manera de manejar los problemas (Boyd, 2009).

Como se comentaba en apartados anteriores, la depresión y ansiedad también son derivadas muchas veces de la dificultad en el afrontamiento de todas sus dificultades (Cererols, 2010). Otros autores comentan que pueden intentar afrontar sus problemas de comprensión a través de la imitación de los compañeros (Thomas et al., 2002).

Es importante en este apartado señalar el debate acerca del posible déficit en la función ejecutiva asociado a los TEA, que se relacionaría con problemas con tareas de organización, atención a aspectos irrelevantes de las tareas o problemas, dificultades en el pensamiento abstracto, problemas a la hora de secuenciar los pasos necesarios, literalidad en la comprensión de enunciados, dificultades en el cambio de entorno en las tareas, falta de iniciativa en la resolución de problemas y

falta de transferencia en los conocimientos así como problemas en la toma de decisiones (Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Vázquez y Martínez, 2006a; Cererols, 2010).

La función ejecutiva puede estar relacionada con la autodeterminación y en algunos casos puede ser necesario trabajar con las personas con síndrome de Asperger algunos componentes de la misma, entre los que se encuentran la toma de decisiones y la resolución de problemas (Aguirre et al., 2008). En este sentido, se recomienda incidir favoreciendo la autodirección o autonomía en la toma de decisiones (Belinchón et al., 2009).

En la misma línea, De la Iglesia y Olivari (2007) realizan una revisión tratando de recoger el perfil cognitivo de la población con síndrome de Asperger. Señalan las dificultades en las funciones ejecutivas, las dificultades en la capacidad de teoría de la mente y la débil coherencia central. La función ejecutiva es fundamental para la ejecución de conductas complejas y abarca habilidades como la planificación, la flexibilidad mental y la inhibición de conductas. Esta capacidad de planificación y organización disminuida puede suponer problemas para trabajar de forma independiente, para regular su conducta, para procesar la secuencia de pasos necesarios para resolver una tarea y por tanto, para terminarla. De la Iglesia y Olivari (2007) también apuntan a un razonamiento concreto, no abstracto, lo que se relaciona con una mayor disposición hacia la comprensión de conceptos físicos y mecánicos que hacia los psicológicos o las relaciones sociales.

En relación con el párrafo anterior, la característica de inflexibilidad mental y comportamental también puede dificultar el proceso de afrontamiento o resolución de problemas y la toma de decisiones (Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Martín-Borreguero, 2004; Alonso et al., 2007). Diversos autores especifican que en las personas con

síndrome de Asperger, la dificultad no está en el aprendizaje o en la secuencia de pasos ante una tarea, sino en la aplicación flexible y creativa de estrategias de solución de problemas o en su generalización a situaciones nuevas (Belinchón et al., 2009). Siboldi (2011) expone que a estos aspectos se le suman las dificultades en Teoría de la Mente, al igual que ya planteaban De la Iglesia y Olivar (2007).

En la misma línea Attwood (2002) señala que en las personas con síndrome de Asperger los pensamientos tienden a no adaptarse al cambio o al fracaso. Es decir, se aproximan de una forma única al problema y necesitan enseñanza para pensar en nuevas alternativas. Además, pueden tener dificultades para generalizar o trasladar aprendizajes a nuevos contextos o situaciones.

En relación a la toma de decisiones, Martín-Borreguero (2004) establece que sus dificultades para evaluar críticamente la información se extienden más allá de tareas escolares y pueden afectarles a la toma de decisiones importantes, participación en discusiones o formación de sus propias ideas sobre temas de actualidad. Con frecuencia, las personas con TEA pueden dudar y delegar en los demás. Generalmente, aunque demandan independencia, las decisiones básicas les pueden resultar difíciles y causarles ansiedad (Artigas y Equipo DELETREA, 2004).

Otros autores nos recuerdan cómo el lenguaje se utiliza como mediador en las tareas de resolución de problemas, ofreciendo aclaraciones o explicaciones que facilitan la comprensión. En algunos chicos y chicas los problemas pragmáticos del lenguaje pueden dificultar este proceso (Acosta et al., 2008).

En consecuencia, distintos manuales aluden a programas o intervenciones específicas destinadas a enseñanza de la resolución de problemas concretos y de problemas sociales así como del proceso de

toma de decisiones (Aguirre et al., s.f; Thomas et al., 2002; Tortosa, 2004; Siboldi, 2011).

Coto (2013) muestra sus dificultades para generar alternativas diferentes de forma espontánea. Por ello las rutinas predecibles les dan tranquilidad. En este sentido, pueden volverse rutinarios e inflexibles en los juegos, queriendo jugar siempre del mismo modo y no admitiendo variación en las reglas.

Sobre la resolución de problemas y toma de decisiones

- ✓ Ante la ayuda entre dos compañeros del taller, un tercero señala “*En mi casa no se juega así, nadie ayuda a nadie, yo ya no juego más*”.
- ✓ *O paras ya de hacer ese ruidito o te lanzo el boli*”
- ✓ Hablando de que tardó 3 horas en el examen...
A veces si sabes mucho tienes que poner todo lo que sepas, como un manuscrito, no eres capaz de resumir.

1.3.4. Relaciones del Yo: Comunicación, empatía y asertividad

La esfera de las relaciones del yo es probablemente la que más investigación ha generado o de la que más estudios se han recogido.

Las alteraciones sociales en las personas con TEA incluyen aquellas habilidades que se aprenden de forma natural y sin esfuerzo por parte de las personas con desarrollo típico. En las personas con TEA estas dificultades están presentes de forma temprana. Por ejemplo, los déficits en atención conjunta pueden tener impacto en el aprendizaje del lenguaje, pues estas situaciones sirven como marco para emparejar eventos del mundo con las etiquetas. No obstante, mientras que los niños pequeños pueden tener grandes dificultades en el desarrollo social, los mayores presentan problemas más específicos, en las interacciones con sus iguales (Martínez y Cuesta, 2012).

Con respecto a la *comunicación*, las investigaciones muestran dificultades en las distintas vertientes del lenguaje verbal comprensivo y expresivo así como en el lenguaje no verbal en todas las personas con TEA, a pesar de su gran heterogeneidad (Aguirre et al., 2008; Thomas et al., 2002; Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Smith et al., 2005; Vázquez y Martínez, 2006b; Acosta et al., 2008; Ferre et al., 2008; Zardaín y Trelles, 2009; Cererols, 2010). Una primera implicación serían sus dificultades para trabajar en grupo, interactuando con los demás (Martín-Borreguero, 2004).

Siguiendo a Acosta et al. (2008), a nivel fonológico, destacan sus dificultades prosódicas; a nivel morfosintáctico, pueden manifestar dificultades con los pronombres o utilizar frases poco complejas; a nivel semántico, pueden tener dificultades de acceso al léxico y respuestas inapropiadas y; a nivel comprensivo, pueden manifestar problemas para seguir las conversaciones. Pero es a nivel pragmático donde se muestran la mayoría de sus dificultades. En esta última vertiente manifiestan dificultades para mantener una conversación, rango limitado de funciones comunicativas, dificultad para adaptar la forma al contexto, introducción de tópicos inapropiados, ecolalias inmediatas y diferidas y preguntas frecuentes y monólogos (Acosta et al., 2008). Pueden manifestar escasas intenciones comunicativas, en relación a mostrar o compartir información (Lozano, 2014). Se observa además una predominancia de oraciones imperativas frente a las declarativas y limitaciones en las competencias para la conversación y discurso (Martínez y Cuesta, 2012).

Conversación

- ✓ Una niña contó su vida entera a unos chicos que se habían perdido y por casualidad se encontraron con ella. ¿Qué pensáis? ¿Os parece normal?

Y ¿dónde iban esos chicos?

- ✓ Lo echaron del colegio y se tuvo que ir a casa porque pegó a otro niño
¿Y cómo se llamaba el niño?
- ✓ Vi el premio durante unos segundos
Pero, ¿Cuántos, 3, 5, 7?
- ✓ Es importante para nuestra familia que contemos las cosas que nos pasan
Es que yo no entiendo por qué hay que contar a los demás, qué necesidad de estar hablando, como las chicas de mi clase que no paran de hablar...
- ✓ Lo habéis hecho todos muy bien
¿Y yo qué tal?

En su comunicación no verbal pueden utilizar pocos gestos, tener dificultades para comprenderlos, dificultades con el contacto ocular, el uso de la sonrisa o las posturas corporales (Acosta et al., 2008). Pueden tener dificultades para la lectura de expresiones faciales, lo que puede derivar en respuestas inapropiadas socialmente (Martínez y Cuesta, 2012). Attwood (2002) señala que los niños con síndrome de Asperger no muestran la gama y profundidad de expresiones faciales previstas así como tampoco a nivel de lenguaje corporal y de forma similar, no responden a cambios en la expresión o lenguaje corporal de las otras personas. El mismo autor manifiesta que los niños más mayores con síndrome de asperger pueden expresar sentimientos simples pero pueden tener más dificultades para emociones más complejas como el orgullo o la vergüenza.

Comunicación no verbal

- ✓ *¿Por qué mirar mucho rato puede ser de mala educación?*
- ✓ El profesor hace una mueca para indicar que ha hecho un comentario inapropiado a su compañero.
Qué es, ¿cara de sueño?
- ✓ Intenta mirarme a los ojos, ¿no te acuerdas o es que te pone nervioso?
Me aburre

Otros estudios aluden a un uso del lenguaje peculiar, con una entonación y gestos extraños o lo que se ha denominado habla pedante (Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Belinchón et al., 2009). El estilo o la elección de las frases puede ser tomado directamente de los adultos (Attwood, 2002). Ferre et al. (2008) se refieren a su voz cantarina o de robot. En la misma línea, estas alteraciones también se trasladan para comprender frases en función de la entonación (Lozano, 2014). Martín Borreguero (2004) también menciona sus posibles dificultades en la comprensión de conceptos abstractos o no susceptibles de ser percibidos por los sentidos.

Diversas investigaciones aluden a déficit en la comunicación e interacción social (Alonso et al., 2007). En la comunicación social se emplean las bromas, las metáforas y otros actos de habla indirectos en los que pueden tener dificultades (Belinchón et al., 2009).

Frasas hechas, lenguaje metafórico, ironías

- ✓ ¿Te importa repartir las hojas a los compañeros?
No me importaría
- ✓ Preguntas retóricas en las fichas para introducir el tema. ¿Alguna vez has escuchado frases como “eres un sol”?
Pone al lado *SÍ*
- ✓ Estoy como pez en el agua
¿Qué aguantas mucho sin respirar?
- ✓ Me tenéis frita
¿Cómo las patatas? No lo entiendo
- ✓ Cuando tenemos un problema grave, en vez de hablar cuando estamos enfadados a veces es mejor dejar que se enfríe el tema...
¿Cómo enfriarnos?
- ✓ Come a Dios por una pata
No lo entiendo, nadie se come a nadie.
- ✓ Tienes que aterrizar
¿Cómo?

- ✓ Un compañero del taller se enfada y le amenaza.
Le responde *¿Tienes pañuelos? Voy a llorar y todo*
La compañera: *Yo tengo, ¿quieres?*
- ✓ Hablando de situaciones de clase...
Yo le diría a mi compañero, mira eh, aquí te pillo, aquí te mato
- ✓ Leyendo: La rosa decía que florecía porque no quería ser otra planta
Pero si las flores no hablan

Se da frecuentemente una falta de ajuste a las necesidades y expectativas del interlocutor (Belinchón et al., 2009). Pueden parecer arrogantes, torpes, raros o con un comportamiento excéntrico y tener dificultades para comprender las reglas implícitas de la comunicación (Boyd, 2009). Pueden iniciar con conversaciones con extraños o realizar comentarios irrelevantes para la situación social. Cuando inician un tema de conversación, pueden continuar ignorando los signos de aburrimiento en el oyente (Attwood, 2002).

Inadecuación social

- ✓ *¿Qué haríamos si alguien viene a casa y abre nuestra nevera?*
Lo mejor sería tener un perro guardián
- ✓ *Abre la bolsa de patatas para que sea más fácil coger todos*
No, las puedo comer directamente de la bolsa
- ✓ *Choca (con gesto)*
No, gracias
- ✓ *¿Podemos hablar de un tema íntimo como el dinero con gente que conocemos poco?*
Sí tienes dinero sí.
- ✓ *Esos dientes que tienes parecen de conejo*
- ✓ *Si estamos invitados a comer ¿Qué pediríamos?*
Un perrito gigante
¿Eso estaría bien?
Bueno no, porque me pondría gordo
- ✓ *Al presentarse: Soy... y vivo en la calle*

- ✓ ¿Os apetecía venir al taller?
No
- ✓ ¿Queréis que os cuente algo? (En el taller a los compañeros)
Un compañero responde: *Me da igual* (La profesora hace un gesto reprobatorio) y otro compañero dice: *Vamos, que es un pesado lo decimos todos*
- ✓ Únete a nuestro grupo
Es que las personas que peor me caéis del taller son....
- ✓ Una chica acaba de entrar al taller...
Hola, soy ... ¿Y tú a que colegio fuiste? ¿Y cuántas líneas había? ¿Y quién te dio matemáticas? ¿Fuiste siempre al mismo colegio?

El uso de neologismos, de palabras con significados idiosincrásicos o especiales es una manifestación bastante frecuente. También, pueden aprender y repetir literalmente diálogos de películas. Las ecolalias son manifestaciones que pueden estar mostrando sus limitaciones para expresar sus intenciones a través de un lenguaje espontáneo y desligado de los modelos lingüísticos previos (Martínez y Cuesta, 2012). Su pensamiento, como se decía en apartados previos, puede ser literal y rígido. Una vez que aprenden las reglas pueden aplicarlas como una receta, dentro de un mundo impredecible. De esta forma, extraen reglas referidas a hechos concretos y pueden aplicarlas de forma mecánica (Lozano, 2014).

Expresiones idiosincrásicas y reglas mecánicas

- ✓ “*No son mis amigos, yo diría que son conocidos simplemente*”
- ✓ ¿Qué alternativas hay antes de explotar?
“Ser de índole pacífica”
- ✓ *Está pasado de fecha*
- ✓ Cuando nos preguntan por teléfono si está nuestra madre, no vale con decir sí o no, hay que explicar...
Ya, la función fática.
- ✓ ¡*Por mis verrugas de sapo!*
- ✓ Ante el reloj nuevo de un compañero:

Por lo que respecta, es bastante guay.

✓ *Un amigo mío me insultó por el día 9 de abril*

✓ *¿Tú hiciste la comunión?*

No, yo soy Pai (alternativa a religión en el colegio)

✓ *Hablando de amputación... Se le pregunta por el concepto:*

Tal y como se le puso de ejemplo, sólo entiende el concepto de amputación referido las piernas.

✓ *Yo solicité un determinado producto (en una hamburguesería)*

✓ *Un trancazo que ni de madre*

✓ *¿Qué es tener o sentir envidia?*

Que quieres ser como cantante

¿Por qué?

A mí me tienen envidia porque canto bien y seré cantante

Las personas con TEA interpretan de forma literal los comentarios de otras personas. Esto puede dar lugar a que las instrucciones sean malentendidas (Attwood, 2002).

Literalidad

✓ *Nos vemos en 15 días*

En realidad siempre son 14

✓ *Hacemos esto rápido que tenemos que ir a comer*

Sería merendar

✓ *David, venga, guarda las hojas*

Otro niño le lanza las suyas para que las guarde David

✓ *¿Qué hora es?*

Las diecisete punto catorce.

✓ *Hablando de discapacidad intelectual... ¿Juan tú conoces a alguien?*

Si, conozco a ... (nombra a los compañeros de taller, pues los conoce)

✓ *Jugando a robots en un cumpleaños... voy a mataros a todos*

Un compañero no lo entiende y comienza a pegarle

✓ *Pon esa bota fuera de la mesa*

No es una bota, es un zapato.

✓ *Me gusta cantar*

¿Y cómo lo haces?

Pues mira, me pongo....

- ✓ Jugando: al que le salga el perro y le coma pierde

Se asusta y no quiere jugar hasta que se le explica que el perro no come.

En la interacción social también pueden presentar poco juego cooperativo y reciprocidad así como dificultades para hacer amigos. Algunos adolescentes establecen relaciones sociales con base en sus centros de interés. La etapa de la adolescencia puede ser complicada, pues se espera de ellos más independencia en el ocio y las actividades con los iguales tienen una utilidad sobre todo social que puede no ajustarse a sus áreas de interés (Martínez y Cuesta, 2012). Asimismo, pueden presuponer que, si le gusta alguien, entonces esa persona necesariamente siente lo mismo hacia él (Attwood, 2002).

Por otro lado, algunos manuales aluden a la mayor frecuencia de prosopagnosia o ceguera para las caras que es más frecuente en personas con Trastorno del espectro autista que en personas neurotípicas, lo que podría dificultar aún más sus relaciones sociales (Cererols, 2010). Aunque es necesario aclarar esta afirmación, pues sus dificultades se encuentran a la hora de discriminar caras o expresiones presentadas visualmente.

También se expone la relación entre el síndrome de Asperger y la alexitimia, es decir, expresar los sentimientos y emociones a través del lenguaje. Como posible justificación se expone que el lenguaje usado internamente y externamente por las personas con síndrome de Asperger es principalmente operativo y puede no estar tan destinado a describir las emociones (Cererols, 2010).

Expresión verbal de emociones

- ✓ Define tu estado de ánimo actual

Un poquito enfadado y muy contento

En relación con estas dificultades, los profesionales recomiendan trabajar la comunicación así como crear sistemas alternativos de comunicación funcional y proponen diversas estrategias o programas para ello (Aguirre et al., 2008; Tortosa, 2004; Alonso et al., 2007; Belinchón et al., 2009;). Muchas veces las personas con TEA vocalizan sus pensamientos. Es importante conocer por qué la persona habla sola. En ocasiones están ensayando conversaciones o repitiéndolas para intentar entenderlas (Attwood, 2002).

Aprendiendo convenciones sociales

- ✓ No debemos hablar solos cuando hay gente, no está bien
¿Pero de qué cosas?
- ✓ Si conocemos a alguien “de vista”, lo saludamos y seguimos nuestro camino, pero no preguntamos nada...
¿De qué cosas no preguntamos?
- ✓ -No sé si me olvido de algo porque no tengo aquí la chuleta de presentarme
- ✓ -A los regalos de cumple no puedes decir que no te gustan pero a los otros...
- ✓ No puedes dar el número de teléfono de otra persona sin su permiso.
Si lo tengo, ¿Por qué no?
- ✓ No puedes decirme que pare de hablar de un tema si no me dices qué tema.

En la misma línea, las investigaciones se refieren a necesidad de tener en cuenta la *empatía*, competencia en la que también pueden tener dificultades (Thomas et al. 2002; Alonso et al., 2007; Ferré et al., 2008; Belinchón et al., 2009; Boyd, 2009; Siboldi, 2011; Vázquez y Martínez, 2006b). Incluso este aspecto es uno de los ítems en las escalas de screening del trastorno que figuran en varios manuales (Artigas y Equipo DELETREA, 2004; Vázquez y Martínez, 2006b; Siboldi, 2011). Las dificultades en la empatía son una de las implicaciones de los diversos modelos teóricos, tal y como se señalaba en apartados anteriores. Uno de las teorías cuya implicación eran las dificultades en teoría de la mente.

En algunas ocasiones las dificultades para comprender los estados internos de los demás puede dar a entender una sensación de falta de empatía (Artigas y Equipo DELETREA, 2004). Es decir, las personas con TEA pueden tener empatía si les ofrecen de forma explícita la situación pero puede no mostrarla porque no ha percibido la gravedad o naturaleza de la misma.

Teoría de la mente

- ✓ *Ya acabamos la revista* (Revista que estaban haciendo en el cole, pero en el nunca la había mencionado)
- ✓ *Llego tarde porque mi madre se saltó una rotonda*
No te preocupes, Javi también llega tarde
¿Su madre también se saltó una rotonda?
- ✓ Juan cuenta sus vacaciones en Canarias minutos antes de que Pedro llegase. En el momento del juego, Juan dice, *Ah sí, a eso jugué en Canarias*. Pedro pregunta *¿qué eres de Canarias?* Juan responde, *no, nací en Perú pero vivo en Gijón*.
- ✓ Jugando a decir “ciudades feas”, no decían ninguna. La profesora indica: Si jugamos bien con la cabeza podemos decir ciudades que en realidad no nos parecen feas para ganar. Un compañero del taller responde *¿Eso sería posible?*

Diversos autores consideran que las personas con TEA tienen empatía, sólo que su manera de expresarla es diferente: *“no responde emocionalmente, pero no porque no le importen los otros, sino porque no es capaz de llegar a su interior, o si lo consigue, no sabe cómo expresarlo”* (Cererols, 2010, pp.42).

En las personas con TEA muchas veces el conocimiento acerca de los estados mentales de los demás está intelectualizado, pueden saber qué puede pensar o sentir una persona pero no reconocer cuándo son necesarias esas habilidades en una situación determinada (Bowler, 1992).

“Si un niño con síndrome de asperger ha tomado el juguete favorito de otro niño sin su permiso, y se le pregunta qué piensan sobre lo que sentirá el otro niño, el niño

pueden dar una respuesta apropiada, pero aún cuando este pensamiento aparece, no está en sus mentes cuando toman el juguete. Es decir, el conocimiento estaba disponible, pero no fue reconocido como relevante”.

(Attwood, 2002, pp.59)

Empatía

- ✓ ¿Cómo se puede sentir Luís cuando nos está contando que su abuela está enferma?

Mal y preocupado, supongo.

- ✓ Si ves a alguien disgustado, ¿también te disgustas?

No.

- ✓ Si un amigo te cuenta que su perro se ha muerto, ¿te sentirías triste por tu amigo?

Bueno, por el perro.

- ✓ Un error sería si a un amigo se le muere el perro y a los pocos días le hacemos una broma sobre perros

¿Pero cómo sería la broma?

- ✓ Un niño cuenta: *el día que peor lo pasé en mi vida fue cuando mi madre estuvo un día entero sin hablarme.*

El compañero le contesta: *Bueno, es que en mi casa cocina mi padre.*

- ✓ Si te regalan algo que no te gusta, ¿Qué podrías decir para que la otra persona no se sintiese mal?

No lo quiero.

Interviene el compañero. *No, dirías, gracias, pero no lo quiero.*

- ✓ Si te regalo un camión y me dices que no te gusta, ¿cómo me sentiré?

Triste

¿Y qué pensaré de ti?

Que soy un chico, a los chicos les suelen gustar los camiones.

Finalmente, en lo que se refiere a *la asertividad*, son menos numerosas las investigaciones que abordan esta competencia. Se trata de dirigirnos a los demás de forma positiva Sin embargo, podríamos relacionar algunos de los resultados mostrados con la asertividad, la competencia para expresar nuestra visión particular del mundo

respetando a la vez los derechos de los demás. Partiendo de algunas características como la inflexibilidad cognitiva, monólogos comunicativos, comportamientos que no tienen en cuenta las convenciones sociales o a las expectativas o intereses restringidos, se puede suponer que puedan tener dificultades en lo relativo a tener en cuenta las necesidades de los demás. Sin embargo, su sinceridad y transparencia les ayudaría en el momento de expresar sus propias necesidades o intereses.

Asertividad

- ✓ -Un compañero lleva 5 minutos hablando de los pokemon
Resoplan, se enfadan. Hasta que finalmente uno le dice “*cállate ya*”.
- ✓ Un chico quiere saber qué hora es
(Pregunta al aire) *¿Qué hora será en este momento?*
- ✓ Intentando decir una mentira piadosa: su amigo se había comprado un juego nuevo que no le gustaba nada:
Está bien, espero que no se te estropee, porque hay juegos que se estropean pronto

1.4. Aportes de la investigación

Esta investigación pretende ser un aporte significativo a la educación en competencias personales y socioafectivas en la población con síndrome de Asperger o TEA. Tal y como planteaba Bisquerra (2003), este tipo de abordaje exige partir de un marco teórico y de unos instrumentos de evaluación. La Personalidad Eficaz tiene un marco teórico fuerte, que se estructura en diez dimensiones o competencias que pueden considerarse las mínimas necesarias para desarrollarse de forma satisfactoria tanto a nivel individual como en sociedad. Dispone asimismo de instrumentos de evaluación para población infantojuvenil que son un punto de partida óptimo para realizar adaptaciones en base a ellos.

La evaluación de la Personalidad Eficaz en población infantojuvenil es un objetivo que está cubierto gracias a las baterías elaboradas por integrantes del grupo GOYAD. Sin embargo, la evaluación de personas con TEA necesita una adaptación. Esta población tiene unas necesidades específicas que es necesario tener en cuenta. Dadas las características y el perfil de las personas con TEA, a las que se ha hecho alusión en apartados anteriores, se hace necesario una modificación en la estructura del cuestionario. Los autoinformes, al igual que la mayoría de los cuestionarios en evaluación psicológica, están contruidos desde la psicología de los rasgos y sus autores participan de la hipótesis de la generalidad de la conducta. Siguiendo el ejemplo que propone Fernández-Ballesteros, una pregunta para evaluar ansiedad sería “¿Se siente tenso?”. En el contenido de la misma no se especifica ni lo que se entiende por tenso ni en qué situaciones. La experiencia en talleres con niños con TEA aplicando los cuestionarios elaborados por GOYAD me ha permitido comprobar que este tipo de preguntas pueden son entendidas por esta población. Rápidamente preguntan por aquellas cuestiones que no están especificadas: ¿cuándo?, ¿qué es sentirse tenso?, ¿cómo lo sabes? ¿Cómo saber si eres importante?

También se han elaborado autoinformes específicos elaborados por psicólogos partidarios de hipótesis situacionistas, que suelen medir estados. Ejemplo de este tipo de autoinformes sería la pregunta ¿Siente taquicardia cuando sube al ascensor?, en el que se especifica tanto la situación como la respuesta (Fernández-Ballesteros, 2003).

El diseño de un instrumento adaptado que permita evaluar de forma sistemática, estructurada y fiable ciertas competencias personales y sociales básicas resulta esperanzador. Hasta el momento, diversas investigaciones han analizado de forma dispersa algunas dimensiones recogidas en el constructo de la Personalidad Eficaz pero es necesario

confirmar que este análisis se realiza con instrumentos válidos y fiables. A modo de ejemplo, las limitadas habilidades en general para hacer amigos son una de las características de este colectivo (Zardaín y Trelles, 2009) aunque ellos pueden considerar “amigos” al resto de niños del colegio o a los que le prestan los lapiceros (Martín Borreguero, 2004). Este aspecto puede ser resuelto de forma inadecuada en preguntas de tipo autoinforme, como el ítem “Tengo muchos amigos” del cuestionario AF5 (García y Musitu, 1999). Sería necesario conocer, dadas las características del síndrome de Asperger, si estos cuestionarios tienen una fiabilidad adecuada en esta población. Por ejemplo, afirmaciones del cuestionario mencionado como “*Es difícil para mí hacer amigos*” o “*Me siento nervioso*” pueden ser respondidas de forma poco fiable. De la misma forma, si examinamos pruebas como La técnica Q de autoconcepto de Fierro (1982), aparecen ítems que pueden ser difíciles para esta población como “*soy un don Nadie*”, “*me siento desvalido*” o “*de ordinario me gustan las personas*”.

Asimismo, es necesario tener en cuenta cómo puede influir la motivación o el efecto de otras variables contaminadoras en los resultados de la evaluación de esta población.

En esta investigación se ha intentado realizar una evaluación partiendo de la hipótesis de la generalidad pero integrando los aportes de las hipótesis situacionistas. Es decir, para facilitar sus respuestas, se incluyen ejemplos y descripciones que facilitan la especificación de situaciones y de respuestas, de forma que las preguntas que suelen plantearse queden cubiertas.

Otra de las innovaciones frente a los cuestionarios existentes es la inclusión del ordenador en la administración de los ítems. El formato de presentación es similar al formato de papel y lápiz, pero la interacción se establece a través de la pantalla del ordenador. Trabajos realizados para

conocer si existen diferencias en la utilización del ordenador frente a la aplicación tradicional informan de que la calidad parece autumentar con el ordenador, sobre todo en relación a la percepción de confidencialidad y a una menor cantidad de respuestas sesgadas. El nivel de satisfacción con el procedimiento informatizado es más alto, y este dato no correlaciona con la edad de los sujetos. Este dato se atribuye a la confiabilidad, habilidad y atractivo (Fernández-Ballesteros, 2003).

Los programas de intervención que se deriven de la evaluación podrán ser adecuados a nivel de grupo o de individuo. Las dimensiones sobre las que se interviene están relacionadas y se agrupan en áreas. Se puede partir de clúster que apunten qué dimensiones es necesario fomentar.

Los resultados de esta investigación tienen un interés significativo tanto para la población infantojuvenil como para sus familias y los profesionales. Acercarnos de forma fiable a estas características de su personalidad, beneficia tanto a la comprensión social de su situación y comportamientos como a su abordaje. Tamarit (2006) muestra cómo además de los resultados clínicos y funcionales valorados en las intervenciones con TEA, son importantes los personales. Éstos se centran en las prioridades y motivaciones de las personas para lograr una vida plena. Sin embargo, son los menos valorados en las investigaciones. En nuestro trabajo se intenta tener en cuenta su opinión, cuáles son sus necesidades, para de esta forma aportar datos significativos para la intervención.

1.5. Formulación de objetivos y planteamiento de hipótesis

Objetivo Principal

La presente investigación se plantea como objetivo general:

1. Evaluar las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz en la población infanto-juvenil con TEA: fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), demandas del yo (motivación, atribuciones y expectativas), retos del yo (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y relaciones del yo (comunicación, empatía y asertividad).

1.1. Analizar la relación existente entre las cuatro esferas del constructo y el rendimiento académico.

1.2. Determinar el carácter predictor de las esferas de la Personalidad Eficaz sobre el rendimiento académico.

1.3. Establecer diferencias en Personalidad Eficaz de acuerdo a las variables género, edad y edad en el momento del diagnóstico.

1.4. Comparar la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con TEA con la evaluación ofrecida por las familias

1.5. Comparar la evaluación de la Personalidad Eficaz en población con TEA con la evaluación en población sin TEA.

1.6. Establecer tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz.

Objetivos condicionados

Íntimamente relacionados con el objetivo principal, este estudio plantea varios objetivos de carácter condicionado:

2. Elaborar un cuestionario que permita evaluar, con propiedades psicométricas adecuadas, la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con TEA.

3. Diseñar pautas de intervención para población infanto-juvenil con TEA.

En relación con los objetivos señalados, en esta investigación se postulan varias hipótesis:

1. Existen relaciones entre las esferas de la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con TEA.

2. La Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con TEA predice el rendimiento académico.

3. Existen diferencias en población con TEA en función del género.

4. Existen diferencias en población con TEA en función de la edad.

5. Existen diferencias en población con TEA en función de la edad en el momento del diagnóstico.

6. Existen diferencias entre la evaluación ofrecida por la población infanto-juvenil con TEA y la realizada por las familias.

7. La Personalidad Eficaz de la población infanto-juvenil con TEA se diferencia de la Personalidad Eficaz de población infanto-juvenil sin TEA.

8. Las tipologías obtenidas en personalidad eficaz en población sin TEA presentan semejanzas con las obtenidas en población infanto-juvenil con TEA en cuanto a la formación de los clúster.

2. Elaboración y aplicación de instrumentos

Para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación se ha partido de una revisión teórica acerca de la Personalidad Eficaz, incluyendo la revisión de los instrumentos elaborados para evaluarla. Como se expone en las siguientes páginas, una primera prueba realizada de forma grupal muestra las dificultades que tienen para comprender los ítems que forman parte de los instrumentos. Se lleva a cabo una adaptación metodológica de algunos ítems y posteriormente se realiza un estudio piloto con población infanto-juvenil con TEA. Dado que la adaptación parece ser una opción válida, se lleva a cabo un juicio de expertos. Una vez recogidas todas las valoraciones se elabora el cuestionario definitivo. Posteriormente se continúa con los análisis estadísticos que permitan conocer sus propiedades psicométricas así como su relación con distintas variables o diferencias en función de variables de interés. Se finaliza con la Baremación y el establecimiento de tipologías. En la Figura 10 se esquematiza el proceso seguido, que será abordado en los siguientes apartados.

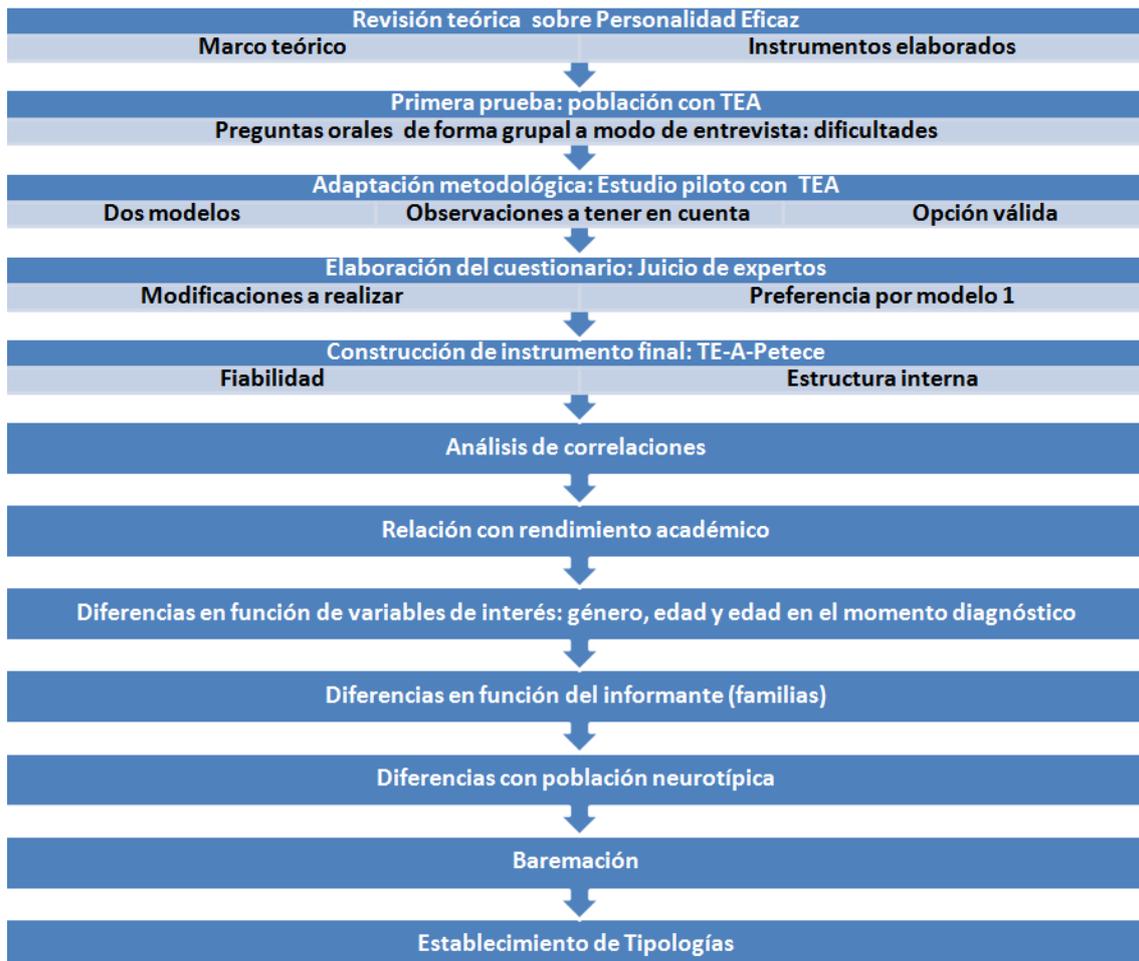


Figura 10. Proceso llevado a cabo

2.1. Fase I. Elaboración del instrumento TE-A-PEtece

Tal y como se mostró en páginas anteriores, la prueba realizada con población infanto-juvenil en talleres de habilidades sociales o de hacer amigos había mostrado que los ítems que allí figuran pueden ser demasiado ambiguos para esta población. Cuando se les planteó, de forma oral, algunas preguntas como: ¿os aceptáis como sois? O ¿sois importantes para los demás?, los asistentes planteaban preguntas destinadas a concretar la información: aclarar conceptos, en qué sentido, para quién. Algunos participantes ofrecían una pregunta dicotómica (sí o no) al principio y posteriormente variaban su

respuesta cuando se les ofrecía información o ejemplos de acuerdo a las preguntas de los compañeros.

La asistencia a talleres así como el estrecho contacto con las profesionales favoreció recoger ideas útiles para la adaptación y la elaboración de un formato adaptado. Se expone a continuación diversas necesidades observadas y las implicaciones para la investigación (Tabla 10).

Tabla 10. *Necesidades detectadas en talleres e implicaciones*

Situación observada	Implicación
Problemas de vocabulario (“cotidiano”, “desproporcionado”)	<ul style="list-style-type: none">- No dar por sentado que conocen el vocabulario de los ítems.- Introducir en las instrucciones la consigna “si alguna palabra no entiendes pregunta al adulto”.
Fallos en la lectura/comprensión en oraciones largas o con una estructura menos común.	<ul style="list-style-type: none">- Simplificar las oraciones.- Estructura simple, intentando incluir el sujeto al principio de la oración.- Describir primero la causa y después la consecuencia.
Plantean dudas en las preguntas sobre estados internos, intentando concretar: “Cuando pone cómo me siento... ¿es ahora mismo o en esa situación?”	<ul style="list-style-type: none">- Concretar el contexto temporal o espacial de la pregunta (por ejemplo, este curso).
Se fijan en los pictogramas o imágenes que acompañan el texto: “Mira, como este niño”	<ul style="list-style-type: none">- Incluir apoyos visuales que acompañan y complementan el significado del texto
Dificultades con escalas abstractas: ¿De 0 a 100 qué dirías?	<ul style="list-style-type: none">- Introducir escalas más concretas o con significado (no es posible mantener la escala original que va de 1 “totalmente en desacuerdo” a 5, “totalmente de acuerdo”).
Ciertas dificultades para contar lo que creen que es malo o está mal.	<ul style="list-style-type: none">- Introducir ejemplos de ambos polos de las dimensiones.

Tomando como referencia los instrumentos de evaluación de la Personalidad Eficaz disponibles y presentados para población infanto-juvenil, y más ampliamente, el banco de ítems del que dispone el grupo GOYAD, se procedió a realizar una selección de los mismos, intentando que las cuatro esferas del yo estuviesen representadas por igual. Dado el formato individual de aplicación necesario, para que la aplicación no se dilatase era necesario plantear una escala reducida.

Se revisaron los ítems de los cuestionarios de Personalidad Eficaz tomados como referentes y se seleccionaron 27 ítems. Con los ítems seleccionados se realizó una primera adaptación. Se plantearon dos modelos, manteniendo constante la explicación pero variando el formato de respuesta. Dado que interesaba, en este momento, conocer si la metodología que se iba a emplear era comprendida por los participantes, se optó por conocer la valoración de la población infanto-juvenil. Es decir, con este primer modelo y sus dos versiones se llevó a cabo un estudio piloto con alumnado y posteriormente un juicio con expertos. En primer lugar se procedió con los niños y adolescentes debido a que era necesario probar si ese formato de evaluación diseñado podía ser operativo.

2.1.1. Estudio piloto con población infanto-juvenil

2.1.1.1. Metodología

2.1.1.1.1. Participantes

La muestra de esta primera fase fue obtenida a través de un muestreo incidental. Los participantes fueron 6 niños con SA/TEA, 3 de ellos usuarios de la Asociación Asperger Asturias y 3 de la asociación Adansi. Todos ellos eran chicos y estaban en un rango de edad 8-12 años.

2.1.1.1.2. Instrumento

Se procedió utilizando ítems adaptados a través de dos modelos. Los ítems utilizados fueron: “Me gusta mi aspecto físico”; “Soy

importante para los demás”; “Me gusta aprender cosas nuevas”; “Creo que este curso aprobaré todo” y; “Me gusta estudiar”. Se incluyen en el Anexo 5. Ambos modelos comienzan, en primer lugar, con la explicación o desarrollo del ítem y; en segundo lugar, continúan con la formulación de la pregunta. Las versiones varían en esta segunda parte, pues en la primera versión se le pide al niño o adolescente que elija una opción y en la segunda versión se le pide que se posicione con respecto a qué niño o adolescente se parece (aunque las opciones de respuesta son paralelas).

2.1.1.1.3. Procedimiento

En ambas asociaciones se utilizó un taller de los programados semanalmente o quincenalmente para llevar a cabo la aplicación. Se realizó en grupo, estando presentes los profesionales de la asociación que dirigían el taller. Leían en voz alta la explicación del ítem y las opciones de respuesta. Posteriormente, de forma individual, cada uno tenía que posicionarse en una de las opciones. Posteriormente se comentaba en alto la respuesta y las dudas que habían tenido para elegir la opción. Asimismo, se les pedían ejemplos o justificación de por qué habían elegido esa opción. Se comparó la respuesta ofrecida en las dos versiones ante el mismo ítem. En todo momento se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas. Una vez finalizada la sesión se ponía en común con los profesionales las observaciones realizadas y se les pedía su opinión sobre si estaban de acuerdo en las opiniones que habían dado.

2.1.1.2. Resultados

El desarrollo de la sesión corroboró que la adaptación de los ítems a través del formato utilizado parecía una buena opción. Los participantes refirieron comentarios que reflejaban que las explicaciones previas a los ítems pueden ser pertinentes y necesarias. Asimismo, ofrecieron comentarios que hacían pensar que tenían una adecuada comprensión de

las opciones de respuesta. Por ejemplo, con respecto al ítem “Estoy contento con mi apariencia física”, refirieron “Piensa que es guapo pero no tanto como para poner 5”. Con respecto a “Me gusta estudiar”, eran coherentes comentarios del tipo “a mí bueno, ni sí ni no” con opciones de respuesta 3.

Con respecto a la versión escogida, los participantes señalaron en su mayoría su preferencia por el modelo 1.

Sus revelaciones dieron lugar a valorar la necesidad de realizar ciertos cambios en algunas de las imágenes. También, en su lectura obviaban muchas veces la palabra no, lo que orientó a señalarla de forma más visible en el cuestionario final.

Con estos resultados favorables y una vez realizadas las modificaciones oportunas, se dio paso a la evaluación del mismo por parte ahora de los expertos.

2.1.2. Juicio de expertos

2.1.2.1. Metodología

2.1.2.1.1. Participantes

Participaron siete adultos expertos. Todos ellos son licenciados en Psicología y se han especializado en algún área de interés en relación con la temática del presente trabajo. Se ha contado con profesionales de dilatada experiencia con población con TEA, especialistas en psicología evolutiva y en Personalidad Eficaz.

2.1.2.1.2. Instrumento

- Juicio de expertos: Se les solicitó que evaluaran el instrumento adaptado a través del modelo de juicio de expertos que figura en el Anexo 6. Se les pedía, para cada ítem, una valoración cuantitativa pero también, una cualitativa. A nivel cuantitativo, los expertos valoraron para cada ítem en una escala de 1-5 (desde “1” totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”) la congruencia con la esfera, la claridad

o entendimiento del ítem y su relevancia o importancia. No obstante, es especialmente interesante la información que la aporta el juicio de expertos cualitativo. En él se les pregunta para cada ítem, si la explicación del ítem (a nivel de vocabulario, la redacción de las oraciones, las imágenes seleccionadas o los ejemplos) así como las respuestas planteadas son adecuadas.

- Cuestionario de Personalidad Eficaz para población Infanto-juvenil (Anexo 7). Se trata de un instrumento adaptado con dos modelos. Ambos constan de 27 ítems: seis para la esfera de fortalezas, ocho para demandas, siete para retos y seis para relaciones del yo. La primera parte, la explicación del ítem, es la misma en ambos modelos. Varían en la segunda parte, el planteamiento de la pregunta. Como se puede ver en el Anexo, en el modelo 1 se les pide que respondan qué opción es la que les identifica y; en el modelo 2 se les pide que manifiesten a qué niño se parecen más.

2.1.2.1.3. Procedimiento

Según su preferencia, se les envió el cuestionario por correo o se les entregó en papel, asegurando nuestra disponibilidad para responder cualquier duda. Una vez realizada la valoración, se llevó a cabo una reunión en la que el material fue devuelto, acompañado de la retroalimentación oportuna.

2.1.2.2. Resultados

Valoración cuantitativa

Se revisó cada uno de los juicios de expertos de forma individual.

En la variable Congruencia con la esfera, todos los ítems obtuvieron puntuaciones superiores o iguales a 4 por todos los expertos.

En la variable Claridad o entendimiento del ítem, todos los ítems tuvieron puntuaciones superiores o iguales a 4 excepto “Soy capaz de resolver mis problemas”, que obtuvo dos puntuaciones de 2 en la escala.

En la variable Relevancia o importancia del ítem, todos los ítems obtuvieron puntuaciones superiores o iguales a 4 excepto “Hago los deberes porque quiero, no me obligan”, que obtuvo puntuaciones de 2 y 3 en la escala y; “Creo que este curso aprobaré todo”, con varias puntuaciones de 3.

Por tanto, los resultados cuantitativos son adecuados para la mayoría de los ítems.

Valoración cualitativa

A continuación se muestran las valoraciones ofrecidas en los distintos aspectos abordados. Éstas reflejan la necesidad de modificar en distintos ítems: la redacción de los mismos, explicar vocabulario, las imágenes, las opciones de respuesta y las conclusiones. Hay ítems que fueron valorados positivamente por el grupo de expertos y no se modificaron.

En primer lugar se muestran los comentarios para el cuestionario en general (Tabla 11).

Tabla 11. *Sugerencias generales para el cuestionario*

Modificaciones sugeridas
- Eliminar los pictogramas en las opciones de respuesta. Pueden dar pistas de qué opción es la adecuada, en desacuerdo con lo que se les indica en las instrucciones (que todas las opciones son válidas) y además, pueden dar a entender que eligiendo esa opción deberías sentirte mal.
- Reemplazar las imágenes que corresponden a niños y niñas por otras que incluyan a niños en la misma situación pero de mayor edad.
- Eliminación de las conclusiones para cada ítem, pues de alguna manera se está suponiendo que hay una respuesta correcta. Por la carga emocional que supone el test, valorar incluirlas al final del mismo.
- Para las preguntas en las que interviene “tiempo”, valorar incluir apoyos visuales.
- Los expertos, en su mayoría, refirieron su preferencia por la versión 1 del instrumento.
- Puede ser adecuado para adolescentes de más de 12 años. Edad 8-14 años

A continuación se detallan los comentarios en cada ítem. En la esfera de fortalezas del yo se postula la necesidad de las siguientes modificaciones (Tabla 12).

Tabla 12. *Sugerencias en la esfera Fortalezas del Yo*

Ítems	Modificaciones sugeridas
Me acepto como soy	<ul style="list-style-type: none"> - Reemplazar “ser guapo” por otra característica positiva. - Reemplazar “y eso les hace estar contentos por “sentirse bien” o “está bien y contento consigo mismo”. - Modificar las opciones de respuesta, mejor “me acepto o no me acepto como soy”.
Soy importante para los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de incluir “en general” o algún comentario que refleje que están incluidos todos los ambientes para minimizar la probabilidad de que respondan “depende”.
Estoy contento conmigo mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Replantearse la explicación del ítem: los comportamientos que tenemos y si estamos contentos o no (puede no reflejar la realidad). - Valorar orientarlo a si nos gusta la forma de actuar.
Me gusta mi aspecto físico	
Soy buen estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Replantearse si es adecuado cómo están objetivadas las respuestas.
Soy importante para mi familia	

En la esfera de demandas los expertos determinaron lo siguiente (Tabla 13).

Tabla 13. *Sugerencias en la esfera Demandas del Yo*

Ítems	Modificaciones sugeridas
Me gusta aprender cosas nuevas	<ul style="list-style-type: none"> - La imagen del colegio es inadecuada (no sólo se aprende en la pizarra)
Creo que este curso aprobaré todo	<ul style="list-style-type: none"> - Sería necesario modificar las respuestas a este ítem, pueden no reflejar la realidad. El segundo párrafo es confuso, oración más simple “y pensar si va a llover o no”.
Apruebo porque estudio mucho	<ul style="list-style-type: none"> - Reemplazar “es porque estudian mucho” por “porque han estudiado mucho”.
Creo que me irá bien en el colegio	<ul style="list-style-type: none"> - Reemplazar “creen” por “piensan”. - Valorar incluir “se llevarán bien con los profesores y los compañeros” - Valorar cambiar sentirse tristes por sentirse bien o mal, que son términos más amplios.
Apruebo porque soy	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar las opciones de respuesta, en particular las

listo	dos primeras.
Hago los deberes porque quiero, no me obligan	- Ítem con dudosa relevancia. - Simplificar el desarrollo del ítem.
Me gusta estudiar	- Modificar el desarrollo del ítem (No necesariamente se dedica mucho tiempo a aquello que nos gusta). - Se puede valorar explicar que los niños tienen gustos diferentes y que se sienten bien haciendo lo que les gusta.
Seré capaz de mejorar mis notas	- Vocabulario: explicar qué son las notas.

En la esfera de retos se proponen las siguientes modificaciones (Tabla 14).

Tabla 14. *Sugerencias en la esfera Retos del Yo*

Ítems	Modificaciones sugeridas
Antes de hacer algo lo pienso mucho	- Vocabulario: valorar eliminar primer párrafo (conceptos reflexivo/impulsivo) e incluir un párrafo que explique la toma de decisiones. - Revisar “menos de un minuto”, posiblemente sea más fácil incluir “segundos”.
Antes de hacer algo busco información	
Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	- Desarrollo del ítem complejo: simplificar las frases, secuencia estructurada temporalmente. - Valorar reemplazar “hacer los deberes” por llevar el material. - Revisar párrafo final con demasiado “no”, es confuso.
Si tengo un problema lo intento resolver	- Reemplazar “pueden intentar saber” por “averiguar”.
Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	- Simplificar las frases. - Valorar reemplazar “no piensa muchas veces” por “no piensa demasiado”. - Reemplazar se pondrá “triste” por “nervioso”.
Me gusta decidir por mí mismo	- Valorar qué tipo de decisiones toma un niño (por ejemplo, se puede sustituir viaje por actividad).
Soy capaz de resolver mis problemas	- Primera oración: todos los niños tienen algún problema; incluir más ambientes y eliminar “en el trabajo”. - Conveniente incluir ejemplos, sobre todo para niños menores de 10 años.

Finalmente, en la esfera de relaciones (Tabla 15) los ítems fueron valorados como sigue.

Tabla 15. *Sugerencias en la esfera Relaciones del Yo*

Ítems	Modificaciones sugeridas
Tengo muchos amigos	- Imágenes no adecuadas: los niños con pocos amigos no tienen por qué estar tristes.
No me da vergüenza decir lo que pienso	- Párrafo sobre los niños que sí sienten vergüenza es confuso, revisarlo. - Se puede incluir “nos pongamos nerviosos”. - Reflexionar: no sentir nada de vergüenza en esta población ¿es adecuado?
Me relaciono sin problemas con los demás	- Revisar explicación del ítem. - Está demasiado centrado en la conversación, sería positivo incluir otros aspectos: los turnos, respetar las normas...
Si cambiara de colegio haría amigos pronto	- Facilita la comprensión incluir “Es decir, creen que si tuviesen...”. - No necesariamente se sentirían solos las primeras semanas.
Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	- Vocabulario: definir insultar. - Sustituir “amigo” por “compañero”.
Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente.	- Sería positivo incluir es fácil “para mí” saber cómo se siente.

Cuestionario final

Una vez revisadas las valoraciones de los expertos se procedió a eliminar aquellos ítems que tenían más dificultades de entendimiento o menor relevancia, considerando también si habían recibido muchas sugerencias de modificación a nivel cualitativo.

Se eliminaron tres ítems: dos de la esfera de demandas “Creo que este curso aprobaré todo” y “Hago los deberes porque quiero, no me obligan” y; uno de la esfera de retos “Soy capaz de resolver mis problemas”. De esta forma, el cuestionario queda compuesto por veinticuatro ítems, seis para cada esfera.

Los ítems restantes fueron rectificadas de acuerdo a los comentarios de los expertos: se modificó la redacción de las oraciones, se incluyeron los conceptos necesarios, se eliminaron los pictogramas en las opciones de respuesta y las conclusiones para cada ítem y se sustituyeron las imágenes por otras más adecuadas a la edad de los participantes. Las conclusiones para cada ítem fueron reemplazadas por unas conclusiones finales al final del cuestionario.

Para la adaptación informática se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Zardaín (2013). Sugiere que cuando se crea una adaptación informática para niños con TEA, es necesario tener en cuenta cómo procesan la información. Si estas circunstancias no se contemplan, se pueden cometer errores que deriven posteriormente en fallos en la aplicación: se quedan “enganchados” de la estimulación y atienden a estímulos “no deseados”. En nuestro caso, se procuró que en la pantalla sólo estuviese presente la información imprescindible para la evaluación y se eliminó cualquier tipo de estimulación auditiva. El fondo de los ítems es liso y no contiene ningún estímulo distractor.

Las imágenes han sido adquiridas a través del sitio virtual es.123rf.com. En el Anexo 8 se incluyen los términos de uso.

En el Anexo 9 se incluye la versión definitiva del instrumento TE-A-PEtece. Esta versión fue sometida de nuevo a la opinión de los expertos. Se les envió el cuestionario para que lo valorasen a través de una única pregunta de respuesta dicotómica: ¿Esta versión es mejor o peor que la versión anterior? Se recibieron valoraciones positivas en todos los casos.

2.2. Fase II: Aplicación de instrumentos

2.2.1. Metodología

2.2.1.1. Participantes

La selección de la muestra se realizó a través de un proceso intencionado no probabilístico. Han participado 42 niños y adolescentes, de los cuáles 22 son usuarios de Adansi, 10 de Asociación Asperger Asturias y 10 de Autismo Burgos.

A continuación se describen las asociaciones que han participado desinteresadamente en esta investigación:

ADANSI: Asociación de Familiares de Personas con Trastornos del Espectro Autista. Se trata de una entidad sin ánimo de lucro fundada en 1991 y que comienza a prestar servicios a partir de 1998. Pertenece a la FEAPS y a la Confederación Autismo España. Es declarada entidad pública. Atiende aproximadamente a 300 familias y es la única asociación del Principado de Asturias que atiende a todas las edades y niveles de afectación. Su objetivo principal es promover el bienestar de las personas afectadas de autismo. Intervienen en diferentes áreas: social y sanitaria, educativa, ocio, atención a familias y formación. Entre otros, se pueden destacar su servicio de atención temprana, talleres psicopedagógicos, aulas de verano, centro de apoyo a la integración y la residencia.

Asociación Asperger Asturias: Asociación constituida en 2003 que pertenece a Asociación Asperger España y que tiene como objetivos: la difusión del Síndrome de Asperger; información, diagnóstico y valoración específica; asesoramiento en temas de necesidades educativas, terapéuticas, ocupacionales o laborales; orientación sobre recursos disponibles en la comunidad; organización de jornadas, seminarios y cursos de formación para profesionales de la salud, educación y sociedad en general y la realización de talleres terapéuticos.

Autismo Burgos: La Asociación Autismo Burgos es una entidad sin ánimo de lucro promovida por familiares de personas con trastornos del espectro del autismo que fue declarada Entidad de Utilidad Pública en

1999. Miembro fundador de la Confederación Autismo España y pertenece a Autismo Europa y a la Organización Mundial del Autismo. Tiene como propósito mejorar la calidad de vida y promover el ejercicio efectivo de los derechos de estas personas y de sus familias. Proporcionan apoyos específicos y especializados durante el ciclo vital en todos los ámbitos de la vida, a través de diferentes servicios: Atención Temprana, Colegio, Centro de día y Servicio de Atención a personas con Autismo de Alto Funcionamiento, Viviendas, servicio de ocio, deporte y tiempo libre. Sus profesionales generan y comparten conocimiento científico.

Continuando con la descripción de los participantes, todos tienen un cociente intelectual normal (a excepción de uno de ellos con un cociente intelectual superior). Están escolarizados en colegios e institutos ordinarios. Han sido diagnosticados por profesionales de las asociaciones referidas, salud mental o por los equipos específicos de la zona. Quedarían englobados en el diagnóstico actual de TEA (DSM 5, APA, 2013).

De los 42 participantes, 36 son niños y 6 son niñas (Figura 11). Su edad oscila en un rango de 8-14 años. La media de edad es de 11.38 años con una desviación típica de 1.667. Los participantes con 8-9 años son 8 (19%); con 10 años son 5 (11,9%), con 11 años hay 9 niños (21, 4%), con 12 también hay 9 niños (21,4%), con 13 participaron 5 niños (11,9%) y con 14 años 6 niños (14,3%) (Figura 12).



Figura 11. Distribución por género

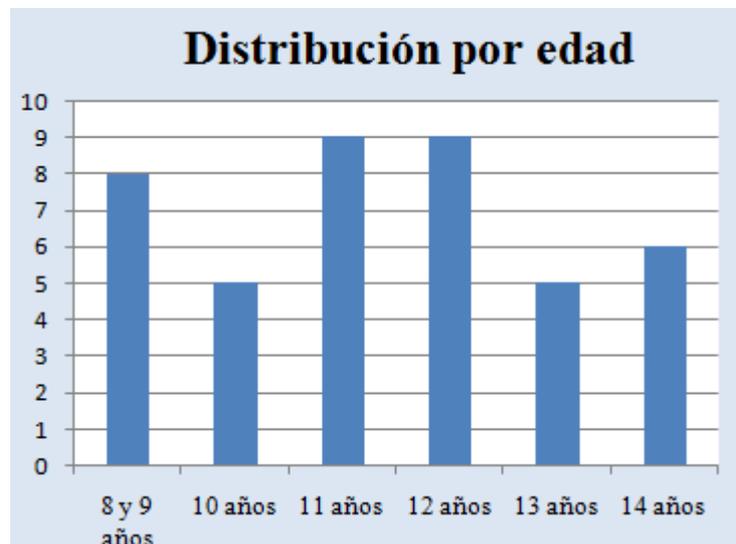


Figura 12. Distribución por edad

Su distribución por cursos es la siguiente: de los 38 participantes que incluyeron este dato 4 están cursando cuarto de Educación Primaria Obligatoria (9,5%); 5 están en quinto (16,7%); en sexto están 11 (26,2%); 4 alumnos están en primero de Educación Secundaria Obligatoria-ESO (9,5%), 5 están en segundo de ESO (11,9%) y finalmente, 7 están en tercero de ESO (16,7%).

Para dar respuesta a la hipótesis planteada se utilizó una muestra representativa de población infanto-juvenil sin TEA, comparable de

acuerdo a edad y género con la población de esta investigación. Fue facilitada por la reciente investigación de Pizarro (2012).

En este caso, los participantes fueron 51, de los cuáles 43 son niños (84,3%) y 8 son niñas (15,4%). Un 21,6% tiene 8-9 años (14 niños), un 17,6% tiene 10 años (9 niños), un 23,5% tiene 11 años (12 niños), un 19,6% tiene 12 años (10 niños) y finalmente, un 11,8% tiene 13 años (6 niños).

2.2.1.2. Instrumentos

2.2.1.2.1. TE-A-PEtece- Evaluación de la Personalidad Eficaz en TEA

Se confeccionó un instrumento para evaluar las competencias personales y socioafectivas en niños y adolescentes con TEA de 8-14 años aproximadamente: cuestionario TE-A-PEtece (Anexo 9).

Recordando el proceso llevado a cabo, se partió del banco de ítems de Personalidad Eficaz del grupo Goyad para realizar una selección y posterior adaptación de los mismos. Una vez diseñado un borrador de adaptación, se procedió a comprobar su viabilidad a través de un estudio, en primer lugar con población infanto-juvenil y posteriormente, con profesionales. Forman parte del cuestionario aquellos ítems que han tenido un mejor comportamiento.

El cuestionario final consta de 24 ítems con los que se evalúan las cuatro esferas del yo del constructo de personalidad eficaz, a razón de 6 ítems por esfera: fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo. El cuestionario se responde en una escala tipo Likert de 1 al 5 (que se corresponden con las opciones de respuesta 1 al 5), en la que los participantes responden en función del grado de identificación con su forma de ser.

El manual para adultos se presenta en el Anexo 10.

2.2.1.2.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz en familias de niños y adolescentes con TEA

Para conocer la percepción de las familias acerca de las competencias personales y socioafectivas de los niños y adolescentes se elaboró un cuestionario paralelo con los mismos ítems pero redactados en tercera persona (Anexo 11).

2.2.1.2.3. Escala Australiana para el Síndrome de Asperger

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (Attwood, 2002) es un instrumento útil para niños a partir de 6 años. Evalúa las siguientes áreas: habilidades sociales y emocionales, comunicación, habilidades cognitivas, intereses específicos, habilidades motoras y otras características específicas. Cada pregunta o afirmación tienen una escala de clasificación que va de 0 (rara vez) a 6 (frecuentemente). El nivel ordinario esperado se situaría en puntuaciones de 0.

Si la respuesta a la mayoría de las preguntas de esta escala es positiva ("Sí") y la puntuación está entre 2 y 6, aunque no se puede indicar rotundamente que el niño tiene síndrome de Asperger, existe la posibilidad. Se justificaría entonces una valoración diagnóstica. Se incluye en el Anexo 12.

2.2.1.2.4. Hoja de datos sociodemográficos y clínicos

Para recoger los datos sociodemográficos y clínicos de los participantes se les solicitó a las familias la cumplimentación del documento que se incluye en el Anexo 13. Ofrece formación sobre diferentes variables demográficas y clínicas tales como la edad, sexo, curso, número de hermanos, escolarización, edad que tenía en el momento del diagnóstico, asistencia a entidades especializadas, tratamientos realizados, etc.

2.2.1.3. Procedimiento

En la fase de aplicación el procedimiento difiere de la forma de proceder en la fase de adaptación.

Se comenzó solicitando la colaboración a las familias, informándoles de la investigación en curso, de los datos que se solicitaban y de la posibilidad de conocer los resultados si así lo deseaban. En el Anexo 14 se incluye la hoja que se les suministraba junto con la información verbal. Con aquellas familias que accedían a participar, se fijaba un día para realizar la evaluación, normalmente el mismo día que acudían al taller. En este caso, la aplicación del cuestionario se produce siempre de modo individual. Este tipo de aplicación permite que los niños y adolescentes puedan compartir todas sus dudas y compartir experiencias que justifiquen la opción que eligen. También permite al adulto conocer si están teniendo alguna dificultad.

En cada sesión, tras leer el niño las instrucciones, el aplicador confirmaba que las había entendido. La idea principal era tener claro que no había opciones incorrectas, todo está bien, siempre y cuando respondiesen con sinceridad. Asimismo, en cualquier momento podían preguntar aquellas dudas o conceptos que no tuviesen claros. Posteriormente se leían los ítems en voz alta, aunque en función de cada caso, lo hacía siempre el niño, el examinador o se negociaba la lectura.

La aplicación ha sido realizada siguiendo un proceso estandarizado y sistemático. Han formado parte del mismo la autora del trabajo, profesionales de Burgos y una alumna en prácticas, todos ellos entrenados a tal efecto. La única consigna especial que se tenía en cuenta era la siguiente: si el participante planteaba dudas para concretar más el ítem se le señalaba “piensa en general” o “lo que suele pasar la mayoría de los días”.

2.2.1.4. Análisis de datos

Para la validación del cuestionario se realizó un análisis de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach. Para el análisis de validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio. Se efectuaron análisis de relaciones a través de correlaciones de Pearson. El análisis de validez predictiva con respecto al rendimiento académico se realizó a través de la regresión. Se realizaron análisis de diferencias con respecto a variables de interés (género, edad y edad en el momento del diagnóstico) utilizando la técnica MANOVA. Se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas para analizar la existencia de diferencias entre la población infanto-juvenil y sus familias. También se utilizó la prueba MANOVA para conocer si existen diferencias en función de la población con o sin TEA. Finalmente, para la obtención de tipologías modales multivariadas se utilizó la técnica de K medias.

Se utilizó el programa SPSS 19.0. El análisis factorial confirmatorio fue realizado a través del programa estadístico AMOS 18.

2.2.2. Resultados

2.2.2.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos

2.2.2.1.1. Fiabilidad cuestionario TE-A-PEtece

En primer lugar se presenta la fiabilidad del cuestionario TE-A-PEtece elaborado. El índice de consistencia interna alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) es de .775 (Tabla 16). Es un valor considerado adecuado siguiendo a Nunnally y Bernstein (1995).

Tabla 16. *Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario TE-A-PEtece*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.775	24

Como puede observarse en la Tabla que figura a continuación (Tabla 17), la supresión de algún ítem aumentaría el índice de fiabilidad del cuestionario. Se decide mantener la escala con los 24 ítems primando el criterio psicológico frente al estadístico, es decir, sopesando la pérdida de información que ello supondría. Se incluyen también estadísticos descriptivos, la media y desviación típica de cada ítem.

Tabla 17. *Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento*

	Media	Desviación típica	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PE1. Me gusta aprender cosas nuevas	4,02	,975	,107	,778
PE2. Me acepto como soy	3,90	1,165	,715	,743
PE3. Me gusta decidir por mí mismo	3,74	1,014	,249	,771
PE4. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	3,02	1,220	,245	,772
PE5. Apruebo porque estudio mucho	4,00	,883	,195	,773
pe6. Soy buen estudiante	3,83	,961	,368	,765
PE7. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	3,38	1,361	,268	,771
PE8. Tengo muchos amigos	3,24	1,376	,481	,756
PE9. Creo que me irá bien en el colegio	3,52	1,018	,573	,754
PE10. Soy importante para los demás	3,55	,993	,431	,762
PE11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	3,62	1,324	,125	,780
PE12. Es fácil decirle a un compañero que deje de insultarme	2,67	1,356	,347	,766
PE13. Me gusta estudiar.	2,64	1,511	,315	,768
pe14. Me gusta mi aspecto físico	3,79	1,138	,320	,767
PE15. Antes de hacer algo busco información	3,62	1,188	,000	,786
PE16. No me da vergüenza decir lo que pienso	3,14	1,317	,213	,774

PE17. Apruebo porque soy listo	3,60	1,037	,344	,766
PE18. Estoy contento conmigo mismo	3,79	1,200	,390	,763
PE19. Si tengo un problema lo intento resolver	4,24	,726	,529	,761
PE20. Me relaciono sin problemas con los demás	3,55	1,109	,615	,750
PE21. Seré capaz de mejorar mis notas	3,31	1,316	,249	,772
PE22. Soy importante para mis seres queridos	4,64	,850	,291	,769
PE23. Antes de hacer algo lo pienso mucho	3,40	,989	-,066	,786
PE24. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente	3,95	1,188	,386	,763

2.2.2.1.2. Análisis factorial confirmatorio cuestionario TE-A-PEtece

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es uno de los procedimientos más utilizados en la actualidad en investigaciones psicométricas por las numerosas ventajas que aporta. Permite contrastar un modelo construido con antelación, pues se deben establecer las relaciones entre la estructura de los datos que lo configuran. Es decir, analiza las relaciones entre unos determinados factores y un conjunto de variables observadas. De esta forma permite dar respuesta a si esos datos se ajustan a ese determinado modelo de partida.

El AFC precisa de la existencia de una teoría articulada que sirva de base, en este caso la estructura de cuatro factores de la Personalidad Eficaz puesta a prueba. El modelo se incluye en la Figura 13.

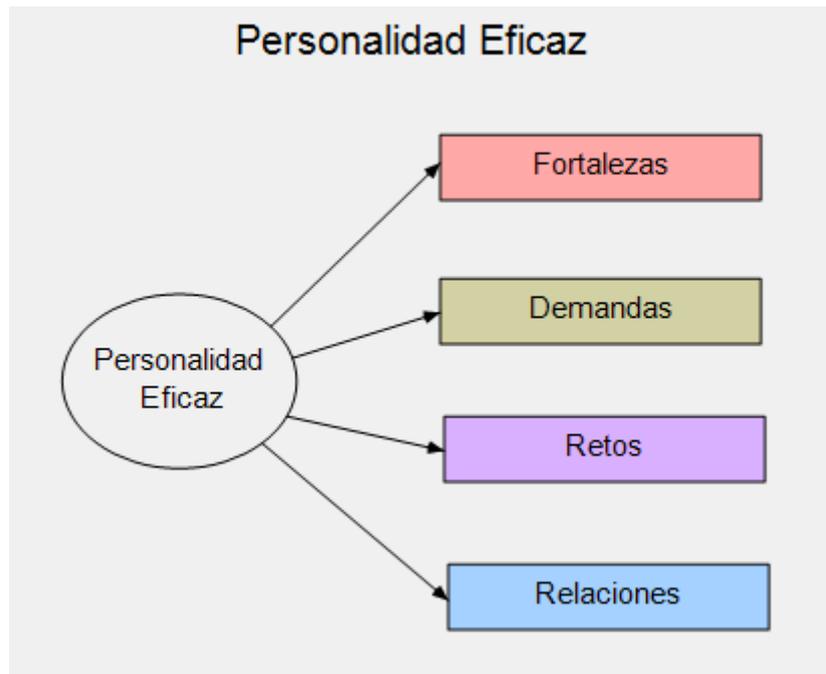


Figura 13. Estructura de cuatro esferas de la Personalidad Eficaz

Para el cálculo de los parámetros que compone el modelo, se utilizó el método de estimación Máxima Verosimilitud (Bollen, 1989).

Para conocer si el modelo planteado se confirma con los datos obtenidos, se tienen en cuenta unos índices de ajuste (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; Hu y Bentler, 1998; Widaman y Thompson, 2003; Yuan, 2005) Pero la mayoría de estos índices no son estadísticos, por lo que los puntos críticos son adoptados por consenso en la comunidad científica (Marsh, Wen y Hau, 2004; Lance, Butts y Michels, 2006; Herrero, 2010). Esto da lugar a que se recomiende utilizar de forma simultánea y complementaria varios índices. En esta investigación han sido tenidos en cuenta los criterios de interpretación propuestos por Moral, Sánchez y Villarreal (2010).

Hay diferentes tipos de índices. De carácter absoluto, que ayudan a determinar el grado en el que el modelo predice la matriz de covarianzas, como el Root mean Square Residual (SRMR), el Goodnessof- Fit Index (GFI) (Jöreskog y Sörbom, 1993), y el Adjusted Goodness-of-Fit Index

(AGFI) (Hoyle y Panter, 1995; Marsh, Balla, y McDonald, 1988). De carácter parsimonioso, el Root MSE of Aproximation (RMSEA) (Browne y Cudeck, 1993; Steiger y Lind, 1980) y; de carácter incremental o comparativo, el Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990), el Tucker Lewis Index (TLI) (Tucker y Lewis, 1973) y el Normal Fix Index (NFI) (Bentler y Bonnet, 1980). El cociente χ^2/gl , si no resulta estadísticamente significativo, refleja un ajuste adecuado de los datos al modelo.

En la Tabla 18 se presentan los valores recomendados por Moral et al. (2010) y los valores obtenidos en los diferentes índices en la presente investigación. Como se puede apreciar, los datos presentan un ajuste moderado.

Tabla 18. *Índices de ajuste*

Índice de ajuste	Malo	Bueno	TE-A-PEtece
χ^2/gl .	>3	≤ 2	1.507
p	<.01	$\geq .05$.222
RMSEA	>.099	$\leq .05$.111
SRMR	>.099	$\leq .05$.0522
GFI	<.85	$\geq .95$.968
AGFI	<.80	$\geq .90$.841
NFI	<.80	$\geq .90$.899
CFI	<.85	$\geq .95$.958

De forma complementaria a los análisis de fiabilidad y validez del cuestionario, se realiza la normalización del instrumento. Los baremos se presentan al final de este capítulo dado que es necesario conocer previamente si existen diferencias de acuerdo a género y edad.

2.2.2.1.3. *Fiabilidad del cuestionario observacional Personalidad Eficaz Familias*

Se presenta la fiabilidad del cuestionario de Personalidad Eficaz cumplimentado por las familias. El índice de consistencia interna alfa de

Cronbach (Cronbach, 1951) es de .760 (Tabla 19). Es un valor considerado adecuado siguiendo a Nunnally y Bernstein (1995).

Tabla 19. *Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario Personalidad Eficaz Familias*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,760	24

Como puede observarse en la Tabla que se incluye a continuación (Tabla 20), la supresión de algún ítem aumentaría el índice de fiabilidad del cuestionario. Al igual que en el caso del cuestionario TE-A-PEtece, se decide optar por mantener el instrumento con todos los ítems

Tabla 20. *Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento*

	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PPE1. Le gusta aprender cosas nuevas	3,74	1,229	,214	,758
PPE 2. Se acepta como es	3,18	1,355	,381	,747
PPE 3. Le gusta decidir por sí mismo	2,95	1,468	,284	,754
PPE 4.Si cambiara de colegio haría amigos pronto	2,28	1,450	,541	,734
PPE 5. Aprueba porque estudia mucho	2,79	1,239	-,035	,773
PPE 6. Es buen estudiante	3,36	1,158	,261	,755
PPE 7. Está tranquilo cuando tiene que decidir algo	2,21	1,196	,467	,742
PPE 8. Tiene muchos amigos	2,08	1,326	,353	,749
PPE 9. Cree que le irá bien en el colegio	3,00	1,235	,494	,740
PPE 10. Es importante para los demás	2,97	1,246	,257	,755

PPE 11. Antes de hacer algo piensa lo que pasará si lo hago	1,72	1,050	,369	,749
ppe12. Es fácil para él decirle a un compañero que deje de insultarle	1,97	1,347	,398	,746
ppe13. Le gusta estudiar.	2,33	1,221	,223	,757
ppe14. Le gusta su aspecto físico	3,51	1,233	,413	,745
ppe15. Antes de hacer algo busca información	2,79	1,472	,302	,752
ppe16. No le da vergüenza decir lo que piensa	3,87	1,436	,073	,769
ppe17. Aprueba porque es listo	3,90	,968	,111	,762
ppe18. Está contento consigo mismo	3,41	1,292	,508	,738
ppe19. Si tiene un problema lo intenta resolver	2,23	,931	,318	,752
ppe20. Se relaciona sin problemas con los demás	1,87	1,056	,259	,755
ppe21. Será capaz de mejorar sus notas	3,90	1,071	,142	,761
ppe22. Es importante para sus seres queridos	4,77	,627	,152	,759
ppe23. Antes de hacer algo lo piensa mucho	2,51	1,537	,168	,763
ppe24. Cuando un amigo le habla sobre algo que le ha pasado, es fácil para él imaginar cómo se siente	1,82	1,189	,512	,739

2.2.2.1.4. Fiabilidad de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger

La Escala Australiana para el síndrome de Asperger alcanzó un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .847 (Tabla 21). Se trata de un valor adecuado.

Tabla 21. *Índice de consistencia interna alfa de Cronbach del cuestionario Personalidad Eficaz Familias*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.847	34

De nuevo, aunque la eliminación de algún elemento supondría un aumento del valor del coeficiente de consistencia interna, se opta por dejar la escala al completo y priorizar el aporte de información (Tabla 22).

Tabla 22. *Estadísticos descriptivos e Índice de consistencia interna alfa de Cronbach si se elimina elemento*

	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AU.SOCEMO1	3,87	1,818	,284	,845
AU.SOCEMO2	3,00	2,181	,373	,843
AU.SOCEMO3	4,18	1,904	,410	,841
AU.SOCEMO4	3,84	1,882	,378	,842
AU.SOCEMO5	4,67	1,707	,592	,836
AU.SOCEMO6	4,15	1,857	,429	,841
AU.SOCEMO7	4,45	1,766	,374	,842
AU.SOCEMO8	4,32	1,561	,497	,839
AU.SOCEMO9	4,41	1,983	,394	,842
AU.SOCEMO10	3,95	2,151	,251	,847
AU.COMU11	3,90	2,010	,592	,835
AU.COMU12	2,95	2,176	,407	,842
AU.COMU13	3,69	2,092	,424	,841
AU.COMU14	3,74	2,035	,416	,841
AU.COMU15	3,15	2,207	,393	,842
AU.COMU16	3,82	2,179	,540	,837
AU.COGN17	2,38	1,914	,155	,849
AU.COGN18	4,97	1,224	,485	,842
AU.COGN19	3,97	1,771	,433	,841
AU.INTER20	4,59	2,087	,297	,845
AU.INTER21	3,72	2,188	,335	,844
AU.INTER22	2,72	2,373	,579	,835
AU.HHMOV23	3,51	2,101	,498	,838
AU.HHMOV24	3,44	2,292	,169	,850
AU.OTRASa.sonidos	,49	,506	,491	,845

AU.OTRASa.caricias	,36	,486	,410	,845
AU.OTRASa.prendas	,33	,478	,287	,846
AU.OTRASa.ruidos	,67	,478	,237	,847
AU.OTRASa.objetos	,28	,456	-,064	,849
AU.OTRASa.lugares	,54	,505	,216	,847
AU.OTRAS.B	,67	,478	,125	,847
AU.OTRAS.C	,59	,498	,348	,846
AU.OTRAS.D	,61	,495	-,044	,849
AU.OTRAS.E	,44	,502	,151	,847

2.2.2.2. Evaluación de la Personalidad Eficaz

2.2.2.2.1. Cuestionario TE-A-PEtece

2.2.2.2.1.1. Estadísticos descriptivos generales por esfera

Se muestran en este apartado los estadísticos descriptivos de la evaluación de la Personalidad Eficaz en los 42 niños y adolescentes evaluados. Dado que cada esfera consta de 6 ítems que se pueden valorar de 1-5, el rango de puntuaciones posibles para cada esfera oscila entre 6-30 puntos. La esfera de las fortalezas es la que tiene una media más alta, seguido de la esfera de retos y posteriormente la de demandas. Es la esfera de relaciones la que tiene una media más baja (Tabla 23).

Tabla 23. *Estadísticos descriptivos TE-A-PEtece*

	Media	Desv. típ.
Fortalezas	23,5000	4,06802
Demandas	21,0952	4,05937
Retos	22,0000	2,86271
Relaciones	19,5714	4,46200

Se incluyen también los estadísticos descriptivos para cada ítem, ordenados en función de la esfera a la que pertenecen (Tablas 24-27).

2.2.2.2.1.2. Fortalezas del yo: análisis por ítem

Tabla 24. Ítems de la esfera fortalezas del Yo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
2. Me acepto como soy	1	5	3,90	1,165
6. Soy buen estudiante	2	5	3,83	,961
10. Soy importante para los demás	1	5	3,55	,993
14. Me gusta mi aspecto físico	1	5	3,79	1,138
18. Estoy contento conmigo mismo	1	5	3,79	1,200
22. Soy importante para mis seres queridos	1	5	4,64	,850

2.2.2.2.1.3. Demandas del yo: análisis por ítem

Tabla 25. Ítems de la esfera demandas del Yo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Me gusta aprender cosas nuevas	1	5	4,02	,975
5. Apruebo porque estudio mucho	2	5	4,00	,883
9. Creo que me irá bien en el colegio	1	5	3,52	1,018
13. Me gusta estudiar.	1	5	2,64	1,511
17. Apruebo porque soy listo	1	5	3,60	1,037
21. Seré capaz de mejorar mis notas	1	5	3,31	1,316

2.2.2.2.1.4. Retos del yo: análisis por ítem

Tabla 26. Ítems de la esfera retos del Yo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
3. Me gusta decidir por mí mismo	2	5	3,74	1,014
7. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	1	5	3,38	1,361
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	1	5	3,62	1,324
15. Antes de hacer algo busco información	1	5	3,62	1,188
19. Si tengo un problema lo intento resolver	3	5	4,24	,726
23. Antes de hacer algo lo pienso mucho	1	5	3,40	,989

2.2.2.2.1.5. Relaciones del yo: análisis por ítem

Tabla 27. Ítems de la esfera relaciones del Yo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
4. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1	5	3,02	1,220
8. Tengo muchos amigos	1	5	3,24	1,376
12. Es fácil para él decirle a un compañero que deje de insultarme	39	1	1,97	1,347
16. No me da vergüenza decir lo que pienso	1	5	3,14	1,317
20. Me relaciono sin problemas con los demás	1	5	3,55	1,109
24. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente	1	5	3,95	1,188

2.2.2.2.2. Personalidad Eficaz familias

2.2.2.2.2.1. Estadísticos descriptivos generales por esfera

Se muestran en este apartado los estadísticos descriptivos de la evaluación de la Personalidad Eficaz que ofrecieron las familias de 39 niños. Las puntuaciones más altas se encuentran en la esfera de fortalezas y las más bajas en la esfera de relaciones (Tabla 27).

Tabla 28. Estadísticos descriptivos Personalidad Eficaz familias

	Media	Desv. típ.
Fortalezas	21,2051	4,04045
Demandas	19,6667	3,73697
Retos	14,4103	4,64938
Relaciones	13,8974	4,43547

Se presentan a continuación (Tablas 28-31) los estadísticos descriptivos en los diferentes ítems de las cuatro esferas.

2.2.2.2.2.2. Fortalezas del yo: análisis por ítem

Tabla 29. Ítems de la esfera fortalezas del Yo

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
2. Se acepta como es	1	5	3,18	1,355

6. Es buen estudiante	1	5	3,36	1,158
10. Es importante para los demás	1	5	2,97	1,246
14. Le gusta su aspecto físico	1	5	3,51	1,233
18. Está contento consigo mismo	1	5	3,41	1,292
22. Es importante para sus seres queridos	2	5	4,77	,627

2.2.2.2.3. Demandas del yo: análisis por ítem

Tabla 30. *Ítems de la esfera demandas del Yo*

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Le gusta aprender cosas nuevas	1	5	3,74	1,229
5. Aprueba porque estudia mucho	1	5	2,79	1,239
9. Cree que le irá bien en el colegio	1	5	3,00	1,235
13. Le gusta estudiar.	1	5	2,33	1,221
17. Aprueba porque es listo	1	5	3,90	,968
21. Será capaz de mejorar sus notas	1	5	3,90	1,071

2.2.2.2.4. Retos del yo: análisis por ítem

Tabla 31. *Ítems de la esfera retos del Yo*

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
3. Le gusta decidir por sí mismo	1	5	2,95	1,468
7. Está tranquilo cuando tiene que decidir algo	1	5	2,21	1,196
11. Antes de hacer algo piensa lo que pasará si lo hago	1	5	1,72	1,050
15. Antes de hacer algo busca información	1	5	2,79	1,472
19. Si tiene un problema lo intenta resolver	1	4	2,23	,931
23. Antes de hacer algo lo piensa mucho	1	5	2,51	1,537

2.2.2.2.5. Relaciones del yo: análisis por ítem

Tabla 32. *Ítems de la esfera relaciones del Yo*

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
4.Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1	5	2,28	1,450
8. Tiene muchos amigos	1	5	2,08	1,326
12. Es fácil para él decirle a un compañero que deje de insultarle	1	5	1,97	1,347
16. No le da vergüenza decir lo que piensa	1	5	3,87	1,436
20. Se relaciona sin problemas con los demás	1	5	1,87	1,056
24. Cuando un amigo le habla sobre algo que le ha pasado, es fácil para él imaginar cómo se siente	1	5	1,82	1,189

2.2.2.2.3. Relaciones entre competencias

2.2.2.2.3.1. Relaciones entre las esferas: TE-A-PEtece

Se presentan a continuación las correlaciones de Pearson para las distintas esferas de la Personalidad Eficaz en función de las respuestas de la población infanto-juvenil (Tabla 33). Como se puede apreciar, las correlaciones son estadísticamente significativas al nivel de .01 entre las esferas de fortalezas y relaciones del yo y entre las esferas retos y relaciones del yo. También, la correlación es estadísticamente significativa entre fortalezas y demandas del yo al nivel de .05.

Tabla 33. *Correlaciones en las esferas del Yo en el cuestionario TE-A-PEtece*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Fortalezas	Correlación de Pearson	1	,350*	,241	,551**
	Sig. (bilateral)		,023	,124	,000

	N	42	42	42	42
Demandas	Correlación de Pearson	,350*	1	,246	,234
	Sig. (bilateral)	,023		,117	,136
	N	42	42	42	42
Retos	Correlación de Pearson	,241	,246	1	,430**
	Sig. (bilateral)	,124	,117		,005
	N	42	42	42	42

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.2.2.2.3.2. Relaciones entre las esferas: Personalidad Eficaz Familias

Con respecto a las correlaciones de Pearson para las distintas esferas de la Personalidad Eficaz en función de las respuestas ofrecidas por las familias de la población infanto-juvenil, también se hallaron resultados estadísticamente significativos (Tabla 34). En este caso, las correlaciones son estadísticamente significativas al nivel de .05 entre la esfera de fortalezas del yo con las esferas de demandas, retos y relaciones. Resultó igualmente significativa pero al nivel de .01 la correlación entre retos y relaciones del yo.

Tabla 34. Correlaciones en las esferas del Yo en el cuestionario Personalidad Eficaz Familias

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Fortalezas	Correlación de Pearson	1	,350*	,341*	,387*
	Sig. (bilateral)		,029	,033	,015
	N	39	39	39	39
Demandas	Correlación de Pearson	,350*	1	-,048	,301
	Sig. (bilateral)	,029		,772	,062
	N	39	39	39	39

Retos	Correlación de Pearson	,341*	-,048	1	,449**
	Sig. (bilateral)	,033	,772		,004
	N	39	39	39	39

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.2.2.2.3.3. Relaciones en Personalidad Eficaz en distintos informantes: TE-A-PEtece y Personalidad Eficaz Familias

Existen correlaciones estadísticamente significativas entre las valoraciones ofrecidas por la población infanto-juvenil y las remitidas por sus familias (Tabla 35). A un nivel de significación de .05 correlaciona la escala a nivel general entre ambos informantes. Por otro lado, la escala general valorada por la población infanto-juvenil correlaciona con las esferas de fortalezas y demandas de las familias. También de forma similar, la esfera de retos evaluada por población infanto-juvenil correlaciona con las fortalezas referidas por la familia. Correlacionan las esferas de demandas de ambos informantes. Finalmente, la escala a nivel general evaluada por las familias correlaciona con los retos evaluados por la población infanto-juvenil.

Tabla 35. Correlaciones entre las esferas del Yo evaluadas por población infanto-juvenil y sus familias

Valoraciones población infanto-juvenil		Valoraciones de las familias				
		Fortalezas	Retos	Relaciones	Demandas	General
Fortalezas	Correlación de Pearson	,183	,121	-,011	,199	,171
	Sig. (bilateral)	,265	,464	,947	,225	,297
	N	39	39	39	39	39

Elaboración y aplicación de instrumentos

Demandas	Correlación de Pearson	,284	-,120	,106	,523**	,259
	Sig. (bilateral)	,080	,467	,520	,001	,111
	N	39	39	39	39	39
Retos	Correlación de Pearson	,407*	,260	,048	,257	,346*
	Sig. (bilateral)	,010	,110	,770	,114	,031
	N	39	39	39	39	39
Relaciones	Correlación de Pearson	,316	,230	,213	,100	,315
	Sig. (bilateral)	,050	,160	,192	,544	,051
	N	39	39	39	39	39
General	Correlación de Pearson	,427**	,170	,141	,390*	,395*
	Sig. (bilateral)	,007	,300	,392	,014	,013
	N	39	39	39	39	39

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.2.2.2.3.4. Relaciones entre las áreas de la Escala Australiana

En este epígrafe se presentan las correlaciones existentes entre las diferentes áreas que evalúa la escala ASAS: habilidades sociales y emocionales, comunicación, habilidades cognitivas, intereses específicos, habilidades motoras y otras características específicas (Tabla 36). Las habilidades socioemocionales correlacionan con todas las áreas excepto la habilidad motora. El área de comunicación correlaciona con el área cognitiva, con los intereses y con otros. También el área cognitiva correlaciona con otros aspectos.

Tabla 36. *Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana*

		SocEm	Com	Cogn	Inter	Mot	Otras
Socio-emocional	Correlación de Pearson	1	,618**	,396*	,575**	,256	,344*
	Sig. (bilateral)		,000	,013	,000	,115	,032
	N	39	39	39	39	39	39
Comunicación	Correlación de Pearson	,618**	1	,682**	,426**	,298	,342*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,007	,066	,033
	N	39	39	39	39	39	39
Cognitiva	Correlación de Pearson	,396*	,682**	1	,193	,128	,372*
	Sig. (bilateral)	,013	,000		,240	,437	,020
	N	39	39	39	39	39	39
Intereses	Correlación de Pearson	,575**	,426**	,193	1	,098	,369*
	Sig. (bilateral)	,000	,007	,240		,552	,021
	N	39	39	39	39	39	39
Motoras	Correlación de Pearson	,256	,298	,128	,098	1	,156
	Sig. (bilateral)	,115	,066	,437	,552		,343
	N	39	39	39	39	39	39

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: SocEm: socioemocional; Com: comunicación; cogn: cognitiva; Inter: intereses; Mot: Motora.

2.2.2.2.3.5. Relaciones entre las esferas de Personalidad Eficaz y las áreas de la Escala Australiana

2.2.2.2.3.5.1 Personalidad Eficaz Familias y Escala Australiana

Se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre la esfera de retos con las áreas socioemocional y comunicación y entre la esfera de relaciones y el área cognitiva (Tabla 37).

Tabla 37. *Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana y Personalidad Eficaz Familias*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Socio-emocional	Correlación de Pearson	-,255	-,175	-,368*	-,194
	Sig. (bilateral)	,118	,285	,021	,237
	N	39	39	39	39
Comunicación	Correlación de Pearson	-,303	-,023	-,349*	-,251
	Sig. (bilateral)	,060	,891	,029	,123
	N	39	39	39	39
Cognitiva	Correlación de Pearson	-,281	,040	-,412**	-,344*
	Sig. (bilateral)	,083	,809	,009	,032
	N	39	39	39	39
Intereses	Correlación de Pearson	-,286	-,130	-,156	-,239
	Sig. (bilateral)	,077	,430	,343	,143
	N	39	39	39	39
Motoras	Correlación de Pearson	-,113	,111	,020	-,062
	Sig. (bilateral)	,492	,501	,902	,706
	N	39	39	39	39
Otras	Correlación de Pearson	-,107	-,222	-,183	-,222
	Sig. (bilateral)	,519	,174	,266	,174
	N	39	39	39	39

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.2.2.2.3.5.2. TE-A-PEtece y Escala Australiana

No se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre las áreas evaluadas por la Escala Australiana y las esferas de la personalidad eficaz evaluadas en población infanto-juvenil (Tabla 38).

Tabla 38. *Correlaciones entre las áreas de la Escala Australiana y TE-A-PEtece*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Socio-emocional	Correlación de Pearson	-,183	-,166	-,202	-,245
	Sig. (bilateral)	,265	,311	,218	,133
	N	39	39	39	39
Comunicación	Correlación de Pearson	,055	-,257	-,094	-,290
	Sig. (bilateral)	,740	,114	,570	,073
	N	39	39	39	39
Cognitiva	Correlación de Pearson	,232	-,125	-,012	-,188
	Sig. (bilateral)	,156	,448	,940	,251
	N	39	39	39	39
Intereses	Correlación de Pearson	-,077	-,150	-,202	-,275
	Sig. (bilateral)	,642	,362	,219	,090
	N	39	39	39	39
Motoras	Correlación de Pearson	-,250	-,282	-,020	-,219
	Sig. (bilateral)	,124	,082	,906	,181
	N	39	39	39	39

Otras	Correlación de Pearson	,071	-,088	,046	-,099
	Sig. (bilateral)	,666	,593	,779	,550
	N	39	39	39	39

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2.2.2.2.4. Relación de la Personalidad Eficaz con rendimiento académico

2.2.2.2.4.1. TE-A-PEtece

Se realiza a continuación el análisis de regresión para conocer si alguna de las esferas del yo valoradas por los participantes a través del instrumento TE-A-PEtece puede predecir el rendimiento académico en trimestre más cercano a la valoración de la Personalidad Eficaz.

Se recogieron valoraciones del rendimiento académico en el último trimestre de 38 participantes. Se les solicitó a las familias la nota media de sus notas. El rango de notas medias recogido oscila entre 3-9. La nota media para la muestra es de 6.60 (D.T.=1.48).

En la Tabla 39 se muestra la correlación entre el rendimiento académico y las esferas de la Personalidad Eficaz. El rendimiento correlaciona de forma estadísticamente significativa con la esfera de fortalezas al nivel de significación de .05 y con la esfera de demandas al nivel de .01.

Tabla 39. *Correlaciones entre rendimiento y TE-A-PEtece*

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Rendimiento	Correlación de Pearson	,335*	,542**	,090	,199
	Sig. (bilateral)	,040	,000	,590	,231
	N	38	38	38	38

El modelo formado por las cuatro esferas presenta un R^2 de .344 ($F=4.334$, $p=.006$). Los coeficientes de regresión estimados y su significación estadística se muestran en la Tabla 40. Por lo tanto, los resultados indican que la única esfera que predice de forma significativa el rendimiento es la esfera de demandas, siendo esta predicción en sentido positivo.

Tabla 40. *Coefficientes de regresión y su significación estadística*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	1,354	1,963		,690	,495
Fortalezas	,077	,065	,199	1,198	,240
Demandas	,186	,055	,502	3,411	,002
Retos	-,044	,081	-,086	-,545	,590
Relaciones	,024	,059	,070	,401	,691

La ecuación de regresión a través de los coeficientes estandarizados, que permitiría pronosticar el rendimiento en base a las esferas de la Personalidad Eficaz sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento } (Y') = ,199(X_1) + ,502(X_2) + (-,086)(X_3) + ,070(X_4)$$

Donde: Y' es la puntuación pronosticada en rendimiento, X_1 la puntuación de Factor 1 Fortalezas del Yo; X_2 la puntuación Factor 2 Demandas del Yo; X_3 la puntuación de Factor 3 Retos del Yo y; X_4 la puntuación de Factor 4 Relaciones del Yo.

La ecuación de regresión manteniendo únicamente como predictores aquellos factores estadísticamente significativos se muestra a continuación.

$$\text{Rendimiento } (Y') = ,502(X_2)$$

2.2.2.2.4.2. Personalidad Eficaz familias

Por otro lado, parece pertinente conocer si las valoraciones de Personalidad Eficaz aportadas por las familias en relación a sus hijos predicen el rendimiento.

En este caso, el modelo formado por las cuatro esferas del Yo observadas presenta un R^2 de .277 ($F=3,162$; $p=.026$). Los coeficientes de regresión estimados y su significación estadística se muestran en la Tabla 41. De igual modo que ocurría para la población infanto-juvenil, los resultados indican que la única esfera que predice de forma significativa el rendimiento es la esfera de demandas, siendo esta predicción de nuevo en sentido positivo.

Tabla 41. Coeficientes de regresión y su significación estadística

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	3,718	1,477		2,517	,017
Fortalezas	-,025	,063	-,070	-,403	,690
Demandas	,212	,066	,538	3,225	,003
Retos	-,030	,058	-,093	-,520	,606
Relaciones	-,023	,060	-,070	-,387	,701

La ecuación de regresión a través de los coeficientes estandarizados, que permitiría pronosticar el rendimiento en base a las puntuaciones esferas de la Personalidad Eficaz ofrecidas por la familia sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento (Y')} = -,070 (X_1) + ,538 (X_2) + (-,093)(X_3) + (-,070) (X_4)$$

La ecuación de regresión teniendo en cuenta las variables predictoras estadísticamente significativas sería:

Rendimiento (Y')=,538 (X_2)

2.2.2.2.5. Diferencias en TE-A-PEtece en función de variables de interés

En este apartado se analiza si las puntuaciones en el cuestionario TE-A-PEtece difieren en función de variables como género y edad. Se lleva a cabo a través de la prueba MANOVA, Análisis Multivariado de la varianza. Esta prueba analiza el efecto de una variable independiente sobre diversas variables dependientes. En nuestro caso se valorará qué efecto tiene el género y la edad en las cuatro esferas del yo. Utilizar MANOVA aporta ventajas estadísticas, pues controla el error Tipo I y tiene una mayor potencia de prueba frente a realizar ANOVA de forma individual (Paz, 2012).

Para poder realizar el análisis es necesario cumplir unos determinados supuestos. MANOVA exige homoscedasticidad.

Para comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis (Tabla 42).

Tabla 42. Índices de asimetría y curtosis de la escala general y las distintas esferas

	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Escala General	,004	,365	-,358	,717
Fortalezas	-,767	,365	,171	,717
Demandas	-,203	,365	-,194	,717
Retos	-,196	,365	-,912	,717
Relaciones	,030	,365	-,045	,717

Los índices de asimetría y curtosis están próximos al valor cero y son inferiores al valor 2, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo

que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal.

MANOVA ofrece diferentes estadísticos de contraste. En la presente investigación se ha optado por la Traza de Pillai, dado que la literatura lo recoge como el más robusto y potente (Meyers, Gamst y Guarino, 2013; Paz, 2012).

2.2.2.2.5.1. Género

Se presentan en primer lugar los estadísticos descriptivos para cada grupo en las diferentes esferas del Yo (Tabla 43). La muestra está formada por 6 niñas y adolescentes y 36 niños y adolescentes.

Tabla 43. *Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable género*

	Género	Media	Desviación típica
Escala General	Masculino	87,0000	10,02568
	Femenino	81,1667	16,54590
Fortalezas	Masculino	23,8056	3,82338
	Femenino	21,6667	5,35413
Demandas	Masculino	21,2778	4,04695
	Femenino	20,0000	4,33590
Retos	Masculino	22,1389	2,70611
	Femenino	21,1667	3,86868
Relaciones	Masculino	19,7778	4,16181
	Femenino	18,3333	6,31401

El resultado de la prueba M de Box es adecuado (M de Box=6.782, Sig=.915). El valor de la Traza de Pilla (F=.,408; Sig.= ,802) indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en función del género.

2.2.2.2.5.2. Edad

Se muestran en primer lugar los grupos en función de la edad (Tabla 44) así como los estadísticos descriptivos en las distintas esferas del Yo (Tabla 45).

Tabla 44. *Grupos por edad*

Años	N
8 y 9	8
10	5
11	9
12	9
13	5
14	6

Tabla 45. *Estadísticos descriptivos por grupo de edad*

	Grupo de edad	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hasta 9	23,0000	5,70714
	10	23,8000	2,38747
	11	24,4444	4,27525
	12	23,2222	2,99073
	13	24,0000	5,14782
	14	22,5000	4,13521
	Total	23,5000	4,06802
	Demandas	Hasta 9	21,6250
10		22,4000	4,09878
11		20,4444	2,92024
12		20,0000	4,71699
13		22,6000	5,68331
14		20,6667	3,01109
Total		21,0952	4,05937
Retos		Hasta 9	22,6250
	10	20,6000	3,71484
	11	21,6667	3,20156
	12	21,6667	3,39116
	13	23,0000	1,22474
	14	22,5000	2,81069
	Total	22,0000	2,86271
	Relaciones	Hasta 9	21,0000
10		20,6000	5,45894
11		21,1111	3,58624
12		18,1111	3,91933
13		20,0000	5,38516
14		16,3333	2,87518
Total		19,5714	4,46200
Escala general		Hasta 9	88,2500
	10	87,4000	14,24079
	11	87,6667	11,82159

	Grupo de edad	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hasta 9	23,0000	5,70714
	10	23,8000	2,38747
	11	24,4444	4,27525
	12	23,2222	2,99073
	13	24,0000	5,14782
	14	22,5000	4,13521
	Total	23,5000	4,06802
Demandas	Hasta 9	21,6250	4,62717
	10	22,4000	4,09878
	11	20,4444	2,92024
	12	20,0000	4,71699
	13	22,6000	5,68331
	14	20,6667	3,01109
	Total	21,0952	4,05937
Retos	Hasta 9	22,6250	2,38672
	10	20,6000	3,71484
	11	21,6667	3,20156
	12	21,6667	3,39116
	13	23,0000	1,22474
	14	22,5000	2,81069
	Total	22,0000	2,86271
Relaciones	Hasta 9	21,0000	5,18239
	10	20,6000	5,45894
	11	21,1111	3,58624
	12	18,1111	3,91933
	13	20,0000	5,38516
	14	16,3333	2,87518
	Total	83,0000	7,58288
	13	89,6000	16,45600
	14	82,0000	9,18695
	Total	86,1667	11,11123

De nuevo, el valor del índice Traza de Pillai refleja la no existencia de diferencias entre los grupos de edad ($F=.759$; $Sig=.758$).

2.2.2.2.5.3. Edad en el momento del diagnóstico

Para analizar los resultados en función de la edad de diagnóstico se dividió la muestra en dos grupos: diagnóstico hasta los 6 años (11

participantes) y aquellos cuyo diagnóstico se produjo con 7 ó más años (25 de los participantes).

Se presentan los estadísticos descriptivos para ambos grupos en las distintas esferas (Tabla 46). La traza de Pillai indica que las diferencias no son estadísticamente significativas ($F=1.067$; Sig. .390).

Tabla 46. *Estadísticos descriptivos por Años diagnóstico*

	Años diagnóstico	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hasta 6	24,9091	2,54773
	7 o más	23,0800	4,09186
	Total	23,6389	3,75045
Demandas	Hasta 6	20,8182	3,45885
	7 o más	21,6400	4,12189
	Total	21,3889	3,90075
Retos	Hasta 6	21,7273	2,00454
	7 o más	22,4000	3,10913
	Total	22,1944	2,80631
Relaciones	Hasta 6	20,6364	3,58532
	7 o más	19,0800	4,66297
	Total	19,5556	4,37163
Escala General	Hasta 6	88,0909	8,68855
	7 o más	86,2000	11,04159
	Total	86,7778	10,29316

2.2.2.2.6. Diferencias en Personalidad Eficaz familias en función de variables de interés

Se pretende conocer si las estimaciones que las familias ofrecen a través del cuestionario Personalidad Eficaz Familias se diferencian en función del género y edad de los participantes.

Para comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis (Tabla 47). Excepto para la escala general, todos los valores se encuentran entre los límites recomendados.

Tabla 47. *Índices de asimetría y curtosis de la escala general y las distintas esferas Personalidad Eficaz Familias*

	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Fortalezas	-,061	,378	-,628	,741
Demandas	-,110	,365	-,527	,741
Retos	,415	,378	,500	,741
Relaciones	1,180	,378	1,639	,741
Escala general	1,167	,378	2,485	,741

2.2.2.2.6.1. Género

Para este análisis se trabajó con las valoraciones de las familias de 34 niños y cinco niñas.

Se presentan a continuación los estadísticos descriptivos (Tabla 48).

Tabla 48. *Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable género*

	Género	Media	Desviación típica
Fortalezas	Masculino	21,3824	3,86134
	Femenino	20,0000	5,47723
	Total	21,2051	4,04045
Demandas	Masculino	19,5294	3,76777
	Femenino	20,6000	3,78153
	Total	19,6667	3,73697
Retos	Masculino	14,4118	4,69763
	Femenino	14,4000	4,82701
	Total	14,4103	4,64938
Relaciones	Masculino	13,8824	4,36074
	Femenino	14,0000	5,47723
	Total	13,8974	4,43547
Escala general	Masculino	69,2059	12,04733
	Femenino	69,0000	9,56556
	Total	69,1795	11,64807

Tampoco en esta ocasión se hallan diferencias estadísticamente significativas en función del género ($F=.354$; $Sig=.840$).

2.2.2.2.6.2. *Edad*

Utilizando los mismos grupos de edad, se lleva a cabo un análisis con la información aportada por las familias. Se presenta a continuación el número de niños que tiene cada grupo y los estadísticos descriptivos (Tabla 49).

Tabla 49. *Estadísticos descriptivos en las esferas en función de la variable edad*

	Grupos de edad	Desviación		N
		Media	típica	
Fortalezas	Hasta 9	22,8571	2,60951	7
	10	20,4000	3,84708	5
	11	20,7778	4,14662	9
	12	20,1111	4,83333	9
	13	25,3333	2,51661	3
	14	20,1667	4,26224	6
	Total	21,2051	4,04045	39
Demandas	Hasta 9	19,5714	4,89412	7
	10	20,8000	4,81664	5
	11	20,3333	2,69258	9
	12	20,1111	3,58624	9
	13	20,3333	4,04145	3
	14	16,8333	2,78687	6
	Total	19,6667	3,73697	39
Retos	Hasta 9	12,7143	4,19183	7
	10	13,0000	4,69042	5
	11	15,4444	5,15051	9
	12	15,2222	5,99537	9
	13	14,3333	3,51188	3
	14	14,8333	3,37145	6
	Total	14,4103	4,64938	39
Relaciones	Hasta 9	14,0000	1,41421	7
	10	14,8000	4,43847	5
	11	15,2222	5,11805	9
	12	12,8889	6,29374	9
	13	17,0000	1,73205	3
	14	11,0000	1,78885	6
	Total	13,8974	4,43547	39
Escala General	Hasta 9	69,1429	6,91444	7
	10	69,0000	15,13275	5
	11	71,7778	11,54099	9
	12	68,3333	16,55295	9
	13	77,0000	5,29150	3

	Grupos de edad	Desviación		N
		Media	típica	
Fortalezas	Hasta 9	22,8571	2,60951	7
	10	20,4000	3,84708	5
	11	20,7778	4,14662	9
	12	20,1111	4,83333	9
	13	25,3333	2,51661	3
	14	20,1667	4,26224	6
	Total		21,2051	4,04045
Demandas	Hasta 9	19,5714	4,89412	7
	10	20,8000	4,81664	5
	11	20,3333	2,69258	9
	12	20,1111	3,58624	9
	13	20,3333	4,04145	3
	14	16,8333	2,78687	6
	Total		19,6667	3,73697
Retos	Hasta 9	12,7143	4,19183	7
	10	13,0000	4,69042	5
	11	15,4444	5,15051	9
	12	15,2222	5,99537	9
	13	14,3333	3,51188	3
	14	14,8333	3,37145	6
	Total		14,4103	4,64938
Relaciones	Hasta 9	14,0000	1,41421	7
	10	14,8000	4,43847	5
	11	15,2222	5,11805	9
	12	12,8889	6,29374	9
	13	17,0000	1,73205	3
	14	11,0000	1,78885	6
	14	62,8333	5,41910	6
Total		69,1795	11,64807	39

La traza de Pillai muestra la no existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F=1.056$, $Sig=.403$).

2.2.2.2.6.3. Edad en el momento del diagnóstico

Se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones ofrecidas por las familias de acuerdo a los dos grupos ya establecidos

previamente: diagnóstico realizado antes o posteriormente a los 6 años (Tabla 50)

Tabla 50. Estadísticos descriptivos por Años diagnóstico

	Años diagnóstico	Media	Desviación típica
Fortalezas	Hasta 6	22,1818	4,09434
	7 o más	21,1200	3,96148
	Total	21,4444	3,97452
Demandas	Hasta 6	19,5455	3,77793
	7 o más	20,3200	3,35062
	Total	20,0833	3,45067
Retos	Hasta 6	15,1818	4,79204
	7 o más	14,2400	4,67511
	Total	14,5278	4,66284
Relaciones	Hasta 6	14,5455	4,03395
	7 o más	13,9200	4,81248
	Total	14,1111	4,54047
Escala general	Hasta 6	71,4545	10,78298
	7 o más	69,6000	11,96871
	Total	70,1667	11,49783

La Traza de Pillai señala que las diferencias no son estadísticamente significativas ($F=.376$; $Sig=.824$).

2.2.2.2.7. Diferencias en Personalidad Eficaz entre población infanto-juvenil y sus familias

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre familias y población infanto-juvenil en la valoración de la personalidad eficaz se lleva a cabo la prueba t de Student para muestras relacionadas. La prueba muestra diferencias estadísticamente significativas en todas las esferas del yo así como en la escala considerada globalmente (Tabla 51).

Tabla 51. Prueba t de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas		Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bil)
	Media	Desviación típ.		Inferior	Superior			
Fortalezas	2,25641	5,03000	,80545	,62587	3,88695	2,801	38	,008
Demandas	1,41026	3,74670	,59995	,19572	2,62480	2,351	38	,024
Retos	7,48718	4,79513	,76783	5,93278	9,04158	9,751	38	,000
Relaciones	5,79487	5,51638	,88333	4,00667	7,58308	6,560	38	,000
E. General	16,94872	12,10035	1,93761	13,02624	20,87120	8,747	38	,000

Como se puede comprobar en la Tabla que se incluye a continuación (Tabla 52), las puntuaciones de las familias son inferiores a las valoraciones de la población infanto-juvenil en todos los factores y en la escala considerada globalmente.

Tabla 52. Estadísticos para muestras relacionadas: TE-A-PEtece y Personalidad Eficaz Familias

		Media	N	Desviación típ.
Fortalezas	TE-A-PEtece	23,4615	39	3,82407
	Familias	21,2051	39	4,04045
Demandas	TE-A-PEtece	21,0769	39	3,92954
	Familias	19,6667	39	3,73697
Retos	TE-A-PEtece	21,8974	39	2,89096
	Familias	14,4103	39	4,64938
Relaciones	TE-A-PEtece	19,6923	39	4,35983
	Familias	13,8974	39	4,43547
E. General	TE-A-PEtece	86,1282	39	10,24484
	Familias	69,1795	39	11,64807

2.2.2.2.8. Diferencias en Personalidad Eficaz entre población infanto-juvenil con y sin TEA

2.2.2.2.8.1. Diferencias TE-A-PEtece y población neurotípica

Se realizan en primer lugar, análisis para comparar las valoraciones en Personalidad Eficaz entre población neurotípica y población con TEA (TE-A-PEtece). Se incluyen en la Tabla 53 los estadísticos descriptivos en las distintas esferas.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos en Personalidad Eficaz en distintas poblaciones

	Población	Media	Desviación típica	N
Fortalezas	Neurotípica	4,2608	,63051	51
	TEA	3,9167	,67800	42
	Total	4,1054	,67124	93
Demandas	Neurotípica	3,8237	,43502	51
	TEA	3,5159	,67656	42
	Total	3,6847	,57494	93
Retos	Neurotípica	3,7049	,63374	51
	TEA	3,6667	,47712	42
	Total	3,6876	,56576	93
Relaciones	Neurotípica	3,3077	,78227	51
	TEA	3,2619	,74367	42
	Total	3,2870	,76129	93
E. General	Neurotípica	3,7867	,35526	51
	TEA	3,5903	,46297	42
	Total	3,6980	,41686	93

La traza de Pillai señala que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las esferas ni en la escala considerada globalmente ($F=2.138$; $Sig=.068$).

2.2.2.8.2. Diferencias Personalidad Eficaz Familias y población neurotípica

En segundo lugar, se compara las puntuaciones entre población infanto-juvenil neurotípica y las valoraciones de las familias de población con TEA (Personalidad Eficaz Familias) (Tabla 54).

Tabla 54. Estadísticos descriptivos en Personalidad Eficaz

	Población	Media	Desviación típica	N
Fortalezas	Neurotípica	4,2608	,63051	51
	TEA	3,5342	,67341	39
	Total	3,9459	,74031	90
Demandas	Neurotípica	3,8237	,43502	51

	TEA	3,2778	,62283	39
	Total	3,5871	,58816	90
Retos	Neurotípica	3,7049	,63374	51
	TEA	2,4017	,77490	39
	Total	3,1402	,95065	90
Relaciones	Neurotípica	3,3077	,78227	51
	TEA	2,3162	,73925	39
	Total	2,8780	,90620	90
E. General	Neurotípica	3,7867	,35526	51
	TEA	2,8825	,48534	39
	Total	3,3949	,61197	90

La traza de Pillai señala que la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F=22.960$; $Sig=.000$). A continuación, se pasa a considerar los resultados de los ANOVA individuales, es decir, un análisis para cada esfera y para la escala considerada globalmente.

Se presenta en previamente la prueba de Levene para conocer si se cumple el supuesto de homoscedasticidad univariada (Tabla 55). Se cumple en todos los casos excepto para la esfera de demandas.

Tabla 55. *Contraste de Levene*

	F	gl1	gl2	Sig.
Fortalezas	,494	1	88	,484
Demandas	6,108	1	88	,015
Retos	1,700	1	88	,196
Relaciones	,942	1	88	,334
E. General	1,715	1	88	,194

A continuación se presentan los resultados de los ANOVA univariados. Las diferencias en Personalidad Eficaz entre población neurotípica y población con TEA en función de las puntuaciones de las familias son estadísticamente significativas tanto en la escala a nivel general como en las distintas esferas del Yo (Tabla 56).

Tabla 56. *Anova para las esferas del Yo y la escala general*

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Población	Fortalezas	11,668	1	11,668	27,668	,000
	Demandas	6,586	1	6,586	23,945	,000

	Retos	37,533	1	37,533	76,992 ,000
	Relaciones	21,722	1	21,722	37,216 ,000
	E. General	18,070	1	18,070	104,196 ,000
Error	Fortalezas	37,109	88	,422	
	Demandas	24,203	88	,275	
	Retos	42,899	88	,487	
	Relaciones	51,364	88	,584	
	E. General	15,261	88	,173	

De acuerdo a los resultados de la Tabla 58, la población neurotípica tiene puntuaciones superiores con respecto a las puntuaciones ofrecidas por las familias en todos los factores y en la escala considerada globalmente.

2.2.2.3. Construcción de baremos

Se presentan baremos a través de puntuaciones centiles. A cada puntuación directa se le asigna la puntuación centil, el porcentaje de sujetos de su grupo normativo que tiene puntuaciones iguales o inferiores a su puntuación. En base a la no existencia de diferencias en las variables de interés género y edad se establecen baremos globales en todas las esferas.

Se presentan en la Tabla 57 los baremos centiles de acuerdo a la muestra utilizada en esta investigación. También se incluyen los estadísticos descriptivos.

Tabla 57. Baremos centiles para las esferas del Yo

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Media		23,5000	21,0952	22,0000	19,5714
Desv. típ.		4,06802	4,05937	2,86271	4,46200
Mínimo		12,00	11,00	16,00	10,00
Máximo		29,00	29,00	27,00	30,00
Percentiles	10	18,0000	15,3000	18,0000	13,3000
	20	19,6000	17,6000	19,6000	16,0000
	25	20,7500	18,0000	20,0000	16,7500
	30	21,9000	19,0000	20,0000	17,0000

40	23,0000	21,0000	21,0000	19,0000
50	24,0000	21,0000	22,0000	19,5000
60	25,0000	22,0000	23,0000	20,0000
70	26,1000	23,0000	24,0000	22,0000
75	27,0000	23,2500	24,2500	23,0000
80	27,4000	25,4000	25,0000	23,4000
90	28,0000	26,7000	26,0000	25,0000

2.2.2.2.4. Tipologías modales multivariadas

Uno de los objetivos principales planteados en este trabajo es establecer Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz. Para se ha aplicado a los datos el método de clasificación de K-medias (D´Ancona, 2002; Hair, Anderson, Taham y Black, 1999; Johnson, 2000). Este método persigue lograr alta homogeneidad intraconglomerados y alta heterogeneidad interconglomerados.

Se optó por la distribución de la muestra en cuatro clústers por permitir describir los perfiles de forma parsimoniosa y de acuerdo a lo obtenido en investigaciones similares previas (Di Giusto, 2013; Bernal, 2014). Se han realizando teniendo en cuenta la Tabla 57.

Se presentan en la Tabla 58 los centros de conglomerados en los cuatro clústers.

Tabla 58. *Centros finales de los cuatro clústers*

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Fortalezas	20,13	12,00	25,07	27,00
Demandas	17,27	28,00	22,13	24,27
Retos	21,20	22,00	21,27	24,09
Relaciones	18,07	10,00	18,20	24,36

Para favorecer la interpretación se incluye en la Tabla 59 las puntuaciones centil en cada esfera.

Tabla 59. Puntuación centil de cada tipología en las cuatro esferas

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Fortalezas	20	10	60	75
Demandas	20	90	60	75
Retos	40	50	40	70
Relaciones	30	10	40	90

En la Figura 14 se representan los cuatro tipos obtenidos.

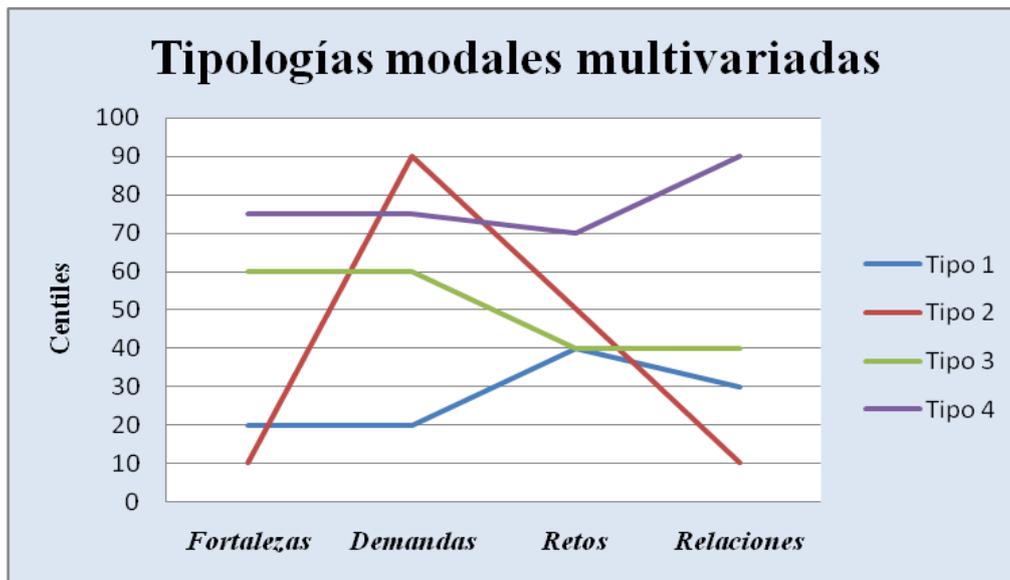


Figura 14. Tipologías modales multivariadas

La prueba ANOVA (Tabla 60) valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cuatro tipologías establecidas.

Tabla 60. ANOVA para los centros de conglomerados de los cuatro factores

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Fortalezas	157,944	3	5,386	38	29,325	,000
Demandas	131,590	3	7,391	38	17,805	,000
Retos	21,919	3	7,112	38	3,082	,039
Relaciones	135,469	3	10,786	38	12,559	,000

Finalmente, en la Tabla 61 se muestra el número de sujetos que han sido incluidos en cada uno de los cuatro clúster.

Tabla 61. *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	Número de sujetos
1. Eficaz	15,000
2. Eficacia inhibida	1,000
3. Eficacia moderada	15,000
4. Ineficaz	11,000

Seguidamente se describen los cuatro tipos obtenidos:

Tipo 1: Ineficaz. Se trata de niños y adolescentes con puntuaciones por debajo de la media en las cuatro esferas del Yo. Tienen percentiles bajos o medio-bajos en las esferas: un percentil de 20 en las esferas de Fortalezas y Demandas, puntúan en el percentil 30 en la esfera de relaciones y alcanza un percentil de 40 en la esfera de retos. Los niños y adolescentes que se enmarcan en este tipo presentan una baja autoestima y autoconcepto, no estando contento consigo mismos y considerando que no son importantes demasiado importantes para los demás. Sus puntuaciones en la esfera de demandas reflejan una baja motivación académica y para aprender cosas nuevas, así como escasas atribuciones internas a su esfuerzo y capacidad. Ello se relaciona asimismo con bajas expectativas académicas positivas. Su estilo atribucional es poco adaptativo, pues caen en la anticipación del fracaso. Con respecto a cómo afrontan sus problemas y toman decisiones, se aprecia falta de confianza en la solución de sus conflictos y pueden manifestar pesimismo o pensamientos fatalistas. Presentan dificultades en sus relaciones sociales, demostrando pocas competencias para interactuar eficazmente con los demás. Tienen dificultades para comunicarse de forma asertiva.

Tipo 2: Eficacia inhibida. Se trata de sujetos con altas puntuaciones en Demandas (percentil 90) y percentiles en torno a la media en Retos (percentil 50), pero con puntuaciones extremadamente bajas en

Fortalezas y Relaciones (percentiles de 10). Los niños y adolescentes de esta categoría presentan problemas de autoestima y déficit en habilidades sociales. Compensan estas dificultades con sus competencias aceptables para afrontar problemas y su funcionamiento muy por encima de la media en motivación, atribuciones y expectativas.

Tipo 3: Eficacia moderada. Agrupa a sujetos con puntuaciones por encima de la media en fortalezas y demandas (percentil 60) y por debajo de la media en retos y relaciones (percentil 40). Estos niños y adolescentes manifiestan un autoconcepto y autoestima aceptable así como realizan en general, atribuciones positivas de sus éxitos, repercutiendo en una motivación y expectativas saludables. Sin embargo, tienen dificultades en la resolución de conflictos y en sus habilidades para interaccionar con los demás.

Tipo 4: Eficaz. Agrupa a niños y adolescentes con un funcionamiento por encima de la media en las cuatro esferas del Yo. Obtienen percentiles de 75 en las esferas de Fortalezas y Demandas, un percentil de 70 en la esfera de Retos y un percentil de 90 en la esfera de Relaciones. Se trata de niños con un buen autoconcepto y una autoestima elevada. Son optimistas y se sienten bien consigo mismos. Valoran que son importantes para los demás y en concreto para sus familias. Se consideran buenos estudiantes y realizan atribuciones internas de sus éxitos a su esfuerzo y capacidad. Asimismo, tienen adecuadas expectativas positivas acerca de sus notas académicas y de cómo les irá en el colegio en general. Afrontan los problemas de forma positiva, reflexionando acerca de los mismos y manifestando control emocional. Les gusta tomar sus propias decisiones e intentan resolver sus problemas. Refieren tener habilidades sociales para relacionarse bien con los demás. Se consideran asertivos y con capacidad para tener amigos.

3. Discusión

Esta investigación se enmarca en la línea de la evaluación e intervención de competencias personales y socioafectivas, en la que el grupo Goyad tiene una dilatada experiencia.

Para cumplir con el objetivo general, evaluar las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz en la población infanto-juvenil con TEA, el primer objetivo condicionado planteado es la elaboración de un cuestionario adaptado que permita evaluar de forma adecuada las cuatro esferas de la personalidad eficaz en población infanto-juvenil con TEA de 8-14 años. Para ello se ha comenzado revisando la viabilidad que en esta población tienen los cuestionarios de Personalidad Eficaz elaborados por el grupo para esta franja de edad. Tal y como ha mostrado, sus dificultades pragmáticas de lenguaje, sus dificultades para la comprensión lectora, evaluación, comprensión de conceptos abstractos o su literalidad, pueden derivar en un inadecuado acercamiento a su personalidad a través de los métodos normativos. Una vez sabedores de este aspecto, se han realizado adaptaciones tomando como referencia los cuestionarios de Fueyo et al. (2010), Pizarro (2012) y Di Giusto (2013).

La experiencia práctica en asociaciones fue una circunstancia muy oportuna para conocer qué tipo de adaptaciones eran las más convenientes. Por ello, se hizo uso de las historias o explicaciones sociales así como se incluyeron imágenes o pictogramas en la adaptación. En la línea de la dimensión “formas de comprender” (Rivière y Martos, 1997), este trabajo ha pretendido transcribir los ítems a través de explicaciones y apoyos visuales. El cuestionario elaborado, además de evaluar, permite aprender aspectos relacionados con las distintas competencias, en conformidad con la sugerencia de Zardaín (2013).

El cuestionario fue aplicado a una pequeña muestra de población con TEA. Su distribución por género es bastante desigual. Sin embargo, está en consonancia con la diferente prevalencia del TEA mostrada para

hombres y mujeres (Andrade, 2011; APA, 2002; 2013; Begeer et al., 2013; Martín, 2006; OMS, 1992).

El cuestionario TE-A-PEtece manifestó unas propiedades psicométricas adecuadas. Para valorar la fiabilidad se utilizó el índice de consistencia interna coeficiente α de Cronbach. Este índice alcanzó un valor de .775, considerado como adecuado. Asimismo, su validez de constructo fue confirmada empíricamente a través del análisis factorial confirmatorio.

A través de este cuestionario se han evaluado las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz. Esta evaluación se ha querido complementar con una evaluación paralela de las competencias personales y socioafectivas por parte de las familias, así como a través de la Escala Australiana para el síndrome de Asperger.

En el cuestionario TEA-PEtece, la esfera con una media más alta resultó ser fortalezas del yo, siendo la esfera de las relaciones la que alcanzó una menor puntuación. Dentro de la esfera de fortalezas, la puntuación media más baja se obtiene en el ítem “Soy importante para los demás”, ítem que abarca, además de la familia, a compañeros y amigos. La puntuación media más alta corresponde al ítem “Soy importante para mis seres queridos”. En este factor, parece que el autoconcepto familiar es fundamental. En la esfera de demandas, la puntuación media más alta se encuentra en el ítem “Me gusta aprender cosas nuevas” y la más baja en “me gusta estudiar”. En la esfera de retos, la puntuación media más elevada se encuentra en el ítem “Si tengo un problema lo intento resolver”, mientras que la más baja corresponde a “antes de hacer algo lo pienso mucho”. Finalmente, con respecto a la esfera de relaciones, la puntuación media más baja se refiere al ítem que tiene que ver con la asertividad “es fácil decirle a un compañero que deje de insultarme”. Es más, esta puntuación es la más baja de la escala en

general. La puntuación media más alta se produce en la empatía. La evaluación realizada por las familias alcanza unos niveles medios más bajos en todas las esferas, como se discutirá en páginas posteriores.

Aunque, tal y como se señalaba en el marco teórico, la asertividad no es una competencia muy citada en la bibliografía científica sobre TEA, es una dificultad observable en los talleres. Por otro lado, pese a que la literatura científica sí que muestra que esta población tiene dificultades para empatizar, los resultados obtenidos deben hacernos reflexionar sobre este aspecto. Quizá sean explicables en relación con las ideas sugeridas por Cererols (2010) y Bowler (1992). Estos autores apuntan, que las personas con TEA pueden tener el conocimiento intelectualizado sobre qué puede pensar o sentir una persona, pero la dificultad radica en que la persona no sabe cuándo ha de poner en marcha esas habilidades o bien, tiene dificultades para detectar las situaciones. En el ítem que nos ocupa, la situación está dada, pues alude a que una persona está hablando sobre algo que le ha pasado. Es decir, ahorra la fase de reconocer la situación, pues ya es una situación “candidata” para poner en marcha la empatía y el conocimiento almacenado acerca de la misma, que pueden tenerlo.

El análisis de las relaciones existentes entre las esferas de la Personalidad Eficaz mostró diversos resultados significativos, como se había hipotetizado y en conformidad con investigaciones previas (Di Giusto, 2013; Pizarro, 2012). Las fortalezas correlacionan con la esfera de demandas y relaciones así como también los retos correlacionan con la esfera de relaciones. También se encuentran correlaciones significativas en el cuestionario observacional Personalidad Eficaz familias. Con respecto a la Escala Australiana, se han encontrado diversas relaciones con esferas de la Personalidad Eficaz, tanto evaluada a través de la población infanto-juvenil como a través de las familias. El

hecho de encontrar relaciones de signo negativo tiene que ver con cómo están formulados los ítems en ambos instrumentos. En la escala Australiana, a mayor puntuación menor competencia; al contrario que ocurre en el instrumento de la Personalidad Eficaz. Llama la atención la no existencia de correlaciones significativas entre las áreas socioemocional y comunicación con la esfera de relaciones de la Personalidad Eficaz. Consideramos que esto puede ser debido a que la competencia evaluada a través de TEA-PEtece es bastante general y abarca competencias que pueden no estar demasiado representadas en la escala australiana, como la asertividad. Además, la Escala Australiana evalúa comportamientos concretos, por ejemplo, “cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en la hora del recreo o del almuerzo ¿evita el niño el contacto social con los demás?”

Los análisis con respecto a qué papel tienen las esferas de la Personalidad Eficaz en relación con el rendimiento académico han puesto de manifiesto ciertos datos significativos. Tanto considerando las valoraciones de los niños y adolescentes como de las familias, la esfera de demandas tiene un peso significativo en la predicción del rendimiento. Esta esfera, que abarca las competencias de motivación, atribución y expectativas, tiene suma importancia en el rendimiento tanto actual como futuro.

Utilizando la técnica MANOVA se han establecido diferencias en función de variables de interés tanto para el instrumento TE-A-PEtece como en el caso del cuestionario Personalidad Eficaz familias. No se han encontrado diferencias en relación al género ni a la edad. Consideramos que una explicación posible puede estar relacionada con el hecho de que estamos ante un instrumento abreviado. Quizá utilizando una escala ampliada, que permita diferenciar subfactores dentro de cada esfera, posibilite la obtención de diferencias. Asimismo, el escaso tamaño de

muestra puede tener influencia. En la investigación de Di Giusto (2013) utilizando un instrumento ampliado, se obtuvieron diferencias significativas en función del género en algunas de las facetas de autoconcepto, por ejemplo. Con respecto a la variable edad en el momento del diagnóstico, tampoco se han hallado diferencias estadísticamente significativas. Consideramos que esto puede estar relacionado con la intervención recibida. La práctica totalidad de la muestra comienza la intervención psicoeducativa y terapéutica inmediatamente tras el proceso diagnóstico.

Analizando más en profundidad la información aportada por las familias con respecto a las competencias personales y socioafectivas de la muestra, los análisis realizados reflejan diferencias estadísticamente significativas. Familias y población infanto-juvenil difieren en las valoraciones realizadas. Aunque estas diferencias son más acusadas en las esferas de retos y relaciones, los resultados son estadísticamente significativos para todas las esferas y para la escala considerada globalmente. Es importante señalar que, pese a las diferencias, sus puntuaciones correlacionan de forma positiva en la escala general. Además, se halló una correlación significativa positiva al nivel de significación de 0,01 en la esfera de demandas. Estos resultados se aprecian en el día a día, pues las familias suelen señalar más problemas y dificultades que las observadas o manifestadas por la población infanto-juvenil. Estas diferencias son acusadas sobre todo en las áreas reflejadas en los resultados. La población infanto-juvenil puede tener dificultades para detectar cuándo están teniendo un comportamiento que es juzgado como socialmente inapropiado por sus familias y a la vez, delegar sus conflictos y decisiones en sus seres queridos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la literatura científica señala que muchas veces las

familias, tanto de población con TEA como neurotípica, amplifican las dificultades de sus hijos.

Un objetivo planteado es la comparación con población sin TEA. Para ello fue facilitada una muestra representativa de acuerdo a género y edad por Pizarro (2012). Los análisis realizados comparando las puntuaciones de la muestra neurotípica con la muestra de la presente investigación no mostraron diferencias. Las puntuaciones medias en todas las esferas eran levemente superiores en el grupo neurotípico, sin embargo, no llegan a tener un alcance significativo. No obstante, sí que se advirtieron diferencias estadísticamente significativas cuando se tomó a las familias como informantes. Las familias, como se ha comentado en líneas anteriores, valoran las competencias de sus hijos en niveles más bajos. Diversos estudios señalan como un problema de los más frecuentes en población con TEA las dificultades para relacionarse con iguales (Gadow, DeVicent, Pomeroy y Azizian, 2004). Asimismo, otros autores consideran que los problemas comportamentales y emocionales pueden ser derivados o consecuencia de las alteraciones en el desarrollo social que dificultarían un adecuado ajuste social (Meyer, Mundy, Van hecke y Durocher, 2006). Sin embargo, tampoco la esfera de relaciones presenta diferencias significativas.

Con respecto a la obtención de tipologías, de acuerdo a la hipótesis planteada, se obtuvieron perfiles de alguna manera semejantes a los referidos en página anteriores. Las tipologías extremas, esto es, el tipo eficaz y el tipo ineficaz, son similares a las encontradas en otras investigaciones (Arraño, 2014; Di Giusto, 2013; Pizarro, 2012). Los tipos intermedios difieren en cierta medida. En investigaciones previas la esfera social tenía cierto papel determinante en los tipos, por ejemplo, en la tipología Ineficaz Social o eficacia relacional (Arraño, 2014; Pizarro, 2012). En este caso no ocurre así, lo que es compatible con la literatura

científica. No se encuentran estas tipologías, que manifiestan percentiles muy altos en la esfera de relaciones y por debajo o en torno a la media en las esferas restantes. El tipo 2 de esta investigación sería similar al tipo Eficacia Resolutiva de Pizarro (2012). Pero a diferencia del tipo formulado por Pizarro, en el tipo 2 de esta investigación existe un buen funcionamiento, no sólo en la esfera de Retos, sino también en la esfera de demandas. Sería similar también al tipo mediatizado (Arraño, 2014), aunque con percentiles superiores en el tipo de esta investigación. El tipo 3 de esta investigación sería parecido al tipo inhibido aportado por Pizarro (2012), en el sentido que las personas tienen un funcionamiento adecuado en fortalezas y demandas, pero no así en relaciones. Sin embargo, en nuestro caso los sujetos presentan también un funcionamiento por debajo de la media en Retos, a diferencia del tipo Inhibido de Pizarro (2012).

Aunque la intervención ha de seguir un plan individualizado, los resultados hallados nos dan pistas o ideas de las principales dificultades de esta población, es decir, aquellos aspectos sobre los que hay que incidir. La evaluación previa, tanto a través de la población infanto-juvenil como de las familias, mostrará qué esferas son las que demandan más intervención. Como se señalaba en apartados anteriores, dado que las competencias están relacionadas, la mejora en una esfera puede tener repercusiones en las demás. Así, Bermúdez, Pérez y Sanjuán, (2003) señalan cómo el autoconcepto explica cómo se valoran las circunstancias y se reacciona ante ellas. De la misma forma, condiciona la elección de las metas, las expectativas y el esfuerzo invertido. Asimismo, influye en las relaciones interpersonales, incidiendo en la elección de las personas con las que interactuamos y determinando las estrategias de relación.

Los modelos de intervención en trastornos del espectro autista se deben de centrar en resultados orientados a la calidad de vida, incluyendo

la participación activa de la persona y su familia. Es necesario en este camino interrelacionar la técnica con la empatía y la ética y buscar resultados clínicos y funcionales pero también personales (Tamarit, 2006).

La intervención en las distintas esferas se puede realizar de modo individual o grupal. La intervención grupal puede ser enriquecedora, al favorecer que surjan más ejemplos y también dudas.

Es necesario plantear las sesiones a través de un apoyo visual, como fichas con ilustraciones que permitan acompañar lo que se va a explicar y a la vez, favorezcan el repaso en casa junto a las familias. Asimismo, es preciso plantear ejemplos cercanos que permitan un mejor aprendizaje. La sesión debe plantearse de forma positiva, intentando que la población infanto-juvenil tenga éxito y sea reforzada por ello. Esta forma de trabajar que se sugiere es la práctica habitual en los talleres psicopedagógicos de las asociaciones que he podido conocer. Asimismo, todas las esferas son contempladas de alguna forma en los contenidos o temas propuestos en dichos talleres.

La intervención en la esfera de fortalezas del yo tiene como objetivo que la población infanto-juvenil tenga un adecuado autoconcepto y una buena autoestima. Es un pilar fundamental para el desarrollo de otras competencias. Se pretende que conozcan las distintas facetas que tiene el autoconcepto y que aprendan a valorarlas. Para ello, se trabajará con alumnado el autoconcepto a distintos niveles, entre otros, personal, emocional, físico, social y académico. Es necesario tener en cuenta en esta esfera cómo evoluciona la autoestima a lo largo de la etapa infanto-juvenil.

Cada una de las facetas del autoconcepto se expondrá de forma independiente, comenzando por una historia o explicación social acerca de la misma. Puede tomarse como ejemplo el ítem “me gusta mi aspecto

físico” adaptado en esta investigación. Aunque todas las facetas son importantes, es necesario enfatizar el área de las emociones así como los puntos fuertes y débiles. Cuando estamos ante adolescentes, es conveniente trabajar las distorsiones cognitivas, pues comenzar a detectar pensamientos negativos puede ser el primer paso para modificarlos y comenzar a reconstruir el autoconcepto y autoestima.

Por otro lado, en la esfera de demandas del yo se trabaja la motivación, atribuciones y expectativas. Dado que la población infanto-juvenil dedica gran parte de su tiempo a la actividad académica, es necesario favorecer la motivación por el estudio y por aprender cosas nuevas. Es importante que la motivación sea cada vez más autodirigida en vez de extrínseca, aunque en las primeras etapas sea necesario comenzar con incentivos externos. Asimismo, es sabido que el estilo atribucional tiene una enorme importancia. Por ello, hay potenciar que los estudiantes realicen atribuciones internas a su esfuerzo y capacidad, para que de esta forma se sientan más comprometidos con sus resultados. Atribuir los éxitos o fracasos a factores externos, como la suerte o la ayuda prestada por el profesor, da lugar a inseguridad con respecto al futuro. Las expectativas tienen un papel muy importante, pues condicionan el desempeño presente o actual. Es importante potenciar que el alumnado tenga unas expectativas positivas con respecto al futuro, tanto en relación al curso en general, como a nivel más concreto en relación a sus notas académicas. En esta población, puede ser necesario trabajar la capacidad para la imaginación y la flexibilidad, a través de ejemplos. De esta forma se potenciará que puedan pensar de forma realista en qué cosas pueden conseguir o qué cosas pueden pasar.

En relación a la esfera de retos del yo, se trabajará con la población infanto-juvenil el concepto de conflicto o problema, presentándolo como una condición neutra que puede dar lugar a aprendizaje. En esta línea se

le trabajará con ellos que contar los problemas a los seres queridos es bueno y puede servir de ayuda. Es importante también en esta esfera trabajar la flexibilidad, pues facilitará llegar a más o mejores soluciones. Aprender a generalizar a distintos contextos lo aprendido también es un objetivo a conseguir.

En relación con los problemas prácticos, aquellos que las personas enfrentan en su vida diaria, es necesario realizar un entrenamiento específico. En este contexto las tareas no están bien formuladas, puede faltar información necesaria para la solución y además, están relacionados con la experiencia (Neisser, 1976).

La esfera de relaciones, según las valoraciones de esta investigación, quizá sea el que requiera más intervención. Es positivo que la población infanto-juvenil aprenda los requerimientos y las normas implícitas de la conversación. En este punto es necesario plantearse objetivos muy concretos, en función de las habilidades que se requieran: hacer un cumplido, responder a un cumplido, los temas de conversación, iniciar una conversación... En general, se debe mostrar qué es correcto y qué no lo es. Es necesario potenciar una comprensión del lenguaje menos literal así como favorecer la comprensión de frases hechas, refranes o ironías. También, es necesario trabajar de forma específica los aspectos no verbales de la comunicación: espacio personal, prosodia, gestos,... Asimismo, en la interacción con los demás intervienen muchas competencias que es necesario explicar y fomentar. La empatía y asertividad son dos competencias fundamentales que requieren enseñanza y práctica. Parece que es necesario mostrar los diferentes estilos comunicativos, pasivo, agresivo y asertivo, fomentando este último. En esta esfera el uso de modelado, role playing e instrucciones directas puede estar especialmente indicado.

4. Conclusiones

En base a los objetivos propuestos y a los resultados obtenidos se exponen las siguientes conclusiones:

1. Se ha elaborado un cuestionario que permite evaluar, con propiedades psicométricas adecuadas, la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con TEA.

2. Se confirma tan solo de forma parcial la hipótesis 1 en relación a la existencia de relaciones entre las esferas del Yo. Las Fortalezas del yo se relacionan con las esferas de Demandas y Relaciones así como los Retos del yo se relacionan con la esfera de Relaciones.

3. En la predicción del rendimiento académico, la esfera de demandas se ha presentado como una variable predictora, con lo que se confirma parcialmente la hipótesis 2.

4. Se han analizado las diferencias en Personalidad Eficaz de acuerdo a las variables género, edad y edad en el momento del diagnóstico, no hallando diferencias. No se confirman las hipótesis 3, 4 y 5, respectivamente.

5. La comparación entre los distintos informantes (población infanto-juvenil y sus familias) ha puesto de manifiesto diferencias en todas las esferas. Las puntuaciones de las familias se encuentran en niveles inferiores. Con lo que se confirma la hipótesis 6.

6. La comparación entre la Personalidad Eficaz en población con y sin TEA no ha mostrado diferencias tomando como informantes a la propia población infanto-juvenil, con lo que no se confirma la hipótesis 7.

7. En relación con el punto anterior, se encuentran diferencias en todas las esferas cuando se comparan las puntuaciones del cuestionario Personalidad Eficaz familias con la Personalidad Eficaz de la población sin TEA.

8. Se han establecido tipologías modales multivariadas en población con TEA. Las tipologías extremas son similares a las encontradas en investigaciones anteriores, no así los tipos intermedios. Se confirma la hipótesis 8.

8. Se han formulado propuestas de intervención para potenciar todas las esferas del yo. Aunque debe de partirse de una evaluación individualizada, los resultados obtenidos ofrecen pautas sobre qué competencias es necesario potenciar.

5. Limitaciones del trabajo y líneas futuras

Una de las limitaciones presente en la investigación tiene que ver con la muestra. Los participantes que han sido evaluados no han sido seleccionados de forma aleatoria. Asimismo, se trata de una muestra pequeña y con una distribución desigual por género. Como línea futura sería recomendable aumentar la población.

De igual forma, aunque la investigación se ha realizado en varias comunidades autónomas del territorio nacional, sería beneficioso desarrollar esta investigación en contextos latinoamericanos.

Como línea futura también se plantea conocer el funcionamiento del cuestionario TEA-PEtece desarrollado en otras poblaciones. Consideramos que este cuestionario puede ser pertinente para la evaluación de población infanto-juvenil con discapacidad intelectual. Facilita la comprensión de los ítems y presenta las cinco opciones de respuesta de forma simultánea, lo que beneficia en casos de retención limitada.

Otra de las líneas futuras a realizar sería el análisis de la validez convergente con otros instrumentos que evalúan Personalidad Eficaz en estos contextos.

Finalmente, consideramos que en un futuro puede ser adecuado conocer las relaciones entre el instrumento TEA-PEtece con otras pruebas que evalúan manifestaciones de Tea.

6. Referencias bibliográficas

- Acosta, V., Coello, A. R., Fariña, N. M., Lorenzo, M., Mesa J. L., Moreno A. M., Novoa, T., Pérez, A. M., Oropesa, F. y Quevedo, I. (2008). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje. Materiales Curriculares*. Colección Cuadernos de aula. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Recuperado en diciembre, 1, 2012, disponible en [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docs up/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docs/up/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF)
- Aedo, A., Waissbluth, D., Kunstmann, M. y Botto, A. (2010). Neuronas espejo, mentalización y psicopatología. *Gaceta de Psiquiatría universitaria*, 6(3), 309-316.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M. y Prieto, I. (2008). *Trastornos Generales del desarrollo 5. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Recuperado en diciembre, 5, 2012, disponible en http://www.autismoandalucia.org/index.php?option=com_remository&Itemid=100&func=fileinfo&id=25
- Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J.A. y Cortés-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud mental*, 31, 37-44.
- Ali, S. y Frederickson, N. (2006). Investigating the Evidence Base of Social Stories. *Educational Psychology in Practice*, 22, 355-377.
- Alonso, J., Artigas, J., Martín Borreguero, P., Caballero, R., Caballero, J., Benavente, M. y Valdez, D. (2007). *Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar*. Actas de la primera jornada científico-sanitaria sobre síndrome de Asperger (Sevilla, 2005). Recuperado en diciembre, 10, 2012, disponible en

<http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/579/1/Sinrome%20de%20Asperger%20un%20enfoco%20multidisciplinar%20Actas%20Jornadas%20Andalucia.pdf>

American Psychiatric Association (1952). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (1968). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 2ª ed. Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. 3ª ed. Washington, DC: APA (trad. cast.: Barcelona: Masson, 1984).

American Psychiatric Association-APA (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- DSM IV-TR*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association-APA (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- DSM 5*. Madrid: Ed. Panamericana

Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, XV(39-53)

Arraño, M. (2014). *Evaluación del constructo de la Personalidad Eficaz enriquecido con el Modelo Integrativo Supraparadigmático, en población adolescente entre 14 y 18 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Artigas, J. y Equipo DELETREA (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Recuperado en diciembre, 10, 2012, disponible en <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/578/1/Un%20acercamiento%20al%20SA%20Andalucia.pdf>

- Artigas, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos del Neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera
- Asociación Asperger Andalucía y Federación Andaluza de Síndrome de Asperger (2007). *Guía para la atención del alumnado universitario con Síndrome de Asperger*. Recuperado en septiembre, 15, 2013, Disponible en http://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108864_Guia_Universitaria_Aasperger_Andalucia_1_.pdf
- Asperger, H. (1944). Die autistischen psychopathen im kindersalter [Psicopatía autística en la infancia]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Attwood, T. (2002). *Síndrome de Asperger. Una Guía para Padres y Profesionales*. Recuperado en enero, 11, 2014, Disponible en <http://eoeptgdbadajoz.juntaextremadura.net/wp-content/uploads/2012/12/S%C3%ADndrome-de-Asperger-Una-gu%C3%ADa-para-Padres-y-Profesionales-Tony-Attwood.pdf>
- Attwood, T. (2007). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Attwood, T. (2011). *Patrones de conducta y desarrollo de las niñas con Síndrome de Asperger*. Recuperado en septiembre, 15, 2014, Disponible en <http://autismodiario.org/2011/05/31/patrones-de-conducta-y-desarrollo-de-las-ninas-con-sindrome-de-asperger/>
- Baeza, R. y Martín Palacio, M.E. (2002). Cuestionario de la personalidad eficiente (PDE). En M.I. Fajardo Caldera, M.I. Ruíz Fernández, F. Vicente Castro y J.A. Julve Moreno, *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas propuestas*. (pp. 45 -54). Teruel.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Eglewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. y Gilbert, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-43.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nighttingale, N., Morgan, K., Drew, A. y Charman, T. (1997). Marcadores psicológicos para la detección del autismo infantil e una población amplia. En A. Rivière y J. Martos (Comp.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp.161-172) Madrid: APNA e IMSERSO.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of Mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Begeer, S., Mandell, D., Wijnker-Holmes, B., Venderbosch, S. y Rem, D. (2013) Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(5), 1151-1156.
- Belinchón, M., Hernández, J., Martos, J., sotillo, M., Marquez, M y Olez, S. (2008). Escala Autónoma para la Detección del SA y el Autismo de Alto nivel de funcionamiento. En M. Belinchón, J. Hernández y M. Sotillo. *Personas con síndrome de asperger. Funcionamiento, detección y necesidades* (pp. 273-275). Madrid: CPA-UAM.

- Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Recuperado en diciembre, 5, 2012, disponible en <http://www.aetapi.org/biblioteca/documentos2010/sindromeasperger.pdf>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Bentler, P.M. y Bonnet, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bermúdez, J., Pérez, A.M y Sanjuán, P. (2003). *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación*. Madrid: UNED.
- Bernal, F. (2014). *Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios Chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias Españolas*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral.
- Bettelheim, B. (1967;2001). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Paidós.
- Bieber, J. (1994). *Learning disabilities and social skills with Richard LaVoie: Last one picked...First one picked on*. Washington, DC: Public Broadcasting Service.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley y Sons.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

- Bondy, A. y Frost, L.A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-19.
- Bowler, D.M. (1992) Theory of Mind in Asperger's Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33, 877-893.
- Boyd, B. (2009). *Educando a niños con síndrome de Asperger 200 consejos y estrategias para padres y madres*. Recuperado en diciembre, 7, 2012, disponible en <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/educando-a-ninos-con-sindrome-de-asperger.pdf>
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Brioso, A. (2012). Trastornos del espectro del autismo (TEA). En I. Comeche y M. Vallejo, *Manual de Terapia de Conducta en la infancia* (pp. 595-634). Madrid: Dykinson psicología.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Barcelona.
- Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. Recuperado en diciembre, 1, 2012, disponible en <http://www.pairal.net/asperger/AspergerE3W.pdf>
- Cobo, M.C. y Morán, E. (2011). *El síndrome de asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza: Asociación Asperger y TGDs de Aragón. Recuperado en septiembre, 4, 2014, disponible en <http://www.aspergeraragon.org.es/ARTICULOS/Asperger%20inter.pdf>
- Corral, A. y Pardo, P. (Coord) (2012). *Psicología Evolutiva. Volumen I*. Madrid: Uned.

- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometryka*, 12, 1-16.
- Cross, H. (s.f.) *El Síndrome de Asperger y la Ceguera Mental*. Recuperado en febrero, 3, 2015, disponible en http://www.jmunozzy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/Trastorno_de_Espectro_Autista/S_Asperger/documentos/aspergerycegueramental.pdf
- D´Ancona, A.C. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Damasio, A.R. y Maurer, R.G. (1978). A neurological model for childhood autism. *Archives of Neurology*, 35(12), 777-786.
- Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín-Palacio, E. y Fernández, A. (2006). Adaptación Chilena del cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007). *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: CEPE.
- Del Barrio, V. (2002). *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Del Barrio, V. (2013). Evaluación de los trastornos del neurodesarrollo. En M.A. Carrasco, I. Ramirez y V. Del Barrio, *Evaluación clínica: Diagnóstico, formulación y contrastación de los trastornos psicológicos*. (pp. 41-79). Madrid: Sanz y Torres.

- Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la personalidad Eficaz en contextos de enseñanza secundaria: Estudio comparativo entre muestra española y chilena*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral.
- Di Giusto, C., Martín del Buey, F. y Dapelo, B. (2013). *Programas de desarrollo de personalidad eficaz en educación secundaria*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería.
- Dourmec, B. y Barnes, G. (2014). *Minicuentos de animales con pictogramas*. Madrid: Bruño
- Ehlers, S., Gillberg, C. y Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high functioning autism spectrum disorders in school age children (ASSQ). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 129-41.
- Fernández, R. (2012). *Desarrollo de Historias Sociales Digitales para niños con Trastorno del Espectro del Autismo*. Universidad de la Coruña. Trabajo fin de máster. Recuperado en febrero, 20, 2015, disponible en http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9929/2/FernandezDiaz_Raquel_TFM_2012.pdf
- Fernández-Ballesteros, R. (2003). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.
- Ferrández, M.C., Lledó, M. y Grau, S. (2006). *La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de Asperger*. Alicante: Editorial club universitario.
- Ferre, F., Palanca, I. y Crespo, M. (Coords.) (2008). *Guía de diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista. La atención en la Red de Salud Mental*. Recuperado en enero, 13, 2013, disponible en http://www.asperger.es/libro_det.php?id=45
- Fiske, S. y Taylor, S. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.

- Fuentes, J., Altxu, A., Tamayo, N., Porcel, A., Isasa, I., Gallano, I., Canal, R. y Posada, M. (2010). Identification of Asperger Disorder (AD): a Pilot Study in Gipuzkoa. *International Society for Autism Research*.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M.J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., Muñoz-Yunta, J.A., Hervás-Zúñiga, A., Canal-Bedia, R., Hernández, J.M., Díez-Cuervo, A., Idiazábal-Aletxa, M.A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos-Pérez, J. y Posada-De la Paz, M. (2006) Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista, *Revista de neurología*, 43(7), 425-438. Recuperado en abril, 4, 2013, disponible en <http://www.neurologia.com/pdf/Web/4307/w070425.pdf>
- Fueyo, E. (2010). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fueyo, E., Martín, M.E. y Dapelo, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5, 35-50.
- Frith, U. (1989). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid. Alianza (Trad española: 1992)
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Alianza editorial.
- Frith, U. y Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50, 115-132.
- Frith, U. y Happé, F. (1999). Theory of mind and self consciousness: What is like to be autistic? *Mind and Language*, 14, 1-22.

- Frith, U. y Happé, F. (2006). The weak coherence account: Detail focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.
- Frontera, M. (2012). Intervención: principios y programas psicoeducativos. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Coord). *Todo sobre el autismo* (pp. 89-132). Tarragona: Altaria
- Frost, L.A. y Bondy, A. (1985). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Pyramid Educational Consultants.
- Gadow, K.D., DeVicent, C.J., Pomeroy, J. y Azizian, A. (2004). Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic comparison samples. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 379-93.
- Garate, C. (2012). Un modelo de atención integral para las personas con TEA. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta, (Coords.) *Todo sobre el autismo* (pp. 429-462). Tarragona: Altaria ediciones.
- García, E. (2008). De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), 69-90.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones
- Galindo, S. (2013). *Trastornos del espectro autista en las aulas de educación infantil de Segovia: propuesta de intervención con sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación*. Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid.
- Garmezzy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E.M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana: (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrigós, A. (2010). *Pictogramas y pautas desarrolladas para el síndrome de Asperger*. Valencia: Psylicom Ediciones
- Gillberg, C. (1991). Outcome in autism and autistic-like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 375-82.
- Gillberg, C., Gillberg, I.C., Rastam, M. y Wentz, N. (2001). The Asperger syndrome diagnostic interview (ASDI): a preliminary study of a new structured clinical interview. *Autism*, 5, 57-66.
- Grandin, T. (1995). *Thinking pictures*. New York: Vintage Press.
- Grandin, T. (2005). *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.
- Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders*. Jenison, MI: Jenison Public Schools
- Gray, C. (1998). Historias sociales y conversaciones en forma de historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. En E. Schopler, G. Mesibov y L. Kuncze. (Eds). *¿Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento?* (pp 1-25). Recuperado en noviembre, 25, 2014, disponible en <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcp.rhuesca.org%2Findex.php%2Fdescargas%2Fcategory%2F35-modulo-2%3Fdownload%3D195%3Aseminario-de-atencion-a-la-diversidad&ei=HzoRVYyEFMLyUMTCgYAE&usg=AFQjCNF23>

n--

fartPjJdgdykbQiqOBQsfw&sig2=KEydbVBUYOOSvasfeeVf5w

Gray, C. (2004). Social stories 10.0. *Jenison Autism Journal: Creative ideas in practice*, 15(4),1-28.

Gray, C.A. y Garand, J. D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, 8(1), 1-10

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.

Gray, C., Attwood, T. y Holliday-Willey, L. (1999). The discovery of Aspie» criteria by Attwood and Gray. *The Morning News*, 11(3), 1-7.

Haddon, M. (2005). *El curioso incidente del perro a media noche*. Barcelona: Salamandra

Hair, J.F., Anderson, R.E., Taham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. México: Prentice Hall International.

Happé, F. (1998) *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturitu*. N.Y., Apleton: Century Crofts.

Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.J., Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, J.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R. y Posada-De la Paz, M. (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III). (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 41(4), 237-245. Recuperado en marzo, 20, 2013, disponible en <http://www.autismosevilla.org/profesionales/Deteccion%20diagnost>

ico%20y%20evaluacion/Guia%20de%20buenas%20practicass%20e
n%20deteccion.pdf

- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial, 19*(3), 289-300.
- Hobson, P. (1993). Understanding persons: the role of affect. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds) *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp. 204-207). Oxford: Oxford University Press,
- Hobson, P. (2001). Intersubjetividad y autismo. En J. Martos y A. Rivière (Comp). *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO.
- Hoyle, R.H. y Panter, A.T. (1995). *Writing about structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Johnson, D.E. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos*. México: Internacional Thompson Editores.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kanner, I. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Klin, A., Volkmar, F.R., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V. y Rourke, B.P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: convergence with nonverbal learning disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 1127-1140.

- Lahera, G., Boada, L., Pousa, E., Mirapeix, I., Morón-Nozaleda, G., Marinas, L., Gisbert, L., Pamiàs, M. y Parellada, M. (2014). Movie for the Assessment of Social Cognition (MASC): Spanish validation. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(8), 1886-96.
- Lance, C.E., Butts, M.M. y Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9, 202-220.
- López-Pérez, J.M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Lord, C., Kim, S.H. y Dimartino, A. (2011). Autism Spectrum disorders: General Overview. En P. Howlin, T. Charman y M. Ghaziuddin (Eds). *The SAGE Handbook of Developmental Disorders*. London: SAGE.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E.H., Leventhal, B.L., DiLavore, P.C., Pickles, A. y Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of autism developmental disorders* 2000, 30(3):205-23.
- Lozano, A. (Coord.) (2014). Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla La Mancha. Disponible en <http://www.autismocastillalamancha.org/guia-educativa-dirigida-a-alumnado-con-tea-en-clm/>
- Maristany, M. (2002). *El alumno con síndrome de Asperger en la escuela primaria*. Barcelona.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. y McDonald, R.P. (1988). Goodness of fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

- Marsh, H.W., Wen, Z. y Hau, K.T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, 9, 275-300.
- Martin, P. (2006). *El síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, P. (2007). Ley de discapacidad y ley de dependencia: ¿Cómo afectan a los adultos con el síndrome de Asperger? En Síndrome de Asperger España, *Síndrome de Asperger: Aspectos Discapacitantes y valoración* (pp.29-41).
- Martín, M.E. (2013). Programas de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos escolares: desarrollo de competencias personales y socioafectivas. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez y M.M Molero, *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (pp. 413- 420). ASUNIVEP. Disponible en http://www.congresoconvivencia.com/dmdocuments/LIBRO_ONLINE.pdf
- Martín-Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza editorial.
- Martín-Borreguero, P. (2004) *Programas de Intervención para Individuos con el Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento*. (Ponencia presentada al XII Congreso Nacional de AETAPI, Las Palmas de Gran Canaria, 2004) Consultado el 1 de diciembre de 2012 en http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/confer_04.pdf
- Martín del Buey, F. (2003). Cuestionario de Personalidad Eficaz en Secundaria. Documento Inédito. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004) Evaluación de la personalidad eficaz en contextos

- Educativos. Primeros resultados. *Revista orientación educacional*, 33-34,79-101.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012). Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martínez, M.A. y Cuesta, J.L. (2012). *Todo sobre el Autismo*. Tarragona: Altaria.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- McAdams, P. (1996). Personality, modernity and the storied self: a contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- Merino, M. (2012). Intervención con personas con síndrome de Asperger/autismo de alto funcionamiento. En M.A., Martínez, y J.L. Cuesta. (Coords.) (307-346). *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Altaria ediciones
- Merino, M. (2014). Materiales para la prevención y la intervención en desarrollo afectivo y sexual en trastornos del espectro del autismo. Disponible en http://issuu.com/mariamerino1/docs/materiales_sexualidad_y_tea_396c276bbe8cc4/1
- Mesibov, G. y Shea, V. (2009). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Meyers, L.S., Gamst, G. y Guarino, A.J. (2013). *Performing data analysis using IBM SPSS*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Meyer, J., Mundy, P., Van hecke, A. y Durocher, J. (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger síndrome. *Autism*, 10, 383-402.
- Millon, T. y Everly, G.S. (1985). *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Moral, J.C., Sánchez, J.C. y Villarreal, M.E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Mundy, P., Kasari, C. y Sigman, M. (1992). Join attention, affective sharing and intersubjectivity. *Infant Behavior and Development*, 15, 377-381.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. y Sherman, T. (1986). Defining the social deficits in autism: the contribution of non verbal communication measures. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Neisser, U. (1976). General, academic, and artificial intelligence. En L. Resnick (Ed.), *Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement* (pp.179-189). Norwood, NJ: Ablex
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías-CIDDM*.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades- CIE 10* Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*,

- del Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y terminología de la OMS. (2001). Madrid: IMSERSO.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F. y Rogers, S.L. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- Paz, M.D. (2012). *Análisis de datos con SPSS en Ciencias del comportamiento y salud*. Manual electrónico.
- Pelechano, V. (1993). *Personalidad: un enfoque histórico-conceptual*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V., De Miguel, A. y Hernández, M. (2009). Trastornos de personalidad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos. *Manual de Psicopatología. Volumen II*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez, M., Ramos, F. y González, H. (2009). El autismo infantil. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos. *Manual de psicopatología. Volumen II* (pp. 511-532). Madrid: McGrawHill.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K.V., Pérez. J.C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación Primaria*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral.

- Pizarro, J.P., Martín, M.E. y Cortés, V. (2012). Cuestionario de personalidad eficaz ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista de Orientación educacional*, 49(26), 107-120.
- Pizarro, J.P.; Martín, M.E. y Flores, R. (2013). *Programa modulares para el desarrollo de personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de la educación primaria*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería.
- Quill, K.A. (1995). *Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Ramírez, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Riaño, A. (2012). *Programa de cualificación profesional inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rivière, A. (1944). Comunicación personal.
- Rivière, A. (1996). La comprensión psicológica del autismo como trastorno del desarrollo. *Educación especial*, 19. 20-24.
- Rivière, A. (2001). *Autismo*. Madrid: Trotta
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Rivière, A. y Martos, J. (comps). (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Imsero.
- Rivière, Á. y Valdez, D. (2000). *Autismo: definición, evaluación y diagnóstico. Módulo I*. Buenos Aires: Fundec.
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. En S. Hurley y N.Chatter (Comps). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science*. Cambridge MA: MIT Press.

- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. y Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2),131-41.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós
- Robins, D.L. Fein, D. Barton, M.L. y Green, J.A. (2001). The modified checklist for autism in toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of autism developmental disorders*, 31, 131-144.
- Russell, J. (1997). *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press.
- Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rutter, M. (1966). Autism research. Prospects and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 257-275.
- Rutter, A., Bailey, A. y Lord, C. (2003). *Cuestionario de comunicación social: SCQ*. Madrid: TEA
- Rutter, M., LeCouteur, y Lord, C. (2008). *Entrevista para el diagnóstico del Autismo, ADI-R*. Madrid: TEA.
- Rutter, M. y Lockyer, L. (1967). A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis I. Description of sample. *British Journal of Psychiatry*, 113(504),1169-82.
- Rutter, M. y Schopler, E. (1984). *Autismo. Reevaluación de los conceptos y tratamiento*. Madrid: alhambra Universidad.
- Saldaña, D. y Moreno, F.J. (2012). Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los TEA. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Coord). *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Altaria

- Sánchez-Elvira, A. (2011). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sasson, N. y. Elison, J. (2012). Eye tracking Young Children with Autism. *Journal of Visualized Experiments*, 6, 1-7
- Schaeffer, B., Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Alianza ensayo.
- Schmitzer, S. (2013). *Síndrome de Asperger: Las niñas vuelan por debajo del radar*. Disponible en <http://news.doccheck.com/es/890/sindrome-de-asperger-las-ninas-vuelan-por-debajo-del-radar/>
- Schopler, E., Mesibov, G.B., y Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp.243-268). New York: Plenum Press.
- Scott, F.J., Baron-Cohen, S., Bolton, P. y Brayne, C.. (2002). The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary Development of a UK Screen for Mainstream Primary-School-Age Children. *Autism*, 6(1), 9–31.
- Siboldi, J. E., (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. Recuperado en diciembre, 3, 2012, disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/sindrome-asperger-habilidades-sociales-abordaje.pdf>
- Siegel, B. (1998). Early screening and diagnosis in autism spectrum disorders: the pervasive developmental disorders screening test (PDDST). Proceedings of the NIH State of the Science in Autism: Screening and Diagnosis working conference. *Bethesda, MD; 15-17*
- Simsion, G. (2013). *El proyecto esposa*. Barcelona: Salamandra

- Smith, B.; Hagen, K.; Holverstott, J.; Hubbard, A.; Adreon, D. y Trautman, M. (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del síndrome de Asperger para los educadores*. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, disponible en http://www.researchautism.org/resources/reading/images/SAsperger%20Educators%20Guide_FINAL.pdf
- Steiger J. H. y Lind J. M. (1980). *Statistically based tests for the number of factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society. Iowa City, IA.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, USA: Plume
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316
- Tamarit, J. (1994). *Prueba para el Análisis de la Competencia Comunicativa e Interactiva en Autismo, ACACIA*. Madrid: Alceia.
- Tamarit, J. (2006). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Psicología educativa*, 12(1), 5-20.
- Thomas, G.; Barrat, P.; Clewley, H.; Joy, H.; Potter, M. y Whitaker, P. (2002). *El Síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula: guía para el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperada el 10 de mayo de 2011, disponible en <http://www.asperga.org/docs/tipo2/m3.pdf>
- Tortosa, F. (2004). *Tecnologías de Ayuda en Personas con Espectro Autista: Guía para docentes*. Recuperado en enero, 5, 2013, disponible en <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/tecnologias-de-ayuda-en-personas-con-TEA.pdf>

- Trevarthen, C., Aitken, K, Papoudi, D. y Roberts, J. (1996). *Children with autism*. Londres: Jessica Kingsley.
- Tucker, L.R. y Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Twachtman, D. (1995). Methods to enhance communication in verbal children. En K.Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 133-162). New York: Delmar.
- Vázquez, C. y Martínez, M. (Coord) (2006a). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Los trastornos del espectro autista. Volumen 1*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Recuperado en diciembre, 20, 2012, disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165319832199_volumen_01.pdf
- Vázquez, C. y Martínez, M. (Coord) (2006b). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. El síndrome de Asperger: respuesta educativa. Volumen 2*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Recuperado en diciembre, 20, 2012, disponible en http://www.paidopsiquiatria.com/TDAH/volumen_02.pdf
- Ventoso, M.R. y Osorio, I. (1997). El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En A. Rivière y J. Martos (Comp). *El Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 565-587). Madrid: IMSERSO
- Waters, E., y Sroufe, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.

- Wetherby, A., Allen, L., Clary, J., Kublin, K. y Goldstein, H. (2002). Validity and reliability of the Communication and Symbolic Behavior Scales developmental profile with very young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1202-18.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Widaman, K.F. y Thompson, J.S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods, 8*, 16-37.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine, 11*, 115-129
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E, Schopler y G.V. Mesibov (Eds). *Diagnosis and assesment in autism*. Nueva York: Plenum press.
- Wing, L. y Gould, L. (1979). Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism Developmental disorders, 9*, 11-30.
- Wing, L., Leekham, S., y Gould, J. (2002). The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: background, inter-rater reliability and clinical use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 327-42.
- Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research, 40*, 115-148.
- Zardaín, P. (2013). *Leo TEAyuda. Las emociones básicas*. Valencia: Psylicom Ediciones.
- Zardaín, P. y Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger*. Asturias: Asociación Asperger de Asturias. Recuperado en enero, 9, 2013, disponible en

<http://www.psicodiagnosis.es/downloads/sindromedeaspergerguiaducativa.pdf>

Referencias bibliográficas

7. Anexos

ANEXO 1. ¿Qué nos pediría un autista? (A. Rivière)

1. Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura y no caos.

2. No te angusties conmigo, porque me angustias. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.

3. No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son “aire” para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.

4. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti. Me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.

5. Necesito más orden que el que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.

6. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.

7. No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes, respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.

8. Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo: si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!

9. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.

10. Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos y mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía” sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo muchas menos complicaciones que las personas que os consideraréis normales.

11. No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. El autista soy yo, no tú.

12. No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.

13. Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.

14. No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.

15. Ni mis padres ni yo tenemos culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que os culpéis uno a otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar, pero no es por culpa de nadie. La idea de “culpa” no produce más que sufrimiento en relación con mi problema.

16. No me pidas constantemente por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.

17. No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tú estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mí alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene culpa de lo que me pasa.

18. Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insoportable. En mi vida he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.

19. Acéptame como soy. No condiciones tu aceptación a que deje de ser autista. Se optimista sin hacerte “novelas”. Mi situación normal mejora, aunque por ahora no tenga curación.

20. Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís “normales”. Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada, tranquila. Si no se me pide, constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria

como la tuya “normal”. En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias.

Anexo 2. Cuestionario (CPE-S/12-18/ampliado) (Di Giusto, 2013)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Curso: ____ Grupo: ____

Edad: ____ Sexo: *Hombre* *Mujer*

Este cuestionario pretende obtener información acerca de cómo eres, cómo te desenvuelves y cómo piensas en ciertos aspectos de tu vida diaria. Todos los datos que aportes serán tratados de forma absolutamente confidencial.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Elige la alternativa que mejor representa tu manera de ser o comportarte:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

RECUERDA NO DEJAR NINGUNA CASILLA SIN CONTESTAR

	Respuesta
1- Me resulta fácil hacer amigos	1 2 3 4 5
2- Lo que más me motiva a estudiar es aprender	1 2 3 4 5
3- Pienso que mis buenas notas reflejan que soy bastante listo/a para los estudios	1 2 3 4 5
4- Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enojo	1 2 3 4 5
5- Cuando tengo un problema considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta	1 2 3 4 5
6- Mis profesores me consideran un buen trabajador	1 2 3 4 5
7- Normalmente, cuando he trabajado en serio, he conseguido tener éxito en mis estudios	1 2 3 4 5
8- Mi inteligencia hace que apruebe los exámenes con facilidad	1 2 3 4 5
9 – Soy bueno haciendo deporte	1 2 3 4 5
10 - Sacaré buenas notas en este curso, ya que estoy estudiando mucho	1 2 3 4 5
11 - Si veo en una fiesta a una persona atractiva siento ganas de acercarme, pero no lo hago	1 2 3 4 5
12- Me buscan para realizar actividades deportivas	1 2 3 4 5
13- Si saco buenas notas es por mis buenas aptitudes para los estudios	1 2 3 4 5
14- Suelo callarme aunque sepa lo que preguntan por si acaso me equivoco	1 2 3 4 5
15- Cuando tengo un problema me fijo en lo positivo	1 2 3 4 5
16- Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, me aguanto, pero no pido que me la hagan de nuevo	1 2 3 4 5
17- Me gusta tener que estudiar	1 2 3 4 5
18- No tengo habilidades para solucionar mis problemas	1 2 3 4 5
19- Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante otros	1 2 3 4 5
20- Algunas veces que he sacado buenas notas ha sido porque el/la profesor/a daba puntuaciones altas fácilmente	1 2 3 4 5
21- Cuando tengo un problema pienso en distintas formas de afrontar el problema	1 2 3 4 5
22- A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado	1 2 3 4 5
23- Me siento muy querido por mis padres	1 2 3 4 5
24- Aprobaré todas las asignaturas porque me esfuerzo en estudiarlas	1 2 3 4 5
25- Prefiero callarme en clase y no preguntar nada con tal de no hacer el ridículo	1 2 3 4 5

26- Cuando tengo un problema me fijo en el aspecto positivo de las cosas y pienso en las cosas buenas	1 2 3 4 5
27- Me cuido físicamente	1 2 3 4 5
28- Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, me quedo sin ello, porque no se lo recuerdo	1 2 3 4 5
29- Si estudiase más sé que sacaría mejores notas	1 2 3 4 5
30- Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas	1 2 3 4 5
31- Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar tiempo a estudiar	1 2 3 4 5
32- Obtendré buenas notas en mis asignaturas porque las preparo mucho	1 2 3 4 5
33- Cuando tengo un problema pienso en lo que estoy haciendo y por qué	1 2 3 4 5
34- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1 2 3 4 5
35- Mis aptitudes para los estudios son importantes para conseguir buenas notas	1 2 3 4 5
36- Cuando alguien se me cuele en una fila hago como si no me diera cuenta	1 2 3 4 5
37- Cuando tengo un problema trato de tener una visión alegre de la vida	1 2 3 4 5
38- Hago fácilmente amigos	1 2 3 4 5
39- Aprobaré este curso si sigo teniendo la misma buena suerte que hasta ahora	1 2 3 4 5
40- Cuando tengo un problema, simplemente, me doy por vencido	1 2 3 4 5
41- Lo que más me mueve a estudiar es aprender cosas	1 2 3 4 5
42- Me será fácil aprobar: se me dan bien todas las asignaturas y creo que nunca tendré problemas en ninguna	1 2 3 4 5
43- Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor	1 2 3 4 5
44- Trabajo mucho en clase	1 2 3 4 5
45- Evito las tareas difíciles porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo	1 2 3 4 5
46- Cuando tengo un problema evito pedir ayuda a mis amigos y conocidos	1 2 3 4 5
47- En mi casa soy muy valorado	1 2 3 4 5
48- Cuando tengo un problema guardo mis sentimientos para mí solo	1 2 3 4 5
49- Algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas	1 2 3 4 5
50- Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo	1 2 3 4 5
51- En general cuando algo me molesta o no estoy conforme con algo, me lo callo	1 2 3 4 5

52- A veces saco buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil	1 2 3 4 5
53- Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
54- Me resulta difícil hacer un cumplido a alguien que me gusta	1 2 3 4 5
55- Cuando saco buenas notas me gusta que se entere todo el mundo	1 2 3 4 5
56- En mi caso, sacar buenas notas es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo	1 2 3 4 5
57- Cuando tengo un problema soy incapaz de hacer nada, así que no hago nada	1 2 3 4 5
58- Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a decir lo que yo pienso	1 2 3 4 5
59- Mi familia está orgullosa de mí	1 2 3 4 5
60- Creo que aprobaré todas las asignaturas por la buena suerte que tengo siempre	1 2 3 4 5
61- Aprobaré todas las asignaturas porque tengo mucha facilidad para asimilarlas	1 2 3 4 5
62- Mis padres me dan mucha confianza	1 2 3 4 5
63- Aprobaré este curso gracias a la buena suerte que tengo	1 2 3 4 5
64- Soy un buen estudiante	1 2 3 4 5
65- Cuando tengo un problema evito que otros se enteren de lo que me preocupa	1 2 3 4 5
66- Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me es difícil pedirle que se calle	1 2 3 4 5
67- Me gusta que la gente vea lo listo que soy	1 2 3 4 5
68- Creo que algunas de mis buenas notas dependen de casualidades como que me hayan caído en un examen precisamente las preguntas que sabía	1 2 3 4 5
69- Soy incapaz de pedir a alguien una cita	1 2 3 4 5
70- Soy una persona amigable	1 2 3 4 5
71- Para mí, sería fácil aprobar las asignaturas porque estoy muy capacitado para entenderlas	1 2 3 4 5
72- Siempre que obtengo buenas notas es porque he estudiado mucho	1 2 3 4 5

Anexo 3. Cuestionario de Evaluación de la Personalidad Eficaz CPE-P/8-12/Es
(Fueyo, Martín y Dapelo, 2010)

Curso: ___ Grupo: ___ Sexo: *Chica Chico* Edad: ___ Nacionalidad: _____
Nombre: _____ Apellidos: _____

Contesta a las siguientes preguntas con los números según lo que tú prefieras. Aquí tienes lo que significa cada número:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	bastante de acuerdo	muy de acuerdo

	A. A	AA. S	A. P	A. S	A. R
1. Me acepto como soy					
2. Me gusta aprender cosas nuevas					
3. Tengo muchos amigos					
4. Soy importante para los demás					
5. Creo que este curso aprobaré todo					
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho					
7. Estoy contento conmigo mismo					
8. Antes de hacer algo busco información					
9. No me da vergüenza decir lo que pienso					
10. Apruebo porque estudio mucho					
11. Antes de hacer algo pienso qué pasará si lo hago.					
12. Me gusta mi aspecto físico					
13. Si tengo un problema lo intento resolver					
14. Creo que me irá bien en el colegio					
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo.					
16. Soy buen estudiante					
17. Me gusta decidir por mí mismo.					
18. Me relaciono sin problemas con los demás.					
19. Soy capaz de resolver mis problemas.					
20. Apruebo porque soy listo					
21. hago los deberes porque quiero, no me obligan.					
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto					
Total					

ANEXO 4. Cuestionario de Evaluación de la Personalidad Eficaz Ampliado en niños y niñas de 8 a 12 años (Pizarro, 2012)

Nombre: _____ Apellidos: _____ Curso: ____

Grupo: ____ Edad: ____ Soy: *Chico Chica*

Actividades Extraescolares: _____

Asignatura preferida _____

Mis padres son de (país) _____

Contesta a las siguientes preguntas rodeando un número del 1 al 5 según se corresponda con tu forma de ser. Aquí tienes lo que significa cada número:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

EJ: “Estoy contento”

Si estoy **BASTANTE** contento, tengo que rodear el número ____ Si estoy **NADA** contento, tengo que rodear el nº ____

Si estoy **POCO** contento: nº ____ Si estoy **REGULAR**: nº ____ Si estoy atento **MUY** contento: nº ____

No hay respuestas correctas ni incorrectas

Intenta ser lo más sincero posible con lo que tu creas o pienses.

Contestamos todos a la vez, al ritmo que yo lea. **RODEAMOS SÓLO UN NÚMERO POR PREGUNTA**

Si te equivocas, tachas el círculo y redondeas otro número

NO se puede dejar ninguna pregunta en blanco. Si dudas que número contestar, pones el que creas que va mejor con lo que tú piensas.

CONTESTA LO QUE CREAS QUE MEJOR COINCIDE CONTIGO

Ítems	Respuesta
1. Me gusta estudiar	1 2 3 4 5
2. Soy importante para mi familia	1 2 3 4 5
3. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente	1 2 3 4 5
4. Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás	1 2 3 4 5
5. Soy atractivo	1 2 3 4 5
6. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	1 2 3 4 5
7. Mis amigos se divierten conmigo	1 2 3 4 5
8. Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando	1 2 3 4 5
9. Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso	1 2 3 4 5

10. Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo	1 2 3 4 5
11. Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV	1 2 3 4 5
12. Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila	1 2 3 4 5
13. No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme	1 2 3 4 5
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo	1 2 3 4 5
15. Este curso me irá muy bien	1 2 3 4 5
16. Saco buenas notas porque soy listo	1 2 3 4 5
17. Me gusta mi peinado	1 2 3 4 5
18. Seré capaz de mejorar mis notas	1 2 3 4 5
19. Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejaran la próxima vez"	1 2 3 4 5
la próxima vez"	1 2 3 4 5
20. Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien	1 2 3 4 5
21. Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca	1 2 3 4 5
22. Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros	1 2 3 4 5
23. Creo que podré mejorar en el colegio	1 2 3 4 5
24. Si hago el vago saco peores notas	1 2 3 4 5
25. Este curso atenderé en clase	1 2 3 4 5
26. Estudio para que mis padres no se enfaden conmigo	1 2 3 4 5
27. Me llevaré mal con mis profesores	1 2 3 4 5
28. Es fácil decir a un amigo que no le dejo la goma que me pidió	1 2 3 4 5
29. Saco buenas notas estudiando	1 2 3 4 5
30. Me gusta como visto	1 2 3 4 5
31. Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice	1 2 3 4 5
32. Saco malas notas cuando no me esfuerzo	1 2 3 4 5
33. Sé responder a lo que me pregunta el profesor	1 2 3 4 5

34. Estudio para saber muchas cosas	1 2 3 4 5
35. Me portaré bien en clase	1 2 3 4 5
36. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5
37. Saco buenas notas porque se me da bien estudiar	1 2 3 4 5
38. Haré más caso a los profes	1 2 3 4 5
39. Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros	1 2 3 4 5
40. El curso que viene hablaré menos en clase	1 2 3 4 5
41. Hago los deberes para que no me castiguen	1 2 3 4 5
42. Me gusta esforzarme cuando estudio	1 2 3 4 5
43. Me esforzaré más en el colegio	1 2 3 4 5

Anexo 5. Ítems sometidos a Estudio piloto con población infanto-juvenil.

Ítem Me gusta mi aspecto físico (Modelo 1)

Todas las personas somos *diferentes* a las demás en **nuestra apariencia física**, o lo que es lo mismo, **nuestro exterior**.



La apariencia física es lo que otras personas ven de nosotros cuando nos miran: nuestro color de pelo, si tenemos el pelo largo o corto, nuestro color de ojos, la estatura (ser alto, normal o bajo), si estamos delgados o un poco gorditos, si usamos gafas o no...



Cuando las personas nos miramos en el espejo, puede que nuestra apariencia física **nos guste** o **no** nos guste. A algunas personas les gusta su apariencia física pero a otras personas no les gusta.



Piensa ahora en **TU APARIENCIA FÍSICA** o aspecto exterior.

Marca con una **cruc** la opción que exprese lo que tú piensas sobre tu apariencia exterior.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Mi apariencia física no me gusta nada.</p> <p>Quiero tener otra apariencia física diferente.</p> 	<p>Mi apariencia física no me gusta mucho. Quiero cambiar mi apariencia física un poco.</p> 	<p>Mi apariencia física es normal. Algunos aspectos de mi exterior me gustan pero otros no.</p> 	<p>Mi apariencia física me gusta. Aunque algún</p> 	<p>Mi apariencia física me gusta muchísimo.</p> <p>Estoy muy contento con mi apariencia exterior</p> 

¡Conclusión! Puede gustarnos mucho o poco nuestra apariencia exterior pero siempre **podemos modificarla** para que nos guste todavía más.



Ítem Me gusta mi aspecto físico (Modelo 2)

Todas las personas somos *diferentes* a las demás en **nuestra apariencia física**, o lo que es lo mismo, **nuestro exterior**.



La apariencia física es lo que otras personas ven de nosotros cuando nos miran: nuestro color de pelo, si tenemos el pelo largo o corto, nuestro color de ojos, la estatura (ser alto, normal o bajo), si estamos delgados o un poco gorditos, si usamos gafas o no...



Cuando las personas nos miramos en el espejo, puede que nuestra apariencia física **nos guste** o **no** nos guste. A algunas personas les gusta su apariencia física pero a otras personas no les gusta.

Le preguntamos a 5 niños: **¿Qué pensáis sobre vuestra apariencia física?**

Y nos respondieron:



DAVID dice: “mi apariencia física **no me gusta nada**. Quiero tener otra apariencia física diferente”.

PEDRO dice: “mi apariencia física **no me gusta mucho**. Quiero cambiar mi apariencia física un poco.”

JUAN dice: “ **No tengo claro** si mi apariencia me gusta mucho o poco. Algunos aspectos de mi exterior me gustan pero otros no”.

DIEGO dice: “mi apariencia física **me gusta**”.

LUIS dice: “Mi apariencia física **me gusta muchísimo**”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Puede gustarnos mucho o poco nuestra apariencia exterior pero siempre **podemos modificarla** para que nos guste todavía más.



Ítem: Soy importante para los demás (Modelo 1)



Las personas viven rodeadas de otras personas.

Se relacionan con **los demás (con otras personas)** todos los días: con la familia, los amigos, los compañeros de colegio...

Algunas personas piensan que son importantes para los demás y otras personas piensan que no son importantes para los demás.

¿Cómo puede saber una persona si es importante o no para los demás (para las otras personas)? Porque los demás (su familia o sus amigos) le preguntan su opinión en las decisiones importantes, se interesan por las cosas que esa persona hace o dice, le prestan atención y le demuestran cariño con palabras o gestos.



Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas sobre si eres importante para los demás (tu familia o tus amigos).

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no soy importante para mi familia ni para mis amigos. Mi familia y mis amigos no tienen interés por lo que hago o digo y no me demuestran cariño.	Yo soy poco importante para mi familia y mis amigos. Cuando hablo me presentan poca atención, no me preguntan por las cosas que hago.	No tengo claro lo importante que soy para mi familia y amigos.	Yo soy importante para mi familia y amigos. Me escuchan con atención cuando hablo, se interesan por lo que me pasa y me demuestran que me quieren.	Yo soy muy importante para mi familia y mis amigos. Me prestan mucha atención, se interesan mucho por mí y me demuestran que me quieren muchísimo.
				

¡Conclusión! Aunque pensemos que NO somos importantes para los demás, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia y amigos nos quieren mucho!



Ítem: Soy importante para los demás (Modelo 2)

Las personas viven rodeadas de otras personas.



Se relacionan con **los demás (con otras personas)** todos los días: con la familia, los amigos, los compañeros de colegio...

Algunas personas piensan que son importantes para los demás y otras personas piensan que no son importantes para los demás.

¿Cómo puede saber una persona si es importante o no para los demás (para las otras personas)? Porque los demás (su familia o sus amigos) le preguntan su opinión en las decisiones importantes, se interesan por las cosas que esa persona hace o dice, le prestan atención y le demuestran cariño con palabras o gestos.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Sois importantes para los demás?**



Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo **no soy importante para mi familia ni para mis amigos**. Mi familia y mis amigos no tienen interés por lo que hago o digo y no me demuestran cariño”.

PEDRO dice: “Yo **soy poco importante para mi familia y mis amigos**. Cuando hablo me presentan poca atención, no me preguntan por las cosas que hago” .

JUAN dice: “**No tengo claro** lo importante que soy para mi familia y amigos” .

DIEGO dice: “**Yo soy importante** para mi familia y amigos. Me escuchan con atención cuando hablo, se interesan por lo que me pasa y me demuestran que me quieren”.

LUIS dice: “**Yo soy muy importante** para mi familia y mis amigos. Me prestan mucha atención, se interesan mucho por mí y me demuestran que me quieren muchísimo”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aunque pensemos que NO somos importantes para los demás, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia y amigos nos quieren mucho!



Ítem: Me gusta aprender cosas nuevas (Modelo 1)

Las personas **aprendemos cosas nuevas** todos los días. Si entiendo y recuerdo lo que leo o lo que me dicen, significa que estoy aprendiendo. ¡Y eso es genial!

Podemos aprender cosas nuevas en el colegio,  en nuestra casa  o en otros sitios a donde vayamos.

Aprender cosas nuevas puede **gustarnos**  o **no gustarnos**. 

A algunos niños les gusta aprender cosas nuevas pero a otros niños no les gusta.

Piensa ahora si aprender cosas nuevas te gusta o no te gusta.



Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No me gusta nada aprender cosas nuevas.	Aprender cosas nuevas no me gusta mucho.	Me da igual aprender cosas nuevas o no hacerlo.	Me gusta bastante aprender cosas nuevas.	Me gusta muchísimo aprender cosas nuevas.
				

¡Conclusión! Aprender cosas buenas puede parecer nos aburrido o divertido pero lo hacemos todos los días. ¡Eso nos hace más inteligentes!



Ítem: Me gusta aprender cosas nuevas (Modelo 2)

Las personas **aprendemos cosas nuevas** todos los días. Si entiendo y recuerdo lo que leo o lo que me dicen, significa que estoy aprendiendo. ¡Y eso es genial!

Podemos aprender cosas nuevas en el colegio,  en nuestra casa  o en otros sitios a donde vayamos.

Aprender cosas nuevas puede **gustarnos**  o **no gustarnos**. 

A algunos niños les gusta aprender cosas nuevas pero a otros niños no les gusta.

Le preguntamos a 5 niños: **¿Os gusta aprender cosas nuevas?**



Y nos respondieron:

DAVID dice: “**No me gusta nada** aprender cosas nuevas”.

PEDRO dice: “Aprender cosas nuevas **no me gusta mucho**” .

JUAN dice: “**Me da igual** aprender cosas nuevas o no hacerlo.” .

DIEGO dice: “**Me gusta bastante** aprender cosas nuevas ”.

LUIS dice: “**Me gusta muchísimo** aprender cosas nuevas.”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aprender cosas buenas puede parecer nos aburrido o divertido pero lo hacemos todos los días. ¡Eso nos hace más inteligentes!



Ítem: Creo que este curso aprobaré todo (Modelo 1)

Las personas a veces **pensamos sobre lo que puede ocurrir**.

Aunque pensar sobre qué puede ocurrir **no significa que vaya a ocurrir** de verdad.

Por ejemplo, podemos **mirar al cielo**



y pensar si es probable o no que llueva.

Aunque veamos muchas nubes y pensemos que vaya a llover, seguro que a veces fallamos y no llueve.

Los niños también pueden **pensar en las asignaturas** que van a aprobar o suspender al final del curso y en las notas que sacarán.



Piensa ahora en cómo vas en los estudios este curso.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas que pasará este curso.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo creo que al final del curso suspenderé muchas asignaturas (3, 4 o más asignaturas).	Yo creo que al final del curso suspenderé alguna asignatura (Una asignatura o dos)	Yo creo que al final del curso aprobaré todas las asignaturas. Mis notas serán normales (5 o aprobado)	Yo creo que al final del curso aprobaré todas las asignaturas y con buena nota (notable, 7-8)	Yo creo que al final del curso aprobaré todas las asignaturas con muy buena nota (9-10 o sobresalientes)
				

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a aprobar y eso es genial ¡Tenemos que esforzarnos para que así sea! O podemos pensar que vamos a suspender pero entonces ¡pensemos en mejorar!



Ítem: Creo que este curso aprobaré todo (Modelo 2)

Las personas a veces **pensamos sobre lo que puede ocurrir**. Aunque pensar sobre que puede ocurrir **no significa que vaya a ocurrir** de verdad.

Por ejemplo, podemos **mirar al cielo**  **y pensar** si es probable o no que llueva.

Aunque veamos muchas nubes y pensemos que vaya a llover, seguro que a veces fallamos y no llueve.

Los niños también pueden **pensar en las asignaturas** que van a aprobar o suspender al final del curso y en las notas que sacarán.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Creeis que este curso aprobareis todo?**

¿Con qué notas?



Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo creo que al final del curso **suspenderé muchas asignaturas** (3, 4 o más asignaturas).”.

PEDRO dice: “Yo creo que al final del curso **suspenderé alguna asignatura** (Una asignatura o dos)” .

JUAN dice: “Yo creo que al final del curso **aprobaré** todas las asignaturas. Mis notas serán normales (5 o aprobado).” .

DIEGO dice: “Yo creo que al final del curso **aprobaré todas las asignaturas y con buena nota** (notable, 7-8)”.

LUIS dice: “Yo creo que al final del curso **aprobaré todas las asignaturas con muy buena nota** (9-10 o sobresalientes)”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a aprobar y eso es genial ¡Tenemos que esforzarnos para que así sea! O podemos pensar que vamos a suspender pero entonces ¡pensemos en mejorar!



Ítem: Me gusta estudiar (Modelo 1)

Los niños hacen cosas que **les gustan** 😊 pero también hacen otras cosas que **no les gustan**. 😞

Los niños dedican **mucho tiempo a hacer las cosas que les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede gustarle ver la televisión, escuchar música o buscar información sobre un determinado tema. Cuando tiene tiempo libre lo dedica a hacer alguna de estas actividades.



Los niños dedican **poco tiempo a hacer las cosas que no les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede no gustarle recoger su habitación o hacer deporte. Cuando tiene tiempo libre no lo dedica a estas actividades, sino a otras.



Piensa ahora en si te gusta o no estudiar.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No me gusta nada estudiar. 	No me gusta mucho estudiar. 	No tengo claro si me gusta o no estudiar. 	Me gusta estudiar. 	Me gusta mucho estudiar. 

¡Conclusión! Estudiar es importante. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!



Ítem: Me gusta estudiar (Modelo 2)

Los niños hacen cosas que **les gustan** 😊 pero también hacen otras cosas que **no les gustan**.



Los niños dedican **mucho tiempo a hacer las cosas que les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede gustarle ver la televisión, escuchar música o buscar información sobre un determinado tema. Cuando tiene tiempo libre lo dedica a hacer alguna de estas actividades.



Los niños dedican **poco tiempo a hacer las cosas que no les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede no gustarle recoger su habitación o hacer deporte. Cuando tiene tiempo libre no lo dedica a estas actividades, sino a otras.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Os gusta estudiar?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “No me gusta nada estudiar”.

PEDRO dice: “No me gusta mucho estudiar”.

JUAN dice: “No tengo claro si me gusta o no estudiar”.

DIEGO dice: “Me gusta estudiar”.

LUIS dice: “Me gusta mucho estudiar”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Estudiar es importante. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!





Anexo 6. Juicio de expertos: Modelo adaptación 1 y 2

Escala de Personalidad Eficaz para población Infanto-juvenil (8-14?)

Nombre:

Estudios/profesión de experto:

Este documento pretende obtener información acerca de la idoneidad de las baterías elaboradas. Ambas contienen los mismos ítems y la misma descripción de los mismos, aunque difieren en el formato de respuesta (Opciones en el Modelo 1 y el uso de niños ficticios en el Modelo 2)

De los ítems incluidos en las baterías se evalúan varias variables:

C: Congruencia, capacidad del ítem de medir la Esfera del Yo en la que está clasificada. (*¿Mide realmente autoconcepto/autoestima-Fortalezas del yo?*)

CL: Claridad, claridad en la redacción y entendimiento del ítem (*¿Se entiende lo que el ítem quiere decir?*)

R: Relevancia, importancia del ítem. (*¿Es un ítem importante para dejarlo en la batería?*)

Para responder tiene que seleccionar un número según su percepción y cuadro de respuestas siguiente:

- 1= Totalmente desacuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia
- 2= En desacuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia
- 4= De acuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia
- 5= Totalmente de acuerdo con la Congruencia/ Claridad/ Relevancia

Además, se incluyen apartados que recogen de forma **cualitativa** la evaluación de las instrucciones o cualquier modificación que se considera que debería realizar en los ítems:

- ** Redacción de la oración
- ** Vocabulario inadecuado
- ** Ejemplos inadecuados
- ** Imágenes inadecuadas
- ** Alternativas de respuesta
- ** Sugerencias

Para finalizar, se presentan **una lista de ítems** para considerar si alguno de ellos debería ser incluido en la batería porque supone un aporte de información.

Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial y serán utilizados única y exclusivamente para fines profesionales.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN EN ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta el borrador de las adaptaciones elaboradas. Teniendo presentes los ítems desarrollados (no las respuestas), por favor, responda a las variables en una escala de 1-5.

ÍTEM SELECCIONADOS	CONGRUENCIA con la esfera	CLARIDAD o entendimiento	RELEVANCIA o importancia
ESFERA: FORTALEZAS DEL YO (Autoconcepto y Autoestima)			
1. Me acepto como soy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Soy importante para los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Estoy contento conmigo mismo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Me gusta mi aspecto físico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Soy buen estudiante	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2p. Soy importante para mi familia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ESFERA: DEMANDAS DEL YO (Motivación, Atribuciones y Expectativas)			
2. Me gusta aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Creo que este curso aprobaré todo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Apruebo porque estudio mucho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Creo que me irá bien en el colegio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Apruebo porque soy listo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1p. Me gusta estudiar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18p. Seré capaz de mejorar mis notas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ESFERA: RETOS DEL YO (Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones)			
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Antes de hacer algo busco información	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Si tengo un problema lo intento resolver	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Me gusta decidir por mí mismo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Soy capaz de resolver mis problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ESFERA: RELACIONES DEL YO (Comunicación, Empatía, Asertividad)			
3. Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. No me da vergüenza decir lo que pienso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Me relaciono sin problemas con los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6p. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
X. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

De nuevo, teniendo presentes los ítems desarrollados y ahora también las instrucciones y las alternativas de respuestas valore cualitativamente pensando en la población a la que van dirigidos.

INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO (Ambos modelos)
Redacción/sugerencias:
ÍTEMS
1. Me acepto como soy
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
4. Soy importante para los demás
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
7. Estoy contento conmigo mismo
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
12. Me gusta mi aspecto físico
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
16. Soy buen estudiante
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
2p. Soy importante para mi familia
Redacción de las oraciones:

Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
2. Me gusta aprender cosas nuevas
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
5. Creo que este curso aprobaré todo
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
10. Apruebo porque estudio mucho
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
14. Creo que me irá bien en el colegio
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
20. Apruebo porque soy listo
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:

Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
1p. Me gusta estudiar
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
18p. Seré capaz de mejorar mis notas
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
8. Antes de hacer algo busco información
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
13. Si tengo un problema lo intento resolver
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:

Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
17. Me gusta decidir por mí mismo
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
19. Soy capaz de resolver mis problemas
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
3. Tengo muchos amigos
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
9. No me da vergüenza decir lo que pienso
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
18. Me relaciono sin problemas con los demás
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:

22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
6p. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:
X. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente
Redacción de las oraciones:
Vocabulario inadecuado:
Ejemplos inadecuados:
Imágenes inadecuadas:
Adecuación/redacción de las respuestas:
Sugerencias:

A continuación se presentan una serie de ítems no incluidos en el cuestionario elaborado. Por favor, marque si considera que algún ítem de la lista debería ser incluido en la batería, porque se considera que es un aporte de información significativo, especificando en qué esfera del yo (Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones).

ÍTEMS NO SELECCIONADOS	INCLUIR (Esfera)
14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.	
7. Mis amigos se divierten conmigo.	
36. Soy buen estudiante.	
37. Saco buenas notas porque se me da bien estudiar	
16. Saco buenas notas porque soy listo	
20. Mis notas son bajas porque me cuesta estudiar bien	
29. Saco buenas notas estudiando	
11. Saco malas notas porque veo mucho tiempo la TV	
33. Sé responder a lo que me pregunta el profesor	
3. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.	
13. No hago preguntas en clase por miedo a equivocarme.	
41. Hago los deberes para que no me castiguen.	
26. Estudio para que mis padre no se enfaden conmigo	
38. Haré más caso a los profes .	
35. Me portaré bien en clase .	
43. Me esforzaré más en el colegio	
25. Este curso atenderé en clase	

40.El curso que viene hablaré menos en clase	
17. Me gusta mi peinado.	
30. Me gusta como visto.	
5. Soy atractivo.	
18. Seré capaz de mejorar mis notas.	
23.Creo que podré mejorar en el colegio	
15.Este curso me irá muy bien	
12.Es fácil decirle a un amigo que se ha colado en la fila	
8.Es fácil decirle a mi padre que no entre cuando me estoy duchando	
31.Es fácil decirle a la profe que me está riñendo por algo que no hice	
24.Si hago el vago saco peores notas	
22.Saco malas notas cuando me distraigo con los compañeros	
32.Saco malas notas cuando no me esfuerzo	
42.Me gusta esforzarme cuando estudio	
34.Estudio para saber muchas cosas	
27.Me llevaré mal con mis profesores	
4.Si suspendo un examen pienso que no volveré a aprobar jamás	
10.Si tardan en venir a recogerme busco a alguien a quién decírselo	
39.Saco buenas notas cuando me llevo bien con mi compañeros	
19.Si unos amigos no me dejan jugar con ellos pienso "ya me dejarán la próxima vez"	
21.Es fácil decir que "no" a alguien que te pide agua de tu botella porque te queda poca	
28.Es fácil decir a un amigo que no le de la goma que me pidió	
9.Me enfado fácilmente si cogen algo mío sin permiso	

Por favor, para finalizar responda a estas cuestiones:

*¿Para qué franja de edad considera oportuno el modelo 1? _____

*¿Para qué franja de edad considera oportuno el modelo 2? _____

* Si tuviese que elegir uno de los dos modelos, ¿Cuál elegiría? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN EN ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Anexo 7. Cuestionario Personalidad Eficaz.

Modelo adaptación 1

Escala de Personalidad Eficaz para población

Infanto-juvenil

Instrucciones para el adulto

- Completar el cuestionario de forma individual y con la ayuda de un adulto.
- Aplicación en varias sesiones, a valorar dependiendo del niño/a.
- Repetir las instrucciones que se presentan al inicio en todas las sesiones.
- Se le pedirá al niño/a que lea detenidamente el texto y las preguntas y opciones de respuesta, indicándole que pregunte el significado de aquellas expresiones o palabras que no comprenda bien.

Instrucciones para el alumnado

En las siguientes páginas te vamos a **pedir tu opinión personal** sobre algunas preguntas.

Las opiniones personales son pensamientos que las personas tenemos y que pueden ser diferentes a las opiniones de los demás.

En las preguntas que te vamos a hacer, no hay opiniones buenas (correctas) ni malas (incorrectas).

*Es decir, si respondes con **sinceridad**, todo lo que opines estará **bien**.*

Tu opinión es muy importante. Nos servirá para conocer mejor a los niños de tu edad.

¡Muchas gracias!

Nota: podría ser conveniente adaptar el cuestionario con los términos niño/niña, chico/chica en función del género y la edad.

FORTALEZAS DEL YO

1. Me acepto como soy

  Todos los niños tienen **cosas buenas (positivas)**  y **cosas malas (negativas)**. 



Por ejemplo, *cosas buenas o positivas* de un niño pueden ser: ser guapo, ser gracioso o jugar muy bien al fútbol.

Cosas malas o negativas de un niño pueden ser: tener malos modales (como gritar o pegar a otras personas) o no obedecer a los adultos.

Los niños suelen conocer las cosas buenas y malas que tienen.



Algunos niños se **aceptan como son** y eso les hace estar **contentos**.

Aceptarse significa que ese niño se siente feliz y contento con sus cosas buenas y sus cosas malas.



Pero otros niños **no se aceptan** como son y por eso **no están tan contentos** consigo mismos. Los niños que no se aceptan piensan mucho  en sus cosas malas y eso les hace ponerse tristes.



Ahora piensa en cómo te sientes con tus cosas positivas y negativas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no acepto las cosas malas y buenas que tengo.	Yo no acepto algunas de las cosas malas o buenas que tengo.	No tengo claro si acepto o no mis cosas buenas y malas	Yo me acepto bastante con las cosas buenas y malas que tengo.	Yo me acepto mucho con mis cosas buenas y malas.
Me siento muy triste por esas cosas.	Me siento bastante triste por esas cosas.	No me siento ni triste ni contento.	Me siento bastante contento.	Me siento muy contento.
				

¡Conclusión! Aunque todos tenemos cosas malas, **tenemos muchas cosas buenas.** ¡Por eso tenemos que estar felices y contentos!



4. Soy importante para los demás

Los niños viven rodeados de otras personas.



Se relacionan con **los demás (con otras personas)** todos los días: con la familia, los amigos, los compañeros de colegio...

Algunos niños piensan que son importantes para los demás pero otros niños piensan que no son importantes para los demás.



¿Cómo puede saber un niño si es importante o no para los demás (para las otras personas)?

Porque los demás (su familia, sus amigos, sus compañeros de colegio...) le preguntan su opinión en las decisiones importantes que tienen que tomar, se interesan por las cosas que ese niño hace o dice, le prestan atención y le demuestran cariño con palabras o gestos.



Piensa ahora en lo importante que eres para los demás.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas sobre si eres importante para los demás.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no soy importante para mi familia ni para mis amigos. Mi familia y mis amigos no tienen interés por lo que hago o digo y no me demuestran cariño.	Yo soy poco importante para mi familia y mis amigos. Cuando hablo me presentan poca atención, no me preguntan por las cosas que hago.	No tengo claro lo importante que soy para mi familia y amigos.	Yo soy importante para mi familia y amigos. Me escuchan con atención cuando hablo, se interesan por lo que me pasa y me demuestran que me quieren.	Yo soy muy importante para mi familia y mis amigos. Me prestan mucha atención, se interesan mucho por mí y me demuestran que me quieren muchísimo.
				

¡Conclusión! Aunque pensemos que NO somos importantes para los demás, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia y amigos nos quieren mucho!



7. Estoy contento conmigo mismo

Algunos niños pueden notar que sus **comportamientos son adecuados** y eso les hace estar **contentos consigo mismos**. 😊

Por ejemplo, cuando un niño se comporta de forma amable y educada con los demás se pone alegre. 😊

Otros niños pueden notar que muchos de sus **comportamientos no son adecuados** y por eso están **menos contentos consigo mismos**. 😞

Por ejemplo, un niño puede notar que se enfada mucho, que se pone nervioso y que no sabe controlarse. Eso hará que se ponga triste. 😞

Piensa ahora en si estás contento o no contigo mismo.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no estoy nada contento conmigo mismo. Tengo muchos comportamientos inadecuados 	Yo no estoy contento conmigo mismo. Tengo algunos comportamientos inadecuados 	No tengo claro cómo me siento conmigo mismo. No tengo claro si tengo comportamientos adecuados o inadecuados. 	Yo estoy contento conmigo mismo. Tengo bastantes comportamientos adecuados 	Yo estoy muy contento conmigo mismo. Tengo muchos comportamientos adecuados. 

¡Conclusión! Podemos estar contentos con nosotros mismos y eso es genial. Pero si tenemos comportamientos inadecuados y eso hace que estemos menos contentos con nosotros mismos, ¡Siempre podemos intentar modificar esos comportamientos! 😊

12. Me gusta mi aspecto físico

Todos los niños son *diferentes* a los demás en **la apariencia física**, o lo que es lo mismo, el **exterior**.



La apariencia física es lo que otras personas ven de nosotros cuando nos miran: el color de pelo, si tenemos el pelo largo o corto, el color de ojos, la estatura (ser alto, normal o bajo), si estamos delgados o un poco gorditos, si usamos gafas o no...



Cuando los niños se miran en el espejo, puede que su apariencia física **les guste** o **no les guste**. A algunas personas les gusta su apariencia física pero a otras personas no les gusta.



Piensa ahora en tu apariencia física o aspecto exterior.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas sobre tu apariencia exterior.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Mi apariencia física no me gusta nada.</p> <p>Quiero tener otra apariencia física diferente.</p> 	<p>Mi apariencia física no me gusta mucho. Quiero cambiar mi apariencia física un poco.</p> 	<p>No tengo claro si mi apariencia física me gusta o no</p> 	<p>Mi apariencia física me gusta. Aunque algún aspecto de mi exterior no me gusta, la mayoría de mi exterior me gusta.</p> 	<p>Mi apariencia física me gusta mucho.</p> <p>Estoy muy contento con mi apariencia exterior</p> 

¡Conclusión! Puede gustarnos mucho o poco nuestra apariencia exterior pero siempre **podemos modificarla** para que nos guste todavía más.



16. Soy buen estudiante

Cuando los niños piensan en cómo son como estudiantes, algunos creen que son buenos estudiantes pero otros piensan que son malos estudiantes.



Un niño sabe que es **buen estudiante** porque dedica tiempo a hacer los ejercicios o estudiar, se acuerda de las cosas que estudia y aprueba los exámenes. Los profesores suelen felicitarle por su comportamiento.



Un niño sabe que es **mal estudiante** cuando no suele dedicar tiempo a estudiar ni a realizar ejercicios, le cuesta mucho recordar las cosas que estudia y a veces suspende los exámenes. Los profesores suelen pedirle que trabaje más.



Piensa ahora en si eres un buen estudiante o no.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Soy muy mal estudiante	Soy mal estudiante	No tengo claro si soy un estudiante bueno o malo	Soy buen estudiante	Soy muy buen estudiante
				

¡Conclusión! Si somos buenos estudiantes eso es genial. ¡Pero si pensamos somos malos estudiantes tenemos que esforzarnos para ser mejores!



2p. Soy importante para mi familia

Los niños forman parte de una familia y se relacionan todos los días con miembros de su familia como su padre, madre, hermanos, abuelos,...



Algunos niños piensan que **son importantes para su familia**. Un niño puede pensar que es importante para su familia porque sabe que su familia le quiere, se preocupa por él, se interesa por las cosas que le pasan, le demuestran cariño con palabras o gestos...



Pero otros niños piensan que **no son tan importantes para su familia**. Un niño puede pensar que no es tan importante para su familia porque piensa que su familia no le quiere mucho, no se preocupa por él, no se interesa por las cosas que le pasan, no le demuestran cariño con palabras o gestos... ..



Piensa ahora en lo importante que eres para tu familia.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas sobre si eres importante para los demás (tu familia o tus amigos).

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no soy importante para mi familia	Yo soy poco importante para mi familia	No tengo claro lo importante que soy para mi familia.	Yo soy importante para mi familia	Yo soy muy importante para mi familia.
				

¡Conclusión! Aunque pensemos que **NO** somos importantes para nuestra familia, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia nos quiere mucho!



DEMANDAS DEL YO

2. Me gusta aprender cosas nuevas

Los niños **aprenden cosas nuevas** todos los días.

Podemos aprender cosas nuevas en el colegio,



en nuestra casa



o en otros sitios a donde vayamos.

Aprender cosas nuevas puede **gustarnos**



no gustarnos



A algunos niños les gusta aprender cosas nuevas pero a otros niños no les gusta.

Piensa ahora en qué si te gusta o no te gusta aprender cosas nuevas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas sobre qué te parece aprender cosas nuevas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Aprender cosas nuevas no me gusta nada. 	Aprender cosas nuevas no me gusta mucho. 	No tengo claro si me gusta o no aprender cosas nuevas. 	Me gusta bastante aprender cosas nuevas. 	Me gusta mucho aprender cosas nuevas. 

¡Conclusión! Aprender cosas buenas puede parecernos aburrido o divertido pero lo hacemos todos los días. ¡Eso nos hace más inteligentes!



5. Creo que este curso aprobaré todo

Los niños a veces **piensan en lo que puede ocurrir**. Aunque pensar sobre que puede ocurrir **no significa que vaya a ocurrir** de verdad.

Por ejemplo, podemos **mirar al cielo**



y **pensar** si es probable o no que llueva.

Aunque veamos muchas nubes y pensemos que vaya a llover, seguro que a veces fallamos y no llueve.

Los niños también pueden **pensar en las asignaturas** que van a aprobar o suspender al final del curso y en las notas que sacarán.



Piensa ahora en si este curso aprobarás todo o no.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas que pasará este curso.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo creo que al final del curso suspenderé casi todas las asignaturas.	Yo creo que al final del curso suspenderé bastantes asignaturas	No tengo claro cuántas asignaturas aprobaré este curso.	Yo creo que al final del curso aprobaré casi todas las asignaturas.	Yo creo que al final del curso aprobaré todas las asignaturas.
				

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a aprobar y eso es genial ¡Tenemos que esforzarnos para que así sea! O podemos pensar que vamos a suspender pero entonces ¡pensemos en mejorar!



10. Apruebo porque estudio mucho

Cuando hacemos un ejercicio o un examen puede salirnos bien o mal.



Algunos niños piensan en el motivo o causa de ese resultado.



Algunos niños piensan que si aprueban el examen es **porque estudian mucho**. Es decir, si no estudiasen no aprobarían.

Sin embargo, otros niños piensan que cuando aprueban un examen es **por otras causas**. Es decir, piensan que tienen suerte, que el examen fue fácil o que el profesor les ayuda.



Piensa ahora en la causa por la que apruebas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Cuando apruebo un examen siempre pienso que la causa es la suerte, la facilidad del examen o que el profesor me ha ayudado. 	Cuando apruebo un examen a veces pienso que la causa es la suerte, la facilidad del examen o que el profesor me ha ayudado. 	Cuando apruebo un examen no tengo claro cuál es la causa 	Cuando apruebo un examen a veces pienso que la causa es que he estudiado. 	Cuando apruebo un examen siempre pienso que la causa es que he estudiado. 

¡Conclusión! Podemos estar seguros de que si estudiamos aprobaremos y eso es genial. Pero si dudamos, siempre podemos esforzarnos y estudiar más!



14. Creo que me irá bien en el colegio



Cuando los niños piensan en el colegio, algunos creen que todo irá bien pero otros niños piensan que algunas cosas irán mal.

Por ejemplo, los niños que creen que **ir al colegio será bueno** pueden pensar en que aprobarán las asignaturas, se llevarán bien con los profesores y en general, les gustará ir al colegio.



Los niños que creen que **ir al colegio no será bueno** pueden pensar que tendrán dificultades para aprobar las asignaturas, que se llevarán mal con los profesores y que en general, se sentirán tristes y no les gustará ir al colegio.



Piensa ahora en cómo crees que te irá en el colegio.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Creo que en el colegio me irá muy mal.	Creo que en el colegio me irá mal.	No tengo claro si me irá bien o mal en el colegio.	Creo que en el colegio me irá bastante bien.	Creo que en el colegio me irá muy bien.
				

¡Conclusión! Si pensamos que nos irá bien en el colegio seguro que será así. ¡Pero si pensamos que nos irá mal, podemos pedir ayuda a los demás!



20. Apruebo porque soy listo



Los niños suelen pensar en la causa por la que aprueban los exámenes.

Algunos niños piensan que **aprueban los exámenes porque son listos**. Es decir, creen que son inteligentes y por eso saben responder a las preguntas que les hace el profesor.



Pero otros niños piensan que **aprueban por otras causas diferentes**. Es decir, piensan que no son listos pero que tienen suerte, el examen es tan fácil que lo aprobaría cualquiera, el profesor le ha ayudado,...



Piensa ahora en si apruebas porque eres listo o por otros motivos.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Siempre apruebo mis exámenes gracias a la suerte, el profesor o que los exámenes son fáciles.</p> 	<p>A veces apruebo mis exámenes gracias a la suerte, el profesor o que los exámenes son fáciles.</p> 	<p>No tengo claro si apruebo porque soy listo o por otras causas</p> 	<p>La mayoría de las veces apruebo mis exámenes porque soy listo</p> 	<p>Siempre apruebo mis exámenes porque soy listo.</p> 

¡Conclusión! ¡Lo creamos o no, todos somos inteligentes y tenemos que estar contentos por ello!



21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan

Los niños tienen que hacer distintas actividades todos los días.

Los niños hacen las cosas por distintos motivos. **Puede ser que les guste** hacer esa actividad. **Pero también puede ser que hagan esa actividad porque alguien les obliga.**

Por ejemplo, un niño puede leer un libro porque le divierte. Sabemos que le gusta esa actividad porque pasa mucho tiempo leyendo, sus padres no le tienen que obligar a hacerlo y además, se siente contento cuando lee.



Pero otro niño puede leer un libro porque sus padres o sus profesores le obligan a hacerlo. Sabemos que no le gusta esa actividad porque dedica poco tiempo a leer, sus padres le tienen que obligar a leer y además, se siente cansado y se aburre cuando tiene que leer.



Piensa ahora en la causa por la que haces los deberes.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Siempre hago los deberes porque me obligan.	La mayoría de las veces hago los deberes porque me obligan.	No tengo claro por qué hago los deberes.	La mayoría de las veces hago los deberes porque quiero, no me obligan.	Siempre hago los deberes porque quiero, no me obligan.
				

¡Conclusión! Es importante hacer los deberes. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!



1p. Me gusta estudiar

Los niños hacen cosas que **les gustan** pero también hacen otras cosas que **no les gustan**.



Los niños dedican **mucho tiempo a hacer las cosas que les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede gustarle ver la televisión, escuchar música o buscar información sobre un determinado tema. Cuando tiene tiempo libre lo dedica a hacer alguna de estas actividades.



Los niños dedican **poco tiempo a hacer las cosas que no les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede no gustarle recoger su habitación o hacer deporte. Cuando tiene tiempo libre no lo dedica a estas actividades, sino a otras.



Piensa ahora en si te gusta o no estudiar.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No me gusta nada estudiar.	No me gusta mucho estudiar.	No tengo claro si me gusta o no estudiar.	Me gusta estudiar.	Me gusta mucho estudiar.

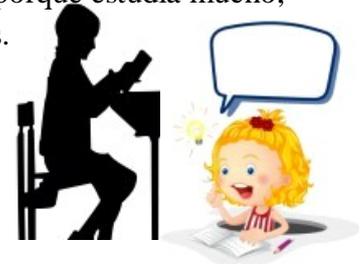
¡Conclusión! Estudiar es importante. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!



18p. Seré capaz de mejorar mis notas

Cuando los niños piensan en sus notas, algunos creen que serán capaces de sacar mejores notas pero otros piensan que no serán capaces.

Un niño puede pensar que **será capaz de mejorar sus notas** porque estudia mucho, entiende las cosas que estudia y cada vez hace mejor los exámenes.



Pero otro niño puede pensar que **no será capaz de mejorar sus notas** porque no estudia tanto como debería, a veces no entiende algunas cosas de las que estudia o se equivoca al hacer los exámenes.



Piensa ahora si crees que serás o no capaz de mejorar tus notas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No seré capaz de mejorar nada mis notas	No seré capaz de mejorar mucho mis notas	No tengo claro si seré o no capaz de mejorar mis notas	Sí seré capaz de mejorar bastante mis notas.	Sí seré capaz de mejorar mucho mis notas.
				

¡Conclusión! Sacar buenas notas es importante. ¡Podemos esforzarnos para mejorar en nuestras notas!



RETOS DEL YO

6. Antes de hacer algo lo pienso mucho



Según el tiempo que los niños tardan en *pensar para tomar decisiones*, hay niños que tardan mucho tiempo (niños reflexivos) y niños que tardan poco tiempo (niños impulsivos).

Hay niños **que piensan durante mucho tiempo lo que van hacer**, por ejemplo, pueden pensar más de un minuto qué película quieren ver en el cine o lo que van a comprar cuando van al quiosco.



Por el contrario, hay niños **que actúan sin pensar mucho**, por ejemplo, pueden tardar menos de un minuto en decidir qué quieren comprar en una tienda o en dar una respuesta a lo que se les pregunta.



Piensa ahora el tiempo que tardas en pensar antes de hacer algo.

Marca con una cruz la opción que exprese como tú eres.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo utilizo muy poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	Yo utilizo poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	No tengo claro si utilizo mucho o poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	Utilizo bastante tiempo en pensar antes de hacer algo.	Utilizo mucho tiempo en pensar antes de hacer algo.
				

¡Conclusión! Algunas personas piensan mucho antes de actuar o decir algo pero otras personas piensan menos. ¡Eso nos hace diferentes y es bueno!



8. Antes de hacer algo busco información

Muchos niños buscan información antes de hacer cualquier cosa. Pero otros niños no buscan información.



Los niños **que buscan información** piensan que con más información u opiniones, pueden hacer mejor las cosas y tomar mejores decisiones. Por ejemplo, un niño puede preguntar a otros niños o mirar por internet qué película ver en el cine o qué juego comprar.



Los niños **que no buscan información** consideran que pueden hacer bien las cosas y tomar buenas decisiones con la información que tienen. Por ejemplo, un niño puede no pedir opiniones ni buscar por internet qué película es buena para verla en el cine o qué juego comprar.

Piensa ahora en si buscas información antes de hacer algo.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Nunca busco información antes de hacer algo.</p> 	<p>La mayoría de las veces no busco información antes de hacer algo.</p> 	<p>No tengo claro si busco o no información antes de hacer algo.</p> 	<p>Algunas veces busco información antes de hacer algo.</p> 	<p>Siempre busco información antes de hacer algo.</p> 

¡Conclusión! Cada persona tiene su forma de actuar y de comportarse. ¡Ser diferentes es bueno!



11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago

Algunos niños **suelen pensar en las consecuencias buenas o malas que pueden tener sus comportamientos** o acciones antes de hacerlas.



Por ejemplo, un niño puede pensar, antes de jugar al balón en casa, que si lo hace puede romper algún objeto. También puede pensar, antes de ir al colegio, que si hace los deberes su profesor se pondrá contento.

Otros niños **no piensan en lo que puede pasar antes de comportarse**. Por ejemplo, otro niño puede no pensar en qué pasará si ve la televisión más tiempo del que le habían permitido.

Piensa ahora en cómo te comportas tú antes de hacer algo.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Antes de hacer algo, no pienso nada en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.</p> 	<p>Antes de hacer algo, no pienso mucho en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.</p> 	<p>No tengo claro si antes de hacer algo pienso en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.</p> 	<p>Antes de hacer algo, pienso un poco en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.</p> 	<p>Antes de hacer algo, pienso mucho en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.</p> 

¡Conclusión! Si normalmente pensamos en las consecuencias que tendrán nuestros comportamientos nos irá muy bien. ¡Pero si a veces no lo hacemos, es una habilidad que podemos mejorar!



13. Si tengo un problema lo intento resolver

Los niños tienen problemas todos los días (en el colegio, con los amigos, con la familia,...)

Algunos niños **intentan resolver sus problemas**. Sabemos que intentan resolver los problemas porque piensan en el motivo de los problemas, en posibles soluciones, hablan con otras personas de sus problemas,...



Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, puede intentar saber qué ha pasado para que su amigo haya enfadado y qué puede hacer para que vuelvan a ser amigos.



Pero otros niños **no intentan resolver sus problemas**. Sabemos que no intentan resolver sus problemas porque no piensan en sus problemas ni en posibles soluciones ni hablan de sus problemas con otras personas. Además, pueden ponerse nerviosos y enfadarse o gritar a otras personas.



Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, no pensará ni preguntará el motivo por el que se ha enfadado y esperará a la situación mejore o bien, gritará a su amigo.



Piensa ahora en cómo te comportas cuando tienes un problema.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Nunca intento resolver mis problemas.	La mayoría de las veces no intento resolver mis problemas.	No tengo claro si intento o no resolver mis problemas.	Algunas veces intento resolver mis problemas.	Siempre intento resolver mis problemas.
				

¡Conclusión! Cada persona tiene su forma de actuar y de comportarse. ¡Intentar resolver los problemas es bueno y se puede mejorar!



15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo

Todos los días tenemos que tomar decisiones, algunas son más importantes pero otras son menos importantes.

Algunos niños **están tranquilos cuando tienen que tomar decisiones.** Piensan que tomar decisiones es normal y que no pasa nada por equivocarse.



Un niño sabe que está tranquilo cuando toma decisiones porque no piensa muchas veces en la decisión que ha tomado y se siente bien. Por ejemplo, un niño puede estar tranquilo si tiene que decidir si llevar paraguas o no cuando sale de casa. Incluso aunque no lleve paraguas y llueva, pensará que ha tomado una mala decisión pero no se pondrá triste.

Pero otros niños **no están tranquilos sino que están nerviosos cuando tienen que tomar decisiones.** Piensan que tomar decisiones es muy difícil y que si se equivocan pasará algo malo.



Un niño sabe que está nervioso cuando toma decisiones porque piensa mucho en la decisión que ha tomado, a veces puede tener dolores (en la cabeza, la barriga...) o puede dormir mal. Por ejemplo, un niño que tiene que decidir si dejarle o no un juguete a un amigo estará muy nervioso y dudará mucho. Puede sentirse triste y mal con la decisión que tome.

Piensa ahora en si te sientes nervioso o tranquilo cuando tienes que tomar decisiones.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Me siento muy nervioso cuando tengo que tomar decisiones.</p> 	<p>Me siento bastante nervioso cuando tengo que tomar decisiones.</p> 	<p>No tengo claro si estoy tranquilo o nervioso cuando tengo que tomar decisiones.</p> 	<p>Me siento bastante tranquilo cuando tengo que tomar decisiones.</p> 	<p>Me siento muy tranquilo cuando tengo que tomar decisiones.</p> 

¡Conclusión! Podemos sentirnos nerviosos cuando tenemos que tomar decisiones pero ¡Es una habilidad que podemos mejorar!



17. Me gusta decidir por mí mismo

Los niños toman decisiones todos los días, aunque algunas son muy importantes y otras son poco importantes. Por ejemplo, decidir qué se quiere merendar es una decisión poco importante pero decidir si se va o no a un viaje es una decisión más importante.



Algunos niños prefieren **decidir por sí mismos**, es decir, **tomar sus propias decisiones**.



Pero otros niños prefieren **no decidir por sí mismos**, sino que **otras personas les ayuden** (como su familia o sus amigos) o decidan por ellos.



Piensa ahora en si te gusta tomar tus decisiones o que otras personas te ayuden o decidan por ti.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>No me gusta nada decidir. Prefiero que sean otras personas quienes decidan</p> 	<p>No me gusta mucho decidir. Prefiero que sean otras personas quienes decidan.</p> 	<p>No tengo claro si me gusta o no decidir, si prefiero o no que sean otras personas quienes decidan.</p> 	<p>Me gusta decidir.</p> 	<p>Me gusta mucho decidir.</p> 

¡Conclusión! Puede gustarnos decidir y eso está genial. ¡Pero si no nos gusta, siempre podemos mejorar nuestra habilidad para tomar decisiones!



19. Soy capaz de resolver mis problemas



Todos los niños tienen problemas: con los estudios, en el trabajo, familiares,...

Algunos niños piensan que son capaces de resolver sus problemas pero otros niños piensan que no son capaces de resolverlos.

Los niños que **creen que son capaces de resolver sus problemas** tienen más confianza en sí mismos y se sienten bien. Por eso se enfrentan a los problemas para intentar resolverlos, aunque a veces sea con la ayuda de los demás.



Los niños que creen que **no son capaces de resolver sus problemas** intentan no pensar en los problemas que tienen y se sienten mal. Por eso no intentan resolver los problemas.

Piensa ahora en si eres o no capaz de resolver tus problemas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Nunca soy capaz de resolver mis problemas</p> 	<p>La mayoría de las veces no soy capaz de resolver mis problemas</p> 	<p>No tengo claro si soy capaz o no de resolver mis problemas</p> 	<p>La mayoría de las veces soy capaz de resolver mis problemas</p> 	<p>Siempre soy capaz de resolver mis problemas.</p> 

¡Conclusión! Si somos capaces de resolver nuestros problemas eso es genial. ¡Pero si pensamos que no somos capaces siempre podemos pedir ayuda y aprender a solucionar nuestros problemas!



RELACIONES DEL YO

3. Tengo muchos amigos

Los amigos son niños y niñas más o menos de nuestra edad con los que compartimos aficiones, gustos y conversaciones. Son personas con las que nos relacionamos casi todos los días y podemos contarles nuestros secretos, preocupaciones o cosas que nos han pasado. Los amigos son los que se alegran de vernos, nos quieren y a quienes nosotros queremos y ayudamos.

¡Pero tener un amigo es diferente a conocer a otros niños y niñas (tener conocidos) o tener compañeros de clase! Los conocidos o compañeros son niños y niñas que conocemos y saludamos, pero con las que hablamos poco o hablamos de temas poco importantes. Por ejemplo, los niños que están en nuestra clase o viven cerca de nosotros.

Hay niños que **tienen muchos amigos**. En el colegio siempre están rodeados de otros niños y los fines de semana hacen actividades con otros niños.



Pero hay otros niños que **no tienen tantos amigos**. En el cole suelen estar solos o con pocos amigos y los fines de semana no hacen actividades con otros niños o las hacen pocas veces.

Piensa ahora en tus amigos

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo tengo muy pocos amigos	Yo tengo pocos amigos	No tengo claro cuántos amigos tengo.	Yo tengo bastantes amigos	Yo tengo muchos amigos
				

¡Conclusión! ¡Si tenemos muchos amigos eso es genial, pero si tenemos pocos, todos los días podemos intentar hacer amigos!



9. No me da vergüenza decir lo que pienso

Los niños suelen pensar lo que van a decir antes de hablar con otras personas.



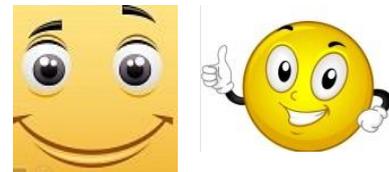
Hay **niños que sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan ante otras personas.

La vergüenza es una emoción que hace que nos pongamos colorados o rojos por la cara, que nos tapemos la cara para que no nos vean o que nos callemos la boca para que no se rían de nosotros...



Hay otros **niños que no sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan ante otras personas.

Estos niños no tienen miedo a decir lo que piensan a los demás y no se ponen colorados ni se tapan la cara para que no les vean.



Piensa ahora en si sientes vergüenza al decir lo que piensas.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Siento mucha vergüenza al decir lo que pienso.</p> 	<p>Siento bastante vergüenza al decir lo que pienso.</p> 	<p>No tengo claro si siento o no vergüenza al decir lo que pienso</p> 	<p>Siento poca vergüenza al decir lo que pienso.</p> 	<p>No siento ninguna vergüenza al decir lo que pienso</p> 

¡Conclusión! Podemos sentir o no vergüenza cuando tenemos que opinar delante de otras personas. ¡Pero esa habilidad podemos entrenarla para que podamos decir lo que pensamos sin sentir vergüenza!



18. Me relaciono sin problemas con los demás

Algunos niños que se relacionan bien con los demás pero otros niños no se relacionan bien con los demás.

Los niños que **se relacionan bien con los demás** saben iniciar una conversación, hablan durante bastante tiempo con los otros y suelen estar rodeados de otros niños en clase o en los recreos. Normalmente no se enfadan con otros niños porque saben lo que pueden decir y lo que no deberían decir porque hace enfadar a los demás.



Los niños que **no se relacionan bien** con los demás no saben muy bien cómo empezar una conversación, tienen que pensar mucho si es correcto o no lo que van a decir y a veces hacen que los demás niños se enfaden, aunque sin saber el porqué. Estos niños tienen menos amigos que los niños que saben relacionarse bien.



Piensa ahora en cómo te relacionas con los demás.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Me relaciono muy mal con los demás.	Me relaciono mal con los demás.	No tengo claro si me relaciono bien o mal con los demás.	Me relaciono bien con los demás.	Me relaciono muy bien con los demás.
				

¡Conclusión! Si sabemos relacionarnos bien eso es genial. ¡Pero si pensamos que no sabemos relacionarnos bien con los demás podemos pedir ayuda y aprender a relacionarnos mejor!



22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto

Hay niños que tienen muchos amigos pero hay otros niños que tienen pocos amigos.

Además, hay niños que piensan que si cambiaran de colegio, tendrían amigos pronto. Es decir, si tuviesen que ir a un colegio nuevo, en pocos días o semanas ya se sentirían contentos porque hablarían y pasarían los recreos con otros niños.



Sin embargo, hay niños que piensan que si tuviesen que cambiar de colegio, tardarían bastante tiempo en hacer amigos. Es decir, tardarían bastantes semanas en hablar y jugar en el recreo con otros niños. Se sentirían solos las primeras semanas.



Piensa ahora en qué crees que pasaría si cambiaras de colegio

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo tardaría mucho tiempo en hacer nuevos amigos	Yo tardaría bastante tiempo en hacer nuevos amigos	Yo no tengo claro cuánto tiempo tardaría en hacer nuevos amigos	Yo tardaría poco tiempo en hacer nuevos amigos	Yo tardaría muy poco tiempo en hacer amigos.
				

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a tardar poco o mucho tiempo en hacer nuevos amigos si tuviésemos que cambiar de colegio, ¡pero esa habilidad para hacer amigos siempre la podemos mejorar!



6p. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme

En el colegio algunos niños insultan a los demás

Para algunos niños, **es fácil decirle al amigo que deje de insultarle.**

Por ejemplo, un niño que cree que es fácil decirle a un amigo que deje de insultarle, le dirá que no se siente bien cuando le dice esas cosas. Sabe las palabras que tiene que utilizar para decirle que pare. No se pondrá violento ni responderá también con insultos.



Pero para otros niños, **no es fácil decirle al amigo que deje de insultarle.**

Por ejemplo, un niño que cree que es difícil decirle a un amigo que deje de insultarle, no sabe que palabras utilizar para decirle que deje de insultarle. Por eso se quedará callado cuando le insultan o bien, le responderá de forma agresiva o con insultos.



Piensa ahora en si crees que es fácil o difícil decirle a un amigo que deje de insultarte.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Creo que no es nada fácil decirle a un amigo que deje de insultarme	Creo que no es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme.	No tengo claro si es o no fácil decirle a un amigo que deje de insultarme.	Creo que es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme.	Creo que es muy fácil decirle a un amigo que deje de insultarme.
				

¡Conclusión! Podemos pensar que es difícil decirle a un amigo que deje de insultarnos pero ¡Es una habilidad que podemos aprender!



X. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente

En el colegio los niños cuentan a los demás niños las cosas que les pasan.

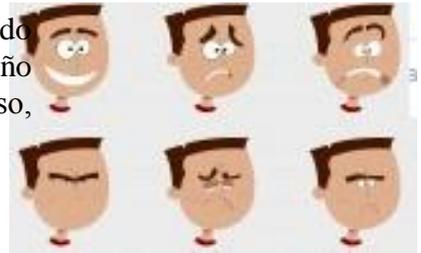
Algunos niños, cuando un amigo cuenta algo que le ha pasado, **saben con facilidad, rápidamente**, cómo se puede sentir ese niño y son capaces de sentirse de forma parecida.

Por ejemplo, si un amigo dice que su perro se ha muerto, hay niños que saben o se imaginan rápidamente que su amigo se sentirá muy triste por ese motivo y por eso, ellos también se sienten un poco tristes.



Pero otros niños **no son capaces de saber tan fácilmente** cuáles son los sentimientos de sus amigos cuando les cuentan algo.

Por ejemplo, si un amigo cuenta que su madre le ha reñido por romper algo en casa, no saben cómo se puede sentir ese niño (triste, contento, culpable, enfadado, nervioso...) y por eso, tampoco ellos pueden sentirse como su amigo.



Piensa ahora en si crees que es fácil o difícil saber cómo se siente otra persona.

Marca con una cruz la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>No es nada fácil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.</p> 	<p>No es fácil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.</p> 	<p>No tengo claro si es o no fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.</p> 	<p>Es fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.</p> 	<p>Es muy fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.</p> 

¡Conclusión! Podemos pensar que no es fácil saber cómo se siente una persona cuando nos cuenta algo que le ha pasado pero ¡Es una habilidad que podemos aprend



Modelo adaptación 2
Escala de Personalidad Eficaz para población
Infanto-juvenil

Instrucciones para el adulto

- Completar el cuestionario de forma individual y con la ayuda de un adulto.
- Aplicación en varias sesiones, a valorar dependiendo del niño/a.
- Repetir las instrucciones que se presentan al inicio en todas las sesiones.
- Se le pedirá al niño/a que lea detenidamente el texto y las preguntas y opciones de respuesta, indicándole que pregunte el significado de aquellas expresiones o palabras que no comprenda bien.
- Si alguno de los nombres coincide con el nombre del niño será modificado

Instrucciones para el alumnado

En las siguientes páginas, **diferentes niños** explican lo que piensan o lo que hacen.

Te vamos a pedir que nos digas a qué niño te pareces más.

En las preguntas que te vamos a hacer, no hay opiniones buenas (correctas) ni malas (incorrectas). Las opiniones son pensamientos que tenemos que pueden ser diferentes a los que tienen las demás personas.

*Es decir, si respondes con **sinceridad**, todo lo que opines estará **bien**.*

Tu opinión es muy importante. Nos servirá para conocer mejor a los niños de tu edad.

¡Muchas gracias!

Nota: podría ser conveniente adaptar el cuestionario con los términos niño/niña, chico/chica en función del género y la edad.

FORTALEZAS DEL YO

1. Me acepto como soy

 Todos los niños tienen **cosas buenas (positivas)**  y **cosas malas (negativas)**. 

Por ejemplo, *cosas buenas o positivas* de un niño pueden ser: ser guapo, ser gracioso o jugar muy bien al fútbol.

Cosas malas o negativas de un niño pueden ser: tener malos modales (como gritar o pegar a otras personas) o no obedecer a los adultos.

Los niños suelen conocer las cosas buenas y malas que tienen.

Algunos niños se **aceptan como son** y eso les hace estar **contentos**.



Aceptarse significa que ese niño se siente feliz y contento con sus cosas buenas y sus cosas malas.



Pero otros niños **no se aceptan** como son y por eso **no están tan contentos** consigo mismos. Los niños que no se aceptan piensan mucho  en sus cosas malas y eso les hace ponerse tristes.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Qué pensáis y cómo os sentís con vuestras cosas positivas y negativas?** Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo **no acepto** las cosas malas y buenas que tengo. Me siento muy triste por esas cosas”.

PEDRO dice: “Yo **no acepto algunas** de las cosas malas o buenas que tengo. Me siento bastante triste por esas cosas”.

JUAN dice: “**No tengo claro si acepto o no** mis cosas buenas y malas. No me siento ni triste ni contento”.

DIEGO dice: “Yo **me acepto bastante** con las cosas buenas y malas que tengo. Me siento bastante contento”.

LUIS dice: “Yo **me acepto mucho** con mis cosas buenas y malas. Me siento muy contento”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aunque todos tenemos cosas malas, **tenemos muchas cosas buenas**. ¡Por eso tenemos que estar felices y contentos!



4. Soy importante para los demás

Los niños viven rodeados de otras personas.



Se relacionan con **los demás (con otras personas)** todos los días: con la familia, los amigos, los compañeros de colegio...

Algunos niños piensan que son importantes para los demás pero otros niños piensan que no son importantes para los demás.



¿Cómo puede saber un niño si es importante o no para los demás (para las otras personas)?

Porque los demás (su familia, sus amigos, sus compañeros de colegio...) le preguntan su opinión en las decisiones importantes que tienen que tomar, se interesan por las cosas que ese niño hace o dice, le prestan atención y le demuestran cariño con palabras o gestos.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Sois importantes para los demás?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo **no soy importante** para mi familia ni para mis amigos. Mi familia y mis amigos no tienen interés por lo que hago o digo y no me demuestran cariño”.

PEDRO dice: “Yo **soy poco importante** para mi familia y mis amigos. Cuando hablo me presentan poca atención, no me preguntan por las cosas que hago”.

JUAN dice: “**No tengo claro lo importante que soy para mi familia y amigos**”.

DIEGO dice: “Yo **soy importante** para mi familia y amigos. Me escuchan con atención cuando hablo, se interesan por lo que me pasa y me demuestran que me quieren”.

LUIS dice: “Yo **soy muy importante** para mi familia y mis amigos. Me prestan mucha atención, se interesan mucho por mí y me demuestran que me quieren muchísimo”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aunque pensemos que **NO** somos importantes para los demás, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia y amigos nos quieren mucho!



7. Estoy contento conmigo mismo

Algunos niños pueden notar que sus **comportamientos son adecuados** y eso les hace estar **contentos consigo mismos**.



Por ejemplo, cuando un niño se comporta de forma amable y educada con los demás se pone alegre.



Otros niños pueden notar que muchos de sus **comportamientos no son adecuados** y por eso están **menos contentos consigo mismos**.



Por ejemplo, un niño puede notar que se enfada mucho, que se pone nervioso y que no sabe controlarse. Eso hará que se ponga triste.



Le preguntamos a 5 niños: **¿estáis contentos con vosotros mismos (con vuestros comportamientos)?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo **no estoy nada contento** conmigo mismo. Tengo muchos comportamientos inadecuados”.

PEDRO dice: “Yo **no estoy contento** conmigo mismo. Tengo algunos comportamientos inadecuados”.

JUAN dice: “**No tengo claro cómo me siento conmigo mismo**. No tengo claro si tengo comportamientos adecuados o inadecuados”.

DIEGO dice: “Yo **estoy contento** conmigo mismo. Tengo bastantes comportamientos adecuados”.

LUIS dice: “Yo **estoy muy contento** conmigo mismo. Tengo muchos comportamientos adecuados”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos estar contentos con nosotros mismos y eso es genial. Pero si tenemos comportamientos inadecuados y eso hace que estemos menos contentos con nosotros mismos, ¡Siempre podemos intentar modificar esos comportamientos!



12. Me gusta mi aspecto físico

Todos los niños son *diferentes* a los demás en **la apariencia física**, o lo que es lo mismo, el **exterior**.



La apariencia física es lo que otras personas ven de nosotros cuando nos miran: el color de pelo, si tenemos el pelo largo o corto, el color de ojos, la estatura (ser alto, normal o bajo), si estamos delgados o un poco gorditos, si usamos gafas o no...



Cuando los niños se miran en el espejo, puede que su apariencia física **les guste** o **no les guste**. A algunas personas les gusta su apariencia física pero a otras personas no les gusta.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Qué pensáis sobre vuestra apariencia física?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Mi apariencia física **no me gusta nada**. Quiero tener otra apariencia física diferente”.

PEDRO dice: “Mi apariencia física **no me gusta mucho**. Quiero cambiar mi apariencia física un poco”.

JUAN dice: “**No tengo claro si mi apariencia física me gusta o no**”.

DIEGO dice: “Mi apariencia física **me gusta**. Aunque algún aspecto de mi exterior no me gusta, la mayoría de mi exterior me gusta”.

LUIS dice: “Mi apariencia física **me gusta mucho**. Estoy muy contento con mi apariencia exterior”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Puede gustarnos mucho o poco nuestra apariencia exterior pero siempre **podemos modificarla** para que nos guste todavía más.



16. Soy buen estudiante

Cuando los niños piensan en cómo son como estudiantes, algunos creen que son buenos estudiantes pero otros piensan que son malos estudiantes.



Un niño sabe que es **buen estudiante** porque dedica tiempo a hacer los ejercicios o estudiar, se acuerda de las cosas que estudia y aprueba los exámenes. Los profesores suelen felicitarle por su comportamiento.



Un niño sabe que es **mal estudiante** cuando no suele dedicar tiempo a estudiar ni a realizar ejercicios, le cuesta mucho recordar las cosas que estudia y a veces suspende los exámenes. Los profesores suelen pedirle que trabaje más.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Sois buenos o malos estudiantes?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Soy **muy mal estudiante**”.

PEDRO dice: “Soy **mal estudiante**”.

JUAN dice: “**No tengo claro si soy un estudiante bueno o malo**”.

DIEGO dice: “Soy **buen estudiante**”.

LUIS dice: “Soy **muy buen estudiante**”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Si somos buenos estudiantes eso es genial. ¡Pero si pensamos somos malos estudiantes tenemos que esforzarnos para ser mejores!



2p. Soy importante para mi familia

Los niños forman parte de una familia y se relacionan todos los días con miembros de su familia como su padre, madre, hermanos, abuelos,...



Algunos niños piensan que **son importantes para su familia**. Un niño puede pensar que es importante para su familia porque sabe que su familia le quiere, se preocupa por él, se interesa por las cosas que le pasan, le demuestran cariño con palabras o gestos...



Pero otros niños piensan que **no son tan importantes para su familia**. Un niño puede pensar que no es tan importante para su familia porque piensa que su familia no le quiere mucho, no se preocupa por él, no se interesa por las cosas que le pasan, no le demuestran cariño con palabras o gestos... ..



Le preguntamos a 5 niños: **¿Sois importantes para vuestra familia?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo **no soy importante** para mi familia”.

PEDRO dice: “Yo **soy poco importante** para mi familia”.

JUAN dice: “**No tengo claro lo importante que soy** para mi familia”.

DIEGO dice: “Yo **soy importante** para mi familia”.

LUIS dice: “Yo **soy muy importante** para mi familia”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aunque pensemos que NO somos importantes para nuestra familia, eso no suele ser verdad. ¡Nuestra familia nos quiere mucho!



DEMANDAS DEL YO

2. Me gusta aprender cosas nuevas

Los niños **aprenden cosas nuevas** todos los días.

Podemos aprender cosas nuevas en el colegio,



en nuestra casa



o en

otros sitios a donde vayamos.

Aprender cosas nuevas puede **gustarnos**



no gustarnos



A algunos niños les gusta aprender cosas nuevas pero a otros niños no les gusta.

Le preguntamos a 5 niños: **¿Os gusta aprender cosas nuevas?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Aprender cosas nuevas **no me gusta nada**”.

PEDRO dice: “Aprender cosas nuevas **no me gusta mucho**” .

JUAN dice: “**No tengo claro si me gusta o no** aprender cosas nuevas” .

DIEGO dice: “**Me gusta bastante** aprender cosas nuevas”.

LUIS dice: “**Me gusta mucho** aprender cosas nuevas”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Aprender cosas buenas puede parecer nos aburrido o divertido pero lo hacemos todos los días. ¡Eso nos hace más inteligentes!



5. Creo que este curso aprobaré todo

Los niños a veces **piensan en lo que puede ocurrir**. Aunque pensar sobre que puede ocurrir **no significa que vaya a ocurrir** de verdad.

Por ejemplo, podemos **mirar al cielo**



y **pensar** si es probable o no que llueva.

Aunque veamos muchas nubes y pensemos que vaya a llover, seguro que a veces fallamos y no llueve.

Los niños también pueden **pensar en las asignaturas** que van a aprobar o suspender al final del curso y en las notas que sacarán.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Creeis que este curso aprobareis todo?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo creo que al final del curso **suspenderé casi todas las asignaturas**”.

PEDRO dice: “Yo creo que al final del curso **suspenderé bastantes** asignaturas” .

JUAN dice: “**No tengo claro** cuántas asignaturas aprobaré este curso” .

DIEGO dice: “Yo creo que al final del curso **aprobaré casi todas** las asignaturas”.

LUIS dice: “Yo creo que al final del curso **aprobaré todas** las asignaturas”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a aprobar y eso es genial ¡Tenemos que esforzarnos para que así sea! O podemos pensar que vamos a suspender pero entonces ¡pensemos en mejorar!



10. Apruebo porque estudio mucho

Cuando hacemos un ejercicio o un examen puede salirnos bien o mal.



Algunos niños piensan en el motivo o causa de ese resultado.



Algunos niños piensan que si aprueban el examen es **porque estudian mucho**. Es decir, si no estudiaran no aprobarían.

Sin embargo, otros niños piensan que cuando aprueban un examen es **por otras causas**. Es decir, piensan que tienen suerte, que el examen fue fácil o que el profesor les ayuda.



Le preguntamos a 5 niños: **¿cuál es el motivo por el que aprobáis los exámenes?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Cuando apruebo un examen **siempre pienso que la causa es la suerte, la facilidad del examen o que el profesor me ha ayudado**”.

PEDRO dice: “Cuando apruebo un examen **a veces pienso que la causa es la suerte, la facilidad del examen o que el profesor me ha ayudado**”.

JUAN dice: “Cuando apruebo un examen **no tengo claro cuál es la causa**”.

DIEGO dice: “Cuando apruebo un examen **a veces pienso que la causa es que he estudiado**”.

LUIS dice: “Cuando apruebo un examen **siempre pienso que la causa es que he estudiado**”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos estar seguros de que si estudiamos aprobaremos y eso es genial. Pero si dudamos, siempre podemos esforzarnos y estudiar más!



14. Creo que me irá bien en el colegio



Cuando los niños piensan en el colegio, algunos creen que todo irá bien pero otros niños piensan que algunas cosas irán mal.

Por ejemplo, los niños que creen que **ir al colegio será bueno** pueden pensar en que aprobarán las asignaturas, se llevarán bien con los profesores y en general, les gustará ir al colegio.



Los niños que creen que **ir al colegio no será bueno** pueden pensar que tendrán dificultades para aprobar las asignaturas, que se llevarán mal con los profesores y que en general, se sentirán tristes y no les gustará ir al colegio.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Cómo pensais que os irá en el colegio?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Creo que en el colegio **me irá muy mal**”.

PEDRO dice: “Creo que en el colegio **me irá mal**” .

JUAN dice: “**No tengo claro si me irá bien o mal** en el colegio”.

DIEGO dice: “Creo que en el colegio **me irá bastante bien**”.

LUIS dice: “Creo que en el colegio **me irá muy bien**”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Si pensamos que nos irá bien en el colegio seguro que será así. ¡Pero si pensamos que nos irá mal, podemos pedir ayuda a los demás!



20. Apruebo porque soy listo



Los niños suelen pensar en la causa por la que aprueban los exámenes.

Algunos niños piensan que **aprueban los exámenes porque son listos**. Es decir, creen que son inteligentes y por eso saben responder a las preguntas que les hace el profesor.



Pero otros niños piensan que **aprueban por otras causas diferentes**. Es decir, piensan que no son listos pero que tienen suerte, el examen es tan fácil que lo aprobaría cualquiera, el profesor le ha ayudado,...



Le preguntamos a 5 niños: **¿Os relacionais bien o mal con los demás?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Siempre apruebo mis exámenes gracias a la suerte, el profesor o que los exámenes son fáciles”.

PEDRO dice: “A veces apruebo mis exámenes gracias a la suerte, el profesor o que los exámenes son fáciles”.

JUAN dice: “No tengo claro si apruebo porque soy listo o por otras causas”.

DIEGO dice: “La mayoría de las veces apruebo mis exámenes porque soy listo”.

LUIS dice: “Siempre apruebo mis exámenes porque soy listo”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! ¡Lo creamos o no, todos somos inteligentes y tenemos que estar contentos por ello!



21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan

Los niños tienen que hacer distintas actividades todos los días.

Los niños hacen las cosas por distintos motivos. **Puede ser que les guste** hacer esa actividad. **Pero también puede ser que hagan esa actividad porque alguien les obliga.**

Por ejemplo, un niño puede leer un libro porque le divierte. Sabemos que le gusta esa actividad porque pasa mucho tiempo leyendo, sus padres no le tienen que obligar a hacerlo y además, se siente contento cuando lee.



Pero otro niño puede leer un libro porque sus padres o sus profesores le obligan a hacerlo. Sabemos que no le gusta esa actividad porque dedica poco tiempo a leer, sus padres le tienen que obligar a leer y además, se siente cansado y se aburre cuando tiene que leer.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Hacéis los deberes porque queréis o porque os obligan?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Siempre** hago los deberes **porque me obligan**”.

PEDRO dice: “**La mayoría de las veces** hago los deberes **porque me obligan**”.

JUAN dice: “**No tengo claro por qué** hago los deberes”.

DIEGO dice: “**La mayoría** de las veces hago los deberes **porque quiero**, no me obligan”.

LUIS dice: “**Siempre** hago los deberes **porque quiero**, no me obligan”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Es importante hacer los deberes. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!



1p. Me gusta estudiar

Los niños hacen cosas que **les gustan** 😊 pero también hacen otras cosas que **no les gustan**. 😞

Los niños dedican **mucho tiempo a hacer las cosas que les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede gustarle ver la televisión, escuchar música o buscar información sobre un determinado tema. Cuando tiene tiempo libre lo dedica a hacer alguna de estas actividades.



Los niños dedican **poco tiempo a hacer las cosas que no les gustan**. Por ejemplo, a un niño puede no gustarle recoger su habitación o hacer deporte. Cuando tiene tiempo libre no lo dedica a estas actividades, sino a otras.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Os gusta estudiar?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “No me gusta nada estudiar”.

PEDRO dice: “No me gusta mucho estudiar”.

JUAN dice: “No tengo claro si me gusta o no estudiar”.

DIEGO dice: “Me gusta estudiar”.

LUIS dice: “Me gusta mucho estudiar”.

YO pienso lo mismo que: _____

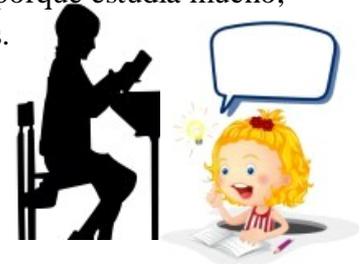
¡Conclusión! Estudiar es importante. ¡Si nos gusta esa actividad es genial, pero si no nos gusta seguro que terminará gustándonos!



18p. Seré capaz de mejorar mis notas

Cuando los niños piensan en sus notas, algunos creen que serán capaces de sacar mejores notas pero otros piensan que no serán capaces.

Un niño puede pensar que **será capaz de mejorar sus notas** porque estudia mucho, entiende las cosas que estudia y cada vez hace mejor los exámenes.



Pero otro niño puede pensar que **no será capaz de mejorar sus notas** porque no estudia tanto como debería, a veces no entiende algunas cosas de las que estudia o se equivoca al hacer los exámenes.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Sereis capaces de mejorar vuestras notas?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “No seré capaz de mejorar nada mis notas”.

PEDRO dice: “No seré capaz de mejorar mucho mis notas”.

JUAN dice: “No tengo claro si seré o no capaz de mejorar mis notas”.

DIEGO dice: “Sí seré capaz de mejorar bastante mis notas”.

LUIS dice: “Sí seré capaz de mejorar mucho mis notas”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Sacar buenas notas es importante. ¡Podemos esforzarnos para mejorar en nuestras notas!



RETOS DEL YO

6. Antes de hacer algo lo pienso mucho



Según el tiempo que los niños tardan en *pensar para tomar decisiones*, hay niños que tardan mucho tiempo (niños reflexivos) y niños que tardan poco tiempo (niños impulsivos).

Hay niños **que piensan durante mucho tiempo lo que van hacer**, por ejemplo, pueden pensar más de un minuto qué película quieren ver en el cine o lo que van a comprar cuando van al quiosco.



Por el contrario, hay niños **que actúan sin pensar mucho**, por ejemplo, pueden tardar menos de un minuto en decidir qué quieren comprar en una tienda o en dar una respuesta a lo que se les pregunta.



Le preguntamos a 5 niños: **Antes de hacer algo o tomar una decisión, ¿pensáis mucho o poco?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo utilizo **muy poco tiempo** en pensar antes de hacer algo”.

PEDRO dice: “Yo utilizo **poco tiempo** en pensar antes de hacer algo” .

JUAN dice: “**No tengo claro si utilizo mucho o poco** tiempo en pensar antes de hacer algo”.

DIEGO dice: “Utilizo **bastante tiempo** en pensar antes de hacer algo”.

LUIS dice: “Utilizo **mucho tiempo** en pensar antes de hacer algo”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Algunas personas piensan mucho antes de actuar o decir algo pero otras personas piensan menos. ¡Eso nos hace diferentes y es bueno!



8. Antes de hacer algo busco información

Muchos niños buscan información antes de hacer cualquier cosa. Pero otros niños no buscan información.



Los niños **que buscan información** piensan que con más información u opiniones, pueden hacer mejor las cosas y tomar mejores decisiones. Por ejemplo, un niño puede preguntar a otros niños o mirar por internet qué película ver en el cine o qué juego comprar.



Los niños **que no buscan información** consideran que pueden hacer bien las cosas y tomar buenas decisiones con la información que tienen. Por ejemplo, un niño puede no pedir opiniones ni buscar por internet qué película es buena para verla en el cine o qué juego comprar.

Le preguntamos a 5 niños: **Antes de hacer algo, ¿buscáis información?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Nunca busco información** antes de hacer algo”.

PEDRO dice: “**La mayoría de las veces no busco información** antes de hacer algo” .

JUAN dice: “**No tengo claro si busco o no información antes de hacer algo**”.

DIEGO dice: “**Algunas veces busco información** antes de hacer algo”.

LUIS dice: “**Siempre busco información** antes de hacer algo”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Cada persona tiene su forma de actuar y de comportarse. ¡Ser diferentes es bueno!



11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago
--

Algunos niños **suelen pensar en las consecuencias buenas o malas que pueden tener sus comportamientos** o acciones antes de hacerlas.



Por ejemplo, un niño puede pensar, antes de jugar al balón en casa, que si lo hace puede romper algún objeto. También puede pensar, antes de ir al colegio, que si hace los deberes su profesor se pondrá contento.

Otros niños **no piensan en lo que puede pasar antes de comportarse**. Por ejemplo, otro niño puede no pensar en qué pasará si ve la televisión más tiempo del que le habían permitido.

Le preguntamos a 5 niños: **Antes de hacer algo, ¿pensáis en qué pasará?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Antes de hacer algo, **no pienso nada en las consecuencias** que ese comportamiento puede tener”.

PEDRO dice: “Antes de hacer algo, **no pienso mucho en las consecuencias** que ese comportamiento puede tener” .

JUAN dice: “**No tengo claro si antes de hacer algo pienso en las consecuencias** que ese comportamiento puede tener”.

DIEGO dice: “Antes de hacer algo, **pienso un poco en las consecuencias** que ese comportamiento puede tener”.

LUIS dice: “Antes de hacer algo, **pienso mucho en las consecuencias** que ese comportamiento puede tener”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Si normalmente pensamos en las consecuencias que tendrán nuestros comportamientos nos irá muy bien. ¡Pero si a veces no lo hacemos, es una habilidad que podemos mejorar!



13. Si tengo un problema lo intento resolver

Los niños tienen problemas todos los días (en el colegio, con los amigos, con la familia,...)

Algunos niños **intentan resolver sus problemas**. Sabemos que intentan resolver los problemas porque piensan en el motivo de los problemas, en posibles soluciones, hablan con otras personas de sus problemas,...



Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, puede intentar saber qué ha pasado para que su amigo haya enfadado y qué puede hacer para que vuelvan a ser amigos.



Pero otros niños **no intentan resolver sus problemas**. Sabemos que no intentan resolver sus problemas porque no piensan en sus problemas ni en posibles soluciones ni hablan de sus problemas con otras personas. Además, pueden ponerse nerviosos y enfadarse o gritar a otras personas.



Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, no pensará ni preguntará el motivo por el que se ha enfadado y esperará a la situación mejore o bien, gritará a su amigo.



Le preguntamos a 5 niños: **Si tienes un problema, ¿lo intentas resolver?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Nunca intento** resolver mis problemas”.

PEDRO dice: “**La mayoría de las veces no intento** resolver mis problemas” .

JUAN dice: “**No tengo claro si intento o no** resolver mis problemas”.

DIEGO dice: “**Algunas veces intento** resolver mis problemas”.

LUIS dice: “**Siempre intento resolver** mis problemas”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Cada persona tiene su forma de actuar y de comportarse. ¡Intentar resolver los problemas es bueno y se puede mejorar!



15. Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo

Todos los días tenemos que tomar decisiones, algunas son más importantes pero otras son menos importantes.

Algunos niños **están tranquilos cuando tienen que tomar decisiones**. Piensan que tomar decisiones es normal y que no pasa nada por equivocarse.



Un niño sabe que está tranquilo cuando toma decisiones porque no piensa muchas veces en la decisión que ha tomado y se siente bien. Por ejemplo, un niño puede estar tranquilo si tiene que decidir si llevar paraguas o no cuando sale de casa. Incluso aunque no lleve paraguas y llueva, pensará que ha tomado una mala decisión pero no se pondrá triste.

Pero otros niños **no están tranquilos sino que están nerviosos cuando tienen que tomar decisiones**. Piensan que tomar decisiones es muy difícil y que si se equivocan pasará algo malo.



Un niño sabe que está nervioso cuando toma decisiones porque piensa mucho en la decisión que ha tomado, a veces puede tener dolores (en la cabeza, la barriga...) o puede dormir mal. Por ejemplo, un niño que tiene que decidir si dejarle o no un juguete a un amigo estará muy nervioso y dudará mucho. Puede sentirse triste y mal con la decisión que tome.

Le preguntamos a 5 niños: **Cuando tienes que decidir algo, ¿estás tranquilo?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Me siento muy nervioso** cuando tengo que tomar decisiones”.

PEDRO dice: “**Me siento bastante nervioso** cuando tengo que tomar decisiones”.

JUAN dice: “**No tengo claro si estoy tranquilo o nervioso** cuando tengo que tomar decisiones”.

DIEGO dice: “**Me siento bastante tranquilo** cuando tengo que tomar decisiones”.

LUIS dice: “**Me siento muy tranquilo** cuando tengo que tomar decisiones”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos sentirnos nerviosos cuando tenemos que tomar decisiones pero ¡Es una habilidad que podemos mejorar!



17. Me gusta decidir por mí mismo

Los niños toman decisiones todos los días, aunque algunas son muy importantes y otras son poco importantes. Por ejemplo, decidir qué se quiere merendar es una decisión poco importante pero decidir si se va o no a un viaje es una decisión más importante.



Algunos niños prefieren **decidir por sí mismos**, es decir, **tomar sus propias decisiones**.



Pero otros niños prefieren **no decidir por sí mismos**, sino que **otras personas les ayuden** (como su familia o sus amigos) o decidan por ellos.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Os gusta decidir?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**No me gusta nada decidir**. Prefiero que sean otras personas quienes decidan”.

PEDRO dice: “**No me gusta mucho decidir**. Prefiero que sean otras personas quienes decidan”.

JUAN dice: “**No tengo claro si me gusta o no decidir**, si prefiero o no que sean otras personas quienes decidan”.

DIEGO dice: “**Me gusta decidir**”.

LUIS dice: “**Me gusta mucho decidir**”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Puede gustarnos decidir y eso está genial. ¡Pero si no nos gusta, siempre podemos mejorar nuestra habilidad para tomar decisiones!



19. Soy capaz de resolver mis problemas



Todos los niños tienen problemas: con los estudios, en el trabajo, familiares,...

Algunos niños piensan que son capaces de resolver sus problemas pero otros niños piensan que no son capaces de resolverlos.

Los niños que **creen que son capaces de resolver sus problemas** tienen más confianza en sí mismos y se sienten bien. Por eso se enfrentan a los problemas para intentar resolverlos, aunque a veces sea con la ayuda de los demás.



Los niños que creen que **no son capaces de resolver sus problemas** intentan no pensar en los problemas que tienen y se sienten mal. Por eso no intentan resolver los problemas.

Le preguntamos a 5 niños: **¿Sois capaces de resolver vuestros problemas?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Nunca soy capaz** de resolver mis problemas”.

PEDRO dice: “**La mayoría de las veces no soy capaz de resolver mis problemas**” .

JUAN dice: “**No tengo claro si soy capaz o no** de resolver mis problemas”.

DIEGO dice: “**La mayoría de las veces soy capaz** de resolver mis problemas”.

LUIS dice: “**Siempre soy capaz** de resolver mis problemas”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Si somos capaces de resolver nuestros problemas eso es genial. ¡Pero si pensamos que no somos capaces siempre podemos pedir ayuda y aprender a solucionar nuestros problemas!



RELACIONES DEL YO

3. Tengo muchos amigos

Los amigos son niños y niñas más o menos de nuestra edad con los que compartimos aficiones, gustos y conversaciones. Son personas con las que nos relacionamos casi todos los días y podemos contarles nuestros secretos, preocupaciones o cosas que nos han pasado. Los amigos son los que se alegran de vernos, nos quieren y a quienes nosotros queremos y ayudamos.

¡Pero tener un amigo es diferente a conocer a otros niños y niñas (tener conocidos) o tener compañeros de clase! Los conocidos o compañeros son niños y niñas que conocemos y saludamos, pero con las que hablamos poco o hablamos de temas poco importantes. Por ejemplo, los niños que están en nuestra clase o viven cerca de nosotros.

Hay niños que **tienen muchos amigos**. En el colegio siempre están rodeados de otros niños y los fines de semana hacen actividades con otros niños.



Pero hay otros niños que **no tienen tantos amigos**. En el cole suelen estar solos o con pocos amigos y los fines de semana no hacen actividades con otros niños o las hacen pocas veces.

Le preguntamos a 5 niños: **¿Teneis muchos amigos?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo tengo muy pocos amigos”.

PEDRO dice: “Yo tengo pocos amigos”.

JUAN dice: “No tengo claro cuántos amigos tengo”.

DIEGO dice: “Yo tengo bastantes amigos”.

LUIS dice: “Yo tengo muchos amigos”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! ¡Si tenemos muchos amigos eso es genial, pero si tenemos pocos, todos los días podemos intentar hacer amigos!



9. No me da vergüenza decir lo que pienso

Los niños suelen pensar lo que van a decir antes de hablar con otras personas.



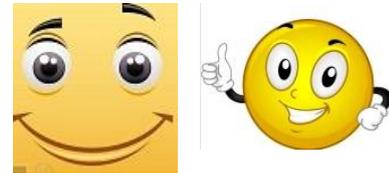
Hay **niños que sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan ante otras personas.

La vergüenza es una emoción que hace que nos pongamos colorados o rojos por la cara, que nos tapemos la cara para que no nos vean o que nos callemos la boca para que no se rían de nosotros...



Hay otros **niños que no sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan ante otras personas.

Estos niños no tienen miedo a decir lo que piensan a los demás y no se ponen colorados ni se tapan la cara para que no les vean.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Os da vergüenza decir lo que pensáis?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Siento mucha vergüenza** al decir lo que pienso”.

PEDRO dice: “**Siento bastante vergüenza** al decir lo que pienso” .

JUAN dice: “**No tengo claro si siento o no vergüenza** al decir lo que pienso”.

DIEGO dice: “**Siento poca vergüenza** al decir lo que pienso”.

LUIS dice: “**No siento ninguna vergüenza** al decir lo que pienso”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos sentir o no vergüenza cuando tenemos que opinar delante de otras personas. ¡Pero esa habilidad podemos entrenarla para que podamos decir lo que pensamos sin sentir vergüenza!



18. Me relaciono sin problemas con los demás

Algunos niños que se relacionan bien con los demás pero otros niños no se relacionan bien con los demás.

Los niños que **se relacionan bien con los demás** saben iniciar una conversación, hablan durante bastante tiempo con los otros y suelen estar rodeados de otros niños en clase o en los recreos. Normalmente no se enfadan con otros niños porque saben lo que pueden decir y lo que no deberían decir porque hace enfadar a los demás.



Los niños que **no se relacionan bien** con los demás no saben muy bien cómo empezar una conversación, tienen que pensar mucho si es correcto o no lo que van a decir y a veces hacen que los demás niños se enfaden, aunque sin saber el porqué. Estos niños tienen menos amigos que los niños que saben relacionarse bien.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Cómo os relacionais con los demás?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “**Me relaciono muy mal** con los demás”.

PEDRO dice: “**Me relaciono mal** con los demás”.

JUAN dice: “**No tengo claro si me relaciono bien o mal** con los demás”.

DIEGO dice: “**Me relaciono bien** con los demás”.

LUIS dice: “**Me relaciono muy bien** con los demás”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Si sabemos relacionarnos bien eso es genial. ¡Pero si pensamos que no sabemos relacionarnos bien con los demás podemos pedir ayuda y aprender a relacionarnos mejor!



22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto

Hay niños que tienen muchos amigos pero hay otros niños que tienen pocos amigos.

Además, hay niños que piensan que si cambiaran de colegio, tendrían amigos pronto. Es decir, si tuviesen que ir a un colegio nuevo, en pocos días o semanas ya se sentirían contentos porque hablarían y pasarían los recreos con otros niños.



Sin embargo, hay niños que piensan que si tuviesen que cambiar de colegio, tardarían bastante tiempo en hacer amigos. Es decir, tardarían bastantes semanas en hablar y jugar en el recreo con otros niños. Se sentirían solos las primeras semanas.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Qué pasaría si os cambiaseis de colegio?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Yo tardaría **mucho tiempo** en hacer nuevos amigos”.

PEDRO dice: “Yo tardaría **bastante tiempo** en hacer nuevos amigos” .

JUAN dice: “Yo **no tengo claro** cuánto tiempo tardaría en hacer nuevos amigos”.

DIEGO dice: “Yo tardaría **poco tiempo** en hacer nuevos amigos”.

LUIS dice: “Yo tardaría **muy poco tiempo** en hacer amigos”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos pensar que vamos a tardar poco o mucho tiempo en hacer nuevos amigos si tuviésemos que cambiar de colegio, ¡pero esa habilidad para hacer amigos siempre la podemos mejorar!



6p. Es fácil decirle a un amigo que deje de insultarme

En el colegio algunos niños insultan a los demás

Para algunos niños, **es fácil decirle al amigo que deje de insultarle.**

Por ejemplo, un niño que cree que es fácil decirle a un amigo que deje de insultarle, le dirá que no se siente bien cuando le dice esas cosas. Sabe las palabras que tiene que utilizar para decirle que pare. No se pondrá violento ni responderá también con insultos.



Pero para otros niños, **no es fácil decirle al amigo que deje de insultarle.**

Por ejemplo, un niño que cree que es difícil decirle a un amigo que deje de insultarle, no sabe que palabras utilizar para decirle que deje de insultarle. Por eso se quedará callado cuando le insultan o bien, le responderá de forma agresiva o con insultos.



Le preguntamos a 5 niños: **¿Es fácil decirle a un amigo que deje de insultaros?**

Y nos respondieron:

DAVID dice: “Creo que **no es nada fácil** decirle a un amigo que deje de insultarme”.

PEDRO dice: “Creo que **no es fácil** decirle a un amigo que deje de insultarme”.

JUAN dice: “**No tengo claro** si es o no fácil decirle a un amigo que deje de insultarme”.

DIEGO dice: “Creo que **es fácil** decirle a un amigo que deje de insultarme”.

LUIS dice: “Creo que **es muy fácil** decirle a un amigo que deje de insultarme”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos pensar que es difícil decirle a un amigo que deje de insultarnos pero ¡Es una habilidad que podemos aprender!



X. Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente

En el colegio los niños cuentan a los demás niños las cosas que les pasan.

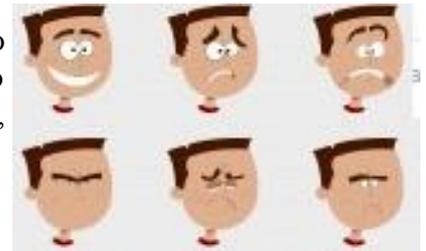
Algunos niños, cuando un amigo cuenta algo que le ha pasado, **saben con facilidad, rápidamente**, cómo se puede sentir ese niño y son capaces de sentirse de forma parecida.

Por ejemplo, si un amigo dice que su perro se ha muerto, hay niños que saben o se imaginan rápidamente que su amigo se sentirá muy triste por ese motivo y por eso, ellos también se sienten un poco tristes.



Pero otros niños **no son capaces de saber tan fácilmente** cuáles son los sentimientos de sus amigos cuando les cuentan algo.

Por ejemplo, si un amigo cuenta que su madre le ha reñido por romper algo en casa, no saben cómo se puede sentir ese niño (triste, contento, culpable, enfadado, nervioso...) y por eso, tampoco ellos pueden sentirse como su amigo.



Le preguntamos a 5 niños: ¿Es fácil saber cómo se siente otra persona?

Y nos respondieron:

DAVID dice: “No es nada fácil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado”.

PEDRO dice: “No es fácil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado”.

JUAN dice: “No tengo claro si es o no fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado”.

DIEGO dice: “Es fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado”.

LUIS dice: “Es muy fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado”.

YO pienso lo mismo que: _____

¡Conclusión! Podemos pensar que no es fácil saber cómo se siente una persona cuando nos cuenta algo que le ha pasado pero ¡Es una habilidad que podemos aprender!

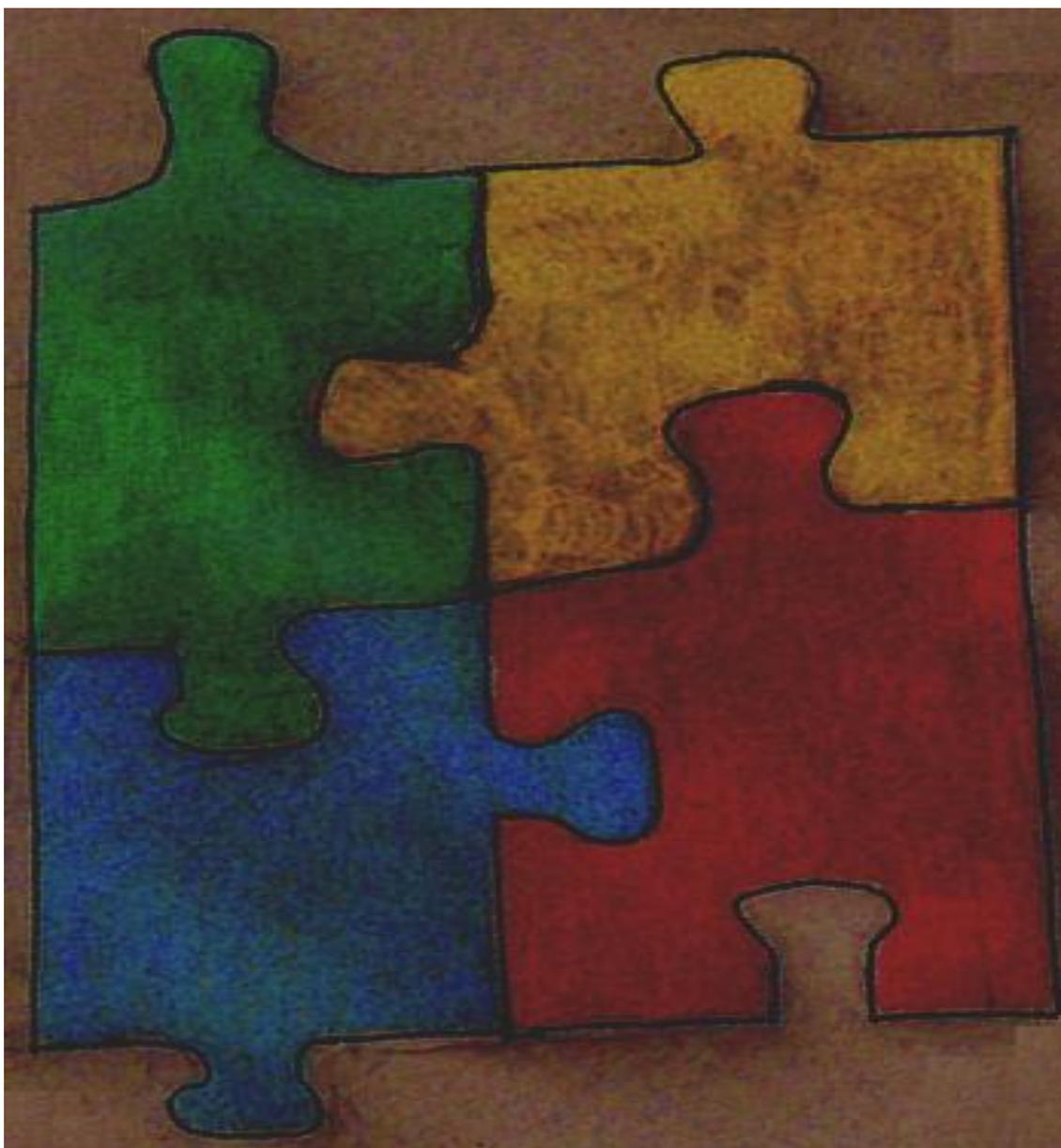


Anexo 8. Derechos de uso de imágenes

El material visual utilizado en el cuestionario elaborado en la presente tesis, consistente en imágenes, fotografías e ilustraciones, se encuentra expresamente autorizado mediante la pertinente licencia de uso, proveída a través del portal <http://www.123rf.com>.

Toda utilización de dicho material de por terceros de forma no autorizada constituye una violación de las leyes sobre derecho de autor y propiedad intelectual, y capacita a que se ejerzan todos los derechos y soluciones jurídicas a su disposición, de acuerdo con la legislación vigente.

¿TE-A-PEtece?



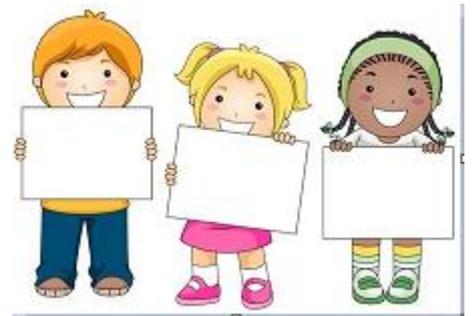
*Personalidad Eficaz en población
Infanto-juvenil*

En las siguientes páginas vamos a leer algunas situaciones que viven los niños y adolescentes de tu edad.



Pregunta al adulto tus dudas o palabras que no entiendas.

De cada situación, te vamos a **pedir tu opinión personal**. Las opiniones son pensamientos que las personas tenemos y que pueden ser diferentes a las opiniones de los demás.



No hay opiniones buenas (correctas) ni malas (incorrectas). Es decir, si respondes con **sinceridad**, todo lo que opines estará **bien**. ✓



Tu opinión es muy importante. Nos servirá para conocer mejor a los niños y adolescentes.

¡Muchas gracias! Empezamos...

Los niños y adolescentes **aprenden cosas nuevas** todos los días.

Pueden aprender cosas nuevas en el colegio o instituto,  en su casa  o en otros  sitios a los  que van.

Aprender cosas nuevas puede **gustarnos** o **no gustarnos**.



A algunos niños les gusta aprender cosas nuevas pero a otros niños **no** les gusta.

Piensa ahora en si te gusta o no aprender cosas nuevas y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Aprender cosas nuevas no me gusta nada.	Aprender cosas nuevas me gusta un poco.	No tengo claro si me gusta o no aprender cosas nuevas.	Me gusta bastante aprender cosas nuevas.	Me gusta mucho aprender cosas nuevas.

Introduce tu respuesta:

Todos los niños y adolescentes tienen cosas buenas (positivas) ✓ y cosas malas (negativas). ✗

Los niños suelen conocer las cosas buenas y malas que tienen y eso hace que se acepten como son o que no se acepten.

Por ejemplo, *cosas buenas o positivas* de un niño pueden ser: ser educado, ser gracioso o jugar bien a algún deporte.

Cosas malas o negativas de un niño pueden ser: tener malos modales (como gritar o pegar a otras personas) o no obedecer a los adultos.



Algunos niños y adolescentes se **aceptan como son**. Cuando un niño se acepta como es, se siente bien y **está contento** consigo mismo.

Pero otros niños y adolescentes **no se aceptan como son**. Por eso **no están tan contentos** consigo mismos. Los niños que no se aceptan piensan mucho en sus cosas malas y eso les hace sentirse mal.



Piensa ahora en cómo te sientes y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Yo no acepto nada como soy.</p> <p>Me siento mal cuando pienso en como soy.</p>	<p>Yo acepto poco como soy.</p> <p>Me siento bastante mal cuando pienso en como soy.</p>	<p>No tengo claro si me acepto o no.</p> <p>No me siento ni bien ni mal.</p>	<p>Yo acepto bastante como soy.</p> <p>Me siento bastante bien cuando pienso en como soy.</p>	<p>Yo acepto mucho como soy.</p> <p>Me siento muy bien cuando pienso como soy.</p>

Introduce tu respuesta:



Todos los días tenemos que tomar decisiones.

Tomar decisiones o elegir significa decidir qué queremos, escoger algo o a alguien entre varias opciones. Por ejemplo, a veces nos dejan decidir qué regalo queremos para nuestro cumpleaños.

Algunas decisiones son más importantes (como ir o no a una excursión o actividad) y otras son menos importantes (como decidir qué se quiere merendar).



Algunos niños y adolescentes prefieren **decidir por sí mismos**, es decir, **tomar sus propias decisiones**.

Pero otros niños y adolescentes prefieren **no decidir por sí mismos**, sino que prefieren que **otras personas les ayuden** (como su familia o sus amigos) o decidan por ellos.



Piensa ahora en si te gusta o no tomar tus decisiones y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>No me gusta nada decidir. Prefiero que sean otras personas quienes decidan por mí.</p>	<p>Me gusta poco decidir. Prefiero que sean otras personas quienes decidan por mí.</p>	<p>No tengo claro si me gusta decidir o no. No sé si prefiero o no que sean otras personas quienes decidan por mí.</p>	<p>Me gusta decidir.</p>	<p>Me gusta mucho decidir.</p>

Introduce tu respuesta:

Hay niños y adolescentes que piensan que si cambiasen de colegio, tendrían amigos pronto.



Es decir, creen que si tuviesen que ir a un colegio nuevo, en pocos días o semanas ya hablarían con otros niños y pasarían los recreos con ellos.



Sin embargo, hay niños que piensan que si tuviesen que cambiar de colegio, tardarían bastante tiempo en hacer amigos.



Es decir, tardarían bastantes semanas en hablar y jugar en el recreo con otros niños.



Piensa ahora en qué crees que pasaría si cambiases de colegio y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo tardaría mucho tiempo en hacer nuevos amigos.	Yo tardaría bastante tiempo en hacer nuevos amigos.	Yo no tengo claro cuánto tiempo tardaría en hacer nuevos amigos.	Yo tardaría poco tiempo en hacer nuevos amigos.	Yo tardaría muy poco tiempo en hacer nuevos amigos.

Introduce tu respuesta:

Cuando hacemos un ejercicio o un examen puede salirnos bien ✓ o mal. ✗



Algunos niños y adolescentes piensan en el motivo o causa de ese resultado.



Algunos niños piensan que si aprueban el examen es **porque han estudiado mucho**. Es decir, si no estudiasen no aprobarían.



Sin embargo, otros niños piensan que cuando aprueban un examen es **por otras causas distintas**. Es decir, piensan que han tenido suerte, que el examen fue fácil o que el profesor les ha ayudado. Piensan que la causa de que aprueben no es que han estudiado.



Piensa ahora en si apruebas porque estudias o por otras causas y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Siempre apruebo los exámenes por otras causas.	La mayoría de las veces apruebo los exámenes por otras causas.	No tengo claro si apruebo porque estudio o por otras causas	Apruebo los exámenes porque estudio bastante.	Apruebo los exámenes porque estudio mucho.

Introduce tu respuesta:

Cuando los niños y adolescentes piensan en cómo son como estudiantes, algunos creen que son buenos estudiantes pero otros piensan que son malos estudiantes.



Un niño sabe que es **buen estudiante** porque dedica tiempo a hacer los ejercicios o estudiar, recuerda las cosas que estudia y aprueba los exámenes. Los profesores suelen felicitarle por su comportamiento.



Un niño sabe que es **mal estudiante** porque no suele dedicar tiempo a estudiar ni a realizar ejercicios, o porque le cuesta mucho recordar las cosas que estudia y suspende los exámenes. Los profesores suelen pedirle que trabaje más.



Piensa ahora en si eres un buen estudiante o no y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Soy muy mal estudiante.	Soy mal estudiante.	No tengo claro si soy un estudiante bueno o malo.	Soy buen estudiante.	Soy muy buen estudiante.

Introduce tu respuesta:

Todos los días tenemos que tomar decisiones. Es algo normal.

Algunos niños y adolescentes **están tranquilos cuando tienen que tomar decisiones**. Piensan que tomar decisiones es normal y que no pasa nada por equivocarse.



Un niño sabe que está tranquilo cuando toma decisiones porque después de haber tomado la decisión, no piensa demasiado en ella y se siente bien. Por ejemplo, un niño puede estar tranquilo si tiene que decidir si llevar paraguas o no cuando sale de casa. Incluso aunque no lleve paraguas y llueva.

Pero otros niños y adolescentes **no están tranquilos cuando tienen que tomar decisiones. Están nerviosos**. Piensan que tomar decisiones es muy difícil y que si se equivocan pasará algo malo.



Un niño sabe que está nervioso cuando toma decisiones porque piensa mucho en la decisión que ha tomado, después de decidir puede tener dolores (en la cabeza, la barriga...) o puede dormir mal. Por ejemplo, un niño que tiene que decidir si dejarle o no un juguete a un amigo estará muy nervioso y dudará mucho. Puede sentirse mal con la decisión que tome.

Piensa ahora en cómo te sientes cuando tienes que tomar decisiones y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Me siento muy nervioso cuando tengo que tomar decisiones.	Me siento bastante nervioso cuando tengo que tomar decisiones.	No tengo claro si estoy tranquilo o nervioso cuando tengo que tomar decisiones.	Me siento bastante tranquilo cuando tengo que tomar decisiones.	Me siento muy tranquilo cuando tengo que tomar decisiones.

Introduce tu respuesta:

Los amigos son niños y adolescentes, más o menos de nuestra edad, con los que compartimos aficiones, gustos y conversaciones. Son personas con las que nos relacionamos casi todos los días y podemos contarles nuestros secretos, preocupaciones o las cosas que nos han pasado. Los amigos son los que se alegran de vernos, nos quieren y a quienes nosotros queremos y ayudamos.

¡Pero tener un amigo es diferente a conocer a otros niños y niñas (tener conocidos) o tener compañeros de clase! Los conocidos o compañeros son niños y niñas que conocemos y saludamos, pero con los que hablamos poco o hablamos de temas poco importantes. Por ejemplo, algunos niños que están en nuestra clase o viven cerca de nosotros.

Hay niños y adolescentes que **tienen muchos**



niños.

amigos. En el colegio o instituto siempre están rodeados de otros niños y los fines de semana hacen actividades con otros



Pero hay niños y adolescentes que **no tienen tantos amigos.** En el colegio o instituto suelen estar solos o con pocos amigos y los fines de semana no hacen actividades con otros niños o las hacen pocas veces.



Piensa ahora en tus amigos y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo tengo muy pocos amigos.	Yo tengo pocos amigos.	No tengo claro cuántos amigos tengo.	Yo tengo bastantes amigos.	Yo tengo muchos amigos.

Introduce tu respuesta:



Cuando los niños y adolescentes piensan en el colegio o instituto, algunos creen que todo irá bien pero otros niños piensan que algunas cosas irán mal.

Por ejemplo, los niños que creen que **ir al colegio será bueno** pueden pensar en que aprobarán las asignaturas, que se llevarán bien con los profesores y con los compañeros y que en general, les gustará ir al colegio.



Los niños que creen que **ir al colegio no será bueno** pueden pensar que tendrán dificultades para aprobar las asignaturas, que se llevarán mal con los profesores y compañeros y que en general, **no** les gustará ir al colegio.



Piensa ahora en cómo crees que te irá este curso en el colegio o instituto y marca la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Creo que me irá muy mal.	Creo que me irá mal.	No tengo claro si me irá bien o mal.	Creo que me irá bastante bien.	Creo que me irá muy bien.

Introduce tu respuesta:

Todos los niños y adolescentes viven rodeados de otras personas.



Se relacionan con **los demás** (**con otras personas**) todos los días: con la familia, los amigos, los compañeros de colegio...

Algunos niños piensan que **son importantes para los demás**, pero otros niños piensan que **no** son importantes para los demás.

¿Cómo podemos saber si somos importantes o no para los demás (para las otras personas)?

Porque los demás (la familia, los amigos, los compañeros de colegio...) nos preguntan nuestra opinión en las decisiones importantes que tienen que tomar, se interesan por las cosas que hacemos o decimos, nos prestan atención y nos demuestran cariño con palabras o gestos.



Piensa ahora en lo importante que eres para los demás y marca la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
<p>Yo no soy importante para los demás.</p> <p>No tienen interés por lo que hago o digo y no me demuestran cariño.</p>	<p>Yo soy poco importante para los demás.</p> <p>Tienen poco interés por lo que hago o digo y me demuestran poco cariño.</p>	<p>No tengo claro lo importante que soy para los demás.</p>	<p>Yo soy importante para los demás.</p> <p>Tienen interés por lo que hago o digo y me demuestran cariño.</p>	<p>Yo soy muy importante para los demás.</p> <p>Tienen mucho interés por lo que hago o digo y me demuestran mucho cariño.</p>

Introduce tu respuesta:



Algunos niños y adolescentes **suelen pensar en las consecuencias que pueden tener sus comportamientos** antes de hacerlos, pero otros niños no suelen pensar en las consecuencias, sino que actúan casi sin pensar.

Por ejemplo, un niño puede pensar, antes de jugar al balón en casa, que si lo hace puede romper algún objeto. También puede pensar, antes de ir al colegio, que si lleva todo el material y no se le olvida nada en casa, su profesor se pondrá contento.

Otros niños **no piensan antes de comportarse, en cuáles pueden ser las consecuencias.** Por ejemplo, un niño puede ver la televisión mucho tiempo sin pensar que luego no tendrá tiempo para hacer los deberes.



Piensa ahora en si piensas o no en las consecuencias antes de hacer algo y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Antes de hacer algo, no pienso nada en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.	Antes de hacer algo, pienso un poco en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.	No tengo claro si antes de hacer algo pienso o no en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.	Antes de hacer algo, pienso bastante en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.	Antes de hacer algo, pienso mucho en las consecuencias que ese comportamiento puede tener.

Introduce tu respuesta:

En el colegio algunos niños insultan a los demás. Los insultos son palabras que se dicen con la intención de molestar, ofender o para que los demás se enfaden.



Para algunos niños y adolescentes, **es fácil decirle a un compañero que deje de insultarle.**

Por ejemplo, le dice a su compañero que no se siente bien cuando le dice esas cosas. Sabe las palabras que tiene que utilizar para decirle que deje de hacerlo. No se pone violento ni utiliza insultos.



Pero para otros niños y adolescentes no es fácil, **es difícil decirle a un compañero que deje de insultarle.**

Por ejemplo, un niño no sabe que palabras utilizar para decirle a su compañero que deje de insultarle. Por eso, se queda callado cuando le insultan, responde de forma agresiva o utiliza insultos.



Piensa ahora en si es fácil o difícil decirle a otra persona que deje de insultarte y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Es muy difícil decirle a un compañero que deje de insultarme.	Es un poco difícil decirle a un compañero que deje de insultarme.	No tengo claro si es fácil o no decirle a un compañero que deje de insultarme.	Es bastante fácil decirle a un compañero que deje de insultarme.	Es muy fácil decirle a un compañero que deje de insultarme.

Introduce tu respuesta:

Los niños y adolescentes hacen **cosas que les gustan** 😊 pero también hacen otras cosas que **no les gustan.** 😞

Los niños tienen **gustos diferentes.** Por ejemplo, a unos niños y adolescentes puede gustarles el fútbol, los animales, los videojuegos o la historia... pero a otros no.

Los niños intentan hacer lo que les gusta en su tiempo libre. Cuando los niños hacen lo que les gusta, se sienten mejor que cuando hacen lo que no les gusta.



Una cosa que hacen los niños es estudiar.

A algunos niños les gusta  pero a otros no.



Piensa ahora en si te gusta o no estudiar y marca la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No me gusta nada estudiar.	Me gusta un poco estudiar.	No tengo claro si me gusta o no estudiar.	Me gusta bastante estudiar.	Me gusta mucho estudiar.

Introduce tu respuesta:



Los niños y adolescentes son *diferentes* a los demás en **la apariencia física**, o lo que es lo mismo, el **exterior**.

La apariencia física o exterior es lo que otras personas ven de nosotros cuando nos miran: el color de pelo, si tenemos el pelo largo o corto, el color de ojos, la estatura (ser alto o bajo), si estamos delgados o un poco gorditos, si usamos gafas o no...



Cuando los niños se miran en el espejo, puede que **su apariencia les guste o no les guste**. A algunas personas les gusta su apariencia física pero a otras personas no les gusta.



Piensa ahora en tu apariencia física o aspecto exterior y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Mi apariencia exterior no me gusta nada.	Mi apariencia exterior me gusta un poco.	No tengo claro si me gusta o no mi apariencia.	Mi apariencia exterior me gusta bastante.	Mi apariencia exterior me gusta mucho.

Introduce tu respuesta:

Muchos niños y adolescentes buscan información antes de hacer cualquier cosa. Pero otros niños no buscan información.

Los niños **que buscan información** piensan que con más información u opiniones pueden hacer mejor las cosas y tomar mejores decisiones. Por ejemplo, un niño puede preguntar a otros niños o informarse sobre qué película ver en el cine o qué juego comprar.



Los niños **que no buscan información** consideran que pueden hacer bien las cosas y tomar buenas decisiones con la información que tienen. Por ejemplo, un niño puede no pedir opiniones ni buscar por internet qué película ver en el cine o qué juego comprar.



Piensa ahora en si buscas información o no antes de hacer algo y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Nunca busco información antes de hacer algo.	La mayoría de las veces no busco información antes de hacer algo.	No tengo claro si busco o no información antes de hacer algo.	Algunas veces busco información antes de hacer algo.	Siempre busco información antes de hacer algo.

Introduce tu respuesta:

¡¡Lo estás haciendo genial!!



Los niños y adolescentes pueden pensar lo que van a decir antes de hablar con otras personas.



Hay **niños que sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan a otras personas.

La vergüenza es una emoción que hace que nos pongamos nerviosos, colorados, que nos tapemos la cara para que no nos vean o que nos callemos la boca para que no se rían de nosotros...



Hay **niños que no sienten vergüenza** cuando tienen que decir lo que piensan a otras personas.

Estos niños no tienen miedo a decir lo que piensan a los demás, están tranquilos y no se ponen colorados ni se tapan la cara para que no les vean.



Piensa ahora en si sientes vergüenza o no al decir lo que piensas y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Siento mucha vergüenza al decir lo que pienso.	Siento bastante vergüenza al decir lo que pienso.	No tengo claro si siento o no vergüenza al decir lo que pienso.	Siento poca vergüenza al decir lo que pienso.	No siento vergüenza al decir lo que pienso

Introduce tu respuesta:



Los niños y adolescentes suelen pensar en las causas o motivos por las que aprueban los exámenes.

Algunos niños piensan que **aprueban los exámenes porque son listos**. Es decir, creen



que son inteligentes y por eso saben responder a las preguntas que les hace el profesor.

Pero otros niños piensan que **aprueban por otras causas diferentes**. Es decir, piensan que no son listos pero que tienen suerte, el examen es tan fácil que lo aprobaría cualquier niño, el profesor le ha ayudado,...



Piensa ahora en si apruebas porque eres listo o por otras causas y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Siempre apruebo los exámenes por otras causas.	La mayoría de las veces apruebo los exámenes por otras causas.	No tengo claro si apruebo porque soy listo o por otras causas.	La mayoría de las veces apruebo los exámenes porque soy listo.	Siempre apruebo los exámenes porque soy listo.

Introduce tu respuesta:

Algunos niños y adolescentes **están contentos consigo mismos.** 😊

Esto quiere decir que, en general, **se sienten bien** con las cosas que hacen (en casa, en el colegio, ...) Les gusta su forma de actuar y de comportarse.



Pero otros niños **no están contentos consigo mismos.** 😞



En general, **no se sienten bien** con su forma de actuar, de comportarse, con las cosas que hacen.

Por ejemplo, si varios niños se levantan en clase sin permiso del profesor, puede ocurrir que después, uno de ellos se sienta bien consigo mismo y el otro se sienta mal. Es decir, uno de ellos se siente bien con esa forma de actuar pero el otro se siente mal con ese comportamiento que ha tenido.



Piensa ahora en cómo te sientes y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no estoy nada contento conmigo mismo.	Yo estoy poco contento conmigo mismo.	No tengo claro cómo me siento conmigo mismo.	Yo estoy bastante contento conmigo mismo.	Yo estoy muy contento conmigo mismo.

Introduce tu respuesta:

Los niños y adolescentes **tienen problemas todos los días** (en el colegio, con los amigos, con la familia...), **es algo normal**.

Algunos niños **intentan resolver sus problemas**. Sabemos que intentan resolver los problemas porque piensan en el motivo de los problemas, en posibles soluciones, hablan con otras personas de sus problemas,...

Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, puede intentar averiguar qué ha pasado para que su amigo se haya enfadado y qué puede hacer para que vuelvan a ser amigos.



Pero otros niños **no intentan resolver sus problemas**. Sabemos que no intentan resolver sus problemas porque no piensan en sus problemas ni en posibles soluciones, ni hablan de sus problemas con otras personas. Esperan que el problema se solucione. Además, pueden ponerse nerviosos y enfadarse o gritar a otras personas.

Por ejemplo, si un niño tiene un problema con un amigo, no preguntará el motivo por el que se ha enfadado, esperará a que la situación mejore o gritará a su amigo.



Piensa ahora en cómo te comportas cuando tienes un problema y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Nunca intento resolver mis problemas.	La mayoría de las veces no intento resolver mis problemas.	No tengo claro si intento o no resolver mis problemas.	La mayoría de las veces intento resolver mis problemas.	Siempre intento resolver mis problemas.

Introduce tu respuesta:

Algunos niños y adolescentes **se relacionan bien** con los demás pero otros niños **no se relacionan bien** con los demás.

Los niños que **se relacionan bien** con los demás saben:



- Iniciar una conversación y de qué pueden hablar.
- Lo que pueden decir y lo que no para que los demás no se enfaden.
- Respetar las normas
- Perder en los juegos sin enfadarse.
- Entender las bromas de los demás.

Los niños que **no se relacionan bien** con los demás **no** saben muy bien:



- Cómo empezar a hablar con otros niños y de qué temas hablar.
- Cómo cumplir bien con las normas.
- Cómo perder en los juegos sin enfadarse.
- Cuándo los otros niños están haciéndole una broma.

A veces hacen que los demás niños se enfaden, aunque sin saber por qué.

Piensa ahora en cómo te relacionas con los demás y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Me relaciono muy mal con los demás.	Me relaciono mal con los demás.	No tengo claro si me relaciono bien o mal con los demás.	Me relaciono bien con los demás.	Me relaciono muy bien con los demás.

Introduce tu respuesta:

Las notas son las calificaciones que nos pone el profesor en los ejercicios o exámenes.

Cuando los niños y adolescentes piensan en sus notas, algunos creen que serán capaces de sacar mejores notas pero otros piensan que no serán capaces.



Un niño puede pensar que **será capaz de mejorar sus notas** porque estudia mucho, entiende las cosas que estudia y cada vez hace mejor los exámenes.



Pero otro niño puede pensar que **no será capaz de mejorar sus notas** porque no estudia tanto como debería, a veces no entiende algunas cosas de las que estudia o se equivoca al hacer los exámenes.



Piensa ahora en si crees que serás capaz o no de mejorar tus notas este curso y marca la opción que exprese lo que tú piensas

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
No seré capaz de mejorar nada mis notas.	Seré capaz de mejorar un poco mis notas.	No tengo claro si seré capaz o no de mejorar mis notas.	Seré capaz de mejorar bastante mis notas.	Seré capaz de mejorar mucho mis notas.

Introduce tu respuesta:

Los niños y adolescentes forman parte de **una familia** y se relacionan todos los días con sus seres queridos como su padre, madre, hermanos, abuelos,...



Algunos niños piensan que **son importantes para su familia o sus seres queridos**. Un niño puede pensar que es importante para ellos porque sabe que le quieren, se preocupan por él, se interesan por las cosas que le pasan, le demuestran cariño con palabras o gestos...



Pero otros niños piensan que **no son tan importantes para su familia o sus seres queridos**. Un niño puede pensar que no es tan importante para ellos porque piensa que no le quieren mucho, no se preocupan por él, no se interesan por las cosas que le pasan, no le demuestran cariño con palabras o gestos...

Piensa ahora en lo importante que eres para tu familia y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Yo no soy importante para mi familia.	Yo soy poco importante para mi familia.	No tengo claro lo importante que soy para mi familia.	Yo soy bastante importante para mi familia.	Yo soy muy importante para mi familia.

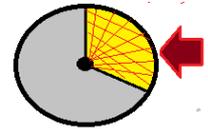
Introduce tu respuesta:



Los niños y adolescentes tienen que tomar decisiones muchas veces. Tomar decisiones significa elegir una opción entre varias opciones distintas.

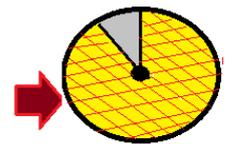
Hay niños **que actúan sin pensar mucho.**

Por ejemplo, pueden tardar segundos en decidir qué quieren comprar en una tienda o en dar una respuesta a lo que se les pregunta.



Hay niños **que piensan durante mucho tiempo lo que van hacer.**

Por ejemplo, pueden pensar durante varios minutos qué película quieren ver en el cine o qué van a comprar cuando van al quiosco.



Piensa ahora en el tiempo que tardas en pensar antes de hacer algo y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Utilizo muy poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	Utilizo poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	No tengo claro si utilizo mucho o poco tiempo en pensar antes de hacer algo.	Utilizo bastante tiempo en pensar antes de hacer algo.	Utilizo mucho tiempo en pensar antes de hacer algo.

Introduce tu respuesta:

En el colegio o instituto los niños y adolescentes a veces cuentan a los demás niños las cosas que les pasan. Algunos niños, cuando un amigo cuenta algo que le ha pasado, **saben con facilidad, rápidamente, cómo** ese niño se puede sentir y son capaces de sentirse de forma parecida.

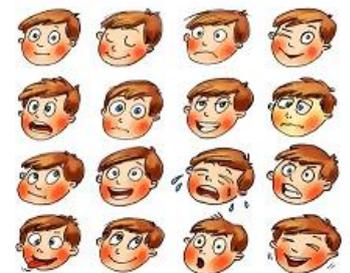


Por ejemplo, si un amigo dice que su perro se ha muerto, hay niños que saben o se imaginan rápidamente que su amigo se sentirá muy triste por ese motivo y por eso, ellos también se sienten un poco tristes.



Pero otros niños y adolescentes **no son capaces de saber tan fácilmente** cuáles son los sentimientos de sus amigos cuando les cuentan algo. **Es difícil para ellos.** Por eso tampoco pueden sentirse de forma parecida.

Por ejemplo, si un amigo cuenta que su madre está enferma, no saben cómo se puede sentir ese niño (triste, contento, culpable, enfadado, nervioso...) y por eso, tampoco ellos pueden sentirse como su amigo.



Piensa ahora en si crees que es fácil o difícil saber cómo se siente otra persona y marca la opción que exprese lo que tú piensas.

OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3	OPCIÓN 4	OPCIÓN 5
Es muy difícil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.	Es un poco difícil para mí saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.	No tengo claro si es fácil o difícil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.	Es fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.	Es muy fácil saber cómo se siente otra persona cuando habla sobre algo que le ha pasado.

Introduce tu respuesta:

¡Lo has hecho muy bien!



¡Gracias por tus respuestas!

¿Qué hemos aprendido?

Cada persona tiene su forma de actuar y de comportarse. ¡Somos diferentes y eso es bueno!

¡Debemos estar contentos por las cosas buenas que tenemos!

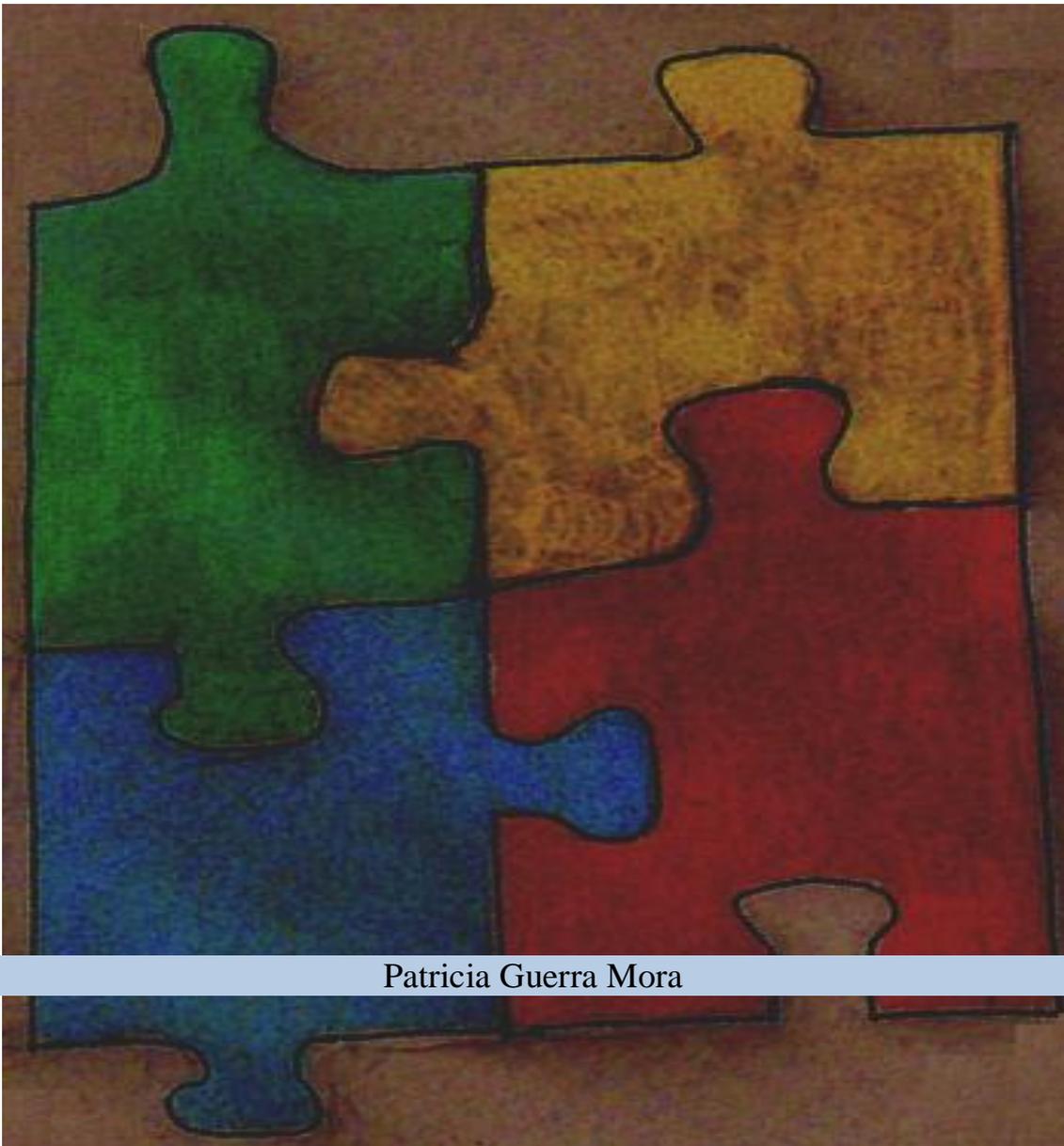
¡Intentar resolver los problemas y dificultades es una habilidad que se puede mejorar!

¡Tenemos a nuestro alrededor muchas personas a las que podemos pedir ayuda!

Anexo 10. Manual para el adulto

¿TE-A-PEtece?
Personalidad eficaz en
población infanto-juvenil

Manual para el adulto



Patricia Guerra Mora

Índice de contenidos

1. Presentación del instrumento
2. Plantilla: datos a cumplimentar por el adulto en la evaluación
3. Hoja resumen instrumento y factores
4. Baremos

¿TE-A-PEtece? Personalidad eficaz en población infanto-juvenil

1. Presentación del instrumento

Autor: Patricia Guerra Mora

Contexto en el que surge: El instrumento TE-A-PEtece que se presenta es una adaptación para población infanto-juvenil con Trastornos del Espectro Autista (TEA) de cuestionarios de Personalidad Eficaz (PE) elaborados por el grupo de Orientación y Atención a la Diversidad (grupo GOYAD) dirigido por Martín Del Buey (U. Oviedo) y Martín Palacio (U. Complutense de Madrid). La adaptación se realizó en el marco del proyecto financiado por el Programa de Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU12/02242 bajo la dirección de Francisco de Asís Martín del Buey (U. Oviedo) y Javier García Alba (U. Complutense de Madrid). En el proceso de adaptación participaron Mónica Fernández (Adansi) y Pilar C. Zardain (Asociación Asperger Asturias).

Objetivo del instrumento: evaluar la Personalidad Eficaz en población con TEA.

Factores: consta de cuatro factores o esferas del Yo: *Fortalezas del Yo*, que abarca el autoconcepto y autoestima; *Demandas del Yo*, que incluye las motivaciones, atribuciones y expectativas; *Retos del Yo*, con sus respectivas dimensiones afrontamiento de problemas y toma de decisiones y; *Relaciones del Yo*, que hace referencia a la comunicación, empatía y asertividad.

Ámbito de aplicación: población infanto-juvenil con TEA, valorando el adulto la capacidad del menor para comprender y cumplimentar el instrumento.

Edad de aplicación. Población infanto-juvenil, aproximadamente 8-14 años.

Procedimiento. Instrucciones para el adulto. Este cuestionario está diseñado para ser aplicado de forma individual con la ayuda de un adulto. Se aplica preferentemente en una sola sesión. Si el niño o adolescente lo requiere, puede ser administrado en dos sesiones. Si así fuese, se deben de repetir las instrucciones en ambas sesiones. Se le pide al niño que lea detenidamente el texto, las preguntas y las opciones de respuesta. Se le indicará que pregunte el significado de aquellas expresiones o palabras que no comprenda bien. Dudas frecuentes en esta población suelen ir destinadas, no tanto a vocabulario, sino a concretar algunos aspectos del ítem (“¿pero en qué momento?, ¿en qué sentido?, ¿con quién?”). El adulto se limitará a explicar que se refiere a lo que hace o piensa “en general”, “lo que te suele pasar todos los días”.

Correspondencia ítems-esfera del Yo:

	<i>Fortalezas del Yo (autoconcepto y autoestima)</i>
	<p>Me acepto como soy.</p> <p>Soy buen estudiante.</p> <p>Soy importante para los demás.</p> <p>Me gusta mi aspecto físico.</p> <p>Estoy contento conmigo mismo.</p> <p>Soy importante para mis seres queridos.</p>
	<i>Demandas del Yo (Motivaciones, atribuciones y expectativas)</i>
	<p>Me gusta aprender cosas nuevas</p> <p>Apruebo porque estudio mucho.</p> <p>Creo que me irá bien en el colegio.</p> <p>Me gusta estudiar.</p> <p>Apruebo porque soy listo</p> <p>Seré capaz de mejorar mis notas</p>
	<i>Retos del Yo (Afrontamiento de problemas y toma de decisiones)</i>
	<p>Me gusta decidir por mí mismo</p> <p>Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo</p> <p>Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago</p> <p>Antes de hacer algo busco información</p> <p>Si tengo un problema lo intento resolver</p> <p>Antes de hacer algo lo pienso mucho</p>
	<i>Relaciones del Yo (comunicación, empatía y asertividad)</i>
	<p>Si cambiara de colegio haría amigos pronto</p> <p>Tengo muchos amigos</p> <p>Es fácil decirle a un compañero que deje de insultarme</p> <p>No me da vergüenza decir lo que pienso</p> <p>Me relaciono sin problemas con los demás</p> <p>Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente</p>

3. Hoja resumen instrumento y factores

Ítem		<i>f</i>	<i>d</i>	<i>r</i>	<i>rr</i>
1	Me gusta aprender cosas nuevas				
2	Me acepto como soy				
3	Me gusta decidir por mí mismo				
4	Si cambiara de colegio haría amigos pronto				
5	Apruebo porque estudio mucho				
6	Soy buen estudiante				
7	Estoy tranquilo cuando tengo que decidir algo				
8	Tengo muchos amigos				
9	Creo que me irá bien en el colegio				
10	Soy importante para los demás				
11	Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago				
12	Es fácil decirle a un compañero que deje de insultarme				
13	Me gusta estudiar.				
14	Me gusta mi aspecto físico				
15	Antes de hacer algo busco información				
16	No me da vergüenza decir lo que pienso				
17	Apruebo porque soy listo				
18	Estoy contento conmigo mismo				
19	Si tengo un problema lo intento resolver				
20	Me relaciono sin problemas con los demás				
21	Seré capaz de mejorar mis notas				
22	Soy importante para mis seres queridos				
23	Antes de hacer algo lo pienso mucho				
24	Cuando un amigo habla sobre algo que le ha pasado, es fácil imaginar cómo se siente				
Puntuación total esferas					

4. Baremos

La muestra utilizada para la elaboración de este baremo está formada por 42 participantes (36 son niños y 6 niñas). Tienen una edad que oscila entre los 8 y 14 años. La media de edad es de 11.38 años con una desviación típica de 1.667.

Puede ser adecuado una valoración cualitativa de los ítems además de su significación en referencia a la norma.

Baremos centiles para las cuatro esferas del Yo

		Fortalezas	Demandas	Retos	Relaciones
Media		23,5000	21,0952	22,0000	19,5714
Desv. típ.		4,06802	4,05937	2,86271	4,46200
Mínimo		12,00	11,00	16,00	10,00
Máximo		29,00	29,00	27,00	30,00
Percentiles	10	18,0000	15,3000	18,0000	13,3000
	20	19,6000	17,6000	19,6000	16,0000
	25	20,7500	18,0000	20,0000	16,7500
	30	21,9000	19,0000	20,0000	17,0000
	40	23,0000	21,0000	21,0000	19,0000
	50	24,0000	21,0000	22,0000	19,5000
	60	25,0000	22,0000	23,0000	20,0000
	70	26,1000	23,0000	24,0000	22,0000
	75	27,0000	23,2500	24,2500	23,0000
	80	27,4000	25,4000	25,0000	23,4000
	90	28,0000	26,7000	26,0000	25,0000

Anexo 11. Escala de Personalidad Eficaz Familias

Con esta escala se pretende que realice una evaluación de su hijo/a. Lea el contenido e intente responder de forma precisa sobre el comportamiento más actual que el niño manifiesta. Es importante que sea la conducta observable y no inferencias lo que determine su respuesta. Responda en las siguientes frases en la *escala 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo)*, utilizando los valores intermedios cuando considere.

<i>Ítem</i>						
1	Le gusta aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5
2	Se acepta como es	1	2	3	4	5
3	Le gusta decidir por sí mismo	1	2	3	4	5
4	Si cambiara de colegio haría amigos pronto	1	2	3	4	5
5	Aprueba porque estudia mucho	1	2	3	4	5
6	Es buen estudiante	1	2	3	4	5
7	Está tranquilo cuando tiene que decidir algo	1	2	3	4	5
8	Tiene muchos amigos	1	2	3	4	5
9	Cree que le irá bien en el colegio	1	2	3	4	5
10	Es importante para los demás	1	2	3	4	5
11	Antes de hacer algo piensa lo que pasará si lo hace	1	2	3	4	5
12	Es fácil para él decirle a un compañero que deje de insultarle	1	2	3	4	5
13	Le gusta estudiar	1	2	3	4	5
14	Le gusta su aspecto físico	1	2	3	4	5
15	Antes de hacer algo busca información	1	2	3	4	5
16	No le da vergüenza decir lo que piensa	1	2	3	4	5
17	Aprueba porque es listo	1	2	3	4	5
18	Está contento consigo mismo	1	2	3	4	5
19	Si tiene un problema lo intenta resolver	1	2	3	4	5
20	Se relaciona sin problemas con los demás	1	2	3	4	5
21	Será capaz de mejorar sus notas	1	2	3	4	5
22	Es importante para sus seres queridos	1	2	3	4	5
23	Antes de hacer algo lo piensa mucho	1	2	3	4	5
24	Cuando un amigo le habla sobre algo que le ha pasado, es fácil para él imaginar cómo se siente	1	2	3	4	5

Anexo 12. Escala Australiana para el Síndrome de Asperger

Por favor, responda a cada pregunta en la escala de 0-6, en la que 0 significa rara vez y 6 frecuentemente o a menudo.

A. HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES		Rara vez/a menudo
1	¿Carece el niño de entendimiento sobre cómo jugar con otros niños? Por ejemplo, ¿ignora las reglas no escritas sobre juego social?	0 1 2 3 4 5 6
2	Cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en la hora del recreo o del almuerzo ¿evita el niño el contacto social con los demás? por ejemplo, busca un lugar retirado o se va a la biblioteca.	0 1 2 3 4 5 6
3	¿Parece el niño ignorar las convenciones sociales o los códigos de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados? por ejemplo, hacer un comentario personal a alguien sin ser consciente de que el comentario puede ofender a otros.	0 1 2 3 4 5 6
4	¿Carece el niño de empatía, es decir, del entendimiento intuitivo de los sentimientos de otras personas? Por ejemplo, no darse cuenta que una disculpa ayudará a la otra persona a sentirse mejor.	0 1 2 3 4 5 6
5	¿Parece que el niño espera que las demás personas conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones? por ejemplo, no darse cuenta que usted no puede saber acerca de algún tema en concreto porque usted no estaba con el niño en ese momento.	0 1 2 3 4 5 6
6	¿Necesita el niño una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian cosas o algo le sale mal?	0 1 2 3 4 5 6
7	¿Carece el niño de sutileza en sus expresiones o emociones? por ejemplo, el niño muestra angustia o cariño de manera desproporcionada a la situación.	0 1 2 3 4 5 6
8	¿Carece el niño de precisión en sus expresiones o emociones? por ejemplo, no ser capaz de entender los niveles de expresión emocional apropiados para diferentes personas.	0 1 2 3 4 5 6
9	¿Carece el niño de interés en participar en juegos, deportes o actividades competitivas? 0 significa que el niño disfruta de ellos.	0 1 2 3 4 5 6
10	¿Es el niño indiferente a las presiones de sus compañeros? 0 significa que el niño sigue las últimas modas en, por ejemplo, juguetes o ropas.	0 1 2 3 4 5 6
B. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN		Rara vez/a menudo
11.	¿Interpreta el niño de manera literal todos los comentarios? Por ejemplo, se ve confundido por frases del tipo “estás frito”, “las miradas matan” o “muérete”.	0 1 2 3 4 5 6
12.	¿Muestra el niño un tono de voz no usual? por ejemplo, que parezca tener un acento “extranjero” o monótono, y carece de énfasis en las palabras clave.	0 1 2 3 4 5 6
13.	Cuando habla con él, ¿muestra el niño desinterés en su parte de conversación? Por ejemplo, no pregunta o comenta sus ideas u opiniones respecto al tema de conversación.	0 1 2 3 4 5 6
14.	Cuando se conversa con él, ¿mantiene el niño menos contacto ocular del que cabría esperar?	0 1 2 3 4 5 6
15.	¿Tiene el niño un lenguaje excesivamente preciso o pedante? por ejemplo, habla de manera formal o como un diccionario andante.	0 1 2 3 4 5 6
16.	¿Presenta el niño problemas para reparar una conversación? Por ejemplo, cuando el niño está confuso no pide aclaraciones, sino que cambia a un tema que le es familiar, o tarda un tiempo indecible en pensar una respuesta.	0 1 2 3 4 5 6

C. HABILIDADES COGNITIVAS		Rara vez/a menudo
17	¿Lee el niño libros en busca de información, sin parecer interesarle los temas de ficción? Por ej., es un ávido lector de enciclopedias y de libros de ciencias, pero no le interesan las aventuras.	0 1 2 3 4 5 6
18	¿Posee el niño una extraordinaria memoria a largo plazo para eventos y hechos? Por ejemplo, recordar la matrícula de hace varios años del coche del vecino, o recordar en detalle escenas que ocurrieron mucho tiempo atrás.	0 1 2 3 4 5 6
19	¿Carece el niño de juego imaginativo social? Por ejemplo, no incluye a otros niños en sus juegos imaginarios, o se muestra confuso por los juegos de imaginación de otros niños.	0 1 2 3 4 5 6
D. INTERESES ESPECÍFICOS		Rara vez/a menudo
20	¿Está el niño fascinado por un tema en particular, y colecciona ávidamente información o estadísticas sobre ese tema de interés? Por ejemplo, el niño se convierte en una enciclopedia andante en conocimientos sobre vehículos, mapas, o clasificaciones de ligas deportivas.	0 1 2 3 4 5 6
21	¿Se muestra el niño exageradamente molesto por cambios en su rutina o expectativas? Por ejemplo, se angustia si va a la escuela por una ruta diferente.	0 1 2 3 4 5 6
22	¿Ha desarrollado el niño complejas rutinas o rituales que deben ser completados necesariamente? Por ejemplo, alinear todos sus juguetes antes de irse a dormir.	0 1 2 3 4 5 6
E. HABILIDADES EN MOVIMIENTO		Rara vez/a menudo
23	¿Tiene el niño una coordinación motriz pobre? Por ejemplo, no puede atrapar el balón.	0 1 2 3 4 5 6
24	¿Tiene el niño un modo extraño de correr?	0 1 2 3 4 5 6
F. OTRAS CARACTERÍSTICAS. En esta sección, indique si el niño ha presentado alguna de las siguientes características (marcar todas las que consideren):		
a)	Miedo o angustia inusual debidos a: (ponga sí en las que considere) <ul style="list-style-type: none"> - Sonidos ordinarios, por ejemplo, aparatos eléctricos domésticos. - Caricias suaves en la piel o en el cabello. - Llevar puestas algunas prendas de ropa particular - Ruidos no esperados. - Ver ciertos objetos. - Lugares atestados o ruidosos, como supermercados. 	
b)	Tendencia a balancearse o a aletear cuando está excitado o angustiado:	
c)	Falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor:	
d)	Adquisición tardía del lenguaje:	
e)	Tics o muecas faciales no inusuales:	

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 13. Datos sociodemográficos y clínicos a cumplimentar por la familia

a) Datos del niño/a:

- Código asignado: _____
- Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa): _____
- Curso escolar actual: _____
- Género (masculino/femenino): _____
- Número de hermanos que son en total (incluido él): _____
- Número de hermanos que tienen TEA: _____
- ¿Qué orden ocupa entre los hermanos? (1º, 2º, 3º...) _____
- Diagnóstico (sí/no; categoría diagnóstica) _____
- Fecha en la que se le diagnosticó: _____
- Otros diagnósticos o problemas asociados: _____

- ¿Ha recibido intervención? _____
- Fecha en la que comenzó la intervención: _____
- Tipo de intervención recibida (individual con el niño, talleres grupales, medicación, formación a padres...): _____

- Hijo adoptado/biológico: _____
- Media notas último trimestre: _____
- Otros datos de interés u observaciones: _____

b) Datos de la familia

- Edad del padre en el momento del nacimiento del hijo/a: _____
- Edad de la madre en el momento del nacimiento del hijo/a: _____

Anexo 14. Hoja de información a familias

Estudio “*Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Síndrome de Asperger*”

Investigadora principal: Lda. Patricia Guerra Mora (guerrapatricia@uniovi.es)

Director del proyecto: Doctor Francisco de Asís Martín del Buey (Catedrático de Universidad.)

Me dirijo a usted en su calidad de familiar de un niño/a o adolescente con Síndrome de Asperger o Trastorno del Espectro Autista (TEA) para informarle sobre el estudio que se está realizando en relación a las competencias personales y socioafectivas en la facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Con esta investigación queremos abordar en población infanto-juvenil con TEA una serie de competencias personales y socioafectivas, que de alguna forma, están relacionadas con un desarrollo y funcionamiento adaptativo en la vida diaria. Estas competencias son: autoconcepto y autoestima, motivaciones, atribuciones, expectativas, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, comunicación, empatía y asertividad. Se pretende una evaluación válida y fiable de estas variables que permita aumentar la calidad del proceso evaluador, así como que sirva de apoyo al tratamiento.

Estamos contactando a nivel nacional con familias de niños y adolescentes de 8-14 años aproximadamente, solicitando su colaboración. La participación es voluntaria, puede decidir participar o no y cambiar su decisión en cualquier momento.

La participación implica por parte del niño/a o adolescente, completar de forma individual y con la ayuda de un adulto, un breve cuestionario en el que se presentan 24 historias sociales acerca de las variables antes mencionadas, y en las que el niño/a o adolescente tiene que dar su opinión. Por parte de las familias, se les pediría cumplimentar un cuestionario así como el acceso para consultar ciertos datos del niño/adolescente (diagnóstico, fecha del diagnóstico, diagnósticos comórbidos, años que lleva en tratamiento, tipo de tratamiento...)

Los datos recogidos se tratarán de forma totalmente anónima, asignando a cada niño o adolescente un código. Sólo profesionales de la asociación podrán conocer a qué niño/adolescente se refiere cada código. Si alguna familia desea que les sean comunicados los resultados de la investigación podrá incluir sus datos y estos serán tratados en conformidad con la normativa vigente en materia de protección de datos. Los resultados de la investigación serán entregados a la asociación, pudiendo ser consultados por las familias siempre que lo deseen.