



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v10i3

PROGRAMA PARA DESARROLLAR LA IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS CON AUTISMO

**PROGRAM TO DEVELOP THE IDENTIFICATION AND
UNDERSTANDING OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH
AUTISM**

Karen Anahi Martínez Cervantes
AUTISMUS IAP

Tania Marisol Sierra García
AUTISMUS IAP

Esmeralda Tapia Hernández
AUTISMUS IAP

Programa para desarrollar la identificación y comprensión de emociones en niños con autismo

Karen Anahí Martínez Cervantes¹

ihana_231716@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1197-3118>

AUTISMUS IAP

México

Tania Marisol Sierra García

mari.sieg5575@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4704-780X>

AUTISMUS IAP

México

Esmeralda Tapia Hernández

esmeraldatapia590@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5250-9090>

AUTISMUS IAP

México

RESUMEN

Las personas con autismo presentan dificultades en varios niveles de la teoría de la mente, desde la comprensión de emociones hasta la resolución de tareas de falsa creencia. Existen diferentes estrategias de intervención enfocadas a mejorar esta dificultad, no obstante, los trabajos revisados se dirigen a varios niveles de teoría de la mente y a población de mayor funcionalidad dentro del espectro. Por esto surge la necesidad de crear estrategias aplicables a población más amplia, basándose en solo un nivel de teoría de la mente y en el uso de estrategias vivenciales. El objetivo fue desarrollar la identificación y comprensión de emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, miedo y asco) en niños con autismo moderado de entre 6 y 14 años a través de dinámicas vivenciales. La intervención se conformó por tres fases, la primera dirigida a la identificación de emociones en los participantes considerando la identificación en fotos, pictogramas y en su representación gestual; la segunda contempló los mismos apartados, pero aplicados a la familia, la tercera fase abarcó la comprensión de emociones basada en situaciones empleando películas animadas. Los resultados mostraron la efectividad de la propuesta, todos los participantes mejoraron su desempeño después de la intervención en los tres campos evaluados.

Palabras clave: Autismo; teoría de la mente; emociones; intervención; estrategias vivenciales.

¹ Autor principal.

Correspondencia: ihana_231716@hotmail.com

Program to develop the identification and understanding of emotions in children with autism

ABSTRACT

Individuals with autism experience difficulties at various levels of theory of mind, from understanding emotions to solving false-belief tasks. While different intervention strategies exist to address these difficulties, the reviewed studies focus on multiple levels of theory of mind and on individuals with higher functioning within the autism spectrum. This highlights the need to develop strategies applicable to a broader population, based on a single level of theory of mind and utilizing experiential learning. The objective was to develop an understanding of basic emotions (happiness, sadness, anger, fear, and disgust) in children with moderate autism between the ages of 6 and 15 through experiential activities. The intervention consisted of three phases: the first focused on emotion identification in participants, considering identification in photos, pictograms, and gestural representations; the second phase included the same elements but applied to families; and the third phase encompassed emotion understanding based on situations using animated films. The results showed the effectiveness of the proposal; all participants improved their performance after the intervention in the three areas evaluated.

Keywords: Autism; theory of mind; emotions; interventions, experiential strategies.

Artículo recibido 20 mayo 2026

Aceptado para publicación: 20 junio 2026



INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno del desarrollo neurobiológico que altera la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental. Cada área posee diferentes manifestaciones según el grado de autismo (Hervas, Balmaña y Salgado 2017).

La dificultad para establecer vínculos afectivos e interacciones sociales constituyen el síntoma más característico de este trastorno (Riviere, 1999). En su primera descripción del autismo, Leo Kanner señaló que las personas autistas carecen de la capacidad biológicamente determinada para generar lazos afectivos y relacionarse adecuadamente con las personas, lo cual se manifiesta en la escasa respuesta social e interés hacia los demás (Harris, 1989 y Frith 2004). Riviere (1999) menciona que las alteraciones del área social abarcan dificultades en el acercamiento, la iniciativa y la reciprocidad en las interacciones, incluyendo dificultades en la atención-acción-preocupación conjunta, la regulación de interacciones en función de la respuesta emocional de otros y el desarrollo de las habilidades mentalistas en la que se incluye la comprensión de emociones e intenciones.

La incapacidad de interpretar adecuadamente las claves sociales y emocionales dentro de las interacciones se ha vinculado con el déficit en Teoría de la Mente (ToM), este concepto se refiere a la capacidad para atribuir pensamientos, emociones, deseos, creencias e intenciones tanto a uno mismo como a los demás. Actuar bajo la premisa de que otras personas poseen mundos internos distintos al propio es indispensable para interpretar situaciones sociales y ajustar el comportamiento (Frith, 2004; Howlin, Cohen y Hadwin 2006).

El estudio pionero que demostró las dificultades de las personas con autismo en la ToM fue el realizado por Barón-Cohen, Leslie y Frit (1985) en el cual aplicó la tarea de falsa creencia diseñada por Wimmer y Perner (1983) a un grupo de 61 participantes de los cuales 20 niños presentaban autismo, 14 síndrome de Down y 27 prescolares clínicamente normales. El objetivo de su estudio fue determinar si existía un déficit en la ToM en la población con autismo, encontraron que el 80% de los niños con autismo no logro resolver la tarea mientras que el grupo de niños prescolares con Síndrome de Down obtenían buenos y similares resultados en su desempeño, concluyeron que las personas con autismo carecen de ToM ya que no logran atribuir estados mentales a otros ni a sí mismos, impidiéndoles predecir o explicar

el comportamiento. Con el tiempo el déficit en la ToM se consolidó como un marco explicativo del autismo (Martos 2011).

La ToM tiene varios niveles de complejidad: 1) reconocimiento facial de emociones, 2) comprensión de creencias de primer y segundo orden, 3) identificación emocional por la mirada, 4) interpretación de metáforas y relatos inusuales, 5) detección de errores sociales y 6) empatía y juicio moral (Tirapu et al., 2007). El nivel más básico es la identificación y comprensión de emociones, este nivel es un mecanismo innato y universal esencial para la regulación de las interacciones sociales que surge en el desarrollo a temprana edad, entre los 3 -12 meses (Harris, 1989, Andrews 1998 en Uljarevic y Hamilton 2012, y Rogers, Dawson, 2018). Uljarevic y Hamilton (2012) mencionan que el fracaso en el reconocimiento de emociones tiene un impacto significativo en el desarrollo social.

En el autismo existe un déficit significativo en la identificación y comprensión de las emociones, específicamente en el reconocimiento de las señales emocionales expresadas por las personas, los niños con autismo no logran imaginar cómo se sienten las personas, son incapaces de leer los sentimientos en función de la expresión facial (Harris, 1989 y Miguel, 2006). Peeters (2024) puntualiza este déficit indicando que las personas con autismo son ciegas socialmente, ya que carecen de ToM o la tienen poca desarrollada, lo cual se evidencia en problemas para entender el significado que hay detrás de las acciones además de parecer poco considerados con las personas.

En el 2012 Uljarevic y Hamilton realizaron un estudio para analizar la información existente respecto a la identificación de emociones en el autismo, en total recabaron información de 48 publicaciones y de 932 participantes, encontraron dificultad para el reconocimiento de emociones, las personas con autismo reconocen con mayor facilidad la expresión de felicidad en contraste con el miedo que les resultó más difícil. Ante estos resultados indican que la expresión de miedo requiere un análisis de las particularidades del gesto con especial énfasis en los ojos y las cejas, mientras que para la expresión de felicidad la atención sobre la boca parece suficiente para reconocerla, también indican que el éxito en tareas de reconocimiento de emociones depende en gran medida de la naturaleza de las tareas, en donde la presentación en imágenes estáticas como fotografías suele ser más fácil mientras que la identificación en componentes dinámicos como videos o análisis de interacciones en vivo se dificulta. Concluyen que

una posible afectación en la amígdala podría explicar estos déficits impactando al reconocimiento de emociones negativas.

El desarrollo de habilidades mentalistas es un proceso de naturaleza innata, es decir en el desarrollo natural de las personas no se requiere una intervención directa para su aparición y uso, esto aparece muy temprano en el desarrollo tal como mencionó Harris (1989). Rogers y Dawson, (2018), los seres humanos se encuentran dotados de estos elementos desde que nacen y que van puliendo en la interacción diaria, sin embargo, este desarrollo no ocurre de la misma forma en las personas con autismo.

El abordaje de las dificultades en la ToM en sus diferentes niveles ha dado lugar a diversas propuestas; García y Sotillo (2005) sugieren que la intervención debe partir de los elementos más básicos hasta los de mayor complejidad, indican que es pertinente comenzar con la identificación de la expresión facial típica de cada emoción, descomponiendo la expresión en los rasgos más característicos, como la boca o los ojos, después utilizar tareas de clasificación de emociones; estos autores señalan la importancia de emplear diferentes rostros para el reconocimiento de emociones con el objetivo de alcanzar la generalización, evitando persistir en la presentación de un solo estímulo, mencionan que utilizar fotografías de los familiares y personas cercanas podría generar buenos resultados. Posteriormente proponen realizar tareas de etiquetado de emociones y si existe el nivel verbal adecuado introducir la explicación verbal de la emoción. Finalmente exponen que la programación debería incluir situaciones de la vida cotidiana y materiales altamente motivantes como imágenes, historias, ordenadores y películas animadas.

Un tipo de abordaje ampliamente trabajado son los estudios de caso único que buscan desarrollar habilidades para la resolución de tareas clásicas de ToM, así como el desarrollo de programas para generar habilidades emocionales en población con autismo funcional, (Martín, Gómez y Garro 2012; Díaz y Rodríguez 2017; Espitia 2025).

Existen también propuestas a nivel teórico que buscan diseñar intervenciones dirigidas a población con autismo de buen funcionamiento en la que sugieren el abordaje de emociones primarias, uso del juego y metodología TEACCH, temporalización las sesiones que no superan los 2 meses de intervención (Lucas 2016; Pérez 2021; Rivas 2024).

Por otro lado, se encuentran las intervenciones dirigidas a grupos que buscan probar la efectividad de tratamientos para la mejora de habilidades en ToM, como el estudio de Begeer et al. (2010) en el que evaluaron un tratamiento aplicado a 16 niños con autismo funcional y Asperger. El programa incluyó actividades como escuchar, imitar, distinguir fantasía-realidad, identificar emociones, tareas de creencia falsa de primer y segundo orden, engaño, humor y competencias imaginativas. Los resultados mostraron mejoras en las tareas conceptuales de teoría de la mente, pero no en su aplicación en la vida diaria, lo que sugiere dificultades de generalización.

La creación de materiales didácticos para desarrollar la ToM también ha dado lugar a diferentes propuestas que incluyen la elaboración de cuadernos de comunicación o desarrollo de softwares encaminados a desarrollar la comprensión emocional, aplicables a población con autismo de alto funcionamiento, aunque no reportan la efectividad (Anguiar et al. 2019, Bonelo y Utria 2019),

Otra línea de trabajo es la generación de manuales para el desarrollo paso a paso de las habilidades de teoría de la mente, como el realizado por Barón-Cohen, Hadwin y Holwin (2007), quienes exponen una metodología sistemática para fomentar la comprensión social en personas con autismo, abordando el desarrollo de la perspectiva visual, el reconocimiento de expresiones faciales y la identificación de emociones basadas en situaciones, creencias y deseos, detallando procedimientos para la evaluación y la intervención, esta guía resulta sumamente importante ya que presenta el formato de evaluación y la forma de intervención desde las habilidades más básicas hasta las más complejas.

Los trabajos revisados aportan estrategias relevantes para el desarrollo de la ToM en personas con autismo, no obstante, presentan varias limitaciones: abarcan varios niveles de ToM además de dirigirse principalmente a población de buen funcionamiento dentro de espectro autista, tienen un número reducido de sesiones, se aplican a un solo participante en intervenciones longitudinales y las tareas propuestas suelen ser adaptaciones de ejercicios clásicos que no siempre resultan motivantes para la población. Ante estas limitaciones, surge la necesidad de ampliar las propuestas a otros niveles del espectro autista, planteando estrategias basadas en situaciones motivantes que conduzcan a la vivencia directa de la emoción para facilitar su comprensión y expresión; asimismo, se requiere de intervenciones centradas solo en un nivel de ToM que tengan una duración amplia para lograr generalizar las habilidades al ámbito familiar.



Tomando en cuenta esta evidencia surge la pregunta ¿Los niños con autismo moderado podrán identificar emociones básicas en sí mismos y en sus familiares mediante dinámicas vivenciales? Para resolverla AUTISMUS IAP Atizapán generó una propuesta de intervención con el objetivo de desarrollar la identificación y comprensión de emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, miedo y asco) en niños con autismo moderado de entre 6 y 14 años a través de dinámicas vivenciales.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un diseño cuasi experimental longitudinal de un solo grupo con pretest–posttest, debido a que se implementó una intervención en un grupo único de participantes (N=6), evaluados en distintos momentos. La duración de la intervención fue de 1 año 6 meses.

Participantes: La muestra fue elegida por conveniencia ya que fue una intervención aplicada a niños que reciben tratamiento terapéutico en la Asociación AUTISMUS IAP Atizapán. Los participantes pertenecen al grupo de escolares de las secciones A y C de esta asociación, con edades comprendidas entre los 6 y 14 años. Todos los participantes debían contar con el diagnóstico de autismo, el programa inició con (14) niños, (5) niñas y (9) niños, sin embargo, el reporte de resultados se redujo a 6 niños (2 niñas y 4 niños) debido a que varios niños no completaron el programa al darse de baja de la institución por motivos personales o por presentar inconsistencias en su asistencia al programa de intervención faltando los días programados para la evaluación por motivos de enfermedad o situaciones familiares. Con la finalidad de caracterizar el perfil funcional de los participantes, se describió el nivel de desempeño en las dimensiones de interacción social, comunicación, anticipación y flexibilidad, y simbolización, a partir del Inventario del Espectro Autista, en el cual se pueden obtener puntuaciones de 0 a 96. Para ello se suman las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones. En cada dimensión se tienen 3 categorías con sus respectivos indicadores, cada indicador corresponde a una puntuación del 0 al 8 donde el 0 corresponde a una ausencia de alteraciones y 8 corresponde a una mayor afectación. La puntuación total de cada escala puede variar de 0 a 24 puntos cada una. La información se presenta de manera individual en la Tabla 1.

Tabla 1

Nivel de los participantes en los rubros del Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A.)

Participante	Edad	Interacción social	Comunicación y lenguaje	Anticipación y flexibilidad	Simbolización	Total
1	12 años	18	17	17	16	68
2	11 años	18	17	18	19	72
6	14 años	18	19	18	21	76
7	12 años	18	14	18	16	66
11	6 años	14	13	16	16	59
12	6 años	17	17	20	20	74

Nota: Las puntuaciones corresponden a la suma de las dimensiones que integran cada escala del I.D.E.A.

En conjunto, el grupo está caracterizado por una alta variabilidad en los niveles de desempeño en los distintos rubros evaluados, lo que reafirma que, aunque todos los participantes se ubican dentro de un nivel moderado de apoyo según la clasificación del DSM-5, los participantes presentan perfiles funcionales heterogéneos en las áreas de interacción social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y suspensión (simbolización), de acuerdo con los resultados del Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A.).

Instrumentos de recolección de datos:

Se realizó la aplicación de un pretest y un posttest con el objetivo de identificar y comparar los niveles de reconocimiento de emociones básicas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), siguiendo la guía de Barón-Cohen, Hadwin y Holwin (2007).

El pretest se implementó como una evaluación diagnóstica inicial para determinar el nivel de competencia de los participantes en la identificación de emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo,

miedo y asco) a nivel de pictogramas, fotografías y situaciones concretas. Se consideraron las siguientes instrucciones:

“Para la presente evaluación se tomará en cuenta si el niño realiza la actividad de forma espontánea o lo realiza con apoyo, lo que permitirá determinar el puntaje de cada sección evaluada, es decir si realiza la instrucción de manera espontánea (E), se le asignará un valor de 2 puntos, si lo realiza con apoyo gestual o verbal (A), se le asignará 1 punto, cuando se requiera apoyo físico (A/F) se le asignará un puntaje de 0.5 y finalmente, si él o la participante no realiza la actividad se le asignará un puntaje de 0”

También se diseñaron 3 registros en escala de razón que sirvieron para observar y medir el grado de dominio en la identificación de las emociones trabajadas en 3 categorías: (pictogramas, empatar, identificación del gesto) A cada categoría se le asignaba un puntaje dependiendo de la respuesta del participante: 0-no lo hace, 0.5-lo hace con apoyo total, 1-lo hace con poco apoyo, 2-lo hace espontáneamente. Este registro se aplicaba al término de cada fase del procedimiento.

Posteriormente, se aplicó un postest utilizando los criterios e instrumentos equivalentes, con la finalidad de evaluar los cambios en el desempeño de los participantes tras la intervención. La comparación entre los resultados del pretest y el postest permite analizar el progreso en el reconocimiento emocional, así como la efectividad de las estrategias empleadas.

Materiales:

Se usaron materiales diversos como vestuarios, pelucas, maquillaje, videos, impresiones de las temáticas, pinturas, pictogramas y registros.

Procedimiento:

El procedimiento contempló algunas de las sugerencias propuestas por Garcia y Sotillo (2005) para el diseño de intervenciones en el reconocimiento de emociones en personas con autismo, específicamente la descomposición de expresiones faciales, uso de fotografías de familiares y películas animadas. Es importante señalar que previo a la implementación del programa de intervención se explicó a los padres o tutores de los participantes la metodología y estrategias a emplear.

La intervención consistió en el abordaje de cinco emociones básicas: felicidad, tristeza, enojo, miedo y asco, las cuales se trabajaron en 3 niveles, el nivel 1 abarcó la identificación de emociones en los

participantes, en el nivel 2 se abordó la identificación de emociones en los familiares de los participantes y en el nivel 3 la comprensión de emociones basada en situaciones con el apoyo de películas animadas. El desarrollo del nivel 1 se implementó considerando las siguientes fases, llevadas a cabo durante cada día de la semana:

- a. Desencadenación de la emoción en actividad motriz: Los niños pasaban al salón de psicomotricidad, donde se les exponía a actividades motrices que les generarán una emoción en particular, por ejemplo, para la emoción de felicidad se acondicionó el lugar para un tobogán de pelotas por el que se podían lanzar.
- b. Exploración de la emoción por gestos: Se recaban fotos de ellos mismos experimentando la emoción y posteriormente se les presentaba por medio de diapositivas donde se analizaban sus propios gestos por sección, buscando que reconocieran como se sentían al ver sólo sus ojos, posteriormente sus comisuras y finalmente su boca.
- c. Juego con objetos: En esta sesión los niños tenían que traer un objeto o juguete que les provocara la emoción revisada en la semana, por ejemplo, si los padres reportaban que comer calabaza le provocaba al niño asco se estructuraba una sesión de juego donde fueran chefs y preparan un alimento, al final tendrían que probar el alimento que traían.
- d. Identificación del gesto: Se resaltaba con maquillaje las expresiones representativas de la emoción, por ejemplo, al revisar felicidad se utilizó pintura para resaltar la boca, y se les animaba a los chicos a gesticular frente al espejo la parte de su rostro que vieran pintada, en enojo se pintaron las cejas, en asco la lengua y así sucesivamente.
- e. Recuperación de la emoción en la comunidad: Los niños salían a espacios cotidianos donde pudieran experimentar la emoción revisada en la semana, por ejemplo, para tristeza pudieron salir a comprar helado, pero por “accidente” se les caía, de esta forma intencionalmente se generaba la emoción.

El nivel 2 buscaba seguir las mismas fases, pero adaptadas a la familia:

- a. Reproducción audiovisual: Se solicitaba a los familiares audios o videos de ellos mismos vivenciando la emoción y se les presentaba a los niños.



- b. Exploración de la emoción por gestos: Con fotos de los familiares se les presentaba a los niños por medio de diapositivas y se analizaron los gestos por sección, buscando que reconocieran como se sentían al ver sólo sus ojos, posteriormente sus comisuras y finalmente su boca.
- c. Juego de roles: Se solicitó a los familiares prendas de vestir características de ellos para que los niños interpretarán la emoción que ellos estaban sintiendo.
- d. Identificación del gesto: Se resaltaba con maquillaje las expresiones representativas de la emoción.
- e. Recuperación de la emoción: Se realizaba una actividad en conjunto con los padres donde los niños vivencian como se sentían a través de una actividad que lo desencadenara, por ejemplo, para la emoción de enojo se planeó que los niños hicieran una “travesura” por lo cual sus padres estarían enojados y ellos tendrían que identificarlo.

En el caso del nivel 3, al revisar escenas de películas se buscaba que los niños vieran la película completa en una sesión de “cine” para que se familiarizaran con las situaciones a revisar. Posteriormente se implementaron las siguientes fases, llevadas a cabo durante cada día de la semana:

- a. Vocabulario de la película: En sesiones de comunicación por medio de pictogramas e imágenes los niños identificaban a los personajes, cosas, lugares etc.
- b. Exploración de la emoción por gestos: Se recababan imágenes de los personajes experimentando la emoción y posteriormente se les presentaba por medio de diapositivas donde se analizaban los gestos por sección, buscando que reconocieran como se sentía el personaje y la situación desencadenante.
- c. Juego con objetos: Con el uso de títeres los niños representaban la escena revisada en la semana con los personajes de la película y se preguntaba el porque de la emoción.
- d. Identificación del gesto: Los niños se maquillaban como el personaje de la película y se buscaba que gesticularan la emoción analizada.
- e. Representación de escenas: Los niños se vestían y se maquillaban como el personaje y realizaban un juego de roles donde escenificaban las situaciones revisadas en la semana correspondientes a la emoción, preguntando además por que se desencadenaba la emoción.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



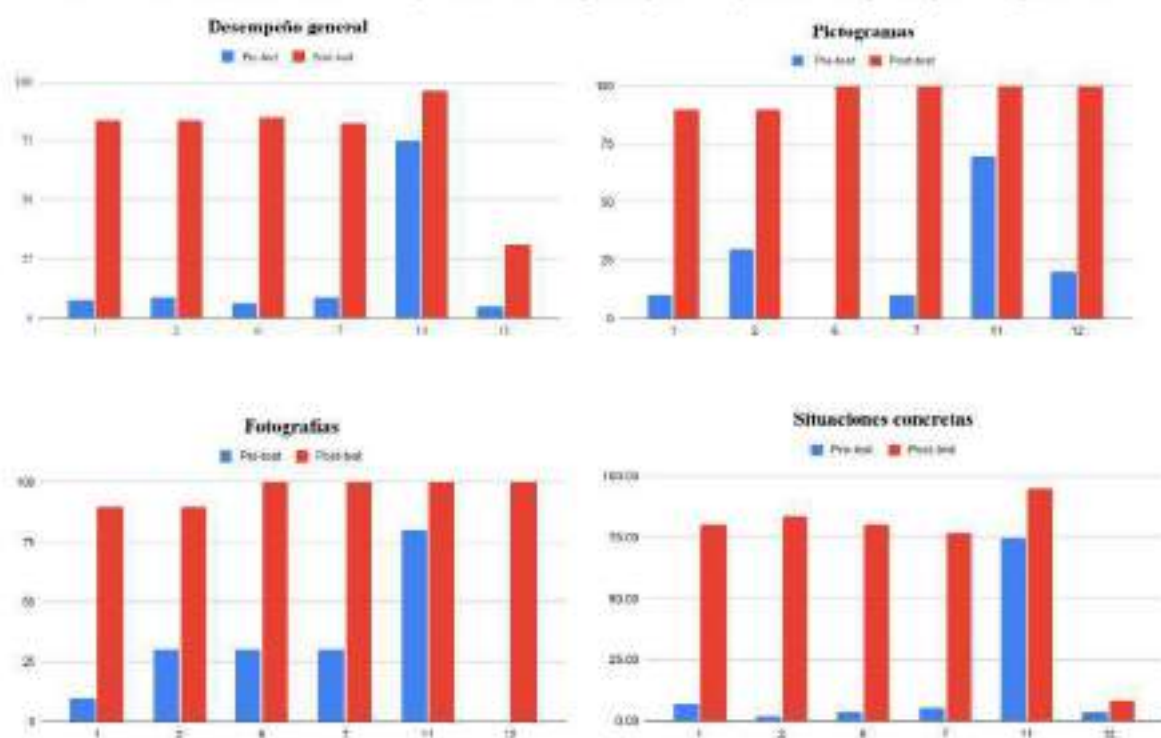
El análisis estadístico de los datos fue realizado con dos programas: Google Sheets y el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25); este último fue utilizado para realizar el análisis estadístico inferencial, se aplicó la prueba no paramétrica de rangos T de Wilcoxon que permite comparar los puntajes obtenidos del pre-test y post-test. Dicha prueba se realizó utilizando los puntajes directos totales de las pruebas, así como los puntajes correspondientes a cada subprueba, con el fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total como por subprueba evaluada. El programa Google Sheets fue utilizado para facilitar la interpretación visual de los resultados los puntajes obtenidos en las pruebas y subpruebas fueron transformados a porcentajes, lo que permitió su representación gráfica de manera clara.

Para el análisis de los datos se presentarán los resultados generales y por subpruebas de los puntajes obtenidos por participante, luego se explican los resultados de las subpruebas aplicadas durante el proceso de intervención, tomando en cuenta que la evaluación fue diferente en cada nivel, se rescatan las áreas que los participantes completaron en su aplicación, finalmente se exponen los resultados generales del desempeño por emociones.

Los resultados de manera general muestran que los participantes ($n=6$) obtuvieron puntuaciones más altas en el posttest en comparación del pretest, sin embargo, para evaluar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de rangos con Wilcoxon signed-rank test para datos no paramétricos, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en el desempeño global ($Z = -2.207$, $p = .027$), se obtuvieron los mismos resultados para cada subprueba dado que en todos los casos hay un incremento en su desempeño.

Figura 1

Resultados obtenidos en el Pre-test y Post-test en puntaje total y su desempeño por subpruebas



Nota. El desempeño de cada participante en el Pre-test está indicado por el color azul y su desempeño en el post test está marcado de color rojo.

En la **Figura 1** se observan los datos de las puntuaciones del desempeño general, mostrando una mejora global del puntaje obtenido en las evaluaciones, siendo las subpruebas de pictogramas y fotografías donde 4 de los 6 participantes obtienen un puntaje del 100%; en las subpruebas de situaciones concretas ningún participante obtiene el 100% dada la dificultad de la prueba, sin embargo 5 participantes obtienen un puntaje por arriba del 75%.

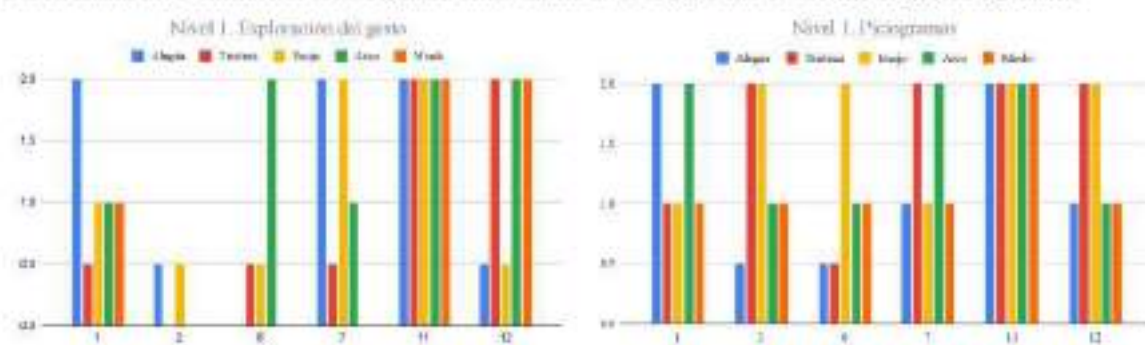
Los *participantes 1, 2, 6 y 7* obtuvieron puntajes muy similares en el pre test (de 6.3% a 8.8%) y el post test (de 82.5% a 85%) en su desempeño general, ahora bien se observan dos casos atípicos, el primero es el *participante 11*, quien muestra un desempeño alto en la prueba desde la primera aplicación, obteniendo en su desempeño general un crecimiento de 21.25%; en el segundo caso se identifica que el *participante 12* en el post test obtuvo un desempeño del 100% en las subpruebas de pictogramas y fotografías, sin embargo en situaciones concretas en el pre test obtuvo una puntuación de 3.33% y en el

post test 8.33%, habiendo solo un incremento del 5%, debido a esto se observa el decremento en sus resultados generales obtenidos.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente el proceso de intervención fue dividido en tres niveles, niveles que fueron evaluados al finalizar el periodo de cada intervención, de cada evaluación se presenten resultados de las subpruebas aplicadas durante el proceso de intervención, tomando en cuenta la forma de evaluación antes mencionada: 0-no lo hace, 0.5-lo hace con apoyo total, 1-lo hace con poco apoyo, 2-lo hace espontáneamente; considerando también los colores correspondientes a cada emoción: Alegría = Azul; Tristeza = Rojo; Enojo = Amarillo; Asco = Verde y Miedo = Naranja.

Figura 2

Subescalas de evaluación correspondientes al nivel 1: Exploración del gesto y pictogramas



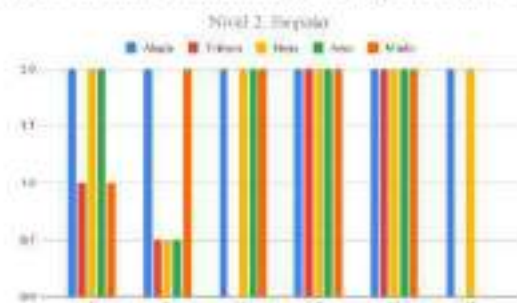
Nota. La exploración del gesto es entendida como identificación de la emoción en si mismos, mientras que pictogramas al nombramiento e identificación de la emoción cuando se presentaban los rasgos de cada emoción de forma segmentada.

En la **Figura 2** se presentan los resultados correspondientes al nivel 1, el cual incluye las subescalas de exploración del gesto y pictogramas donde se observa el desempeño por emoción de cada participante mostrando variabilidad en los datos, a excepción del participante 11 quien obtuvo la máxima puntuación de todas la emociones en ambas subpruebas, se encontraron mejores resultados en la subprueba de pictogramas y se observan niveles más bajos de desempeño en la exploración del gesto a nivel general. Estos resultados se explican por las dificultades que la población con autismo presenta en la coherencia central, es decir las personas con autismo fallan al interpretar y significar la información en un todo, logran centrarse en los detalles pero no logran contextualizarla ni generalizarla, en este nivel las expresiones faciales de cada emoción se mostraban segmentadas, al finalizar se les solicitaba que

mencionan o señalan la emoción correspondiente lo cual les resultó complicado (Unzueta y García 2012).

Figura 3

Subescalas de evaluación correspondientes al nivel 2: Empatar



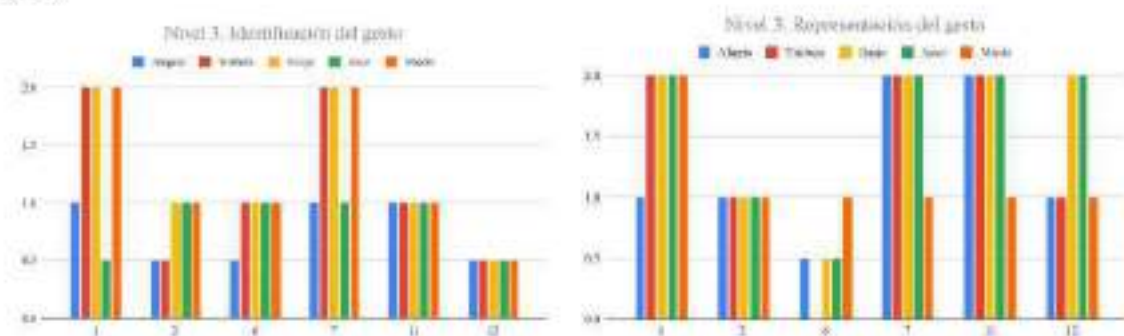
Nota. Empatar es comprendida como el colocar el pictograma sobre la foto que corresponde a la misma emoción.

Para el nivel 2, se evaluó la subescala de empatar, se presentan los porcentajes de desempeño relacionados con la capacidad de los participantes para asociar correctamente las imágenes en foto de las emociones con sus representaciones visuales (pictogramas) en la **Figura 3**, donde se observa un incremento de los participantes quienes tienen la puntuación máxima en la gran mayoría la emociones, el *participante 1* tiene puntajes bajos en la tristeza y el miedo; el *participante 2* es quien presenta puntajes bajos en las emociones de tristeza, enojo y asco, el *participante 6* no obtuvo puntaje en tristeza y finalmente el *participante 12* no obtuvo puntuaciones de tristeza, asco y miedo.

La última fase de la intervención corresponde al nivel 3 con los resultados de las subescalas de identificación de gesto y representación del gesto ilustrados en la **Figura 4**, podemos observar que en esta última, que sólo el *participante 6* requiere apoyo total para la realización de la representación del gesto o no la hace como es el caso de tristeza, miedo es la emoción que solo representaron a base de imitación 5 de los participantes; en la identificación del gesto se observa que los participantes que requieren apoyo son el 1: Asco; 2: alegría y tristeza; 6: alegría y 12: en todas las emociones, quienes han imitado para dar la respuesta son los participantes: 1: alegría; 2: enojo, asco y miedo; 7: alegría y asco; 11: en todas las emociones.

Figura 4

Subescalas de evaluación correspondientes al nivel 3: Identificación del gesto y representación del gesto



Nota: La identificación del gesto se entiende como la identificación de la emoción haciendo uso de diapositivas y representación del gesto como la realización del gesto correspondiente frente a un espejo usando el disfraz de los personajes de la película.

Finalmente se realizó un análisis del desempeño por subescala respecto a cada emoción donde se observa que en el pretest de pictogramas miedo es la emoción menos identificada (8.3%), mientras que en el pretest de fotografías la emoción alegría no es identificada (0%), caso contrario a asco que es la emoción que más se identifica (25%); en las subpruebas pictogramas y fotografías en el postest alegría, tristeza y enojo son identificadas al 100% pero miedo y asco obtuvieron un porcentaje del 91.7%.

En situaciones concretas la identificación de las emociones en el pretest obtienen puntajes por debajo del 23.6% siendo alegría la emoción más identificada por los participantes, por el contrario, las emociones menos distinguidas fueron tristeza y enojo (12.5%). Ahora bien; los resultados obtenidos en el postest se obtiene los siguientes porcentajes: alegría (72.2%); tristeza (62.5%); enojo (68.1%); miedo (72.2%); asco (77.8%); siendo esta última la que obtiene el porcentaje más alto y tristeza el porcentaje de desempeño más bajo.

Los resultados de la presente investigación demostraron la eficacia del programa de intervención propuesto para desarrollar la identificación y comprensión de emociones básicas ya que en todos los casos se observó un aumento en el desempeño tomando como referencia los puntajes del pretest y postest, específicamente en los rubros de fotografías y pictogramas, en donde el crecimiento fue de 68.3% al 73.4%, mientras que en el apartado de situaciones concretas (emoción basada en situación) el aumento fue del 54.2%, aun cuando se observa un aumento no es tan alto como en los apartados de fotografías y pictogramas, esto coincide con lo encontrado por Uljarevic y Hamilton (2012) quienes

hallaron mejor desempeño en la identificación de emociones cuando se presentaban en estímulos estáticos (fotografías) en comparación con estímulos dinámicos (videos, acciones etc.), debido a la dificultad para analizar el contexto.

Al realizar el análisis por emoción se encontró que al finalizar la intervención las emociones más difíciles de identificar para los participantes en fotografías y pictogramas fueron miedo y asco, mientras que en situaciones concretas fueron tristeza y enojo, en contraste con la emoción de felicidad que obtiene las puntuaciones más altas tanto en fotografías, pictogramas y situaciones, esto concuerda con lo descrito por Uljarevic y Hamilton (2012) quienes encontraron que las personas con autismo tiene mayores dificultades para identificar la emoción negativas como el miedo en contraste con la felicidad, debido a que logran identificar con mayor precisión la expresión de felicidad con tan solo mirar la boca, mientras que para identificar miedo, tristeza o enojo es necesario observar otros elementos como los ojos, lo cual resulta complicado para una persona con autismo.

Los resultados atípicos encontrados, así como las discrepancias entre las puntuaciones de los participantes se deben a diferencias concernientes al nivel de espectro autista evaluado, de tal forma que los participantes con mejor resultado obtiene puntuaciones más bajas en este inventario, mientras que aquellos participantes con un menor desempeño dentro del programa obtienen puntuaciones más altas en este inventario y sugieren un nivel de espectro autista con manifestaciones de mayor severidad, esto resulta congruente con lo expuesto por Hervas, Balmaña y Salgado (2017), quienes señalan que las manifestaciones de los síntomas en el autismo varían según el grado de autismo. Otro aspecto a tomar en cuenta son las características específicas de cada participante, por ejemplo el caso atípico 11, que obtiene puntuaciones altas desde el inicio de la intervención, se caracteriza por contar con habilidades verbales que le permiten expresar necesidades básicas, en su interacción social se observa motivación de relación con iguales que aún debe ser medida por el adulto, pero que en general indica interés por relacionarse, además de estar incluido en la escuela regular, lo cual le permite estar en contacto directo con múltiples situaciones sociales y por tanto contar con mayor experiencia y oportunidades para identificar y comprender emociones; por el contrario el caso atípico 12 no cuenta con habilidades verbales funcionales espontáneas, sus interacciones sociales son más limitadas, aunque también acude a integración escolar no muestra intención ni interés por la relación con iguales y predomina la actividad

repetitiva a nivel de estereotipias y exploración sensorial de los objetos, para este participante las posibilidades de beneficiarse de la interacción en ambientes naturales resulta más limitada, presenta una alteración con mayor severidad en comparación con el participante II.

Todos los participantes mejoraron su desempeño en los rubros evaluados, no obstante, existe poca evidencia referente al proceso de generalización al contexto cotidiano, sólo se reportó en el caso de 2 participantes el uso las habilidades aprendidas en el contexto familiar, específicamente en la verbalización de sus estados emocionales de forma adecuada; tal como ocurrió en el estudio de Begeer et al. (2010), en donde lograron mejorar las habilidades conceptuales de teoría de la mente pero no así en su contexto familiar. Es importante señalar que estos casos se encuentran en un proceso de intervención continua, pertenecen a un programa de acogimiento residencial (son huérfanas) en el cual después de las sesiones terapéuticas programadas se involucran en la vida familiar, dentro de este contexto se da continuidad a los objetivos terapéuticos poniendo especial énfasis en el desarrollo de la interacción social, comunicación autonomía, su atención terapéutica es de 24 horas, por lo que tuvieron mayor oportunidad de dar seguimiento a las emociones trabajadas y mantenerse atentos a las respuestas o intentos comunicativos.

Este trabajo resulta novedoso ya que pone énfasis en la vivencia de la emoción en cada participante como un mecanismo para lograr su identificación y comprensión esto concuerda con lo expuesto por Lucas (2016); Pérez (2021) y Rivas (2024); quienes recalcan que las intervenciones deben partir de experiencias y del juego. Es importante que las propuestas de intervención aborden elementos basados en la propia experiencia de los participantes tal como mencionaron García y Sotillo (2005), en este caso se optó por el uso de una metodología de vivencia directa en lugar de trabajos en hojas o software que resultan poco atractivos para esta población; también es importante recalcar que la presente investigación amplió la posibilidad de intervención en nivel de autismo moderado lo cual abre una línea de trabajo práctico para esta población, ya que generalmente las intervenciones en estas áreas se dirigían a niveles de alto funcionamiento dentro del espectro autista como los estudios realizados por Martín, Gómez y Garro (2012); Lucas (2016); Díaz y Rodríguez (2017); Pérez (2021); Rivas (2024) y Espitia (2025).

CONCLUSIÓN



El programa de intervención presentado mostró que todos los participantes que concluyeron el programa mejoraron su desempeño en la identificación de emociones y en la identificación de las situaciones que desencadenaban determinados tipos de emoción de acuerdo con lo evaluado en el posttest; así mismo sugiere que el abordaje sistemático de cada emoción permitió a la población con autismo reconocer con mayor facilidad las expresiones faciales e identificarlas dentro de un contexto determinado, esto debido a que durante la intervención existió una exposición repetida y segmentada de cada emoción trabajada en sus diferentes elementos, los participantes tenían la oportunidad de identificar las palabras claves asociadas a cada emoción, visualizar de forma segmentada cada parte de un rostro expresando una emoción determinada que podía ser de sí mismo, de un familiar o de un personaje para después integrarla y nombrarla, representar la emoción a través del juego para finalmente experimentar la emoción en una actividad vivenciada que retomaba elementos de su propia experiencia. Es importante señalar que a pesar de existir un aumento en ambas categorías (identificación de emociones e identificación de situaciones), el aumento es más notorio en la identificación de emociones en contraste con la identificación de la situación, este resultado podría explicarse tomando en cuenta las dificultades de las personas con autismo para lograr la integración y representación mental de situaciones sociales, ya que resulta más fácil identificar o asociar los rasgos visuales comunes a cada expresión facial que analizar y entender el contexto que desencadena una emoción en el cual se encuentran involucradas elementos como ponerse en el lugar de otras personas, inferir sus estados mentales, predecir su comportamiento en función de claves como tono de voz, postura y movimientos para poder ajustar el propio y saber cómo responder, lo cual se demuestra al analizar los resultados del posttest enfocado a la identificación de la emoción en función de la situación, en donde los participantes lograban con mayor facilidad identificar la emoción correspondiente pero no así la situación desencadenante, misma que presentó más errores. La teoría señala al respecto que las personas con autismo tienen una coherencia central débil, lo cual los limita para poder analizar y comprender la información presentada en un todo, centrándose solo en detalles; en una situación de tipo social no es posible centrarse solo en un detalle, si se toma en cuenta solo el tono de voz de una persona sin analizar el contexto corre el riesgo de inferir erróneamente las emociones y su determinante (Unzueta y García 2012).

Para futuras intervenciones debe de ponerse énfasis en generar estrategias para que las personas con autismo puedan atender a la globalidad de la interacción social, brindándoles herramientas que se conviertan en claves para identificar las situaciones desencadenantes.

Otro de los elementos prometedores de la propuesta es su aplicabilidad a la población con autismo moderado en perfiles verbales y no verbales de Asociación AUTISMUS, por lo que sería de interés observar si los efectos de esta propuesta logran extenderse a otra población con autismo.

Por otro lado, se identificaron tres factores que impactaron de forma positiva en el desarrollo del programa, uno de ellos fue el factor familiar, los participantes que contaron con mayor disposición por parte de sus familiares en cuanto a la constancia de asistencia a la intervención y cumplimiento de materiales mostraron mayor facilidad para la verbalización o recuperación de las emociones trabajadas, otro factor importante fue el de oportunidad social, aquellos participantes que cuentan con mayor oportunidad de interacción social en contextos diversos obtuvieron mejores resultados, finalmente el factor referido al nivel de espectro autista también fue relevante, ya que, si bien todos los participantes se encuentran en un nivel moderado dentro del espectro, este perfil presenta discrepancias, mostrando mejores resultados en perfiles verbales.

El desarrollo de este trabajo presentó limitaciones importantes, una de ella fue la deserción de los participantes a lo largo de la intervención, lo cual conllevó a una reducción de la muestra significativa, de los 16 participantes originales, lo cual dificulta la generalización de los resultados, no obstante, en desarrollo del programa no se vio afectado y continuo de la misma forma con los participantes restantes, de tal forma que la intervención longitudinal presentó ventajas y desventajas significativas a considerar, permitió la consolidación de los aprendizajes en las tareas diseñadas así como la exposición constante a diversas situaciones generadas para una emoción determinada, dando la oportunidad a los participantes de familiarizarse con situaciones novedosas para cada tipo de emoción, sin embargo se dificultó la permanencia de los participantes en la intervención ya que varios de ellos llegaron a mostrar inconsistencias en su asistencia lo cual dificultó el seguimiento de la intervención. Para el éxito de cualquier programa de intervención en esta área es imprescindible involucrar y capacitar a la familia con la intención de que retroalimenten los objetivos terapéuticos y brinden experiencias diversamente significativas, a sus familiares con autismo. Otra limitante fue la ausencia de un grupo control, el cual

no se pudo incluir debido a dilemas de carácter ético, al ser un trabajo desarrollado dentro de una institución dedicada a la atención terapéutica del espectro autista es imposible dejar a un grupo sin atención terapéutica con fines de investigación, los resultados de esta propuesta surgen del trabajo diario con la población atendida.

Para futuros trabajos se sugiere contar con mayor control en el seguimiento de las habilidades desarrolladas en el ámbito familiar con la intención de contar con datos que ofrezcan mayor exactitud sobre el proceso de generalización, utilizando bitácoras y listas de chequeo de fácil manejo para los familiares, así mismo, al ser un estudio longitudinal se sugiere contar con mayor control sobre la muestra para evitar deserciones de las intervenciones y que todos los participantes concluyan la intervención, siguiendo esta línea se sugiere ampliar la aplicación del programa a una muestra más amplia que permita generalizar los resultados obtenidos con respecto a la identificación y comprensión de emociones, aplicabilidad en población con autismo moderado y el uso de la estrategia vivencial.

Finalmente es importante recalcar que es necesario continuar generando estrategias de intervención que permitan a las personas con autismo mejorar la comprensión del mundo que les rodea, disfrutar de las interacciones, ayudar a que su mundo mental sea menos caótico y encuentre en el mundo social un lugar que disfrutar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, G., Hernández, Y., Torres, Y., Valdés, A. y Hernández, R. (2019). El desarrollo de la teoría de la mente en educandos con trastorno del espectro de autismo. *Rev. Ciencias médicas* 23(5), 624-632. <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3909>
- Barón-Cohen, S., Leslie, A. y Frit, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*. 21. 37-46. https://www.researchgate.net/publication/20222469_Does_the_Autistic_Child_Have_a_Theory_of_Mind
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hooddenbach, E. y Boer, F. (2010). Theory of Mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *J Autism Dev Disord*, 41, 997-1006. DOI:10.1007/s10803-010-1121-9



- Díaz, R. y Rodríguez, N. (2017). Programa de entrenamiento en habilidades emocionales: Un estudio de caso con un niño con TEA en su medio escolar. Universitat Oberta de Catalunya. <https://hdl.handle.net/10609/61426>
- Espitia, A. (2025). *Propuesta de intervención para fortalecer la teoría de la mente en un niño con trastorno del espectro autista*. (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana CAYETANO HEREDIA). <https://hdl.handle.net/20.500.12866/17619>
- Frith, U. (2004). *Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- García, M. y Sotillo, M. (2005). Características de funcionamiento mentalista de tipo emocional en espectro autista y algunas estrategias de intervención psicológica para su desarrollo. En Valdez, D. (Comp). *Evaluar e intervenir en autismo*. (97-126). Machado libros.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*. Alianza Editorial.
- Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*. XXI (2). 92-108.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores*. Ceac.
- Lucas, I. (2016). *Trabajar las emociones primarias en niños autistas mediante cuentos*. (Trabajo de fin de grado, Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46295/LUCAS_RU%CDZ_IRENE.pdf;jsessionid=55B1C988E3848B1B5F6A5D314158D29B?sequence=1
- Martin, M. Gómez, I y Garro, M. (2012). Teoría de la mente en un caso de autismo ¿Cómo entrenarla? *Psicothema*. 24 (4), 542-547. <https://www.psicothema.com/pdf/4051.pdf>
- Martos, J. (2011). Autismo y trastorno del espectro autista. Definición, génesis del trastorno y explicaciones psicológicas. En Valdez, D., y Ruggieri, V. (Eds). *El autismo del diagnóstico al tratamiento*. (18-43). Paidós.
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas, *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. 7(2), 169-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296011>



- Peeters, T. (2024). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.
- Pérez, A. (2021). *Reconocimiento y expresión de emociones en alumnos TEA en educación infantil*. (Trabajo de fin de grado, Facultad de educación Palencia, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51602>
- Rivas, R. (2024). *Propuesta de intervención para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos de educación primaria, con trastorno del espectro autista*. (Trabajo de fin de grado. Facultad de educación y trabajo social. Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/73537>
- Rivière, A., y Martos, J. (Comps.). (1998). *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Asociación de Padres de Personas con Autismo (APNA) e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)
- Rogers, S. y Dawson, G. (2018). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*. Autismo Ávila.
- Suárez, P., Bonelo, G., y Utria, O. (2019). Software para estimulación socio-emocional en niños con trastorno del espectro Autista. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 13(1), 111-124. DOI: 10.21500/19002386.4080
- Tirapu, J, Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Rev. Neurol.*, 44(8), 479-489. <https://www.imrpess.com/journal/RN/44/8/10.33588/rn.4408.2006295>
- Uljarevic, M. y Hamilton, A. (2012). Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(7), 1517–1526. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1695-5>
- Unzueta Arce, J., y García García, R. (2012). Déficit del procesamiento facial en los trastornos del espectro autista: ¿Causa o consecuencia del impedimento social? *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 10(1), 19-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545461003>
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13 (1): 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

