

Intervenciones para la mejora integral del bienestar a lo largo del ciclo vital



DYKINSON EBOOK

José Manuel Aguilar Parra
Rubén Trigueros Ramos
Rocío Collado Soler

Coordinador

INTERVENCIONES PARA LA MEJORA INTEGRAL DEL BIENESTAR A LO LARGO DEL CICLO VITAL

Coordinación

JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA

RUBÉN TRIGUEROS RAMOS

ROCÍO COLLADO SOLER

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Los autores declaran haber recibido el siguiente apoyo financiero para la autoría y/o publicación de este libro: Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación dentro del programa 54ª “Investigación Científica Cofinanciado” por el Programa Operativo FEDER Andalucía. 2021-2027 dentro del Objetivo Específico RS011 “ Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas” (Proyecto Ref: P_FORT_GRUPOS_2023/05).

Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Almería
(Ref: 24/25-1-41C)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-456-3
DOI: <https://doi.org/10.14679/4264>

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA 7

CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO

MARINA ALFÉREZ-PASTOR Y JOSÉ MANUEL AGUILAR-PARRA 20

CAPÍTULO 3. ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN DE TEORÍA DE LA MENTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO

NOELIA NAVARRO GÓMEZ Y RUBÉN TRIGUEROS-RAMOS 29

CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE: MOTIVACIÓN HACIA LA ASIGNATURA “EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE” TRAS UNA PROPUESTA GAMIFICADA

ROCÍO COLLADO-SOLER 39

CAPÍTULO 5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR. RECREOS ACTIVOS PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL

VANESA JIMÉNEZ-FÁBREGA 45

CAPÍTULO 6. CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN UNA MUESTRA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

DEBORAH NEGRÍN-PERAZA Y GONZALO PEÑA-MUÑANTE..... 52

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA MEDIANTE UN MODELO DE RASCH EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GONZALO PEÑA-MUÑANTE Y DEBORAH NEGRÍN-PERAZA 61

CAPÍTULO 8. EL MÉTODO 5L: LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO Y REDUCIR LA ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE MATEMÁTICO

VANESA MUÑOZ MEIZOSO 72

CAPÍTULO 9. LA SALUD MENTAL DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON TEA

Mª DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 77

CAPÍTULO 10. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESO: AULA HOGAR

Mª DEL MAR MEGÍAS TORRES..... 88

CAPÍTULO 11. EL ESPEJO DISTORSIONADO DE LOS ADOLESCENTES. NUEVOS MEDIOS DE RELACIÓN DIGITAL	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO	96
CAPÍTULO 12. ¿NO LE DAS SENTIDO A TU VIDA? EL SUICIDIO NO ES LA SOLUCIÓN	
HUGO ANTONIO MARTÍNEZ CAÑESTRO	107
CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU IMPACTO EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: CONTEXTOS MARGINALES DE ÉTNICA GITANA	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	119
CAPÍTULO 14. MOTIVACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ACADÉMICO	
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	127
CAPITULO 15. EL PAPEL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA	
RUBÉN TRIGUEROS RAMOS Y TALÍA TRIGUEROS RAMOS	137
CAPITULO 16. JUEGOS DE MESA PARA EL DESARROLLO SENSORIAL EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
PAULA RODRÍGUEZ RIVERA Y ANA MANZANO LEÓN	159
CAPITULO 17. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PREOCUPACIÓN, MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA, AUTOEFICACIA Y SOPORTE SOCIAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
FRANCISCO NARCISO ENCISO VELASCO, JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA, JERÓNIMO JAVIER GONZÁLEZ BERNAL Y EVA URBÓN LADRERO.....	167
CAPITULO 18. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y PROTECCIÓN DE DATOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	
RAFAEL MARTÍNEZ EGEA	178

CAPÍTULO 3

ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN DE TEORÍA DE LA MENTE Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE CASO

Noelia Navarro Gómez*

Rubén Trigueros-Ramos**

**Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Málaga*

***Profesor Titular de la Universidad de Almería*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4267>

Resumen

El presente estudio de caso examina la efectividad de una intervención educativa centrada en la Teoría de la Mente (ToM) en un niño de 10 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel 1. La intervención tuvo una duración de ocho semanas e incluyó actividades estructuradas en tres fases: reconocimiento emocional, atribución de intenciones y comprensión de perspectivas. A través del uso de materiales visuales, cuentos infantiles, juegos de roles y vídeos educativos, se promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la identificación y expresión de emociones, la toma de perspectiva y la participación en interacciones sociales, evaluadas mediante pruebas estandarizadas y observación directa. Estos hallazgos evidencian que la ToM puede desarrollarse mediante intervenciones tempranas y personalizadas, contribuyendo a una mayor integración social y escolar en niños con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Teoría de la Mente; intervención educativa; habilidades sociales; reconocimiento emocional

1. INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Mente (ToM) es una habilidad cognitiva fundamental que permite a los individuos atribuir estados mentales, tales como creencias, deseos, intenciones y emociones, tanto a sí mismos como a los demás (Wellman et al., 2001; Wellman, 2014). Este proceso cognitivo facilita la interpretación de la conducta ajena y permite anticipar las reacciones de los otros en situaciones sociales. La ToM es crucial para el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que otorga la capacidad de predecir y explicar comportamientos humanos en un contexto social. Desde sus primeras descripciones por Premack & Woodruff (1978), esta capacidad ha sido considerada una piedra angular del desarrollo cognitivo, social y emocional en los seres humanos.

El proceso de adquisición de la ToM se desarrolla progresivamente durante la infancia, comenzando con la atribución de deseos básicos y evolucionando hacia la comprensión de creencias de

segundo orden y estados emocionales complejos. Este desarrollo es especialmente notorio a partir de los 2 a 3 años, cuando los niños comienzan a entender que las personas pueden tener creencias y deseos distintos de los propios (Wellman & Liu, 2004). A medida que el desarrollo cognitivo avanza, los niños adquieren la capacidad de comprender las intenciones subyacentes de las acciones de los demás, lo que les permite ajustar su propio comportamiento en función de las expectativas sociales.

En niños y adultos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso de desarrollo de la ToM presenta notables dificultades. El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que afecta a la comunicación, la interacción social y la conducta. Las personas con TEA suelen presentar una alteración en el desarrollo de la ToM, lo que se traduce en una comprensión limitada de las emociones, pensamientos y perspectivas ajenas. Este déficit repercute significativamente en su capacidad para establecer relaciones interpersonales, ya que les resulta difícil anticipar y responder adecuadamente a las conductas de los demás, lo que puede generar aislamiento social y dificultades en la adaptación a entornos educativos y sociales (Frith, 2001). Según Happé (1994), los déficits en la ToM son una de las características más definitorias del TEA, dado que afectan las habilidades socioemocionales fundamentales para la interacción social.

A nivel neurobiológico, diversas investigaciones han identificado las áreas cerebrales implicadas en el desarrollo y la ejecución de la ToM. Entre ellas, se encuentran la corteza prefrontal, particularmente la región ventromedial, que está involucrada en la toma de decisiones sociales y la empatía, así como la corteza temporal superior, que se activa en el procesamiento de las intenciones y las emociones de los demás. Además, la amígdala, una estructura clave en el procesamiento emocional, juega un papel importante en la percepción de las emociones ajenas, un aspecto fundamental de la ToM. En las personas con TEA, se han observado disfunciones en estas áreas cerebrales, lo que podría explicar las dificultades que enfrentan en el desarrollo de la Teoría de la Mente (Baron-Cohen et al., 2000).

Estudios recientes han documentado que los déficits en la ToM en personas con TEA no solo impactan sus interacciones sociales y habilidades de comunicación, sino que también pueden afectar su rendimiento académico y su adaptación a los entornos educativos. Según Peterson et al., (2005), el desarrollo más lento en la atribución de estados mentales como consecuencia del TEA, conlleva a desafíos en el aprendizaje de habilidades sociales y en la resolución de problemas interpersonales. Por su parte, Yirmiya et al., (1998) encontraron que los niños con TEA tienen una capacidad limitada para comprender las creencias falsas, lo que afecta su capacidad para manejar situaciones complejas en el aula y en otros contextos sociales.

Dada la importancia crucial de la ToM en las relaciones sociales y educativas, se han desarrollado diversas intervenciones educativas para mejorar esta habilidad en niños con TEA. Entre las estrategias más utilizadas se incluyen el entrenamiento en el reconocimiento emocional, que ayuda a los niños a identificar y comprender las emociones de los demás, y la enseñanza explícita de las perspectivas ajenas, que promueve la empatía y la adaptación social. Programas como el "PEERS" (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills), que emplea un enfoque basado en habilidades sociales estructuradas, y el uso de narrativas sociales y juegos de roles, han demostrado ser efectivos en el desarrollo de la ToM en niños con TEA (Begeer et al., 2011; Hadwin et al., 1996). Estas intervenciones, que suelen incluir actividades interactivas y colaborativas, han sido diseñadas para promover una mejor comprensión de las emociones y las intenciones de los demás, con el objetivo de mejorar la comunicación, la resolución de conflictos y la integración en el entorno escolar.

Sin embargo, y pese al comentado impacto de la ToM en la vida de estas personas, hasta la fecha, el diseño de protocolos e intervenciones centradas específicamente en ToM en TEA ha sido bastante limitado. El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de una intervención educativa centrada en el desarrollo de la ToM en un estudiante diagnosticado con TEA de nivel 1 (anteriormente conocido como síndrome de Asperger). A través de actividades colaborativas y dinámicas diseñadas para potenciar la comprensión emocional y la toma de perspectiva, se busca fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten la integración en el entorno escolar. Se espera que esta intervención no solo mejore la capacidad del estudiante para interpretar situaciones sociales y fortalecer sus interacciones con sus compañeros, sino que también promueva un modelo educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. En este sentido, la ToM no solo facilita el entendimiento de las emociones y pensamientos ajenos, sino que es fundamental para la construcción de relaciones interpersonales exitosas, lo que tiene un impacto positivo en la vida escolar y social de estos individuos.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se emplea un diseño de estudio de caso único con metodología cualitativa, mediante observación participante y entrevistas estructuradas con el docente y la familia.

2.2. Participantes

El participante de este estudio es un niño de 10 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel 1 (anteriormente conocido como síndrome de Asperger). Asiste a una escuela de integración educativa en un aula regular, acompañado de un asistente especializado. Su cociente intelectual (CI) se encuentra en el rango promedio (CI=105), medido a través de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-V), lo que le permite desarrollar tareas académicas a la par de sus compañeros. Sin embargo, presenta dificultades significativas en el ámbito socioemocional. A nivel familiar, cuenta con el apoyo continuo de sus padres, quienes fomentan el desarrollo de habilidades sociales mediante actividades grupales y juegos cooperativos. Sin embargo, las dificultades en la comprensión emocional siguen representando un reto cotidiano. Debido a estas características, se consideró pertinente implementar una intervención educativa centrada en la Teoría de la Mente, con el fin de promover el reconocimiento emocional, la atribución de intenciones y la comprensión de perspectivas ajenas, tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar. Desde una edad temprana, el participante ha mostrado habilidades lingüísticas adecuadas, siendo capaz de expresar sus ideas con claridad. No obstante, presenta dificultades significativas en la comprensión de emociones complejas y en la interpretación de intenciones ajenas, lo que provoca malentendidos en situaciones sociales. A menudo, su discurso resulta literal y directo, mostrando limitaciones en la interpretación de ironías, metáforas o dobles sentidos. En el contexto escolar, el niño muestra interés en temas específicos como tecnología y videojuegos, lo que aprovecha para interactuar con sus compañeros, aunque en ocasiones su discurso puede volverse monótono o repetitivo. Los docentes y familiares han manifestado que suele frustrarse cuando no logra comprender las intenciones de otros o cuando las situaciones sociales no se desarrollan como él anticipa.

Debido a estas características, se consideró pertinente implementar una intervención educativa centrada en el desarrollo de la Teoría de la Mente, con el fin de promover el reconocimiento emocional, la atribución de intenciones y la comprensión de perspectivas ajenas, tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar.

2.3. Instrumentos

Faux Pas Recognition Test (FPRT) (Baron-Cohen et al., 1999). El FPRT consta de 20 historias breves en las que un personaje comete un error social significativo. El niño debe identificar el error, comprender las emociones implicadas y justificar por qué la situación es inapropiada. Este instrumento ha mostrado propiedades psicométricas sólidas, incluyendo una fiabilidad adecuada y validez concurrente significativa con otros instrumentos utilizados para evaluar la Teoría de la Mente. Es ampliamente utilizado en estudios con población TEA debido a su capacidad para detectar déficits en la comprensión social (Baron-Cohen et al., 1999).

Test de Creencias Falsas (False Belief Task) (Perner & Wimmer, 1983). Esta prueba clásica evalúa la capacidad de atribuir creencias incorrectas a otros personajes a través de la narración de historias. Se emplean típicamente cinco tareas clásicas, incluidas la tarea de la "caja de Smarties" y la tarea de "transferencia inesperada". La fiabilidad de este test es adecuada, y ha sido validado en estudios longitudinales y transversales que examinan el desarrollo de habilidades mentalistas (Perner & Wimmer, 1983).

Reading the Mind in the Eyes Test (RMET) (Baron-Cohen et al., 2001). El RMET consta de 36 ítems en los que se presentan fotografías de ojos mostrando diferentes expresiones emocionales. El niño debe seleccionar, entre cuatro opciones, la emoción que mejor describa lo que la persona está sintiendo o pensando. La fiabilidad del RMET es alta (coeficiente alfa > 0.80), y se ha demostrado que es particularmente sensible para detectar dificultades en la comprensión mentalista en personas con TEA (Baron-Cohen et al., 2001).

Escalas de Observación Directa. Durante las sesiones de intervención, se utilizaron escalas de observación directa diseñadas para registrar las habilidades mentalistas en contextos naturales o simulados. Aunque no están formalmente estandarizadas, estas escalas han sido validadas mediante análisis

cualitativos y cuantitativos en entornos educativos y terapéuticos. Las escalas permiten observar comportamientos espontáneos relacionados con la identificación de emociones, la inferencia de estados mentales y la empatía en situaciones cotidianas.

Materiales Visuales con Expresiones Faciales. Se emplearon tarjetas visuales con expresiones faciales para ayudar al participante a identificar y reconocer emociones básicas y complejas. Las tarjetas presentaban una amplia gama de emociones, tales como alegría, tristeza, enfado y sorpresa, que permitieron al participante asociar emociones con situaciones cotidianas. Además, se utilizaron recursos visuales interactivos como juegos de asociación de emociones, en los que el participante debía asociar una imagen con una emoción específica.

Cuentos Infantiles sobre Emociones. Los cuentos infantiles seleccionados fueron utilizados para contextualizar las emociones en situaciones cotidianas y facilitar el desarrollo de la empatía en el participante. Los cuentos elegidos fueron: “El monstruo de colores” de Anna Llenas, “Cuando estoy enfadado” de Trace Morone y “Hoy me siento feliz” de Jamie Lee Curtis. Estos libros fueron seleccionados por su enfoque en las emociones y su accesibilidad para niños con TEA, proporcionando un contexto narrativo que facilitó la identificación de emociones y la reflexión sobre situaciones sociales.

Juegos de Roles y Actividades Interactivas. Se utilizaron juegos de roles y actividades interactivas para promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de situaciones sociales desde diversos puntos de vista. Las dinámicas de juegos de roles incluyeron representaciones de situaciones cotidianas en las que el participante debía adoptar el rol de diferentes personajes, reflexionando sobre las emociones y perspectivas de los demás.

Videos Educativos sobre Emociones y Situaciones Sociales. Se utilizaron videos educativos, como “Pequeños Detectives de Emociones”, que presentan escenas sociales simples en las que los personajes muestran diferentes emociones o intenciones. Estos videos fueron empleados para ayudar al participante a identificar las emociones en situaciones cotidianas y prever las acciones de los personajes basándose en sus emociones e intenciones.

2.4. Procedimiento

El objetivo principal de esta intervención fue promover el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) en un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el fin de mejorar su capacidad para reconocer emociones, atribuir intenciones y comprender perspectivas ajenas en contextos sociales. La intervención se centró en actividades colaborativas, así como en el uso de recursos visuales y narrativos, ya que estos elementos han mostrado ser efectivos en el fomento de la comprensión emocional en niños con TEA (Baron-Cohen et al., 2000). La intervención tuvo una duración de 8 semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos cada una. Las sesiones se realizaron en el contexto escolar y fueron implementadas por un profesional de la Psicología y supervisadas por el docente y un asistente especializado. Las actividades fueron organizadas en tres fases progresivas, cada una con tareas específicas y objetivos claros. A continuación, se detalla el contenido de cada fase, los materiales utilizados y las actividades implementadas.

Fase 1: Reconocimiento Emocional (Semanas 1-3). En esta fase, el objetivo fue desarrollar la habilidad del participante para identificar y reconocer emociones tanto básicas como complejas en situaciones cotidianas. El reconocimiento emocional es un componente clave de la Teoría de la Mente y permite una mejor comprensión de los estados afectivos de los demás. Para alcanzar este objetivo, se utilizaron materiales visuales como tarjetas con expresiones faciales que representaban emociones como alegría, tristeza, enfado y sorpresa, así como cuentos infantiles que abordaban situaciones emocionales cotidianas. Las actividades incluyeron la identificación de emociones a partir de los cuentos leídos, en las cuales el participante debía señalar qué emoción predominaba en situaciones clave, justificar su respuesta y vincularla con experiencias personales. Además, se realizó un juego de expresiones faciales, donde el docente mostraba tarjetas con diferentes expresiones emocionales y el participante debía asociarlas con situaciones cotidianas o propias. Finalmente, se llevó a cabo un ejercicio de role-playing emocional, en el que el participante representaba diversas emociones frente a sus compañeros, promoviendo la empatía y el reconocimiento mutuo.

Fase 2: Atribución de Intenciones (Semanas 4-6). La segunda fase estuvo centrada en desarrollar la capacidad del niño para inferir intenciones y anticipar acciones basadas en las perspectivas ajenas. La atribución de intenciones es fundamental para la comprensión de las interacciones sociales y permite

anticipar el comportamiento de los demás. Para ello, se utilizaron videos educativos en los que se presentaban escenas de interacciones sociales simples. A partir de estos videos, el participante debía observar las escenas y predecir las acciones de los personajes, considerando las emociones e intenciones de los mismos. También se utilizaron tarjetas de acciones intencionales y situaciones problemáticas para fomentar la deducción de intenciones en situaciones cotidianas. Dentro de las actividades diseñadas, el participante completó historias incompletas, en las que debía finalizar un relato considerando las intenciones de los personajes involucrados. También se realizaron juegos de deducción social en grupo, donde los niños discutían qué personaje llevaría a cabo una acción específica y por qué, promoviendo el análisis de las intenciones detrás de las conductas.

Fase 3: Comprensión de Perspectivas (Semanas 7-8). En la fase final de la intervención, el objetivo fue promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de múltiples puntos de vista. Esta fase fue fundamental para desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de otro, lo que es esencial para las interacciones sociales y la resolución de conflictos. Las actividades estuvieron basadas en juegos de roles complejos, debates guiados y dinámicas de reflexión grupal. En los juegos de roles complejos, el participante asumía el papel de diferentes personajes en conflictos simulados, reflexionando sobre las perspectivas individuales de cada uno. Además, se realizaron debates empáticos sobre situaciones sociales controvertidas, donde los niños discutían distintos puntos de vista sobre un mismo tema, promoviendo la reflexión crítica y la tolerancia hacia las diversas perspectivas. Finalmente, en las historias colaborativas, los niños narraban relatos colectivos en los que cada uno aportaba desde la perspectiva de su personaje, lo que les permitió comprender cómo diferentes puntos de vista pueden coexistir en una misma situación.

Tabla 1

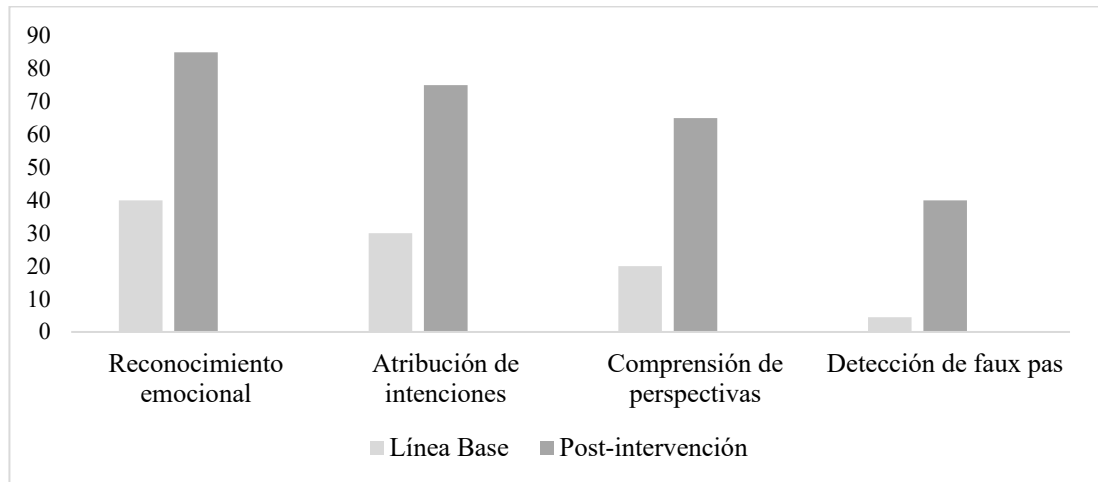
Síntesis fases del estudio

Fases	Objetivo	Materiales	Actividades	Duración
Fase 1. Reconocimiento emocional	Desarrollar la habilidad para identificar y reconocer emociones básicas y complejas en situaciones cotidianas.	Tarjetas visuales con expresiones faciales, cuentos sobre emociones, juegos de asociación de emociones.	1. Identificación de emociones en cuentos. 2. Juego de expresiones faciales. 3. Role-playing emocional.	Semanas 1-3
Fase 2. Atribución de intenciones	Desarrollar la capacidad de inferir intenciones y anticipar acciones basadas en perspectivas ajenas	Videos educativos (p. ej., Pequeños Detectives de Emociones), tarjetas de acciones, historias incompletas.	1. Análisis de videos. 2. Historias incompletas. 3. Juegos de deducción social.	Semanas 4-6
Fase 3. Comprensión de perspectivas	Promover la toma de perspectiva ajena y la comprensión de múltiples puntos de vista.	Juegos de roles complejos, debates guiados, dinámicas de reflexión grupal.	1. Juegos de roles complejos. 2. Debates empáticos. 3. Historias colaborativas.	Semanas 7-8

3. RESULTADOS

Tras la intervención, se observaron mejoras significativas en todas las pruebas aplicadas para evaluar las habilidades de Teoría de la Mente (ToM). A continuación, se presentan las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención:

Figura 1. % de aciertos en tareas de ToM



Asimismo, de manera complementaria, durante las sesiones de intervención, a través de la observación estructurada y el uso de una rúbrica de registro, se lograron identificar mejoras significativas en varias áreas clave relacionadas con la interacción social y la comprensión emocional del niño. A continuación, se presentan los hallazgos clave:

En primer lugar, se observó un avance considerable en la capacidad del niño para identificar emociones. Antes de la intervención, mostraba dificultades para reconocer emociones complejas en expresiones faciales y situaciones sociales, pero tras la intervención, su precisión al identificar emociones tanto en materiales visuales, como tarjetas emocionales, como en interacciones cotidianas, mejoró notablemente. Esta mejora refleja un progreso tangible en su habilidad para reconocer y diferenciar las emociones, lo cual es un componente esencial para el desarrollo de la Teoría de la Mente y la comprensión de los estados mentales ajenos.

Además, la observación a través de la rúbrica reveló un incremento en la empatía y la toma de perspectiva del niño. Inicialmente, presentaba dificultades para comprender los sentimientos ajenos y para responder de manera adecuada a las emociones de los demás, pero a medida que avanzaron las sesiones, comenzó a mostrar una mayor capacidad para reconocer y responder apropiadamente a las emociones de los demás, especialmente durante los juegos de roles. Este cambio sugiere una mejora significativa en su habilidad para ponerse en el lugar del otro, lo que favorece la interacción social y la comprensión emocional en contextos complejos. También se pudo observar que el niño empezó a verbalizar sus propias emociones de forma más clara, lo que indica un avance en su capacidad para expresar y comprender sus propios estados emocionales, un paso importante hacia una mayor competencia social.

Finalmente, las observaciones indicaron una mejora sustancial en la participación del niño en interacciones sociales. Al principio de la intervención, el niño evitaba el contacto visual y tenía dificultades para iniciar conversaciones, características comunes en niños con TEA. No obstante, tras la intervención, se observó una mayor disposición para participar activamente en diálogos y responder de manera adecuada a preguntas relacionadas con los estados emocionales de los personajes en los cuentos y videos educativos. Este aumento en su participación social refleja una mayor comprensión de las emociones ajenas y un avance en las habilidades de interacción, lo que sugiere que las estrategias implementadas en la intervención han sido efectivas para fomentar su integración en contextos sociales más amplios.

Estos resultados, obtenidos a través de la observación estructurada con la rúbrica de registro, resaltan la efectividad de la intervención en la mejora de las habilidades sociales y emocionales del niño,

subrayando la importancia de enfoques dirigidos a la Teoría de la Mente en el contexto de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio proporciona evidencia empírica de los beneficios derivados de una intervención específica en Teoría de la Mente (ToM) aplicada a un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados obtenidos, tanto en tareas estructuradas como en comportamientos sociales espontáneos, refuerzan la idea de que la ToM, a pesar de ser inicialmente deficitaria en esta población, puede ser desarrollada mediante intervenciones adaptadas y específicas. Estos avances son consistentes con investigaciones previas que respaldan la viabilidad de este tipo de programas de intervención (Begeer et al., 2011; Fletcher-Watson et al., 2014; Wellman et al., 2001). En particular, el progreso en tareas de reconocimiento emocional básico y en creencias de primer orden refleja la eficacia de las estrategias utilizadas, que han sido apoyadas por estudios previos que afirman que estas habilidades son más fácilmente entrenables cuando se emplean materiales visuales y situaciones explícitas (Golan & Baron-Cohen, 2006; Hadwin et al., 1996).

La mejora observada en el niño no solo se limitó a las evaluaciones estructuradas, sino que también se reflejó en comportamientos espontáneos en interacciones sociales, lo que sugiere una cierta generalización de las habilidades aprendidas. Este hallazgo es particularmente relevante dado que la transferencia de habilidades desde contextos controlados a situaciones cotidianas sigue siendo uno de los mayores desafíos en la intervención en ToM para niños con TEA (Begeer et al., 2011). En este caso, el niño comenzó a realizar preguntas sobre los estados emocionales de otros, a consolar a sus compañeros o a utilizar un lenguaje emocional de forma más espontánea, lo que indica que la intervención trascendió el contexto de las pruebas estructuradas, sugiriendo una mayor integración de estas habilidades en su vida cotidiana.

A lo largo de las últimas décadas, el desarrollo de la ToM en niños con TEA ha sido un tema central en la investigación del autismo, especialmente desde la propuesta de Baron-Cohen et al. (1985) sobre la "ceguera mental", que sostiene que las personas con TEA presentan dificultades para comprender los estados mentales de los demás. Sin embargo, la mayoría de los estudios previos se han centrado en identificar estos déficits, sin profundizar tanto en el diseño e implementación de programas de intervención efectivos. Además, las intervenciones disponibles hasta la fecha han tendido a aplicarse en entornos escolares grupales, lo que limita la capacidad de adaptación a las características individuales de cada niño (Ozonoff & Miller, 1995; Slaughter & Gopnik, 1996). En contraste, el enfoque adoptado en este estudio, de intervención individualizada y adaptada al perfil del niño, ha mostrado resultados positivos y abre nuevas posibilidades para la intervención temprana en niños con TEA.

A pesar de los avances, las tareas que implicaban inferencias de segundo orden o situaciones sociales complejas, como la detección de Faux Pas, mostraron un progreso más moderado. Esto es consistente con la literatura existente, que indica que la comprensión de estos estados mentales más complejos es uno de los aspectos que tarda más en desarrollarse, incluso en la población neurotípica (Steele et al., 2003). En este contexto, los resultados del presente estudio corroboran la idea de que las habilidades de segundo orden requieren un nivel de abstracción y un desarrollo cognitivo que solo se logra con el tiempo, y es posible que estos avances sigan siendo más lentos en niños con TEA.

Un aspecto destacado de este estudio es la aplicación de la intervención en edades tempranas, antes de los 8 años, lo que ha sido poco explorado en la literatura. La mayoría de las intervenciones en ToM tienden a aplicarse a niños mayores de 8 años o se centran en formatos grupales, limitando la flexibilidad necesaria para ajustarse a las necesidades individuales (Begeer et al., 2011). En este sentido, este estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura al mostrar que una intervención temprana, intensiva y personalizada puede generar avances significativos en un período relativamente corto, como las 8 semanas de intervención en este caso. Los resultados indican que la combinación de materiales visuales, modelado, andamiaje verbal y actividades lúdicas centradas en lo emocional fue particularmente eficaz.

Además, este estudio reafirma la importancia del lenguaje en el desarrollo de la ToM, como lo indican diversos autores (Milligan et al., 2007). El progreso observado en el uso del lenguaje para expresar emociones, deseos y creencias estuvo vinculado a una mayor capacidad de inferencia emocional y mental. Aunque el estudio no evaluó directamente variables lingüísticas, las observaciones cualitativas sugieren

que el avance en el desarrollo de la ToM estuvo acompañado de una mejora en la expresión verbal, lo que subraya el papel fundamental de la mediación lingüística en este proceso.

Sin embargo, este trabajo presenta varias limitaciones importantes. La principal es el diseño de caso único, lo que impide generalizar los resultados a una población más amplia. Además, la falta de un grupo control y de un seguimiento longitudinal limita la capacidad de evaluar la estabilidad de los logros obtenidos a largo plazo. Tampoco se evaluaron variables cognitivas específicas, como funciones ejecutivas o flexibilidad cognitiva, que podrían haber mediado en el éxito de la intervención (Pellicano, 2007). Asimismo, la ausencia de datos sobre el entorno familiar o escolar limita la comprensión del impacto ecológico de la intervención. La literatura reciente subraya la importancia de involucrar a las familias y a los contextos educativos para facilitar la generalización de las habilidades aprendidas a la vida cotidiana (Lecavalier et al., 2006).

5. CONCLUSIÓN

Este estudio aporta evidencia valiosa a favor de la intervención temprana e individualizada en Teoría de la Mente en niños con TEA. Los resultados obtenidos demuestran que, mediante el uso de intervenciones estructuradas, materiales visuales, andamiaje verbal y actividades lúdicas, es posible mejorar tanto las habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión de los estados mentales de los demás, como las conductas sociales espontáneas. Estos avances refuerzan la idea de que la ToM no es un constructo fijo en personas con TEA, sino una habilidad que puede desarrollarse a través de programas de intervención apropiados.

Aunque las limitaciones del estudio impiden generalizar los hallazgos, los resultados sugieren que una intervención temprana, intensiva y personalizada puede producir avances significativos en un corto período de tiempo. En el futuro, será importante realizar estudios con diseños más robustos, incluir muestras más amplias, y considerar la participación activa de los contextos familiares y educativos para evaluar la sostenibilidad de los logros obtenidos y la transferencia de habilidades a la vida diaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 3–20). Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(2), 241–251.
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E. & Boer, F. (2011). Theory of Mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997-1006
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E. & McConachie, H. (2014). Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(3), CD008785 <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008785.pub2>
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32(6), 969–979. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00552-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00552-9)
- Golan, O. & Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18(2), 591–617. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060305>

- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345–365. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007136>
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callensen, K., Lykke Mortensen, E., Gottlieb, D. & Smith, L. (2002). A new 'advanced' test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517-528.
- Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172-183.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- 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(4), 415–433. <https://doi.org/10.1007/BF02179376>
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: Clues to developmental primacy. *Developmental Psychology*, 43, 974- 990.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M. & Liu, D. (2005). Steps in Theory of Mind Development for Children with Deafness or Autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Slaughter, V. & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67(6), 2967–2988. <https://doi.org/10.2307/1131762>
- Steele, S., Joseph, R. M. & Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 461–467. <https://doi.org/10.1023/A:1025826009738>
- Valdez, D. (2001). Teoría de la Mente y Espectro Autista. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Fundec.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- White, S., Hill, E., Happe', F. & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80, 1097-1117.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities in autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.

Anexo 1

Rúbrica de Observación para Evaluación de Intervención en Teoría de la Mente (ToM)

	Nivel 1: Bajo (1)	Nivel 2: Medio (2)	Nivel 3: Alto (3)	Nivel 4: Excelente (4)
Identificación de emociones	No reconoce las emociones en expresiones faciales o situaciones.	Reconoce algunas emociones básicas (feliz, triste), pero no siempre con precisión.	Reconoce la mayoría de las emociones básicas y algunas complejas, pero con algunas dificultades.	Reconoce con precisión tanto emociones básicas como complejas en diversas situaciones.
Empatía y toma de perspectiva	No muestra capacidad para reconocer o responder a las emociones de los demás.	Responde a algunas emociones ajenas, pero con dificultad para comprender su perspectiva.	Muestra una respuesta apropiada a las emociones ajenas y es capaz de identificar las emociones en algunos contextos sociales.	Responde de manera adecuada y espontánea a las emociones ajenas, comprendiendo y verbalizando la perspectiva de los demás.
Expresión de emociones propias	Tiene dificultades para verbalizar o expresar sus emociones.	Expresa algunas emociones, pero de manera limitada y sin claridad.	Expresa adecuadamente sus emociones en algunas situaciones sociales.	Expresa con claridad y espontaneidad sus emociones en diversas interacciones.
Participación en interacciones sociales	Evita el contacto visual y tiene dificultades para iniciar o mantener conversaciones.	Inicia interacciones con apoyo y participa de manera intermitente.	Participa en interacciones sociales con poca dificultad, pero a veces requiere apoyo.	Participa de manera activa y espontánea en interacciones sociales, mostrando disposición para iniciar conversaciones.
Comprensión de emociones en cuentos/vídeos	No responde a preguntas sobre las emociones de los personajes.	Responde a algunas preguntas de manera limitada o imprecisa.	Responde correctamente a preguntas sobre las emociones de los personajes, aunque de forma parcial.	Responde con precisión y detalle a preguntas sobre las emociones de los personajes, mostrando comprensión profunda.

Interpretación de resultados:

Puntuación total entre 5-9: Progreso limitado: Se necesitan intervenciones adicionales y ajustes en las estrategias.

Puntuación total entre 10-14: Progreso moderado: El niño está desarrollando habilidades de manera gradual, pero aún necesita apoyo.

Puntuación total entre 15-19: Progreso considerable: Se observan mejoras significativas, pero se recomienda seguir reforzando ciertas áreas.

Puntuación total entre 20-24: Progreso excelente: El niño muestra una fuerte