



TEMPUS

Psicológico

Artículo de Investigación

Seis dimensiones de la socialización en los trastornos del espectro autista

Six Dimensions of Socialization in Autism Spectrum Disorders

ERIKA YULIANA GONZÁLEZ¹, NICOLÁS RAMÍREZ², LUISA FERNANDA MORALES³,
MIGUEL IGNACIO MONTOYA⁴, ALEJANDRO LONDOÑO⁵

Recibido: 01/09/2025 Aprobado: 09/11/2025 Publicado 15/12/2025

Para citar este artículo:

González, E; Ramírez, N; Morales, L; Montoya, M; Londoño, A. (2025). Seis Dimensiones de la Socialización en los Trastornos del Espectro Autista. *Tempus Psicológico*, 9(1)
- ISSN: 2619-6336 - DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.9.1.5426.2026>

-
- 1 Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5137-2951>
gonzalezylariana699@gmail.com
 - 2 Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7361-0796>
ramirezlopezn562@gmail.com
 - 3 Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5449-6969>
luisafernandamoralessmayorga@gmail.com
 - 4 Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9134-0304>
mmontoyaz@umanizales.edu.co
 - 5 Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-4098>
alejandro.londono@umanizales.edu.co

Resumen

Se analizan seis dimensiones asociadas con la socialización y que se ven afectadas en los Trastornos del Espectro Autista (TEA), mediante una revisión sistemática a través de la metodología PRISMA de 33 investigaciones de los últimos cinco años, se exploran los déficits en sensopercepción y emoción, cognición social, coherencia central, teoría de la mente, intersubjetividad y funciones ejecutivas. Estas áreas se relacionan con las dificultades en reciprocidad socioemocional, conductas no verbales y relaciones interpersonales señaladas en el DSM-5-TR. Los hallazgos confirman que las afecciones en estas dimensiones impactan la adaptación social. Dada la heterogeneidad del TEA y la neuroplasticidad infantil, se subraya la necesidad de intervenciones tempranas, individualizadas e integrales, involucrando a la familia y escuela, y usando el juego para favorecer el desarrollo social y la autonomía.

Palabras clave: autismo, socialización, discapacidad, interacción social.

Abstract

Six dimensions associated with socialization and affected in Autism Spectrum Disorders (ASD) are analyzed through a systematic review using the PRISMA methodology of 33 studies from the last five years. Deficits in sensory perception and emotion, social cognition, central coherence, theory of mind, intersubjectivity and executive functions are explored. These areas are related to the difficulties in socioemotional reciprocity, nonverbal behaviors, and interpersonal relationships noted in the DSM-5-TR. The findings confirm that impairments in these dimensions impact social adaptation. Given the heterogeneity of ASD and childhood neuroplasticity, the need for early, individualized, and comprehensive interventions, involving the family and school and using play to promote social development and autonomy, is emphasized.

Keywords: autism, socialization, disability, social interaction.

1. Introducción

La socialización es un proceso connatural en las personas neurotípicas, es un producto adaptativo de los sujetos y un producto evolutivo de la especie, que no solamente garantiza la supervivencia, sino los procesos de interacción y la construcción de una sociedad.

Así las cosas, desde el punto de vista de la sociología, una definición relevante de socialización proviene Mead (2015), que la describe como el proceso mediante el cual los individuos internalizan las normas y valores de la sociedad a través de la interacción y el desarrollo de la conciencia de sí mismos como miembros de esa sociedad. Por otro lado, desde la perspectiva de la psicología, la definición de socialización propuesta por Vygotsky (1978) es crucial, pues la concibe como el proceso a través del cual los individuos adquieren habilidades cognitivas y emocionales por medio de la interacción con otros miembros de la sociedad, mediante la influencia de figuras significativas como padres, maestros y compañeros. Desde ambas perspectivas, la socialización es un proceso crucial en el desarrollo humano donde se internalizan normas, valores y habilidades a través de la interacción social y la influencia de figuras importantes en la vida de un individuo.

Desde la perspectiva de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), la socialización es uno de los elementos más afectados en las personas con ese diagnóstico, lo cual se hace evidente en la versión del DSM 5-TR (APA, 2024), pues se incluyen tres esferas que deben estar afectadas: la reciprocidad socioemocional, las conductas no verbales que se emplean en la interacción social y las dificultades en desarrollar y mantener las relaciones interpersonales. A partir de lo anterior, se pueden identificar seis dimensiones que se ven afectadas en los TEA y que dificultan enormemente los procesos de socialización: el conjunto de la sensopercepción-emoción, la cognición social, la coherencia central, la teoría de la mente, la intersubjetividad y las funciones ejecutivas.

Bandura y Walters (1977), en su teoría de la cognición social, ha propuesto que los procesos de socialización no solamente dependen del aprendizaje vicario u observacional, sino que también existen elementos cognitivos mediadores del proceso imitativo, como lo son la atención, la retención, la reproducción motora, la motivación-expectativas y los procesos de autorregulación. De manera complementaria, el proceso sensoperceptual se encuentra íntimamente vinculado al de la comprensión de las emociones ajenas, pero también a la emisión de una respuesta emocional acorde con el contexto de interacción comunicativa. Ekman (2003) reconoce esta relación entre ambos procesos psicológicos, e indica que las emociones

facilitan la comunicación y la interacción social, motivan el comportamiento social apropiado y ayudan a interpretar las intenciones de los demás.

Por su parte Téllez et al. (2021), Pérez et al. (2021), Rivera Reig (2023), Adiego Trasobares et al. (2021) y García Horna (2021) hacen referencia a la teoría de la mente como la capacidad cognitiva de las personas para inferir y entender tanto los estados mentales como emocionales de los demás, permitiendo de esta manera la predicción del propio comportamiento y el de los otros ante las demandas interactivas que puedan encontrarse en el entorno social. Teniendo en cuenta esta postura y que el ser humano es un organismo social por naturaleza, Adiego Trasobares et al. (2021) y García Horna (2021) consideran que la teoría de la intersubjetividad hace referencia a la capacidad que tienen las personas para responder a estímulos afectivos presentes en su medio ambiente, y de esta manera, relacionarse socialmente con otras personas, conocerlas e incluso identificarse con ellas.

Sumándose a éstos postulados se encuentran Rodríguez (2021) y Lepe Grajeda et al. (2022), con la perspectiva de la teoría de las funciones ejecutivas, las cuales corresponden a un conjunto de capacidades (planear, flexibilizar, memorizar, monitorear, inhibir) que se hacen necesarias para formular, planificar y llevar a cabo una serie de metas u objetivos de una manera eficaz, lo que necesariamente implica que las personas tengan control del componente cognitivo y la regulación de la propia conducta, para el logro de metas propuestas.

De manera complementaria a estos elementos cognitivos, Clark et al. (2012) han propuesto que la tendencia de los seres humanos es a mantener una consistencia entre sus pensamientos, sus emociones y sus creencias, lo cual constituye la teoría de la coherencia central. Frith (1969, citada por Cañada-Goñi, 2023), propone que, en los TEA se presenta una coherencia central débil, por la dificultad que presentan las personas con este diagnóstico para integrar la información del medio en un todo coherente.

A partir de lo anterior, se hace evidente que los elementos sensoperceptuales directamente vinculados a las emociones, la cognición social, la coherencia central, la teoría de la mente, la intersubjetividad y las funciones ejecutivas constituyen 6 dimensiones que influyen de manera directa sobre el proceso de socialización humana, y cada una de ellas presenta afectaciones en las personas con diagnóstico de TEA, razón por la cual se hace una exploración de las investigaciones más recientes acerca de las mismas, con el fin de condensar y describir los hallazgos actuales que permitan una mejor comprensión de estas deficiencias y su eventual intervención desde una visión interdisciplinar.

2. Metodología

Se consultaron las siguientes bases de datos: Google Académico, Scielo, La Referencia, Dialnet y Redalyc. La ecuación de búsqueda contempló los términos cognición social, imitación, modelamiento, neuronas espejo, TEA, neurotípicos, teoría de la mente, intersubjetividad, funciones ejecutivas y coherencia central. Como criterios de inclusión se tuvo, que se tratara de estudios que incluyeran personas con TEA y comparaciones con personas neurotípicas, poblaciones de niños y adolescentes, y que los trabajos estuvieran publicados desde 2020. Se encontraron un total de 48 artículos a los cuales se les realizó un cribado a partir de ciertos criterios de exclusión, resultando un total de 33 artículos para la revisión, tal y como puede verse en el siguiente diagrama:

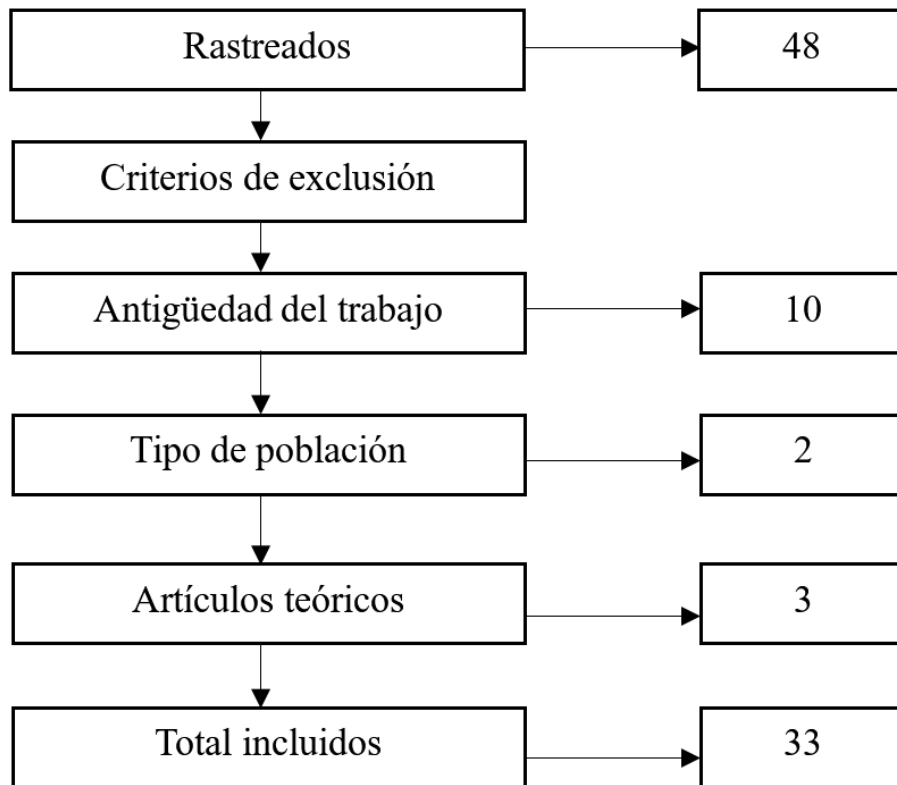


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos según la metodología PRISMA

3. Resultados

3.1. Cognición social

Se entiende la cognición social como el conjunto de procesos que explican la interacción entre las personas, lo cual constituye una función fundamental para garantizar la supervivencia, tanto de los individuos como de la especie. Ella se efectúa a partir del intercambio de señales comunicativas que permiten la obtención de información sobre los sujetos intervinientes en la actuación social y el aprendizaje sobre el medio en el cual se desarrolla la misma. Partiendo desde fenómenos básicos como la atribución de intenciones, la cognición social permite la existencia de una realidad compartida entre las personas (Atenas et al., 2020).

En el ámbito de la evaluación neuropsicológica, la cognición social es relevante para la evaluación y pronóstico de la adaptación social en individuos con trastorno del espectro autista (Benites Escobar, 2022). Algunas de las características principales para el diagnóstico son las alteraciones en comunicación e interacción social, aspectos relacionados con la cognición social, que se caracteriza por un conjunto de procesos neurocognitivos que permiten interpretar y comprender los aspectos sociales, facilitando una adaptación exitosa en el entorno (García-Juárez et al. 2022). Entre las principales características de la cognición social (CS) se encuentran: la percepción social, comprensión social y toma de decisiones sociales. Existen instrumentos que evalúan estas características, como los test de falsas creencias de primer y segundo orden, y el test de reconocimiento de expresiones faciales. En estos se ha evidenciado que pueden combinarse con evaluaciones de funciones ejecutivas, encontrándose diferencias entre dichas evaluaciones, lo que sugiere una alteración en la cognición social en los niños con autismo (Zuluaga Arroyave et al., 2022).

3.2. Sensopercepción

La sensopercepción es un proceso psicológico básico que integra la sensación y la percepción, tanto del medio externo como del interno. Específicamente, en el caso del autismo, actúa como generador de la conciencia de sí mismo, de las emociones propias y de estas mismas dimensiones en las personas con las que se interactúa, pero presentando dificultades en la correcta interpretación de estas representaciones personales y del entorno. Así las cosas, se considera la capacidad sensorial que poseen las personas autistas y neurotípicas que permite adquirir y dar significación a los estímulos sensoriales que se encuentran estrechamente relacionados a las emociones, memoria, atención, aprendizaje y experiencias fundamentales para el desarrollo humano (Jara, 2021). También implica entender

las necesidades emocionales más significativas de este grupo, tanto en el ámbito escolar como familiar, y proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades desde ambos contextos (Hernández Núñez & Camacho Conde, 2020).

Diversos resultados de varias investigaciones consultadas corroboran las dificultades observadas de los alumnos para desarrollar competencias que integran la inteligencia emocional, resaltando la importancia de abordar estas dificultades de manera efectiva tanto en el entorno escolar como en el familiar (Mosquera Cancin, 2021). También se destaca la importancia de comprender las dificultades emocionales del alumnado con autismo, así como la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para abordar estas dificultades tanto en el entorno educativo como en el familiar. Otro de los aspectos que puede mejorar el apoyo de los padres o su entorno familiar en niños autistas incluye la autoestima, la autonomía, la empatía, lo que facilita que los niños tengan una buena sensopercepción de los elementos ligados a la inteligencia emocional y puedan desenvolverse de mejor manera en el medio que se encuentran (Gavilanes Capelo & Rojas Orbe, 2022).

3.3. Teoría de la mente

Feged-Zapata (2021) se centra en un programa de intervención para estimular la Teoría de la Mente en niños con TEA nivel 1, basado en la propuesta de Goldman-Rakic sobre las funciones ejecutivas. Este programa incluye sesiones individuales y grupales que abarcan psicoeducación con el paciente, la familia y el entorno escolar, dividido en módulos de intervención que incluyen reciprocidad social, reconocimiento emocional, falsas creencias y toma de perspectivas. Acevedo-Reyes (2023) se enfoca en el debate sobre cómo la Teoría de la Mente influye en la comprensión del lenguaje figurado, específicamente la ironía, en individuos con TEA de alto funcionamiento; en su investigación, analiza las correlaciones entre el desarrollo de la Teoría de la Mente y la habilidad para comprender la ironía en niños con TEA, concluyendo que la Teoría de la Mente (ToM) juega un papel importante en esta habilidad, aunque otros factores ambientales también son relevantes. Ambos estudios buscan identificar la relación entre la ToM y habilidades específicas en individuos con TEA, ya sea en términos de intervención para estimular la ToM o en la comprensión de aspectos del lenguaje figurado como la ironía.

Teniendo en cuenta el criterio de la edad de la población estudiada, Sánchez-Acosta (2021) y Abarca-Marinkovic et al. (2023) buscan describir y analizar el desarrollo de la ToM en sus respectivos grupos de edad, así como identificar factores que puedan influir en este desarrollo, como el rol del lenguaje mentalizante (LM) materno, el nivel educacional de la madre y otros modelos operantes internos (MOI). Los resultados de ambos estudios muestran diferencias significativas en el desarrollo

de la ToM según la edad de los participantes. Sánchez-Acosta (2021) reporta que se encontraron correlaciones positivas entre la puntuación en el test de las miradas, un indicador de ToM, y la dimensión facilitadora de consideración con los demás, sugiriendo una relación entre la ToM y la conducta social en adolescentes. En el estudio de niños pequeños, de Abarca-Marinkovic et al. (2023) se observó un mayor desarrollo de habilidades de ToM en niños con madres que tenían un mayor LM y un nivel educacional más alto. Estos dos últimos estudios estuvieron orientados a identificar y comprender la relación entre la ToM y el desarrollo socioemocional/cognitivo en diferentes etapas de la vida.

En lo relacionado con la estimulación de la teoría de la mente, Borda et al. (2023) se centran en el desarrollo y validación de herramientas diseñadas para estimular la ToM en niños neurotípicos, destacando la necesidad de estas herramientas para prevenir problemas de conducta. Los autores validan un conjunto de actividades específicas, evaluando su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, con resultados favorables en la mayoría de las actividades, especialmente en áreas como el reconocimiento emocional y la resolución de problemas sociales. Además, se destaca que el juego desarrollado tiene potencial para ser digitalizado y comercializado debido a su diseño intuitivo y accesible. Sandoval-Pinto y Bejarano-Gómez (2023) describen una investigación cualitativa basada en la Investigación Acción Participativa (IAP) que busca transformar las prácticas educativas relacionadas con la formación ciudadana en niños y niñas de grado transición en Bogotá. Ambos estudios, también evalúan el impacto de la ToM en contextos más amplios, como el comportamiento social y la educación ciudadana, pero su diferencia radica en el método y el área de aplicación. El primer artículo se centra en la validez del juego como herramienta para estimular la ToM en niños neuróticos, así como en un enfoque experimental y un enfoque en la creación de recursos significativos. Por otro lado, el segundo artículo adopta un enfoque colaborativo y cooperativo que apunta a cambiar el proceso educativo en un contexto específico, que enfatiza el conocimiento ciudadano y la participación activa de la comunidad académica en el desarrollo de la ToM.

3.4. Intersubjetividad

Aparain (2022) se centra en una investigación psicoanalítica de una pareja con un niño autista, analizando las defensas y deseos inconscientes en la dinámica de pareja a lo largo del proceso terapéutico. Utiliza el Algoritmo de David Liberman (ADL), basado en la teoría freudiana para operacionalizar impulsos y defensas, y examina cómo interactúan en la relación conyugal y su impacto en la familia de origen y la relación con su hijo. Por otro lado, en el artículo de Ramírez-Morales et

al. (2023), se explora la interacción lúdica entre niños preescolares y sus figuras de apego en un contexto ecuatoriano, valorando el desarrollo simbólico intersubjetivo. Se observó que la mayoría de los niños y sus figuras de apego mostraban un juego basado en la manipulación de objetos en un nivel inferior al esperado para su edad. Este estudio enfatiza la importancia de la interacción mutua entre madre e hijo para el desarrollo del niño y sugiere que la participación limitada en el juego simbólico avanzado puede deberse a factores como la falta de conocimientos y experiencias pasadas de los adultos. En ambos casos, se identifican patrones de interacción que afectan el bienestar y el desarrollo de los individuos involucrados (la pareja autista y el niño en el primer artículo, y los niños y sus figuras de apego en el segundo).

Desde otra perspectiva, Paolicchi et al. (2022) presentan un estudio exploratorio y descriptivo, que analiza el tipo de conexión que reportan las figuras parentales respecto a la función del juego durante el desarrollo del niño y cómo esto afecta la práctica parental. Este estudio se basa en datos recogidos a través de encuestas y escalas psicométricas aplicadas a una muestra más amplia de padres y madres, explorando actitudes y creencias sobre el juego y sus relaciones con el apego y estilos de los padres.

Finalmente, De Velasco-Gálvez y Molina (2023) abordan el concepto de 'Instalaciones Lúdicas' como una propuesta educativa que promueve la creación simbólica en un entorno transformable, inspirada en el arte contemporáneo y basada en las teorías del desarrollo emocional de Donald Winnicott y Melanie Klein. El artículo concluye que la expresión simbólica en el juego ayuda a la reorganización interna de los niños y que el juego, facilitado por los adultos, es esencial para el desarrollo de la identidad y la cognición. El juego se considera terapéutico y significativo, y se enfatiza la necesidad de contextos educativos que favorezcan las relaciones intersubjetivas y la expresión de la imaginación infantil.

3.5. Funciones ejecutivas

Ortiz y Soto-Rozas (2023) refieren que realizar una intervención temprana junto con actividades previamente diseñadas fomenta el desarrollo de niños pequeños en situaciones contextuales que podrían estar vulnerando la adecuada evolución de su ciclo vital, lo que puede subsanarse con la presencia de ayuda y servicios apropiados junto con monitorización activa y reevaluación en el tiempo de desarrollo del niño y su familia. Dentro de las áreas más afectadas se encuentran, por ejemplo, las funciones ejecutivas: el lenguaje, la regulación emocional, la aparición de comportamientos repetitivos y restringidos, y dificultades en su vida cotidiana donde, la realización de actividades más complejas y experimentar situaciones nuevas puede originar distintos niveles de frustración en quien se encuentra dentro del TEA.

Si bien el TEA tiene características típicas generales, cada individuo posee algunas en mayor potencia que otras; algunos pueden tener barreras o dificultades en ciertos aspectos como el aprendizaje y para otros podría ser una ‘hiper-habilidad’, la cual además pudo haber sido potenciada externamente y con condiciones específicas para aquel individuo, como lo indica Grosso (2020):

Los rasgos del TEA tanto de las habilidades extraordinarias como de las dificultades no condicionan un estilo de aprendizaje determinado, ya que una perspectiva del desarrollo atípica explica que existe una interacción dinámica, emergente y no direccional entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas. (p. 13)

Es común que, dentro del TEA, los individuos presenten dificultades en el manejo de impulsos junto con control de inhibiciones, además de otros aspectos ejecutivos, componentes que son importantes para la cotidianidad del ser humano. Betancur-Pinto et al. (2021) exponen que se llevó a cabo con éxito la descripción de las funciones ejecutivas en el paciente de 8 años de edad diagnosticado previamente con TEA de Nivel 1. Por otro lado, Gómez-Pérez & Calero (2020) destacan la importancia de las funciones ejecutivas para el afrontamiento de la vida cotidiana, que involucra a su vez nuevas experiencias, realizando una comparación entre la población de niños dentro del espectro y de niños de familias desfavorecidas. Se concluye que los niños de familias desfavorecidas obtuvieron menor puntuación en comparación con los niños con Trastorno del Espectro Autista y los niños neurotípicos (estas dos últimas poblaciones obtuvieron resultados muy similares en planificación y memoria de trabajo). Ambos artículos poseen gran relación con el desenvolvimiento infantil, en cuanto a actividades de la vida diaria y cómo logran controlar su conducta respecto a nuevas situaciones que se les presenten.

Se encontró también un análisis realizado a las funciones ejecutivas en el TEA sobre variables contextuales en el desarrollo, que contiene hallazgos tanto de alteraciones en los procesos ejecutivos como en las limitaciones en la adaptación relacional y social, y analiza cómo estas variables pueden afectar (dificultando o potenciando) las funciones ejecutivas en niños y niñas menores de 6 años (Padilla-Quintero e Infante-Cañete, 2022).

También se ha investigado acerca de la importancia de la socialización, como fenómeno que empieza a verse reflejado desde la primera infancia, donde desde la crianza los padres estimulan en el sujeto la fluidez verbal, enseñándole palabras que a simple vista pueden verse fáciles, pero que hacen parte de la cotidianidad de los seres humanos. Posteriormente, desde la escuela empiezan a adquirir conocimientos y habilidades que les permiten convivir con sus pares y que les brindan

la posibilidad de fortalecer otras áreas como la motricidad fina y gruesa al utilizar diferentes juguetes o columpios, al escalar e incluso al intentar atrapar burbujas, que aportan al fortalecimiento de las funciones ejecutivas, como lo afirman Padilla-Quintero e Infante-Cañete (2022)

La propia aparición del diagnóstico de TEA en uno de sus miembros hace que la familia modifique el propio contexto y su relación con el entorno inmediato, todo ello hace que se perciba este hecho como un suceso que altera el estado normal en el que se encuentra la familia y que también afecta, en el desarrollo, al propio individuo con TEA. (p.3)

Cortés et al. (2021) realizan un estudio a un menor de 12 años diagnosticado con TEA de alto funcionamiento, donde se encuentra que, gracias a la estimulación de las funciones ejecutivas relacionadas con cognición social, se logró que el niño anticipara respuestas a comportamientos o emociones de los demás por sí mismo.

Krumm et al. (2020) desde su investigación, evaluaron las funciones ejecutivas en niños neurotípicos escolarizados con alta y baja creatividad, donde los hallazgos mostraron que los niños con mayor creatividad, tanto en tareas de dibujo como en tareas verbales, presentaban un perfil de funciones ejecutivas caracterizado por una mayor capacidad de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva espontánea, mientras que en los niños con menor creatividad, los resultados en las tareas previamente mencionadas fueron más desfavorables.

En Perú, se realizó un estudio denominado “Relación entre las funciones ejecutivas y las conductas agresivas en niños autistas de 3 a 6 años residentes en Arequipa e Ica”, donde encontraron correlaciones positivas sobre las funciones ejecutivas y el control inhibitorio relacionado a las mismas conductas agresivas, encontrando que “a mayor disfunción ejecutiva, mayor será la presencia de conductas agresivas físicas” (Matta Arancibia, 2021, p. 29).

3.6. Coherencia central

Se hace mención a la coherencia central, que se refiere a la capacidad de integrar la información y hacerla coherente, dándole un sentido dentro del contexto en el que el individuo se encuentra y que permite, por ejemplo, distinguir en lo que se dice en serio, lo que podría ser una broma e incluso el sarcasmo y palabras clave que utilizan los seres humanos para distinguir sus conversaciones entre sí. Las personas dentro del TEA muestran diversas dificultades para distinguir entre lo real y lo imaginario, lo verdadero y lo falso, lo cual les imposibilita en algunas ocasiones particularizar diferentes comportamientos y/o reacciones en población neurotípica.

Dentro de algunos referentes teóricos, Jaramillo-Arias et. al. (2022) en su artículo “Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo” expone que:

Se le suma las contribuciones de Uta Frith, psicóloga alemana encargada de ampliar la comprensión de las características cognitivas de las personas con autismo iniciando la década de los años 90. Esta autora incluyó la explicación de una débil coherencia central, adicional a los déficits en la teoría de la mente, en conjunto con autores como Barón Cohen y Leslie. El concepto de la débil coherencia central en autismo ha sido útil para explicar los déficits comprensivos que pueden estar presentes, incluso en sujetos que superan tareas de teoría de la mente, o con buen funcionamiento intelectual. (p. 94)

La coherencia central también se encuentra evidentemente ubicada en un perfil cognitivo, el cual se evidencia, por ejemplo, en habilidades lectoras o de comprensión, para ello, dos investigaciones realizadas en población dentro del TEA exponen sobre algunos déficits que se pueden presentar dentro del espectro, y así mismo, proponen estrategias de lectura para la enseñanza de habilidades lectoras en personas TEA de alto funcionamiento. Uno de los estudios, realizado por Fernández-Alvarado y Onandia-Hinchado (2022) denominado “Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil”, evaluó y concluyó que algunos participantes no poseían la comprensión lectora esperada, sin embargo, otro grupo al cual se le realizó el estudio, podía comprender incluso indirectas manifestadas durante las pruebas aplicadas en variables como la atención, la memoria, las funciones ejecutivas, el lenguaje y la cognición social. Claramente, sus resultados en comparación con población neurotípica muestran ciertas diferencias en las variables analizadas. Esto da cuenta de que, el encontrarse dentro del TEA no genera una determinación absoluta y que, aunque se posean características que definan el mismo, algunos individuos pueden alcanzar mayor habilidad en autonomía en comparación con otros del mismo espectro. El otro artículo al que se hace referencia, realizado por Pinto-Díaz (2020) denominado “Estrategias de lectura para la enseñanza de habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento”, buscaba investigar sobre las diferentes estrategias de lectura que existen para las personas con TEA de nivel 1, cuyo objetivo fue fomentar la enseñanza de la lectura ^a estas personas; esto fue llevado a cabo a través de la búsqueda en diversas revistas científicas de educación, pretendiendo, asimismo, que estas estrategias sean usadas de manera más global, y adaptadas a las características de cada persona.

Como lo expresa Díaz (2020) en su artículo, dependiendo del nivel de gravedad en el que se encuentre la persona diagnosticada con TEA, es también el nivel de

dificultad para comunicarse y comportarse, por ejemplo, para quienes se encuentran en el más bajo nivel (1), su comportamiento causa interferencia en el funcionamiento de uno o más contextos, posee dificultades para alternar actividades y los problemas de organización-planificación dificultan la autonomía, pero en el nivel más alto (3), su conducta le hace ser extremadamente inflexible frente a cualquier cambio que se le presente y cualquier conducta repetitiva interfiere notablemente en el funcionamiento de todos los ámbitos, posee ansiedad intensa y dificultad para cambiar o modificar su foco de atención.

4. Discusión

Una de las áreas centrales de desafío en el entorno del TEA es la socialización, que se define como el proceso connatural que conduce a la internalización de normas, valores y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales durante la interacción social y la influencia de las figuras significativas. El DSM-5-TR identifica específicamente las siguientes áreas de afectación socioemocional de la reciprocidad: comportamiento no verbal en la interacción, la dificultad que experimenta una persona al desarrollar relaciones interpersonales y mantenerlas. En este sentido es que se ha propuesto revisar las seis dimensiones claves cuyas afectaciones en el TEA conducen a una gran dificultad de proceso de socialización: sensación y percepción-emoción, cognición social, coherencia central, teoría de la mente, intersubjetividad, funciones ejecutivas.

La dimensión sensopercepción-emoción es fundamental, no solo como fuente de conocimiento y conciencia corporal, sino también por su estrecha relación con la comprensión y la emisión de emociones y la memoria, la atención, el aprendizaje y la experiencia. Ekman (2003) enfatiza que las emociones son instrumentos para verificar la comunicación y la interacción, e indican la intención y el estado interno del emisor. Desde su propuesta la emoción se extiende a la interpretación de otros, por lo tanto, en los TEA también se afecta la inteligencia emocional. En particular, los problemas del TEA están representados por la incapacidad de la persona para desarrollar habilidades que puedan considerarse como parte de la inteligencia emocional, lo que se puede evidenciar en los estudios de Hernández y Camacho Conde (2020) y Mosquera Canchingre (2021) y, por otro lado, Gavilanes Capelo y Rojas Orbe (2022), hace especial énfasis en lo que respecta a la calidad de apoyo familiar, pues parece haber una correlación directa con la inteligencia emocional. A pesar de esto, la investigación sobre este tema es limitada, y a menudo se tiende a investigar la posible relación entre sensopercepciones e inteligencia emocional o simplemente se destaca la necesidad de intervención que requiere el apoyo ambiental para mejorar el desarrollo emocional y social. En conclusión, los resultados

de los estudios son similares al señalar la relación entre las dificultades en la sensoropercepción y las dificultades en la lectura y autorregulación de las emociones en el TEA, con la consecuente necesidad de apoyo familiar y control ambiental. La diferencia se encuentra en la cuestión de qué hacer con la limitación, ya sea a través de una actitud comprensiva y adecuada hacia la persona con el diagnóstico o en determinar cómo el apoyo familiar impacta su autoestima y sus procesos empáticos. Se hace claro, entonces, que la tendencia de la investigación apunta a la necesidad de mayor exploración de las estrategias que involucran a la familia y al entorno escolar para contribuir a la inteligencia emocional y la adaptación social.

Los estudios sobre cognición social se centran en la comprensión de la integración de una serie de procesos que conllevan a la interacción de individuos de la misma especie, y a la interpretación y comprensión de aspectos sociales para una adaptación exitosa de los mismos. Esta función es vital para la supervivencia y está basada en el intercambio de señales para obtener información y aprender de su entorno. En el caso del TEA, la cognición social se encuentra claramente alterada y es un proceso relevante en la evaluación neuropsicológica por su diagnóstico y pronóstico sobre la adaptación social de un individuo. García-Juárez et al. (2022) la abordan desde los procesos neurocognitivos, mientras que Zuluaga Arroyave et al. (2022) emplean los test de falsas creencias y expresiones faciales como instrumentos de evaluación, en los cuales los niños autistas presentan alteraciones respecto a la población neurotípica y, a menudo, se vinculan a déficits en funciones ejecutivas. En conclusión, la literatura citada presenta similitudes al identificar la cognición social como vital para la interacción y, por ende, para la adaptación social, por lo que son evidentes sus déficits en el TEA. La diferencia radica en la conceptualización y aplicación, desde la definición teórica y bases neurales, la importancia de la evaluación neuropsicológica y los instrumentos utilizados. Las investigaciones actuales continúan en la línea de investigar y evaluar de forma precisa los déficits en cognición social presentes en individuos con TEA y su interconexión con otras áreas cognitivas como las funciones ejecutivas.

La coherencia central, entendida como la capacidad de integrar la información para darle un sentido coherente en un contexto dado, lo que posibilita, por ejemplo, identificar el sarcasmo o las bromas, se manifiesta con un déficit en personas con diagnóstico de TEA. Esta pobreza al intentar integrar la información del medio circundante en un todo unificado fue evidenciada por Frith (citada en Cañada-Goñi, 2023), y extiende la discusión de los déficits cognitivos en individuos neurotípicos cuando ellos presentan disfunción en las habilidades de superar tareas relacionadas con la ToM. El déficit en esta área afecta la habilidad de distinción entre lo real y lo imaginario y lo verdadero y lo falso, lo que impide la adaptabilidad del comporta-

miento. Fernández-Alvarado y Onandia-Hinchado (2022) encontraron un rendimiento variable en la comprensión lectora en población infantojuvenil con TEA, con diferencias respecto a los neurotípicos, aunque algunos podían entender indirectas. Díaz (2020) exploró técnicas de lectura para TEA de nivel 1, advirtiendo que la falta de contexto o problemas cognitivos, verbales y conductuales entorpecen la comprensión, pero pueden solucionarse con estrategias de inclusión en contextos educativos adaptados. También atribuye estas dificultades a los problemas de inflexibilidad, repetición de conductas e hipersensibilidad de acuerdo con el nivel de gravedad del TEA. Los estudios coinciden en identificar la falta de la coherencia central como una implicación del perfil cognitivo del TEA y una relación con las dificultades de comprensión del contexto. Por otro lado, las diferencias en los estudios se orientan hacia las variables observadas y las estrategias sugeridas. La discusión está en si se buscan adaptaciones educativas que favorezcan el entendimiento conductual y la tendencia investigativa busca particularizar las debilidades relacionadas con la coherencia central y explorar estrategias de adaptación e intervención.

De otra parte, la capacidad de inferir y entender los estados mentales y emocionales de los demás, lo que permite pronosticar el propio y el comportamiento ajeno en interacciones sociales, entendida como teoría de la mente (ToM), es abordada por los estudios citados en Téllez et al. (2021), Pérez-Vigil et al. (2021), Rivera Reig (2023), Adiego Trasobares et al. (2021) y García Horna (2021), Feged Zapata (2021) propone un programa de intervención para promover la ToM en niños con TEA nivel 1, que incluye módulos de reciprocidad social, reconocimiento emocional y toma de perspectivas. Acevedo Reyes (2023) investiga el papel de la ToM en la comprensión del lenguaje figurado, como la ironía en TEA de alto funcionamiento y propone que la ToM es importante, pero los factores ambientales también son influyentes. Sánchez Acosta (2021) y Abarca-Marinkovic et al. (2023) estudian la evolución de la ToM en diferentes edades y descubren vinculaciones con factores como el lenguaje mentalizante materno y el nivel de escolaridad materna. Sánchez Acosta (2021) relaciona los indicadores del ToM (test de las miradas) con el comportamiento social en adolescentes. Borda et al. (2023) diseñan un juego para promover la ToM en niños neurotípicos y argumentan la necesidad de tales herramientas. Sandoval-Pinto y Bejarano-Gómez (2023) se basan en la investigación participativa para fortalecer las habilidades de la ToM y resaltan el papel de la comunidad en la intervención. Las similitudes entre los trabajos de todos estos autores en torno a la ToM se derivan del reconocimiento de la misma como una habilidad social crucial con deficiencias en TEA, y la búsqueda de formas de intervención. Las diferencias provienen de las categorías de la ToM consideradas, las metodologías empleadas y la población objetivo. La investigación, en su conjunto,

se ha enfocado en la elaboración y validación de herramientas de intervención, en el desarrollo y evolución de la ToM en diferentes entornos y edades, y abarca su rol en otras habilidades sociales y comunicativas.

En cuanto a la intersubjetividad, los autores resaltan la importancia de la resiliencia al responder a un afecto, el comportamiento social y el conocer y ser capaz de relacionarse con los demás. También es interesante destacar que las investigaciones encontradas al respecto se sustentan en la teoría psicoanalítica, por lo que sus resultados se basan en procesos hermenéuticos. En el tema de la familia, Aparain (2022) abordó la intersubjetividad psicoanalítica en los padres de un niño autista, observando los nexos inconscientes. Ramírez-Morales et al. (2023) exploraron la interacción de juego y desarrollo de simbolismo intersubjetiva en relación con figuras normativas en los niños de preescolar, observando niveles bajos de juego simbólico y señalando la importancia de la dinámica de la madre y la adherencia al juego. Paolicchi et al. (2022) estudiaron las creencias parentales sobre el juego y su conexión con el apego y la actitud hacia la crianza. De Velasco-Gálvez y Molina (2023) propusieron el término ‘instalaciones lúdicas’ como el espacio intersubjetivo pedagógico para interacciones simbólicas y juego libre, que se consideraron especialmente terapéuticos y esenciales para la cognición y la identidad. Los estudios son similares subrayando la importancia de la interacción, especialmente en relaciones en el hogar con los padres y el juego en el desarrollo del niño y la intersubjetividad, y reconociendo la interacción en el bienestar general. Todos los estudios difieren en términos de enfoque teórico psicoanalítico, con bases sobre desarrollo infantil y apego, predominando la metodología estudio de caso longitudinal, estudio transversal con encuestas y estudio narrativo observacional, así como fuentes específicas de intersubjetividad dinámica parental inconsciente y vínculo, juego simbólico madre-hijo, creencias parentales y argumentos favorables a la creación intersubjetiva. La tendencia de la investigación se orienta hacia la intersubjetividad desde diferentes puntos de vista y disciplinas teóricas y metodológicamente diversas, enfatizando el juego y la interacción de rol temprana en el desarrollo social y emocional, promoviendo los espacios que lo favorecen.

Finalmente, las funciones ejecutivas (FE), son expuestas por los diferentes investigadores como un subconjunto de capacidades que incluyen la planificación, la flexibilidad, la memoria, la idea del tiempo, la monitorización e inhibición, que son necesarias para la formulación y logro eficaz de metas, involucran control cognitivo y autorregulación. En el TEA, las FE se ven afectadas, lo que se manifiesta en el lenguaje, los movimientos repetitivos, la regulación emocional y comportamental y la vida cotidiana. En los estudios revisados, las FE incluyen la regulación del impulso, control inhibitorio, organización y planificación, flexibilidad mental, generación de

hipótesis y memorización de trabajos. Ortiz y Soto-Rozas (2023) destacan la importancia de la intervención temprana y de actividades específicas diseñadas para incentivar el desarrollo en niños pequeños con vulnerabilidades en las FE. Grosso (2020), por su parte, enfatiza que las características del TEA no determinan una manera específica de aprender, sino que más bien hay una interacción dinámica. Betancourt-Pinto et al. (2021) describen la importancia de abordar las FE aplicando pruebas neuropsicológicas que permitan obtener resultados objetivos de desempeño. Gómez-Pérez y Calero (2020) analizaron FE en niños con TEA y en niños de bajos recursos socioeconómicos, siendo ambas condiciones heterogéneas; si bien en ambos grupos había dificultades, uno de los hallazgos más interesantes fue la similitud en planificación y memorización entre los niños con TEA y los neurotípicos. Padilla-Quintero e Infante-Cañete (2022) analizaron cómo las variables contextuales influían en las FE y cómo estas, a su vez, se relacionaban con la adaptación social y relacional en niños pequeños con TEA, mientras Cortés et al. (2021) demostraron que la estimulación de las FE en cognición social (mediante un protocolo denominado FEC-TEA) mejoraba la capacidad de anticipar respuestas conductuales y emocionales de otros individuos en un caso de TEA de alto funcionamiento, destacando que la neuroplasticidad infantil es un factor crucial para alcanzar buenos resultados en el desempeño.

A partir de los hallazgos presentados en los seis estudios específicos, puede inferirse que todas las dimensiones estudiadas están fuertemente interrelacionadas. Las dificultades en un área tienden a influir en otra, por lo que probablemente las intervenciones más efectivas sean aquellas que intervienen de forma integral en ellas, considerando la plasticidad cerebral infantil temprana, así como al contexto y la heterogeneidad del TEA, es decir, la capacidad de generalización de los estudios es limitada. Esta heterogeneidad es justamente lo que motiva este trabajo de revisión, dadas las diferencias en manifestaciones y severidad, subrayando la importancia de enfoques individualizados tanto en la evaluación como en la intervención.

5. Conclusiones

Como lo refieren varios de los estudios analizados, las dificultades en la socialización en las personas con TEA no se basan en un único déficit, sino en la compleja interacción de las seis dimensiones consideradas para este trabajo de revisión y su afectación en conjunto. Como se aprecia en el análisis, la alteración en una dimensión, como las funciones ejecutivas, puede perjudicar otras de manera sustantiva, y las dificultades subyacentes en la coherencia central pueden influir en la conducta de comprender a los demás socialmente y en el lenguaje. Por lo tanto, es esencial

entender la naturaleza interrelacionada de los déficits para desarrollar protocolos de evaluación y estrategias de intervención integrales.

Debido a la plasticidad cerebral en la infancia, la intervención temprana sobre las 6 dimensiones abordadas en este trabajo – en particular, las FE, la ToM y la intersubjetividad – es esencial para promover un desarrollo más adaptativo y mayor autonomía. Como se ha descrito previamente, más allá de los programas específicos, el uso de material lúdico o cambios en los estilos y prácticas docentes, la efectividad de las intervenciones está directamente relacionada con adaptaciones en contextos significativos – como familia y escuela – y la posibilidad de adaptación a las necesidades individuales. Por lo tanto, las variables contextuales tienen una influencia directa en el desarrollo y mejoramiento de las FE y la adaptación social.

Finalmente, es importante destacar que todas las dimensiones abordadas en este trabajo, especialmente la intersubjetividad y la teoría de la mente, se desarrollan fundamentalmente a través de la interacción con otros, especialmente con las figuras de apego y los pares. Varias de las investigaciones señalan el juego como un mecanismo fundamental para fomentar dicha interacción, la creación simbólica, la manifestación de emociones y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales durante la infancia. Debido a lo anterior, la calidad de la interacción del cuidador con el niño, la organización de espacios de juego y de libre expresión y el relacionamiento constante de con los familiares como coterapeutas, constituyen factores protectores y favorecedores del desarrollo social en las personas con diagnóstico de TEA.

6. Referencias

- Abarca-Marinkovic, C., Caamaño Napolí, C., Sazo Arellano, A. & Farkas Klein, C. (2023). Relación entre modelos operantes internos y nivel educacional materno, con la teoría de la mente en niños chilenos de 3 y 4 años: rol mediador del lenguaje mentalizante materno. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 166–187. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.11>
- Acevedo-Reyes, L. (2023). *La mente detrás del lenguaje figurado: Cómo la teoría de la mente influye en la comprensión de la ironía en los niños con espectro autista de alto funcionamiento* [Tesis de Pregrado]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197564>
- Adiego Trasobares, A., Villarrocha Ardisa, M. & Urbón Ladrero, E. (2021). *El trastorno del espectro autista: revisión bibliográfica del concepto de autismo y vinculación con el mundo de las emociones* [Tesis de Pregrado]. Universidad de Zaragoza.
- American Psychiatric Association (2024). *DSM-5-TR® Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Panamericana. ISBN: 9788411060738.
- Aparain, Á. (2022). Estudio de los nexos intersubjetivos en el tratamiento psicoanalítico de los padres de un niño autista. *Desvalimiento Psicosocial*, 8(2), 14. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6019>

- Arcos Rodríguez, V. A. (2021). Funciones ejecutivas: Una revisión de su fundamentación teórica. *Poiésis*, (40), 39-51. <https://doi.org/10.21501/16920945.4051>
- Atenas, T. L., Díaz, E. C., Venegas Bustos, J., Uribe San Martín, R. & Cárcamo Rodríguez, C. (2020). Cognición social: conceptos y bases neurales. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 57(4), 365-376. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272019000400365>
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Benites Escobar, S. I.. (2022). La cognición social en la evaluación neuropsicológica del autismo. Estudio de caso. *Revista de Psicología*, 41(1), 31-54. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.002>
- Betancourt-Pinto, M. A., Rodríguez-Rodríguez, L. K. & Zuluaga-Morales, C. D. (2021). *Implicación de las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista infantil (TEA) en Villavicencio-Meta* [Tesis de Grado]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c9dd39cd-1842-45b2-8007-fd7d3e58eb94/content>
- Borda, V., Medina, P., & González, J. (2023) *Diseño y validez de contenido de un juego para estimular teoría de la mente en niños neurotípicos de 7 a 11 años*. https://extension.medicinaudea.co/extension_posters/2023/sesion_2/PII.2_Borda_Camargo_et_al.pdf
- Cañada-Goñi, L. (2023). *La inteligencia emocional en el autismo* [Tesis de Grado]. Universidad de Navarra.: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/67797>
- Clark, D. A., Beck, A. T. & Arana, J. A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée De Brouwer.
- Cortés, T., Del Portillo, M. J. & Mejía, O. J. (2021). Estimulación de las funciones ejecutivas presentes en la cognición social en un caso de autismo de alto funcionamiento. *Cuadernos de Neuropsicología*. 15(3), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240250>
- De Velasco-Gálvez, Á. R. & Molina, J. A. (2023). Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18(1), e81741. <https://doi.org/10.5209/arte.81741>
- Díaz, G. (2020). *Inflexibilidad en el pensamiento, conductas repetitivas e hipersensibilidad en personas diagnosticadas con TEA* [Tesis de Grado]. Universidad de la República del Uruguay. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/29047/1/finalgabriela_diaz_tfg_14deabril2020.pdf
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books. ISBN 0-8050-7275-6.
- Feged-Zapata, D. (2021). *Mi amigo TOM, programa para estimular teoría de la mente en niños con trastorno del espectro autista nivel 1* [Tesis de Maestría]. Universidad CES. <https://repository.ces.edu.co/items/bc863e31-3a4a-4c68-bb0b-5acb6d2b841a>
- Fernández-Alvarado, P. & Onandia-Hinchado, I. (2022). Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 9(3). 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8578476>
- García Horna, R. M. (2021). *El trastorno de autismo en niños de 3 a 5 años* [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Tumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/63448>
- García-Juárez, M. R., Vera-Romero, A. J., Ortiz-Cruz, E. E., & Bernal-Hernández, J. (2022). Cognición social en el trastorno del espectro autista. *Editora Científica Digital eBooks* (pp. 28-47). <https://doi.org/10.37885/220709470>
- Gavilanes Capelo, D. B. & Rojas Orbe, J. L. (2022). *Las sensopercepciones en la inteligencia emocional en la edad infantil en los niños del inicial I "A" de la Unidad Educativa Fiscomisional Purísima de Macas, de la provincia de Morona Santiago, periodo 2022* [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10092>

- Gómez-Pérez, M. M. & Calero, M. D. (2020) Differential analysis of executive functions in children from disadvantaged families vs. children with autism spectrum disorder. *Anales de psicología*, 36(1). 102-110. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v36n1/0212-9728-ap-36-01-102.pdf>
- Grosso, M. L. (2020). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Quintú Quimün: Revista de lingüística*, (4), 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132519>
- Hernández Núñez, A. & Camacho Conde, J. A. C. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral*, 13(26), 41-53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2665>
- Jara, T. (2021). *Emociones y cambios sensoroperceptuales auditivos en autistas del Ecuador* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/8580>
- Jaramillo-Arias, P.; Sampedro Tobón, M. E. & Sánchez Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97. <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v38n2/2422-4022-anco-38-02-91.pdf>
- Krumm, G. L., Arán Filippetti, V. & Kimel, E. (2020) Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *PsicoGente*, 23(44), 1-19. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3493/4428>
- Lepe Grajeda, J. D. R., Franco Garzo, E. R. & de la Cruz Sierra, V. E. (2022). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Revista Académica CUNZAC*, 5(2), 99-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9975860>
- Matta Arancibia, J. S. (2021) *Relación entre las funciones ejecutivas y las conductas agresivas en niños autistas de 3 a 6 años residentes en Arequipa e Ica, Perú* [Tesis de Grado]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65949/Matta_AJS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition*. University of Chicago Press.
- Mosquera Canchingre, B. (2021). *Educación emocional en el alumnado con trastornos del espectro autista de altas capacidades* [Tesis de Grado]. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/13400>
- Ortiz, B. R. & Soto-Rozas, N. V. (2023). *Funciones ejecutivas y Autismo* [Tesis de Maestría]. Universidad Andrés Bello. <https://repositorio.unab.cl/server/api/core/bitstreams/fc31a87d-4d38-463b-92e8-03670e8afb97/content>
- Padilla-Quero, F. J. & Infante-Cañete, L. (2022). Funciones ejecutivas en TEA: análisis de variables contextuales en el desarrollo. *Revista de Discapacidad Clínica y Neurociencias*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.14198/DCN.20209>
- Paolicchi, G., María, N. A., Sorgen, E., Abreu, L., Larrabure, M., Basso, F. & Russi, M. (2022). *Intersubjetividad en el vínculo parento-filial, su relación con el tipo de apego y la atmósfera de placer compartida* [Tesis de Grado]. Universidad de Buenos Aires. https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/29/paolichi.pdf
- Pérez-Vigil, A., Ilzarbe, D., García-Delgar, B., Morer, A., Pomares, M., Puig, O. & Lázaro, L. (2021). Teoría de la mente en trastornos del neurodesarrollo: más allá del trastorno del espectro autista. *Neurología*, 39(2), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.014>
- Pinto-Díaz, C. (2020). Estrategias de lectura para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento. *MLS - Educational Research*. 4(1), 57-72. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.299>
- Ramírez-Morales, K., Sadurní-Brugué, M., Jimenez-Castillo, R. & Ramirez-Morales, I. (2023). Interacción de preescolares ecuatorianos y sus figuras maternas: utilización de la Escala de Desarrollo Intersubjetivo Simbólico Madre-Niño. *Veritas & Research*, 5(2), 143-159. <http://hdl.handle.net/10256/24190>
- Rivera Reig, I.. (2023). Desarrollo de la teoría de la mente en autismo. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (23), 91-112. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi23.106>

González, E; Ramírez, N; Morales, L; Montoya, M; Londoño, A. (2025). Seis Dimensiones de la Socialización en los Trastornos del Espectro Autista. *Tempus Psicológico*, 9(1) - ISSN: 2619-6336

- Sánchez-Acosta, A. C. (2021). *Conducta social y su relación con la teoría de la mente en adolescentes de 12 a 19 años* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d711dae9-d424-47e4-a693-4bf72fa218c8/content>
- Sandoval-Pinto, N. & Bejarano-Gómez. (2023). Transformación de las prácticas educativas asociadas a la formación ciudadana y la Teoría de la Mente: un estudio de IAP con niños y docentes de preescolar. *Actualidades Pedagógicas*, (81). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss81.8>
- Téllez, J. Z., Ortiz, H. O., Palars, C. B. & Ramos, M. F. (2021). Teoría de la mente: Una aproximación teórica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 171-185. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/455>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zuluaga Arroyave, T., Zuluaga, J. B. & Cuartas, M. (2022). Cognición social y funcionamiento ejecutivo en los trastornos del espectro autista: ¿Qué hace la diferencia?, *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.12>

