

TÍTULO DE LA COMUNICACIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS Y SU GENERALIZACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO ÚNICO CON UNA ALUMNA CON TRASTORNO AUTISTA

Josefina Lozano Martínez. Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia lozanoma@um.es

Salvador Alcaraz García. Becario FPI. Fundación Séneca. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. salvador.alcaraz@alu.um.es

Maribel Bernabeu Guerrero. Tutora Aula Abierta para alumnos con TEA del IES "Mariano Baquero" (Murcia).

Resumen

La comprensión de los estados mentales de emoción y creencia se inicia y evoluciona en el niño con desarrollo normalizado de manera espontánea, no ocurre así en el caso de niños con TEA pues diversas investigaciones han demostrado sus dificultades en la percepción, expresión, reconocimiento y comprensión de emociones (Hobson, 1993; Weeks y Hobson, 1987).

Teniendo en cuenta estas dificultades que presentan las personas con TEA nos planteamos realizar un estudio de caso único de una alumna con trastorno autista para valorar si tras un periodo de enseñanza estructurado, sistemática y natural es posible enseñar a comprender estados mentales de emoción y creencia que posibiliten:

1. Una generalización limitada de lo aprendido, es decir, los efectos de la enseñanza no se ven modificados por la introducción de nuevos materiales con tareas estructuralmente semejantes.
2. Una mejora de la conducta social de las personas autistas que participan en la investigación una vez transcurrido el periodo de enseñanza. Esta medida nos permite evaluar el impacto que, una enseñanza proporcionada de un modo sistemático a lo largo de 3 meses repartidos en 16 sesiones de 45 minutos, puede ejercer sobre las interacciones sociales en el contexto escolar.

Los resultados obtenidos demuestran una mejora en la comprensión de emociones y creencias y un avance en los procesos socio - comunicativos y de conducta social para el caso estudiado.

Introducción

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) son trastornos que afectan al desarrollo de la persona y se identifican como un continuo de condiciones donde se comparte una misma triada de síntomas (trastorno en las capacidades de reconocimiento social, trastorno en las capacidades de comunicación social, trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social) con diferentes grados de afectación y manifestación.

Las personas con trastorno autista, que se sitúan en el extremo del espectro autista debido a la mayor afectación que implica en las áreas de interacción social, comunicación e imaginación, muestran dificultad en la percepción, reconocimiento y comprensión de las emociones expresadas por los demás a través de sus gestos faciales y verbales que informan de sus estados mentales. Los estudios e investigaciones del equipo dirigido por el profesor Simon Baron-Cohen (1985) informan de las dificultades que acabamos de mencionar de las personas con autismo bajo el nombre de *“déficit en Teoría de la Mente”*. Este concepto o, mejor dicho, conjunto de hipótesis, que tratan de explicar las alteraciones en la interacción social en personas con TEA, defiende la relación existente entre las dificultades para la comprensión de los estados mentales de los demás y los problemas de relación y comunicación social en estas personas.

Éste es el sentido que inspira nuestra investigación, es decir, ayudar a las personas con TEA a comprender estados mentales propios y ajenos a través de la enseñanza de la identificación, expresión y comprensión de emociones y creencias como un medio de aprendizaje y mejora de sus habilidades sociales que implique una evolución favorable en su área social. Para ello utilizaremos un estudio de casos de unidad única (Yin, 2003) como estrategia de diseño de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996) que nos permita examinar, de una manera completa y profunda, el proceso de enseñanza seguido durante un periodo de 3 meses en el contexto natural del aula escolar de la comprensión de emociones y creencias y la posible relación existente entre dichos aprendizajes y la evolución favorable de las habilidades sociales.

1. Las emociones y las creencias en las personas con TEA y su relación con las habilidades sociales

La palabra emoción, que procede etimológicamente del vocablo latín *ex-movere* (mover hacia fuera) puede definirse como *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”* (Bisquerra, 2000, 61).

El proceso de vivencia emocional sigue 4 fases: 1) La persona evalúa un evento significativo a su interés; 2) La persona valora positiva o negativamente el evento; 3) La vivencia de la emoción se acompaña de cambios fisiológicos (p.e.: expresiones faciales y verbales, comportamiento y acciones); 4) Predisposición a actuar en función de la evaluación y valoración del evento.

Este proceso de vivencia emocional se refleja en la persona a través de la capacidad de expresión y comprensión emocional, siendo éstas dos habilidades clave para la atribución e inferencia “mentalista” (Rivière, 1997) que, a su vez, determina la capacidad para manejar una “teoría de la mente” (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Pues bien este proceso aparece alterado en las personas con TEA pues existen abundantes evidencias empíricas que informan de las dificultades de estas personas para la percepción de emociones (MacDonald y otros 1989), expresión de emociones (Weeks y Hobson, 1987; Loveland y otros 1994), reconocimiento de emociones (Hobson, 1986a y 1986b; Hobson, Houston y Lee, 1988; Ozonoff, Pennington y

Rogers, 1991; Moore, Hobson y Lee, 1997) y comprensión de emociones (Hobson, Houston y Lee, 1989; Baron – Cohen, 1991; Lozano y cols., 2007).

Por otra parte y en estrecha relación con el reconocimiento y comprensión de emociones, una creencia es un estado mental que presupone el pensamiento de que algo es verdadero. Así, para entender que una persona tiene una creencia verdadera o falsa, hay que pensar que la persona que la tiene sostiene que tales creencias representan un estado real de las cosas (Hobson, 1993), y exige que se *“considere, a la vez, una representación como tal representación y como un indicador de cómo es realmente el mundo al que se refiere”* (Forguson y Gopnik, 1988, 235). La comprensión de creencias está estrechamente ligada a la comprensión emocional pues para adquirir el concepto de creencia, el niño tiene que ser capaz de reaccionar con sus sentimientos a los sentimientos de los demás (Hamlyn, 1978).

Así, las personas con TEA tienen dificultades para comprender qué es una creencia. De hecho, estas dificultades, que se han evaluado tradicionalmente a través de la tarea de “falsa creencia”, suponen, junto con la expresión y comprensión emocional, uno de los indicadores más significativos para determinar el déficit en teoría de la mente en estas personas. Prueba de todo ello lo constituye el estudio de Baron – Cohen, Leslie y Frith (1985).

En conclusión, existen evidencias empíricas que informan de las dificultades de los niños con TEA para la comprensión de emociones y creencias pero, ¿podemos enseñar la comprensión de emociones y creencias en niños con TEA?

Las investigaciones llevadas a cabo con el objetivo de enseñar “teoría de la mente” a los alumnos con TEA han resultado poco esperanzadoras pues, aunque los niños aprenden a resolver tareas que evalúan los conceptos de “teoría de la mente” utilizan, para ello, estrategias no mentalistas, presentando dificultades, de esta manera, para la generalización de los aprendizajes a otras situaciones similares (Hadwin, Baron-Cohen y otros, 1997). En estos estudios, los propios autores coinciden en resaltar la brevedad del proceso de intervención que llevaron a cabo (8 sesiones) como posible variable influyente en sus conclusiones, pues se ha demostrado los beneficios de incorporar un mayor periodo de enseñanza (Prior, Dahlsromm y Squires, 1990). Esta razón ha sido la que ha movido al equipo investigador a plantear un diseño de trabajo que incorporara más tiempo de enseñanza en la investigación, que explicitaremos más adelante, para intentar conseguir avances en la comprensión de los estados mentales de uno mismo y de los demás. Pese a configurarse en el ámbito de la intervención educativa sobre los trastornos del espectro autista como un factor muy importante, no basta únicamente en aumentar en número de sesiones, semanas o meses el periodo de enseñanza de la comprensión de conceptos que evalúan la “teoría de la mente”, pues otros estudios (Ozonoff y Miller, 1995) tampoco han demostrado que tras un período de enseñanza prolongado (4.5 meses) dichos aprendizajes provocasen cambios en la conducta social de los niños. Más bien, es posible, como exponen Chin y Bernard-Opitz (2000), que estos desesperanzadores resultados sean debidos a que tales investigaciones se centraron en una enseñanza de principios específicos descontextualizados basados en la superación de tareas no creándose, de esta forma, las condiciones necesarias para la transferencia de los aprendizajes al mundo real. En este sentido, es primordial que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle, primero, en el contexto del hogar y/o escuela para después extrapolar esos aprendizajes a otros contextos del mundo real con la esperanza de conseguir su generalización. Además, en este proceso de enseñanza – aprendizaje se ha de involucrar el entusiasmo de familias, educadores y maestros de personas con TEA como verdaderos promotores de los beneficios de una enseñanza sistemática y continuada de las competencias socio-comunicativas en tales personas. Bien es sabido que, desgraciadamente, estos beneficios en la mayoría de las personas con TEA son limitados, pero no por ello menos importantes en la formación de estas personas.

Así, una persona con dificultades para reconocer, expresar y comprender las emociones expresadas por los demás, tendrá dificultades para atribuir “mente” a los demás y *“lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándoles como si no tuvieran “mentes”, y por tanto comportándose con ellas de forma similar a la que lo hacen con los objetos inanimados”* (Baron – Cohen, 1993, 22).

En efecto, el reconocimiento, expresión y comprensión emocional son tres conocimientos de los que depende, en gran medida, la capacidad intersubjetiva, es decir, la capacidad para compartir experiencias emocionales con otras personas concebidas como sujetos de experiencia. Por eso, las alteraciones que los niños con TEA presentan en esos conocimientos inciden en sus habilidades sociales (Lazarus, 1991; Bisquerra, 2000) y pueden justificar las dificultades de estos niños en los procesos de relación y comunicación (Rivière, 1997).

Pero además, estos conocimientos, nos señala la importancia de acometer un proceso de enseñanza – aprendizaje emocional, de una forma sistemática, natural y explícita, como una vía crucial para el desarrollo de la competencia social de alumnos con TEA. La posibilidad o no de enseñar a los alumnos con TEA la comprensión de estos conocimientos y la relación que pueda existir entre estos conocimientos y el desarrollo de sus competencias sociales es una cuestión por dilucidar y de la que pretendemos dar cuenta en este trabajo.

2. Metodología de investigación

2.1. Diseño y objetivos

Trataremos de describir un estudio de casos de unidad única como estrategia de diseño de investigación que nos permita examinar de una manera completa y profunda el proceso de enseñanza seguido en el contexto natural del aula escolar, a lo largo de un periodo de tiempo, donde se trabaja con la alumna la enseñanza y la comprensión de emociones y creencias y la posible relación existente entre dichos aprendizajes y la evolución favorable de las habilidades sociales. Por tanto los objetivos que nos planteamos han consistido en:

- ✚ Demostrar si la alumna con trastorno autista logra una generalización limitada de lo aprendido, es decir, los efectos de la enseñanza no se ven modificados por la introducción de nuevos materiales con tareas estructuralmente semejantes.
- ✚ Comprobar si se consigue una mejora de la conducta social de la alumna una vez transcurrido el periodo de enseñanza.

2.2. Muestra participante

María es una chica de 15 años que tiene necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno Autista así como a discapacidad cognitiva de grado ligero, con semejantes competencias en aspectos verbales e intelectuales. Concretamente, los resultados obtenidos en el “Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)” antes del proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias se traducen en un CI Compuesto de 63, con Puntuación Típica de 67 en el subtest de Vocabulario y Puntuación Típica de 72 en el subtest de Matrices (razonamiento). Además, los resultados obtenidos en el “Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (TVIP)” otorgan una edad equivalente de seis años y diez meses en su competencia de comprensión y expresión lingüística. Se encuentra escolarizada en una Instituto público de la Región de Murcia en modalidad de aula abierta por ser un tipo de escolarización que proporciona un contexto adecuado para los alumnos con TEA cuya escolarización requiere una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo ordinario, que no pueden ser atendidos en el aula ordinaria con apoyos.

2.3. Materiales

2.3.1. Material para la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias

Se diseñaron y elaboraron materiales en soporte impreso y multimedia – interactivo para la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias. Así, la enseñanza de las **emociones** se centra en la comprensión por parte de los alumnos de ciertos aspectos de las emociones ajenas. En el **primer nivel**, se pretende enseñar a los niños a reconocer fotografías de expresiones faciales de cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo. En el **segundo nivel**, se pretende enseñar a reconocer las mismas expresiones pero a través de dibujos.

En el **tercer nivel** se presentan al niño situaciones típicas de alegría, tristeza, enfado y miedo para favorecer la relación entre emociones y situaciones. En el **nivel cuarto** aparecen actividades de comprensión emocional y se pretende enseñar a los niños que los deseos causan emociones. Y, finalmente, en el **nivel quinto** se busca enseñar a comprender que las creencias pueden causar emociones.

La enseñanza de **creencias** se estructura igualmente en cinco niveles donde el primer nivel pretende enseñar capacidades simples de adopción de perspectivas, es decir, que distintas personas pueden ver distintas cosas. Con el **segundo nivel**, se busca enseñar tareas complejas, de modo que los niños tengan que aprender valorar no sólo lo que las personas ven sino cómo se les aparecen las cosas.

En el **tercer nivel**, se pretende enseñar el principio de que “ver hace saber” y que las personas sólo saben las cosas que ven. En el **cuarto nivel** se pretende que el alumno llegue a predecir la relación entre “ver y saber” para predecir la acción de un personaje. Finalmente, en el **quinto nivel** se presenta una actividad para proporcionar una enseñanza acerca de las falsas creencias propias o ajenas.

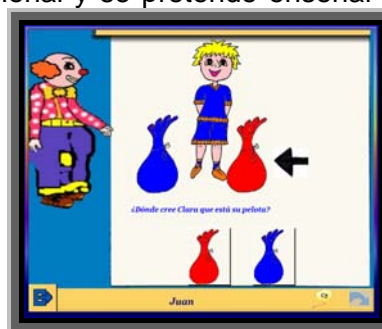


Figura1. Nivel 5 creencias CD Aprende con Zapo.

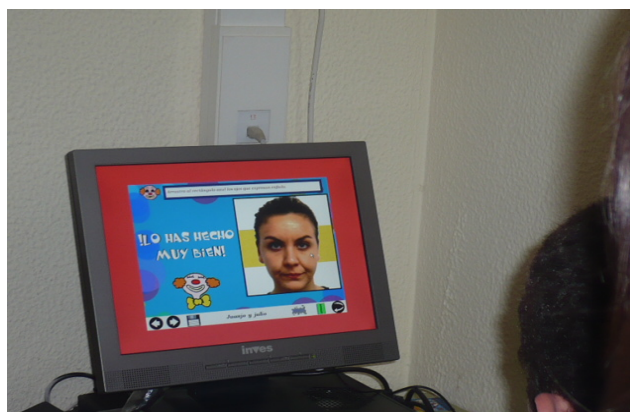


Figura 2. Ejemplo de la intervención educativa trabajando el primer nivel de emociones con CD interactivo

2.3.2. Escala de valoración de habilidades sociales y emocionales en personas con TEA

Basándonos en el Inventario de Espectro Autista de Ángel Rivière (1997), en anteriores investigaciones (Lozano, Sotomayor y Alcaraz, 2007), diseñamos y elaboramos una escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con trastornos del espectro autista (EVHES). La EVHES es una escala de

valoración de la competencia social donde seleccionando tres dimensiones relacionadas con dicha competencia (Habilidades básicas de relación social, Habilidades de referencia conjunta y Habilidades de capacidad intersubjetiva) se recogen distintos ítems de valoración dentro de cuatro niveles en cada una de las diferentes dimensiones, partiendo siempre de que el primer nivel caracteriza a las personas con un trastorno mayor, un cuadro más severo, niveles cognitivos más bajos y frecuentemente contemplando a los niños más pequeños y el nivel cuarto, por el contrario, caracteriza a los trastornos menos severos, y define a las personas que presentan el síndrome de Asperger.

La EVHES es una escala tipo Likert con 5 valores y se compone 87 ítems. Estos ítems se valoran con una puntuación del 1 al 5, donde el 1 significa que el niño presenta la dificultad a la que alude el ítem o no tiene adquirida la capacidad que se evalúa. Por el contrario, una puntuación de 5 quiere decir que el niño no presenta la dificultad a la que se alude o tiene adquirida la capacidad que el ítem evalúa. De esta forma, cuanto mayor sea la puntuación, tanto dentro de un nivel como para el área en general, mayor será el grado de competencia social del niño.

Fue para controlar las posibles relaciones entre el proceso sistemático de enseñanza de emociones y creencias y las habilidades básicas de relación social, referencia conjunta y capacidad intersubjetiva por lo que se utilizó la EVHES en este estudio.

2.4. Procedimiento

A lo largo de dos o tres sesiones iniciales se valoró el nivel de comprensión de creencias y emociones de los participantes utilizando la parte del material destinado para ello. El pretest o evaluación inicial pretendió evaluar en qué nivel tanto de emociones como de creencias había que situar a la alumna para proceder en las siguientes sesiones (3 meses repartidos en 16 sesiones de 45 minutos) con la enseñanza en las dos dimensiones a trabajar (emociones y creencias). Para ello, se distribuyeron las actividades de emociones y creencias en cinco niveles evolutivos, siendo el primero el más simple y el quinto el más complejo. Se valoró, pues, comenzando siempre por el primero y progresando hacia el nivel superior. La evaluación se detenía cuando la alumna fallaba en dos niveles consecutivos. En todos los niveles la alumna tuvo que demostrar que comprendían bien el concepto que se estaba sometiendo a prueba. Ello implicó que tuviera que pasar cuatro tareas en un mismo orden, salvo los niveles uno, dos y cuatro de comprensión de creencias, donde debían realizar sólo tres tareas. La puntuación otorgada en cada nivel oscilaba en valores progresivos de superación de las tareas de cada nivel (de 1 a 5). Donde el 1 significaba que no superaba el nivel y el 5 que superaba sin dificultades el nivel. Las puntuaciones del 2 al 4 aluden a valores intermedios de no superación de la tarea (p.e.: reconoce la emoción pero no justifica; falla en el reconocimiento de la emoción de miedo, pero acierta en la de alegría, tristeza y enfado...).

A partir de esta evaluación de necesidades, se inició el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias desde el nivel que la alumna no superaba siguiendo su propio progreso natural y de aprendizaje. La alumna avanzaba al nivel siguiente cuando era capaz de resolver y comprender las tareas propuestas para cada nivel y permanecía en el nivel si no era capaz de resolver dichas tareas.

Tras el proceso de intervención educativa, a lo largo de dos o tres sesiones, como al principio, se efectuó una evaluación final o posttest con la finalidad de valorar la comprensión de la alumna en emociones y creencias al final del proceso. En la evaluación final (posttest) se mantuvieron los mismos niveles y puntuaciones, pero se introdujeron dibujos, objetos e historias nuevas evitando de este modo que la alumna respondiese más por memoria que por comprensión y generalización de lo aprendido, evitando así, el sesgo de acumulación de aprendizajes.

Del mismo modo se volvió a cumplimentar la escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con trastornos del espectro autista (EVHES) para valorar la evolución de la alumna con respecto a las habilidades básicas de relación social, referencia conjunta y capacidad intersubjetiva.

3. Resultados

María partía de unos niveles elevados en tareas de reconocimiento, clasificación y nominación de las emociones básicas de alegría, tristeza, enfado y miedo, pero no llegaba a dominarlos. Más dificultades presentaba para superar tareas que evaluaban juicios de emoción basados en situaciones, deseos y creencias. Tras el proceso, María fue capaz de dominar el reconocimiento, clasificación y nominación de las emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo. También fue capaz de determinar la emoción de un personaje en una situación determinada y de reconocer la emoción que acompaña a situaciones de deseo cumplido o incumplido. María partía de una situación inicial de incomprensión de que los estados de creencia pueden causar emociones. Al final del proceso educativo, obtuvo un rendimiento alto en tareas que evalúan el aprendizaje de esta capacidad pero no llegó a adquirir en profundidad dicho aprendizaje.

En cuanto a la comprensión de creencias antes de iniciar el proceso de enseñanza, María tenía adquirido el aprendizaje de que las personas pueden ver cosas distintas y que, además, pueden ver la misma cosa de manera distinta. Pero no era capaz comprender la relación entre los conceptos de ver y saber, como tampoco de predecir la acción de un personaje en función de la existencia de un estado de creencia verdadero o falso. Como podemos observar en la tabla de resultados, María, tras el proceso de intervención educativa, fue capaz de comprender que las personas saben lo que ven superando, de esta manera, tareas que evalúan la relación primaria entre los conceptos de ver y saber. En cuanto a las tareas consistentes en predecir la acción de un personaje en función de una creencia verdadera o falsa, mejoró sus niveles pero no llegó a comprenderlos. Estos resultados confirman las conclusiones a las que llegaron Hadwin y cols, (1997).

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES											
María	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		Nivel 5		
	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	
	4	5	4	5	3	5	3	5	1	3	
ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE CREENCIAS											
María	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		Nivel 5		
	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	
	5	5	5	5	3	5	2	4	1	3	

Tabla 1. Rendimiento del alumno I en emociones y creencias

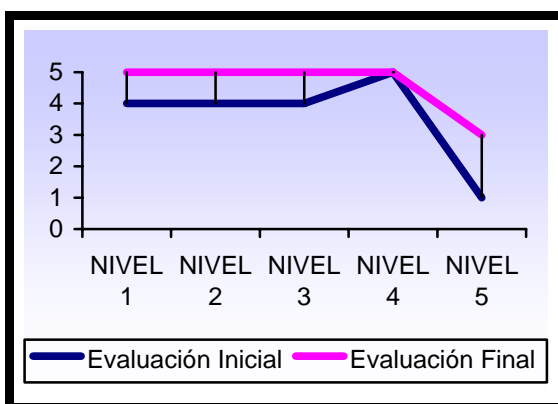


Gráfico 1. Comprensión de emociones

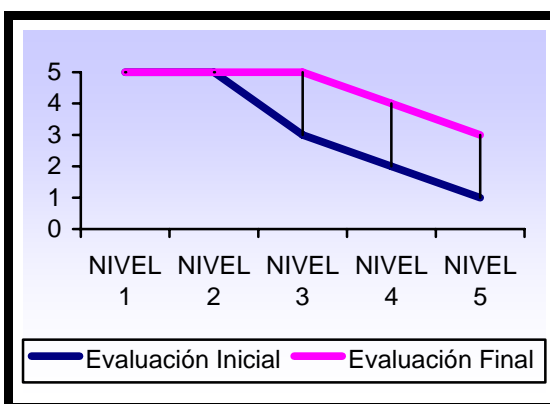


Gráfico 2. Comprensión de creencias

Por otra parte, a diferencia de Hadwin y cols. (1997), y en relación a la mejora en las habilidades sociales, observamos mayores valores de competencia social para las

áreas de habilidades de relación social, de referencia conjunta y de capacidad intersubjetiva después del proceso de enseñanza que antes del mismo:

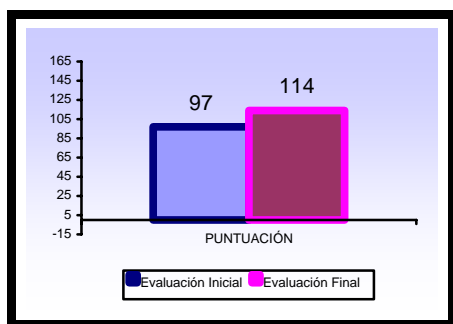


Gráfico 3. H. Relación Social

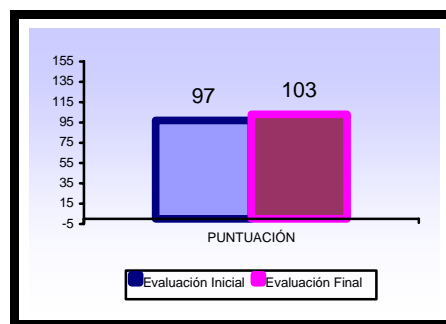


Gráfico 4. H. Referencia Conjunta

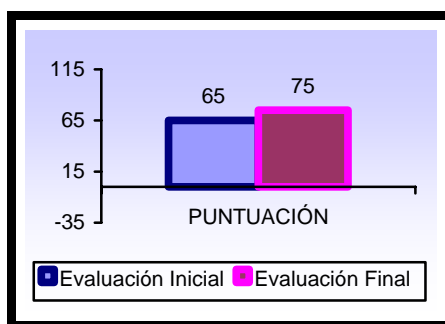


Gráfico 5. H. Capacidad Intersubjetiva

🚦 **Para el Área de Habilidades Básicas de Relación Social**, María ha visto aminorada su propensión a la soledad (evitación y no contacto con los demás) aumentando la frecuencia espontánea de sus relaciones con sus compañeros y adultos de referencia (docente y educador de apoyo). Presenta una valoración más alta en el uso de habilidades sociales básicas expresando con mayor frecuencia fórmulas sociales de cortesía (por favor, gracias, perdón...), opiniones y peticiones de ayuda al adulto. Conviene resaltar, como ejemplo muy clarificador la opinión de la docente cuando se le entrevista al final del proceso de enseñanza/aprendizaje:

Docente: "El principal cambio que he notado en María, además de fijarse más en las caras y prestar más atención a las emociones, es que ahora se encuentra más espontánea"

🚦 **Para el Área de Habilidades de Referencia Conjunta**, María, se ha mantenido en unos niveles cercanos al momento inicial de evaluación presentando dificultades para compartir experiencias o acciones con los demás, para atender los gestos y miradas del otro y para comprender y explicar una situación. No obstante, los resultados de la EVHES nos muestra que María ha obtenido avances para esta área. Por ejemplo, ha aumentado la frecuencia para mirar alternativamente al otro y al objeto cuando éste es interesante, extraño o novedoso y para mirar con interés lo mismo que mira el otro.

🚦 **Para el Área de Capacidad Intersubjetiva**, los principales avances que se aprecian se manifiestan en su capacidad para percibir las emociones y sentimientos de los demás. Así, María ha sido capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas utilizando e interpretando gestos comunicativos, mejorando su reconocimiento de las claves contextuales de cada situación comunicativa modulando su conducta en función de cómo se desenvuelve una situación. Como se aprecia en los resultados de tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias, también los resultados de la EVHES nos

informa que María ha mejorado su capacidad para explicar manifestaciones emocionales en función de situaciones de deseo y creencia, si bien no es capaz de regular su conducta en situaciones interactivas adaptándola en función de las emociones previsible en otros.

4. Conclusiones

Como acabamos de mostrar, María obtuvo un rendimiento más alto en cada uno de los niveles de comprensión de emociones y creencias tras el periodo de intervención, lo que confirma el primer objetivo que nos marcamos en la presente investigación, es decir se puede confirmar que la alumna con trastorno autista logra una generalización limitada de lo aprendido, es decir, los efectos de la enseñanza no se ven modificados por la introducción de nuevos materiales con tareas estructuralmente semejantes. Además de ello, merece la pena destacar en dicho avance que se aprecia unos logros mayores en el reconocimiento de emociones con relación al de creencias.

Por otra parte, y siguiendo con el segundo objetivo de investigación nos planteamos si ¿la comprensión de emociones y creencias favorece las relaciones sociales en personas con TEA? Con relación a ello, la comparación de los datos obtenidos en la escala de valoración de la competencia social en alumnado con trastornos del espectro autista (Lozano, Sotomayor y Alcaraz, 2007) junto con la opinión de otros profesionales del centro educativo nos informa de una mejora de las habilidades sociales de María una vez transcurrido el periodo de enseñanza. Esta medida nos ha permitido evaluar el impacto que, una enseñanza proporcionada de un modo sistemático a lo largo de 3 meses repartidos en 16 sesiones de 45 minutos, puede ejercer sobre las interacciones sociales en el contexto escolar. Este aspecto, que en similares investigaciones no se contemplaba (Hadwin, Baron – Cohen y otros, 1997), nos pareció importante tenerla presente en nuestro estudio, puesto que consideramos que la enseñanza del reconocimiento de emociones y creencias puede ayudar a que los alumnos con trastorno autista comprendan estados emocionales y, como consecuencia, se posibilite, a su vez, una mejora en sus relaciones con los demás. Así, los datos obtenidos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje para el caso de María nos hacen ser optimistas de los beneficios que un proceso de intervención estructurado, sistemático y regular sobre la comprensión de emociones y creencias puedan tener sobre las habilidades sociales de las personas con TEA, área en la que manifiestan especial dificultad. No obstante, somos conscientes de que los resultados obtenidos siempre serán relativos y difícilmente generalizables dadas las características peculiares de estas personas con trastorno autista.

5. Referencias bibliográficas

- Baron – Cohen, S.; Leslie, A. y Frith, U. (1985). “Does the autistic child have a theory of mind?” *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron – Cohen, S. (1991): “Do people with autism understand what causes emotion?” *Child Development*, 62, 385-395.
- Baron-Cohen, S., Harrison, J., Goldstein, L., and Wyke. (1993) Coloured speech perception: Is synaesthesia what happens when modularity breaks down? *Perception*, 22, 419-426.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Chin, H. Y. & Bernard-Opitz, V., (2000) Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 6, 569-583.
- Forguson, L., y Gopnik, A. (1988). “The ontogeny of common sense”. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (págs. 226 – 243): Cambridge: Cambridge University Press.

- Hadwin, J.; Baron-Cohen, S. y otros (1997): "¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?". En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO y APNA.
- Hamly, D. (1978). *Experience and the growth of understanding?* Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hobson, P. (1986a): "The autistic child's appraisal of expressions of emotion". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 3, 321-342.
- Hobson, P. (1986b): "The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 5, 671-680.
- Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Hobson, P.; Houston, J., y Lee, A. (1988): "What's in a face? The case of autism". *British Journal of Psychology*, 79, 441-453.
- Hobson, P.; Houston, J., y Lee, A. (1989): "Recognition of emotion by mentally retarded adolescents and young adults". *American Journal on Mental Retardation*, 93, 434-443.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Loveland, K.; Tunali – Kotoski, B.; Pearson, D.; Breslford, K.; Ortegón, J., y Chen, R. (1994): "Imitation and expression of facial affect in autism". *Development and Psychopathology*, 6, 433 – 444.
- Lozano, J.; Serrano, F y Alcaraz, S. (2007): "La comprensión de emociones y creencias: un estudio con alumnos autistas y otros trastornos del espectro autista" *Comunicación y Pedagogía*, 221, 21-28.
- Lozano, J; Sotomayor, J.A. y Alcaraz, S. (2007): "Escala de valoración de la competencia social en alumnado con trastornos del espectro autista". IV Congreso y XXIV Jornadas de Educación Especial y Universidades, Huelva, 26 – 30 abril.
- McDonald, H.; Rutter, M.; Howlin, P.; Rios, P.; Le Conteur, A.; Evered, CH., y Folstein, S. (1989): "Recognition and expression of emotional cues by autistic and normal adults". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 6, 865 – 877.
- Moore, D.; Hobbson, P., y Lee, A. (1997): "Components of person perception: An investigation with autistic, non – autistic retarded and typically developing children and adolescents". *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 401-423.
- Ozonoff, S.; Pennington, B. F. y Rogers, S. J. (1991): "Executive function deficits in high – functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415–433.
- Prior, M., Dahlstromm, B. y Squires, T. (1990): "Autistic children's knowledge of thinking and feeling states in other people". *Journal of child Psychology and Psychiatry*. 31. 587-601.
- Rivière, A. (1997): *Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones Sociales y Comunicación*. En, A. Rivière y J. Martos: *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: IMSERSO-APNA.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Weeks, S. y Hobson, P. (1987): "The salience of facial expression for autistic children". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 1, 137-152.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks, CA.