

MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL EN SÍNDROME DE DOWN: COMPARACIÓN DE DOS PROPUESTAS DE ENTRENAMIENTO.

Autor: Chahida Abdeselam Abdelbi.
Director: Francisco Javier Molina Cobos



Diciembre 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODO.....	10
Participante.....	10
Contexto y materiales.....	11
Variables y diseño.....	15
Procedimiento.....	16
RESULTADOS.....	24
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS.....	40
ANEXO.....	43

“Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger y cols., 1962; citado por Chóliz, 2005).

Realizar una aproximación conceptual en el campo de las emociones entraña una gran dificultad ya que el término emoción lo usamos de manera cotidiana sin reparar en su verdadero significado. Nos encontramos con una gran variedad de definiciones que ponen énfasis en unos aspectos u otros de la emoción.

Etimológicamente, emoción proviene del latín *emotio*, que significa impulso o movimiento, es decir, aquello que te mueve hacia algo.

La RAE define la emoción como la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

En el ámbito de la Psicología, nos movemos dentro de un amplio abanico de corrientes que intentan explicar de una manera u otra todo lo relacionado con la emoción. En palabras de Pérez (2004), las emociones están muy estudiadas, se podría decir, hasta mal, sobre todo por la confusión a la que se prestan, referente a su ubicación en un supuesto mundo interno.

James (citado en Pérez, 1996) afirma que nuestras emociones se deben a las respuestas tanto fisiológicas como motoras que emitimos ante determinados estímulos. Es decir, siguiendo el ejemplo de este autor, vemos un oso (estímulo), corremos (respuesta) y por el hecho de estar corriendo, el aumento de la frecuencia cardiaca y de más alteraciones fisiológicas, sentimos miedo (emoción). En resumen, se percibe un estímulo que genera una serie de respuestas motoras y fisiológicas que son las que producen la emoción y no al contrario.

Otra formulación es la de Kantor (citado en Bijou y Baer, 1990) que concibe la emoción como un cese de las conductas operantes que se estaban produciendo ante un cambio repentino en el ambiente. Estos autores utilizan de nuevo el ejemplo del oso para explicar esta formulación. Alguien va paseando por el bosque cantando (conducta operante), y aparece de repente un oso (cambio súbito en el ambiente), por lo que cesan las operantes

que se estaban produciendo para sustituirse por la conducta operante de correr y las respondientes como el nivel de respiración, o aumento de la adrenalina.

Rusell (citado en Fernández, Zubieta y Páez, 2000) afirma que lo más prototípico de una emoción sería la relación funcional entre la persona y el medio. Así, las emociones pueden ser explicadas a través de las funciones adaptativas que cumplen para los individuos y grupos (Campos y Barret, 1984, citado en Fernández, Zubieta y Páez, 2000). Para que estas funciones se den, es fundamental el autoconocimiento, que en palabras de Puig (citado en Payá, 1992) es el esfuerzo por saber lo que sentimos, deseamos, aquello que nos hace actuar. Skinner (1997) identifica como social el origen del autoconocimiento afirmando que sólo cuando el mundo privado de una persona se hace importante para otras personas, se hace importante para ella misma. “La persona que se ha hecho ‘consciente de sí misma’ por las preguntas que se le han formulado está en mejor situación para predecir y controlar su propio comportamiento” (Skinner, 1997, p.37). Wilson y Luciano (2002) también hablan del autoconocimiento como el responsable del progreso del ser humano en muchas áreas al incrementar su habilidad para evaluar las consecuencias de las acciones, para predecir lo que no aún no se ha experimentado, para aprender del pasado, para mantener, construir y transmitir conocimiento, y sirve para regular la conducta de otros y la propia.

Una vez identificadas nuestras emociones, se debe dar una correcta valoración de las emociones que siguiendo a Pérez (2004) es lo primero que se debe cumplir para después definir las funciones de las emociones y llevarlas a la práctica. El siguiente paso es la expresión emocional, que nos es útil en las relaciones íntimas, aumentando la probabilidad de que se satisfagan nuestras necesidades propias (Kohleberg y Tsai, 2007). En la población con retraso mental, la capacidad para reconocer, expresar y responder de forma adecuada a las emociones se ve afectada como demuestra el estudio de Bermejo (2006) sobre el mundo emocional de las personas con retraso mental. Este estudio concluye que las personas con retraso mental reconocen peor las emociones que las personas sin retraso. Otra de las publicaciones en esta línea es la de Pochon y Declereq (2014), quienes estudian la capacidad de reconocimiento de las emociones a lo largo de tres años a niños con Síndrome de Down. Concluyen que los niños con Síndrome de Down presentan deficiencias respecto a los niños con un desarrollo psicológico típico, aunque no encuentran diferencias respecto al reconocimiento de emociones con otros niños con discapacidad intelectual no especificada.

La escasez de estudios aplicados sobre las emociones y el retraso mental, concretamente en el caso del Síndrome de Down, hace más difícil el trabajo con este colectivo, ya que no se dispone con modelos de intervención con los que trabajar. A la hora de evaluar, nos encontramos con el mismo problema. Al respecto, Márquez y Delgado (2012) concluyen que los instrumentos disponibles dedicados a medida y reconocimiento de emociones son escasos. El objetivo de la revisión sistemática que hicieron fue analizar las características psicométricas de los instrumentos de medida del reconocimiento y la expresión de emociones. Los resultados del estudio, muestran que la mayor parte de las medidas derivan en un solo test y que no hay instrumentos derivados de los métodos modernos como el Modelo de Rasch que se utiliza para medir fenómenos no observables directamente.

En el ámbito de las emociones en general, la mayoría de los artículos que nos encontramos hacen referencia a las emociones en edad infantil. Ejemplo de ello es el de Franco-Rueda (2013) que analiza el reconocimiento de emociones según la historia afectiva y la interacción social en niños en edad preescolar. Esta autora establece una relación entre la historia afectiva y las habilidades de reconocimiento y toma de perspectiva emocional, poniendo de relieve la importancia del entorno y de la historia personal en la adquisición de las emociones. En la misma línea, Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) revisan los factores que influyen en la adquisición de las habilidades de regulación emocional y solución de problemas en niños de cinco a seis años de edad. De nuevo destacan la importancia de la familia y el contexto escolar a través del manejo de contingencias para lograr una regulación conductual adecuada. De manera similar podría abordarse el análisis de la relación entre emoción y acción, apelando a las condiciones que dieron razón del origen y de las propiedades funcionales de las emociones (Wilson y Luciano, 2000). No obstante, esa temática iría un poco más allá de los objetivos que se plantean en este trabajo.

La mayor parte de las publicaciones referentes a las emociones y retraso en el desarrollo están relacionadas con el autismo. Baron-Cohen (1990) habla de la “ceguera de la mente” como la incapacidad de las personas con autismo de acceder de forma natural a la mente de los demás, por lo que supone un problema a la hora de reconocer e interpretar las emociones ajenas. Siguiendo esta postura, Figueira, Fuentes-Durá y Ruiz (2013) investigan sobre el reconocimiento de emociones en jóvenes y adultos con Síndrome de Asperger, concluyendo que las personas con este síndrome presentan un déficit en teoría de la mente,

así como en procesamiento emocional y habilidades de comunicación. En la misma línea, Gómez, Martín, Chávez y Greer (2007) estudian la toma de perspectiva en autismo y Síndrome de Down, concluyendo que en autismo esta toma de perspectiva es baja, aunque también lo es en Síndrome de Down, pero en menor medida, comparados ambos grupos con niños con un desarrollo psicológico típico. Más aplicados son los estudios que proponen nuevas formas de enseñar emociones en autismo como el de Lozano y Alzacraz (2012), quienes proponen una intervención individual y centrada en la persona basada en enseñar emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista. El estudio se realizó en un contexto natural desde una perspectiva evolutiva, es decir, intentando reproducir tanto en la intervención como en la evaluación los pasos que dan los niños con desarrollo psicológico típico en la adquisición de las emociones y creencias. Con este procedimiento obtuvieron como resultado una mejoría en tareas que evalúan comprensión de emociones y creencias, consiguiendo por lo tanto, mejorar las habilidades sociales.

En cuanto al Síndrome de Down, Kasari, Freeman y Hughes (2001) realizaron tres estudios con el fin de valorar el nivel de los niños con Síndrome de Down en conocimiento y comprensión de emociones simples, así como de habilidad para etiquetarlas. Concluyeron que los niños con Síndrome de Down confundían una emoción positiva con una negativa, a diferencia de los niños con otro tipo de retraso en el desarrollo, que si se equivocaban, lo hacían dentro del mismo polo tanto positivo como negativo de emociones. Plantearon como hipótesis que los niños con Síndrome de Down responden positivamente cuando no conocen la respuesta. Otro estudio sobre niños con Síndrome de Down es el de Carvajal e Iglesias (2002) en el que analizan la conducta emocional de los niños con y sin Síndrome de Down durante la interacción cara a cara con sus madres estableciendo que los niños con Síndrome de Down presentan una serie de intercambios coordinados e interdependientes. Señalan también diferencias cuantitativas con niños sin Síndrome de Down en cuanto a conductas expresivas, como frecuencia, duración e intensidad de las diferentes expresiones emocionales.

Por todo lo que se ha ido exponiendo en páginas anteriores se pone de manifiesto la importancia de trabajar el reconocimiento, la expresión y las respuestas adecuadas frente a la emoción con la población con retraso mental. Este trabajo se convierte en parte

fundamental para la mejora de sus interacciones sociales y, así, de su integración y posible normalización, fin que persigue toda intervención.

Respecto a la forma de enseñar las emociones, Pérez (1996) afirma que la comunidad se interesa por aquella parte accesible sólo para uno mismo, por ello, nuestro mundo interior resultante de las prácticas sociales se torna importante para nosotros mismos. “Los demás se interesan en lo que uno hace, en lo que ha hecho y en lo que va a hacer. De esta manera, la gente aprende a dar cuenta de su conducta al tener que responder a la pregunta “¿qué haces?”, cuando lo que hace no está completamente presente para el otro (...) La comunidad enseña, igualmente, a dar cuenta de lo que se siente y de las causas por las que uno hace o deja de hacer algo” (Pérez, 1996, pp.657-658). Sin embargo, no nacemos sabiendo identificar nuestras emociones, por lo que las figuras de referencia deben enseñar a identificar aquellas emociones que sienten los niños aun siendo éstas privadas. Para esto, los padres deben basarse en estímulos públicos y tratar de adivinar qué está pasando en el niño basándose en dichos estímulos, enseñando a pronunciar y reforzar los estímulos privados que presumiblemente está experimentando el niño (Kohlenberg y Tsai, 2007).

Skinner (citado en Pérez, 2004), propone cuatro maneras de cómo se enseña a los niños a informar sobre sus eventos privados: acompañamiento público de una estimulación privada, preeminencia de formas expresivas, extensión metafórica y determinación contextual.

El *acompañamiento público de la estimulación privada* consiste en que el adulto reacciona ante una respuesta determinada del niño frente a un estímulo público. Aunque el adulto no siente la estimulación privada del niño, le enseña a nombrar y a dar cuenta de esa parte opaca para los demás. Respecto a la *preeminencia de formas expresivas*, se da una situación en la que el adulto no tiene más información que alguna expresión del niño, por ejemplo, cuando un niño se abalanza sobre la comida, el adulto le dice que tiene hambre. Así el niño aprende a identificar esas señales propioceptivas como hambre e informar de ello. En resumen, las formas expresivas sirven para aprender a identificar lo que se siente. Otra manera es la *extensión metafórica*, que ocurre cuando un niño se enfrenta a una situación nueva para él y la compara con otra ya vivida y que el adulto da por buena. Por último, cuando se habla de la *determinación contextual*, se hace referencia a aquellas situaciones en

las que el mismo contexto determina el sentimiento. La experiencia en un contexto con connotaciones emotivas puede servir para recordar una experiencia parecida en un contexto distinto. Algo del nuevo contexto hace que se evoquen respuestas similares a las evocadas por el contexto anterior sin saber qué puede ser. Lo único que conocemos es que la respuesta emocional es común a ambas situaciones.

En consonancia con el contexto, y la influencia de éste a la hora de manifestar y evocar emociones, nos encontramos con el experimento de Schachter y Singer (citado en Pérez, 1996) donde se provoca a los sujetos una serie de cambios fisiológicos mediante una inyección de epinefrina presentada como un complejo vitamínico. Dichos cambios consistieron en temblor de manos, aceleración cardíaca y acaloramiento de la cara. A la mitad de los sujetos se les informa de los efectos secundarios de la inyección y a la otra mitad no. La mitad de cada grupo esperan un contexto euforizante (cómplice amable) y la otra mitad uno encolerizante (cómplice con muestras de incomodidad). También había un grupo al que se le había administrado una inyección placebo y otro al que se le dio una información falsa sobre los efectos secundarios de la epinefrina que se les había administrado. Como resultado, los sujetos a los que se les había informado de los efectos de la epinefrina no se vieron afectados por la actitud del cómplice, mientras que aquellos no informados y los informados falsamente se sintieron eufóricos o coléricos dependiendo del contexto. Con esto se deduce que la clave para sentir una emoción u otra sería el contexto. Este contexto, tanto presente como histórico es de vital importancia en el análisis funcional del comportamiento señalando como causas de los actos psicológicos, públicos o privados, dicho contexto personal histórico que cambia constantemente a causa de las interacciones presentes (Bijou, Chiesa, Hayes y Hayes, Luciano, Pérez-Álvarez, Ribes, Skinner, citados en Luciano y Wilson, 2000)

En cuanto a la forma de trabajar las emociones, el entrenamiento en expresiones faciales es el procedimiento habitual, habiéndose publicado numerosos artículos sobre este tema. El estudio clásico de Ekman y Oster (1979) relaciona las expresiones faciales con las emociones mostrando datos observados y cuestiones sin resolver de los estudios transculturales y evolutivos, centrándose después en el repaso de las mediciones faciales llevadas a cabo desde diversas perspectivas, en las cuestiones relativas a la exactitud de la información proporcionada por la expresión y en los trabajos sobre retroalimentación facial

explicando cómo el estudio de la expresión facial puede ayudar a entender algunos de los aspectos prácticos de la interacción social. Estudios más recientes siguen la misma visión que la de Ekman y Oster (1979). Ejemplos de dichos estudios son el de Kaiser y Wehrle (2001) o el de De Diego, Serrano, Conde y Cabello (2006) que analizan el papel de las expresiones faciales en la regulación emocional intra e interpersonal y hablan de las técnicas de reconocimiento automático de emociones teniendo en cuenta las expresiones faciales respectivamente. En estas publicaciones se centran únicamente en aspectos técnicos de la evaluación de las expresiones faciales para relacionarlas con la emoción. Desde este punto de vista tan formal se obvian el resto de elementos importantes como el contexto a la hora de experimentar una emoción. Desde el punto de vista funcional, el contexto cobra un papel decisivo tanto en la evaluación como en el entrenamiento de las emociones. Recientemente, y con el objetivo de analizar el papel que juega el contexto y el reconocimiento de las expresiones faciales en la discriminación de las emociones, Amador Castro y Molina Cobos (2012) estudiaron la discriminación de emociones en personas con Síndrome de Down estableciendo relaciones entre el contexto y las expresiones faciales de manera arbitraria. Los resultados confirmaron que las emociones quedan definidas por el contexto y no tanto por las expresiones faciales utilizadas.

Desde el punto de vista funcional, Luciano (1997) propone que el aprendizaje de nuestros eventos privados debe considerarse como el establecimiento de una discriminación compleja. A partir de las discriminaciones más simples, las de primer orden, se puede avanzar a otras más complejas en el aprendizaje que se establece como adecuado por parte de la sociedad. Son muchos los conceptos sociales que se refieren a propiedades del entorno (colores, texturas), propiedades de uso de los objetos (para dormir, para comer), del estado biológico (tener dolor de cabeza, ardor de estómago). Y lo más relevante desde el punto de vista que nos atañe, del propio comportamiento (saber que uno lo hace bien, sentirse alegre...) y del comportamiento de otros (observar a alguien como triste o con un proceder inadecuado). En palabras de Luciano (1997), “esas discriminaciones- que no parecen generar demasiada dificultad en niños con un desarrollo normal- requiere de procedimientos sofisticados cuando los niños muestran dificultades” (p.519).

Esta misma autora formula una propuesta acerca de cómo se debe enseñar a discriminar emociones. A modo de ejemplo describe la manera de intervenir para conseguir

la discriminación alegre-triste. Señala la importancia de que el niño experimente la alegría y la tristeza para poder establecer relaciones causales, es decir, que pueda identificar los hechos ocurridos con la palabra “alegre” o “triste”. Dicha discriminación brinda la oportunidad de trabajar la solución de problemas a partir de preguntas que se realicen cuando se produzca el evento triste o alegre. El entrenamiento in situ es la mejor forma de trabajar esta habilidad ya que permite encontrarse frente a la situación sin tener una solución inmediata. Por lo tanto, el contexto natural es el idóneo para trabajar sobre los estados tanto propios como de otras personas. Se busca el aprendizaje a la hora de actuar como se espera socialmente, repertorio que forma parte de las habilidades sociales.

Desde un punto de vista funcional y basándonos en lo expuesto anteriormente sobre el estudio de Amador Castro y Molina Cobos (2012) y Luciano (1997), la presente intervención pretende dotar al participante de las capacidades necesarias para el reconocimiento y expresión de emociones tanto en primera persona como en otros, así como de un repertorio conductual que permita reconocer claves contextuales y actuar de forma asertiva ante una determinada situación. En esta intervención se compara el entrenamiento estándar en reconocimiento de expresiones fáciles y el entrenamiento experiencial con moldeamiento en el contexto natural como alternativa al anterior.

Los objetivos de la intervención fueron:

1) Enseñar a discriminar y expresar emociones propias y ajenas: conseguir que el sujeto sepa reconocer las emociones básicas y diferenciar unas de otras teniendo en cuenta el contexto. Así como proporcionar un repertorio básico con el que el sujeto pueda informar de cómo se siente o cómo cree que se pueden sentir los demás teniendo en cuenta los acontecimientos que provocan la emoción.

2) Enseñar a responder de manera adecuada ante diferentes situaciones: dotar al sujeto de un repertorio conductual con el que pueda hacer frente a las situaciones de manera adecuada al contexto y a las emociones.

MÉTODO

Participante

El participante (A.), varón de 24 años de edad en el momento del estudio, presenta una discapacidad congénita de tipo psicológico y un grado de minusvalía del 67% reconocida desde el 30/04/2008. Está diagnosticado de Síndrome de Down con un retraso mental moderado. Además de presentar problemas digestivos, A. está a la espera de ser operado de cataratas que le dificultan la visión.

Se realizó una recogida de información con las personas del entorno más inmediato de A., manteniendo entrevistas tanto con los padres como con los monitores del centro al que acude diariamente. Los profesionales del centro señalan que A. nunca ha protagonizado episodios conflictivos reseñables. Tanto los compañeros como los monitores lo describen como una persona afable y sonriente con el que apenas hay problemas.

Tras un periodo de observación en el contexto natural (en el centro), se confirmaron las buenas relaciones que A. mantenía con sus compañeros; no obstante se detectaron algunos comportamientos que podrían estar interfiriendo en un correcto desarrollo social y que resultan de interés para los objetivos de este estudio. Se destacan algunos episodios que fueron observados. Durante el desayuno que realizan a media mañana, los compañeros encargados de repartir la leche y las tostadas no le sirven ninguna de las dos cosas a A. y él no protesta ni pide lo que le corresponde, siendo el único que se queda sin desayunar. También se observó que en la fila que forman después del desayuno para entrar al baño A. espera su turno mientras el resto de compañeros van pasando sin respetar el orden. A. se mantiene en la cola sin protestar siendo el último en entrar al baño. En otra ocasión, durante un descanso, uno de sus compañeros le hace girar sobre sí mismo hasta que A. se mareaba y cae al suelo, sin decir nada; el compañero vuelve a levantarlo y continúa dándole vueltas mientras A. sigue sin quejarse.

En la entrevista con los monitores del centro se recogió información que complementaba la observación realizada. Informaron que A. no protagonizaba problemas en el centro, pero que tampoco sabía relacionarse con los compañeros ya que no manifestaba ningún tipo de emoción más allá de la alegría y el enfado en casos extremos y sin

autocontrol. Ejemplos de estos episodios de enfado son el incidente que tuvo lugar durante un viaje, cuando pegó a un compañero por haber ensuciado las sábanas; o el pellizco que le dio a una de sus compañeras, que utiliza silla de ruedas, cuando ésta lo golpeó sin querer con la silla mientras iban por la calle.

Los padres de A., sobre todo la madre, informan sobre el carácter tranquilo de su hijo. En casa no pide nada (en palabras de la madre: “si no se le da una cuchara, no come”); siempre ha sido un niño muy bueno, pero incapaz de expresar lo que siente en la mayoría de las situaciones. Los padres expresan su deseo de cambiar y poder ayudar a su hijo en esa faceta.

Por todo esto se planteó la intervención con A., según los objetivos ya descritos, con el fin de dotarle de algunas de las herramientas necesarias para contribuir en la adquisición de un correcto desarrollo social acorde con su edad.

Contexto y materiales

La intervención se realizó en un aula y en el comedor del centro de ocio y formación para discapacitados al que asiste el participante. El aula disponía de una mesa y dos sillas, y el comedor de una mesa grande con varias sillas alrededor. Las sesiones de la mañana tenían una duración de una hora y media, mientras que las de la tarde eran de una hora, sumando un total de ocho horas semanales. La intervención se llevó a cabo a lo largo de 16 semanas, completando un total de 128 horas repartidas en 50 sesiones.

Para la elección de las emociones-objetivo, con las que trabajar con A., tras haber revisado numerosas clasificaciones se optó por escoger la de Ekman (citado en Chóliz, 2005) por ser una clasificación sencilla derivada del estudio de este autor sobre las expresiones faciales. Finalmente, de esta clasificación se optó por trabajar con las emociones básicas alegría, tristeza, enfado, asco y sorpresa. Para cada una de las emociones se diseñaron 12 situaciones/contextos convencionales diferentes. Esto es, se establecieron situaciones diferentes (suficientes en número y variedad para las distintas fases del estudio) que convencionalmente son características y propias de cada una de las emociones-objetivo. En la Tabla 1 se describen brevemente estas situaciones.

Tabla 1: Listado de las situaciones y materiales utilizados con las diferentes emociones-objetivo.

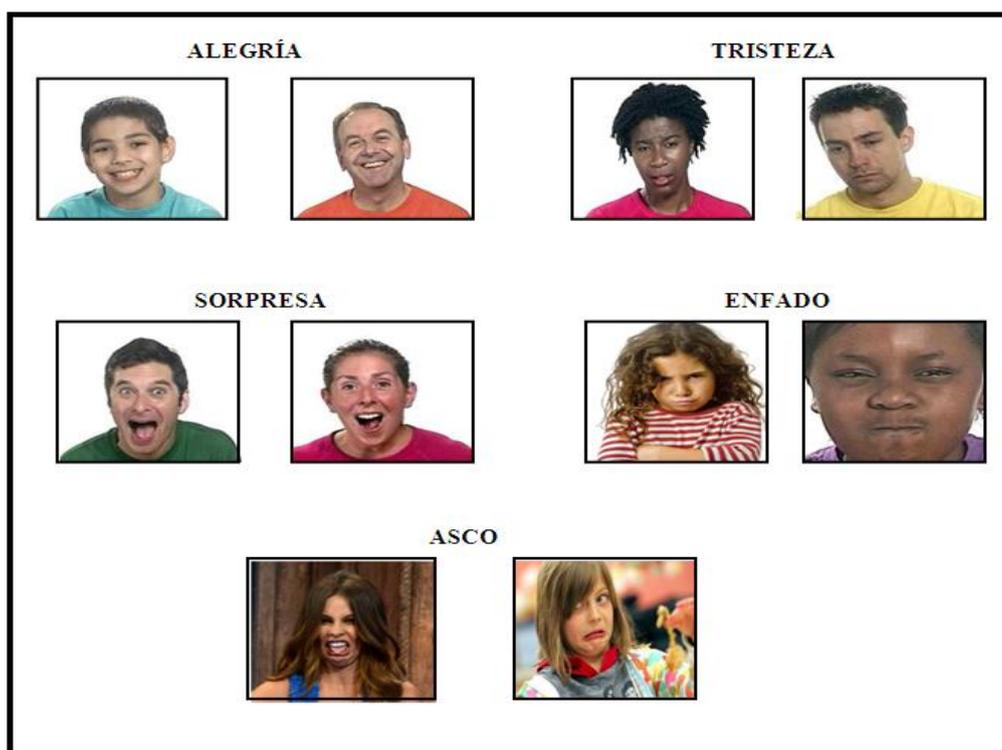
ALEGRÍA		
<i>Situación 1</i>	Jugar con algún compañero como premio a su buen comportamiento durante la mañana. Se halaga su conducta.	Futbolín
<i>Situación 2</i>	Ganar una competición (adivinar números, palabras...).	Futbolín
<i>Situación 3</i>	Hacerle cosquillas y masajes en la cabeza, espalda y piernas, ya que en yoga es con la parte que más disfruta.	
<i>Situación 4</i>	Recibir como regalo golosinas.	Bolsa de caramelos
<i>Situación 5</i>	Escuchar a David Bisbal, dándole la posibilidad de bailar si le apetece.	Ordenador, cascos
<i>Situación 6</i>	Recibir elogios acerca de lo bien que trabaja y lo contentos que están todos con él.	
<i>Situación 7</i>	Proponerle salir a dar un paseo, durante el cual se habla de temas que le interesan como su novia, el Real Madrid o sus amigos.	
<i>Situación 8</i>	Ir al café con sus compañeros después de comer.	
<i>Situación 9</i>	Ver un vídeo de su equipo favorito (Real Madrid) ganando al rival (Barcelona) mientras celebramos los goles.	Ordenador, cascos
<i>Situación 10</i>	Tocar los instrumentos que quiera mientras canta o baila si le apetece.	Instrumentos
<i>Situación 11</i>	Algún amigo o persona al que él aprecia le dice que lo quiere.	
<i>Situación 12</i>	Recibir como regalo unas pegatinas del Real Madrid.	Pegatinas del Real Madrid
ENFADO		
<i>Situación 1</i>	Esperar durante varios minutos entrar el baño, cuando llegue su turno se le cuela algún compañero diciéndole que aunque sea su turno va a entrar él.	
<i>Situación 2</i>	Quitarle algún objeto que tenga valor para él y esconderlo donde no lo pueda encontrar.	Gorro, bolso
<i>Situación 3</i>	Taparle la cara con un gorro o pañuelo un mínimo de cinco veces ignorando sus quejas si las hubiera.	Gorro
<i>Situación 4</i>	Mientras escucha música, quitarle los cascos y apagarle el ordenador mientras el resto de sus compañeros siguen utilizando sus ordenadores.	Ordenador, cascos
<i>Situación 5</i>	Darle una ficha de trabajo complicada y dejar que la realice. Cuando la acabe se rompe la ficha diciéndole que tiene que volver a hacerla aunque estaba bien hecha.	Ficha de trabajo
<i>Situación 6</i>	Ver un vídeo de su equipo favorito (Real Madrid) perdiendo frente al equipo rival (Barcelona). Mientras los compañeros se ríen diciendo lo mal que juega su equipo y lo bien que lo hace el contrario.	Ordenador, cascos
<i>Situación 7</i>	Decirle que no va al café después de comer. El resto de sus compañeros sí van y le dicen que no quieren verlo en la cafetería con ellos.	
<i>Situación 8</i>	Presionarlo para que acabe de lavar los platos mientras otros compañeros le van diciendo lo mal que lo hace o lo mucho que tarda.	
<i>Situación 9</i>	Encerrarlo en una habitación y no dejarlo salir mientras otros compañeros se ríen desde fuera.	
<i>Situación 10</i>	Durante el desayuno no dejar que se encargue de echar la leche ni repartir el pan diciéndole que no sabe hacer nada.	
<i>Situación 11</i>	No dejar que se siente en ninguna silla durante el tiempo del desayuno.	
<i>Situación 12</i>	Dejarlo sentado solo en el sofá fuera del aula sin entrar a ningún taller.	
ASCO		
<i>Situación 1</i>	Pedir que coja un papel diciéndole que tiene mocos.	Papel higiénico
<i>Situación 2</i>	Decir que han entrado al baño y no han tirado de la cisterna y ahora tiene que entrar él.	

<i>Situación 3</i>	Llevarlo frente al cubo de basura y decirle que tiene que meter la mano. Se le puede decir que se han caído unas llaves o simplemente que queremos que meta la mano.	Cubo de basura
<i>Situación 4</i>	Llevarlo frente al wáter y decirle que tiene que meter la mano. Se le dice que se ha caído un anillo en algunas ocasiones, y en otras que meta la mano sin más.	
<i>Situación 5</i>	Contarle que su compañero en silla de ruedas ha vomitado y como no puede limpiar, le toca hacerlo a él. Llevarlo a la puerta de la habitación donde le hemos dicho que ha vomitado y decirle que entre él solo porque huele muy mal.	
<i>Situación 6</i>	Darle un vaso de plástico y pedirle que escupa en él para bebérselo posteriormente.	Vaso de plástico
<i>Situación 7</i>	Ver un vídeo en el que aparece comida con gusanos.	Ordenador, cascos
<i>Situación 8</i>	Decirle que un compañero que necesita ayuda para ir al baño está sentado en el wáter y que le toca ir a limpiarlo.	
<i>Situación 9</i>	Aplastar un trozo de chocolate (con relleno blanco) y decirle que es una cucaracha muerta y que tiene que cogerla con las manos.	Chocolate
<i>Situación 10</i>	Restregar un trozo de chocolate en el wáter cuando el toque entrar a él.	Chocolate
<i>Situación 11</i>	Mezclar en un vaso aceite, sal, vinagre y leche y decirle que se lo beba.	Aceite, sal, vinagre y leche
<i>Situación 12</i>	Darle una botella con agua mezclada con azafrán y decirle que es pipí y se lo tiene que beber.	Botella, agua y azafrán
SORPRESA		
<i>Situación 1</i>	Abrir el cajón donde guarda sus fichas y encontrarlo lleno de bolsas.	Bolsas
<i>Situación 2</i>	Abrir su taquilla y encontrar dentro un cartón de leche.	Cartón de leche
<i>Situación 3</i>	Entrar en clase y encontrarse a sus compañeros con antifaces puestos.	Antifaces
<i>Situación 4</i>	Entrar a la despensa y encontrar el estante del desayuno lleno de globos.	Globos
<i>Situación 5</i>	Le pedimos que abra una caja de cereales que se encuentra llena de bolígrafos.	Caja de cereales y bolígrafos
<i>Situación 6</i>	Darle a beber un vaso de tónica en lugar de agua.	Tónica, vaso
<i>Situación 7</i>	Abrir la nevera y encontrarse un bolso, una gorra o cualquier objeto inusual en una nevera.	Nevera y bolso
<i>Situación 8</i>	Se le pide que eche un vaso de un cartón de leche y en vez de leche sale Coca Cola.	Cartón de leche y Coca-Cola
<i>Situación 9</i>	Decirle que coja el bolígrafo azul y cuando escriba sea en rojo.	Bolígrafos rojo y azul.
<i>Situación 10</i>	A la hora del desayuno decirle que viene el catering y que toca almorzar.	
<i>Situación 11</i>	Ver a una monitora con un pañuelo en la cabeza.	Pañuelo
<i>Situación 12</i>	Ver a una monitora con las gafas de sol dentro del comedor.	Gafas de sol
TRISTEZA		
<i>Situación 1</i>	Contarle que David Bisbal va a dejar de cantar y va a desaparecer toda su música, por lo que ya no va a poder volver a escuchar ninguna canción suya.	
<i>Situación 2</i>	Contarle que el Real Madrid tiene que pagar una multa muy grande por lo que no va a poder seguir jugando.	
<i>Situación 3</i>	Contarle que Cristiano Ronaldo se va del Real Madrid y ya no volverá a jugar en este equipo.	
<i>Situación 4</i>	El psicólogo del centro le dice que está enfadado con él y no quiere hablar ni verlo.	
<i>Situación 5</i>	Contarle que un amigo suyo dice que no quiere ser más su amigo. Se le pide en otra ocasión que sea al propio amigo el que se lo diga y lo rechace.	
<i>Situación 6</i>	Decirle que su compañero y amigo ya no va más al centro, por lo que dejará de verlo y de ir a sitios con él. En otra ocasión, se pide al propio compañero que sea el que le diga que se va del centro.	
<i>Situación 7</i>	Decirle que ya no va a seguir asistiendo al centro y que se queda en su casa ya todo el día. En la segunda evaluación se pide que el psicólogo intervenga diciendo que están hartos de su comportamiento y que no quieren que siga yendo a su centro.	

Situación 8	Ver un vídeo de un mendigo llorando y pidiendo en la calle.	Ordenador, cascos
Situación 9	Decirle que una monitora se va del centro y se va muy lejos, por lo que no va poder verla más.	
Situación 10	Decirle que su novia ya no lo quiere y lo va a dejar.	
Situación 11	Decirle que sus padres no van a ir a recogerlo porque no quieren estar con él y que a partir de ahora va a tener que quedarse en otro sitio porque no puede volver a su casa.	
Situación 12	La novia le dice que le devuelva una pulsera que le dio porque no quiere que la tenga él.	

Con el fin de tener una representación gráfica de la expresión de las cinco emociones con las que se iba a trabajar, se diseñaron diez tarjetas tamaño cuartilla (dos para cada emoción), en las que aparecían rostros de personas con expresiones típicas de cada una de las emociones. Se recogen en el Cuadro 1.

Cuadro1: Imágenes utilizadas.



Una vez diseñadas y seleccionadas las situaciones y las imágenes que se iban a utilizar, se preguntó acerca de ellas a cinco sujetos sin problemas en el reconocimiento de emociones con el fin de eliminar o mejorar aquellas situaciones o imágenes que pudieran resultar ambiguas. No fue necesario hacer cambios.

Finalmente, se elaboraron unas hojas de registro para anotar las respuestas del participante a las diferentes situaciones planteadas (anexo 1).

VARIABLES Y DISEÑO

Para el desarrollo de este estudio, la disposición de las variables arroja un diseño experimental intrasujeto de caso único A-B-A-C-A, donde la variable de medida (VD) se corresponde con la respuesta dada por el sujeto a las diferentes situaciones planteadas y la variable experimental (VI) es el entrenamiento en discriminación de emociones utilizado, que presenta dos niveles: el entrenamiento con caras y el entrenamiento en discriminación con situaciones reales.

Antes de comenzar la intervención se evaluaron las prerrequisitas tanto generales como específicas. Tras esto, se evaluó en imaginación y en vivo la respuesta del sujeto a seis situaciones diferentes de cada una de las emociones objeto de estudio. Se registraron las respuestas en unas plantillas confeccionadas para tal fin (Fase A). A continuación se realizó un entrenamiento en caras (Fase B), donde se le enseñó a relacionar las emociones con diez imágenes, dos para cada una de las cinco emociones. Se volvieron a evaluar todas las situaciones anteriores más tres nuevas para cada emoción tanto en imaginación como en vivo (Fase A). Posteriormente se llevó a cabo el entrenamiento propuesto que consistió en exponer en vivo al sujeto a tres situaciones de cada una de las emociones y enseñarle a discriminar y dar nombre a aquello que experimentaba, así como a responder a ello de manera asertiva (Fase C). Durante esta fase, las situaciones se repitieron hasta que el sujeto supo discriminar y responder correctamente. Por último, se evaluaron de nuevo las mismas situaciones que la primera vez más otras tres situaciones nuevas para cada emoción (Fase A).

Tabla 2: Cuadro resumen con las diferentes fases de la intervención. Continuación en la siguiente página.

FASES	DESCRIPCIÓN
Evaluación 1 (A)	Se evalúan las 6 primeras situaciones: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imaginación: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) por 5 emociones. ➤ Experiencial: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) por 5 emociones
Entrenamiento en expresiones faciales (B)	Se trabaja con 10 caras, 2 de cada una de las emociones básicas

Evaluación 2 (A)	<p>Se evalúan las mismas situaciones que en la primera evaluación, más tres situaciones nuevas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imaginación: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (7, 8, 9) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (7, 8, 9) por 5 emociones. ➤ Experiencial: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (7, 8, 9) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (7, 8, 9) por 5 emociones.
Entrenamiento experiencial (C)	<p>Se evalúan las 3 primeras situaciones de las 5 emociones con las que se trabaja. Se trabajan tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo te sientes? <ul style="list-style-type: none"> • Eso se llama... • ¿Por qué? ➤ Ha pasado... <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te gustaría hacer?/ ¿qué vas a hacer? • Voy a...
Evaluación 3 (A)	<p>Se evalúan las mismas situaciones que en la primera evaluación, más tres situaciones nuevas diferentes a las utilizadas en la evaluación 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imaginación: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (10, 11, 12) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (10, 11, 12) por 5 emociones. ➤ Experiencial: <ul style="list-style-type: none"> • Yo (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (10, 11, 12) por 5 emociones. • Otros (situaciones 1, 2, 3, 4, 5, 6) + (10, 11, 12) por 5 emociones.

Procedimiento

La intervención se dividió en varias fases que se explicarán a continuación:

Evaluación de prerequisites

La evaluación de las habilidades prerequisites se realizó en una de las aulas del centro en las que A. habitualmente desarrolla algunas de las actividades, por lo que estaba familiarizado con el lugar. Se le propuso realizar una serie de tareas que aceptó de buen grado. Antes de comenzar se hablaba sobre cómo fue la tarde anterior y sobre los planes que tenía para ese día. En el aula se encontraba todo el material necesario para realizar la evaluación de las prerequisites: láminas que se prepararon con anterioridad, globos, balón, rotuladores y lápices. En la mesa se le fue dejando dicho material conforme se requería y retirando todo aquello que no era necesario para evitar distracciones. Se esperaba una buena realización de las actividades planteadas, ya que se partía de la base de que el sujeto poseía las prerequisites necesarias para llevar a cabo la intervención. Durante esta evaluación no se le dio ningún feedback con el fin de no contaminar los resultados y obtener los datos sobre las habilidades de A. en todas las áreas evaluadas.

Esta evaluación se dividió en dos partes: prerrequisitas generales y específicas.

Dentro de las generales, se evaluaron:

- *Atención.* Se evaluaron tanto las conductas atencionales espontáneas como las requeridas. Estas últimas fueron:

- Buscar en una lámina: se le presentaba una lámina en la que aparecían multitud de estímulos, pidiendo que encontrase uno en concreto.
- Unir con flechas: en este caso, la lámina presentada se dividía en dos columnas en las que se encontraban por duplicado objetos que A. debía unir mediante flechas.
- Seguir con la mirada un objeto: utilizando un rotulador, se pidió a A. que siguiera el rotulador en movimiento con la mirada ignorando el resto de estímulos presentes.
- Mantener un globo en el aire: se le daba un globo que debía mantener en el aire el máximo tiempo posible mediante ligeros golpes. Se comenzó realizando la acción con él para que tuviera un modelo, dejando que continuase solo una vez comprendida la tarea.
- Tirar y recoger el balón esperando una señal sonora o un movimiento determinado: utilizando todo el espacio disponible, tanto el evaluador como A. debían moverse por todo el espacio tirando el balón como respuesta a la palmada dada por el otro.

- *Comprensión.* Se informaba a A. de ciertas características de algunos objetos de una lista, preguntándole una vez mencionados tres elementos de la lista por dichas características comenzando por la primera que se mencionó. Algunos de los ejemplos utilizados fueron los siguientes:

- “La casa es grande”, “¿cómo es la casa?”
- “El perro es de María”, “¿de quién es el perro?”
- “La jirafa tiene el cuello largo”, “¿cómo tiene el cuello la jirafa?”

- *Seguimiento de instrucciones simples.* Se evaluó el seguimiento de instrucciones que implicaban una o dos respuestas diferentes. En el aula se disponía de globos de diferentes tamaños, así como de varios rotuladores. Como se dijo anteriormente, el sujeto estaba familiarizado con el espacio, por lo que sabía dónde encontrar todo aquello que se le

requería. Algunos ejemplos con los que se evaluó este seguimiento de instrucciones simples fueron los siguientes:

- Coge el globo grande
- Coge el globo pequeño y mételo dentro de la caja
- Coge el rotulador y mételo en el cajón
- Coge el resto de globos y guárdalo
- Tráeme un lápiz de la clase

- *Conductas perturbadoras o disruptivas.* Son conductas que van desde conductas incompatibles con el aprendizaje por estar “fuera de contexto” hasta conductas autolesivas, agresivas o autoestimuladas. Estas conductas dificultan la interacción con los demás y el correcto aprendizaje. Es por esto que se considera como prerrequisita la ausencia de este tipo de comportamientos. Para evaluar estas conductas se requirió de información a los padres y los monitores del Centro, así como la observación natural durante el tiempo de la evaluación de prerrequisitas.

- *Motivación.* Para valorar aspectos relativos a motivación, se observó y preguntó a los profesionales del centro y a los padres de A. si las interacciones sociales (halagos, contacto físico, feedback descriptivo, etc.) le resultaban agradables. Esto es, se pretendía conocer si el refuerzo de tipo social podía ser una buena opción para su utilización durante la intervención. La observación directa en este caso también fue útil para determinar la motivación de A. a los refuerzos sociales.

Las prerrequisitas específicas se evaluaron alternando unas con otras con el fin de no caer en la monotonía. La evaluación de este tipo de prerrequisitas fue natural, ya que en todos los casos se utilizaron situaciones que se dieron en el centro con el resto de compañeros sin tener que plantear ninguna de manera arbitraria.

- *Discriminación aquí/allí.* Se trata de que el sujeto realice una distinción espacial de los objetos o personas. Se realizó tras el tiempo dedicado al desayuno. La idea de hacerlo en este espacio de tiempo fue que no todos los compañeros se encontraban en el mismo lugar, por lo que la evaluación del aquí y el allí se podría realizar aprovechando las condiciones dadas de manera natural. Algunos de las preguntas que se le hicieron fueron las siguientes:

- ¿Dónde está Alfredo?
- ¿Dónde está Laura?
- ¿Dónde estás lavando los platos?
- ¿Dónde está Vanesa?

- *Discriminación del yo/él.* Se trata de la diferenciación entre la propia persona y el resto. Esta evaluación se realizó a primera hora de la mañana, después del momento en el que se reúnen todos los compañeros en los sofás de la entrada y hablan entre ellos. En este momento, recogiendo información sobre toda la situación, se le plantearon algunas preguntas como:

- ¿Quién está sentado a tu lado?
- ¿Quién está resfriado?
- ¿Quién estaba sentado con Laura?
- ¿A quién le toca fregar?
- ¿Quién lleva el jersey gris?

- *Discriminación futuro/presente/pasado.* Hace referencia a la separación de hechos siguiendo un criterio temporal. Este apartado se evaluó a media mañana, con el fin de lograr una distinción entre el pasado referido a primera hora de la mañana, presente y el futuro como aquello que ocurriría durante el resto del día. Algunas de las preguntas que se le hicieron fueron las siguientes:

- ¿Cuándo estaba sentada junto a Laura?
- ¿Cuándo vino tu madre?
- ¿Cuándo me haces cosquillas?
- ¿Cuándo vamos al cine?
- ¿Cuándo desayunamos?
- ¿Cuándo vamos a pintura?

- *Descripción causa/efecto.* Consiste en una correcta comprensión de los hechos según las circunstancias que se han dado. Para evaluarlo se utilizaron situaciones que se dieron de forma natural en el centro para hacerle dos preguntas: ¿qué ha pasado?, ¿qué ha/has hecho? O ¿qué tenía/as que hacer? Las situaciones fueron las siguientes:

- Un compañero tira el vaso de agua de otro durante el desayuno.
- A. pellizca a una compañera durante un descanso sin que ésta le haya hecho nada.
- El psicólogo del centro le echa menos cereales que al resto de compañeros durante el desayuno.
- Una compañera se queda encerrada en el baño y llama a los monitores del centro pidiendo ayuda.
- Un compañero se pega en la cara bromeando con el resto.
- Un compañero se le cuela en el baño después del desayuno.

1ª Evaluación de emociones

Después de la evaluación de las prerrequisitas y una vez comprobada la presencia de estas áreas importantes para poder comenzar con la intervención, se comenzó con la primera evaluación de la intervención propiamente dicha. Antes de comenzar, se le preguntaba a A. si le apetecía salir a trabajar fuera del aula grupal a lo que siempre accedía. Se trabajaba tanto en el aula como en el comedor antes mencionados, así como en pasillos, baños u otras estancias que se necesitasen en el momento, ya que al ser en un ambiente natural, aun teniendo un guión de situaciones, éstas se adaptaban al contexto que se diera en cada momento.

Se evaluaron las primeras seis situaciones planteadas de cada una de las emociones de la intervención.

En primer lugar, se realizó la evaluación en imaginación en él mismo y en otros. Se le presentaban las situaciones diciendo: “Imagina que tú...” o “Imagina que a...”. Tras esto, las preguntas formuladas fueron:

- ¿Cómo te sentirías?/ ¿cómo se sentiría?
- ¿Qué cara pondrías?/ ¿qué cara pondría?
- ¿Por qué?
- ¿Qué harás después?/ ¿qué hará después?

Para la segunda pregunta se le presentaron las tarjetas con las expresiones faciales, dos de cada emoción evaluada. Las imágenes se colocaban sobre la mesa en orden aleatorio para evitar cualquier efecto de aprendizaje accidental y se le indicaba al sujeto que señalara

la que considerase correcta. Esta primera parte de la evaluación se realizó tanto en el aula como en el comedor sentados frente a una mesa, ya que no se requería ni de material adicional más que las imágenes con expresiones faciales, ni de más compañeros o visitar diferentes estancias del centro.

Tras finalizar con esta parte de la evaluación se comenzó con la parte experiencial utilizando las mismas situaciones que las usadas anteriormente en imaginación. En la evaluación en primera persona, se intentó provocar las situaciones de la manera menos artificial posible aprovechando todos los recursos disponibles en el centro para observar cómo respondería en situaciones reales. Para la evaluación de otros se contó con la ayuda de algún compañero al que previamente se le dio información sobre las situaciones que se iban a provocar e instrucciones sobre el papel que debía desempeñar mostrando la emoción correspondiente a dicha situación. Las preguntas formuladas en esta ocasión fueron:

- ¿Cómo te sientes?/ ¿cómo se siente?
- ¿Por qué?
- ¿Qué harás después?/ ¿qué hará después?

En esta fase, se fueron utilizando diferentes espacios del centro, con el fin de que las situaciones no resultaran artificiales, sino que se encontrase el material necesario en su contexto natural. Durante esta fase de evaluación A. no recibía ningún tipo de feedback por sus respuestas.

Entrenamiento basado en las expresiones faciales

Durante esta fase tampoco se necesitó alternar el espacio del entrenamiento, ya que no se tiene en cuenta el contexto a la hora de trabajar en expresiones faciales. El sujeto se sentó con las imágenes puestas de frente, mientras que la silla de la persona que llevó a cabo el entrenamiento se situaba en el lado contrario.

El entrenamiento se realizó presentando las imágenes de una en una de forma aleatoria y preguntado: ¿Cómo está?/ ¿Qué le pasa? y ¿por qué? Tras cada respuesta se corregían aquellas que no hubieran sido correctas y se reforzaba las que sí. Cuando se acababa con una tarjeta, se retiraba para colocar otra nueva en su lugar. Se le explicó qué

representaban esas fotografías haciendo que lo repitiese. Se realizaron tantos ensayos como fueron necesarios con cada imagen hasta que el sujeto contestaba correctamente a tres ensayos consecutivos.

La otra parte del entrenamiento consistió en presentar las doce imágenes sobre la mesa en orden aleatorio como en la evaluación anterior. De estas imágenes debía elegir las dos correctas en respuesta a la orden de: “Señala la cara...”. Se volvía a repetir la misma dinámica que anteriormente, corrigiendo los errores y reforzando verbalmente los aciertos. Se siguió el mismo criterio de tres aciertos consecutivos para dar por buena la emoción trabajada.

2ª Evaluación de emociones

Tras el entrenamiento basado en las expresiones faciales se procedió a una nueva evaluación siguiendo el mismo patrón que en la primera. Cabe señalar que, al igual que en la evaluación anterior, se recogen los datos obtenidos de la evaluación en imaginación de las situaciones planteadas, dejando de lado las situaciones experienciales donde no se preguntaba sobre las expresiones faciales. Con el fin de comprobar la eficacia del entrenamiento en caras, la generalización de los conocimientos adquiridos y evitar el efecto re-test, se añadieron tres situaciones nuevas (situaciones 7, 8 y 9). Por lo tanto, las situaciones evaluadas en esta fase fueron nueve con cada una de las emociones.

Entrenamiento experiencial

Durante esta fase se llevó a cabo el entrenamiento basado en la discriminación de emociones en situaciones reales. Dicho entrenamiento consistió en exponer al sujeto a las tres primeras situaciones planteadas de cada emoción y trabajar sobre ellas. Este entrenamiento se realizó en el contexto natural del sujeto utilizando las distintas partes del centro y los materiales disponibles en cada una de las estancias con el fin de que la generalización fuera mayor y no se aprendiera de una manera artificial. El entrenamiento fue puramente experiencial, por lo que no se trabajaron las situaciones en imaginación. La secuencia que se siguió para este entrenamiento fue la siguiente:

- *Presentación de la situación.* Se provoca la situación intentando ser lo menos invasivos posible.

- *Reconocimiento de la emoción.* Primero se le preguntaba al sujeto cómo se sentía. Si la respuesta no era correcta, se le daba el nombre de aquello que estaba sintiendo apelando a los estímulos interoceptivos. Para ello se le ponía la mano sobre el estómago diciéndole que eso que sentía se llamaba alegría, tristeza o la emoción que se estuviera trabajando en ese momento.

- *Identificación del contexto.* Tras el reconocimiento, se le preguntaba por qué se sentía así. Si la respuesta no era correcta se le explicaba qué estímulos le habían hecho sentir de ese modo. Con esto intentamos aclarar el contexto y establecer claves contextuales que le pudieran ayudar a discriminar entre diferentes emociones.

- *Respuesta adecuada.* Una vez trabajados los apartados anteriores, se le preguntaba qué le gustaría hacer o qué iba a hacer. Cuando la respuesta no se daba de forma natural, se le daban instrucciones de lo que tenía que realizar, llevando a cabo un modelado que él debía repetir. Con esto se buscaba implantar un repertorio de respuestas asertivas adecuadas a la emoción trabajada.

Las situaciones se repitieron siguiendo el mismo criterio que en el entrenamiento en expresiones faciales; es decir, tres ensayos de la misma situación sin errores en ninguno de los puntos que se trabajaron.

Evaluación final

Por último, se realizó una nueva evaluación para comprobar el efecto del entrenamiento basado en la discriminación en situaciones reales. Aunque el entrenamiento fue experiencial, la evaluación se realizó en las dos modalidades utilizadas en las anteriores evaluaciones; es decir, tanto en imaginación como experiencial.

Con el fin de controlar de nuevo el efecto re-test, se evaluaron las seis primeras situaciones utilizadas desde el principio más tres nuevas (situaciones 10, 11 y 12)

Tanto en esta evaluación como en la anterior referente a las expresiones faciales, se consideró que hubo una mejoría significativa y por lo tanto el tratamiento se había mostrado eficaz, cuando el porcentaje de aciertos aumentaba como mínimo hasta un 80%.

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados obtenidos por el participante durante las distintas fases del procedimiento.

En la evaluación en imaginación en primera persona, la alegría y el enfado se reconocieron desde la primera fase, siendo correctas todas las respuestas referentes a estas dos emociones. El resto de emociones en la primera fase no se reconocieron, después del segundo entrenamiento aumentó el número de aciertos en la categoría asco (66.6%), mientras las dos restantes siguieron sin experimentar cambios. En la última fase, después del tratamiento experiencial, todas las situaciones se respondieron correctamente, incluyendo la sorpresa y la tristeza, que pasaron de no ser reconocidas (0%) a obtener la máxima puntuación posible (100%).

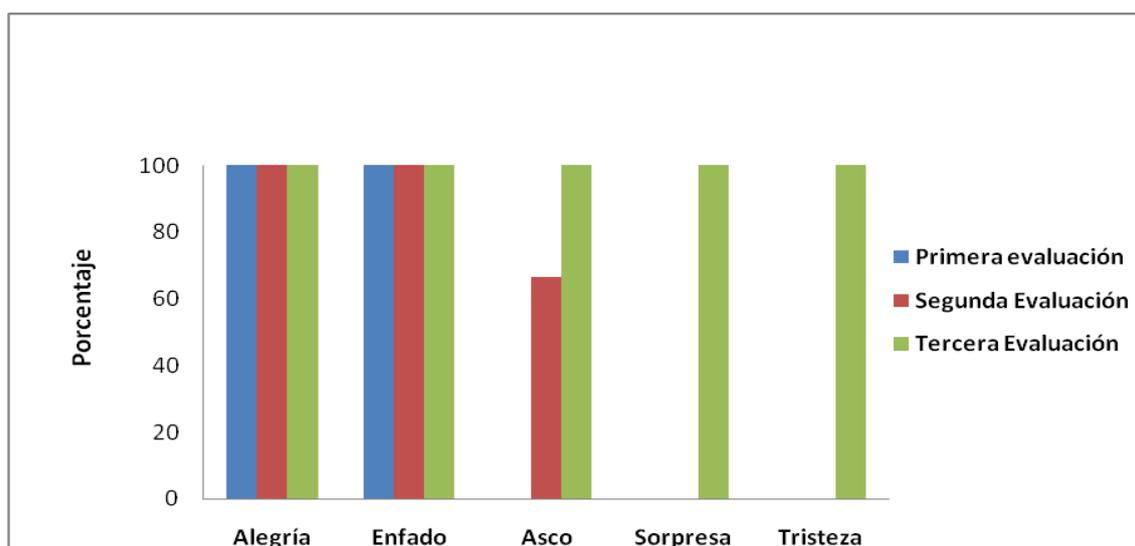


Figura 1: Emociones correctas en imaginación, yo.

En cuanto a los resultados en imaginación en otros, al igual que anteriormente, el sujeto discriminó las emociones alegría y enfado en un 100% en las tres fases. En cuanto a la segunda fase, la respuesta de asco aumentaron en un 44.4% después del entrenamiento en expresiones faciales, mientras sorpresa y tristeza permanecieron sin cambios. En la última fase, tras el entrenamiento experiencial, el sujeto respondió correctamente a todas las situaciones planteadas en cada una de las situaciones, viéndose de nuevo el aumento del 0 al 100% en sorpresa y tristeza.

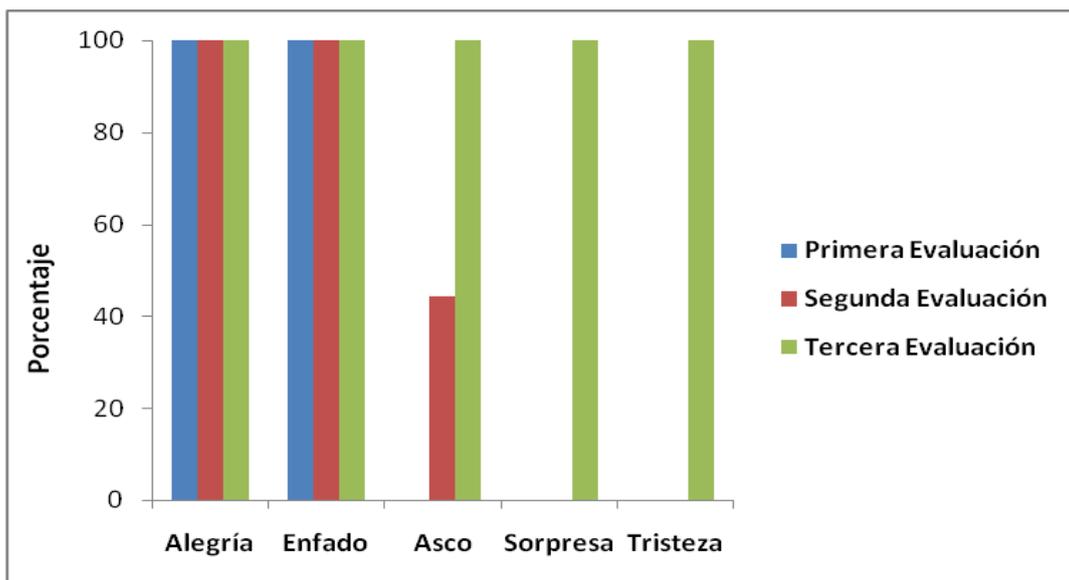


Figura 2: Emociones correctas en imaginación, otros.

Los resultados experienciales en primera persona muestran que la alegría y el enfado se siguen reconociendo desde la primera fase. Sin embargo, aquí no se observa aumento en ninguna de las restantes emociones después del entrenamiento en expresiones faciales. Dicho aumento no se observa hasta la tercera evaluación después del entrenamiento experiencial que vuelven a ser del 100% en todos los casos.

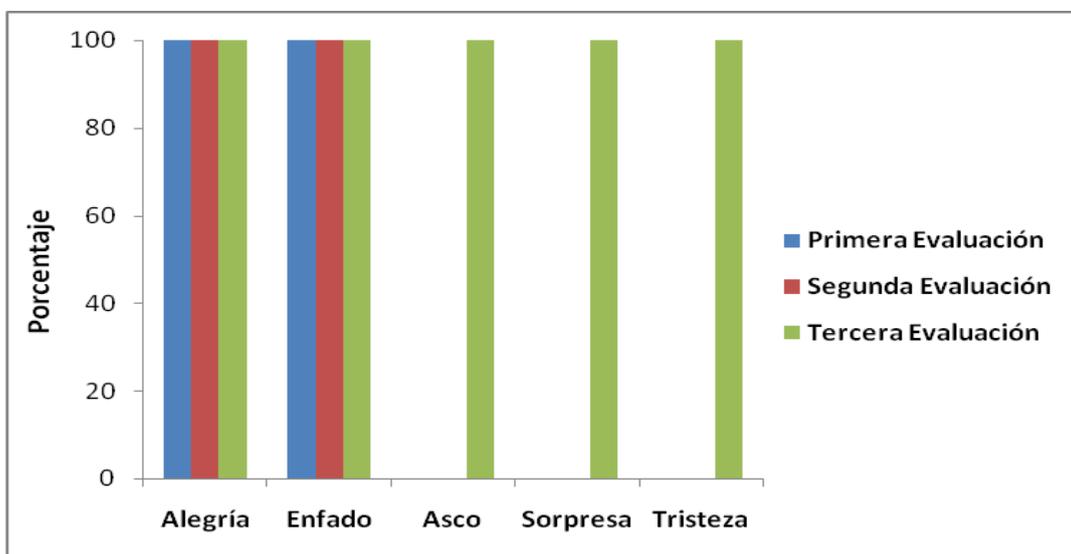


Figura 3: Emociones correctas en experiencial, yo.

Por último, se encuentran los resultados de las evaluaciones experienciales en otros. En esta figura se muestra la misma tendencia que en las anteriores. Las emociones alegría y enfado registran la máxima puntuación desde la primera evaluación. En esta ocasión, el asco

comienza con un 11.1% que pierde en la segunda evaluación (0%). La sorpresa y tristeza al igual que anteriormente no registran ninguna respuesta correcta hasta la última evaluación después del entrenamiento experiencial donde todos los resultados alcanzan el 100%.

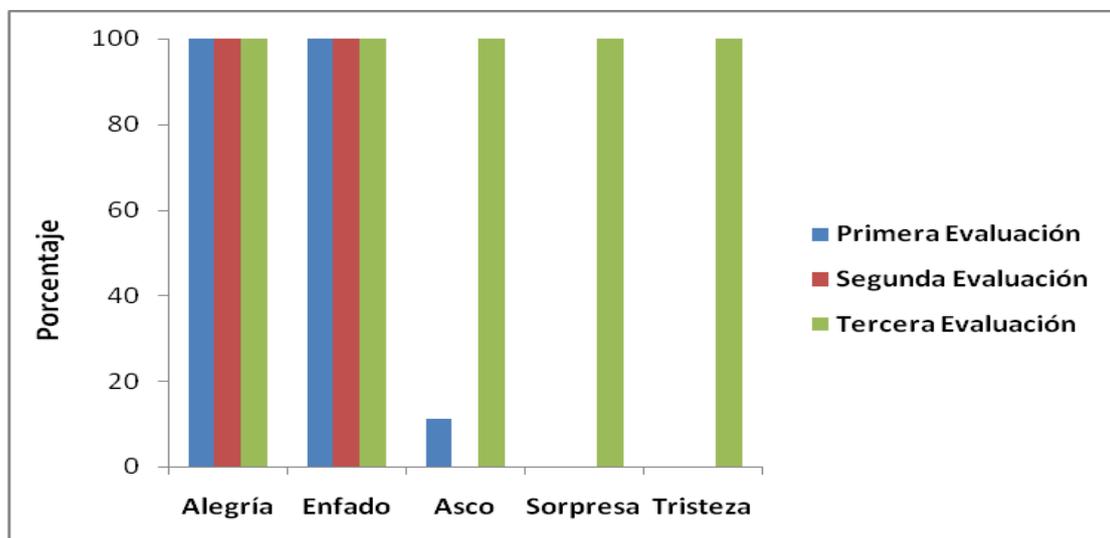


Figura 4: Emociones correctas en experiencial, otros.

A continuación, se analizan los datos recogidos de la evaluación de las expresiones faciales que sólo se hizo en imaginación, tanto en primera como en tercera persona.

En primer lugar, se muestra la correspondencia entre las caras seleccionadas por el sujeto con la situación planteada.

Cuando las situaciones se planteaban en imaginación en primera persona, la correspondencia de las respuestas referidas a las caras presentadas con la situación fue del 100% en las emociones alegría y tristeza en las tres evaluaciones. En cuanto al asco, del 11.1% de la primera evaluación, aumentó a un 66.6% en la segunda y un 100% en la última evaluación. Por último, las emociones sorpresa y tristeza permanecieron en el 0% durante las dos primeras evaluaciones, aumentando hasta llegar al 100% en la última.

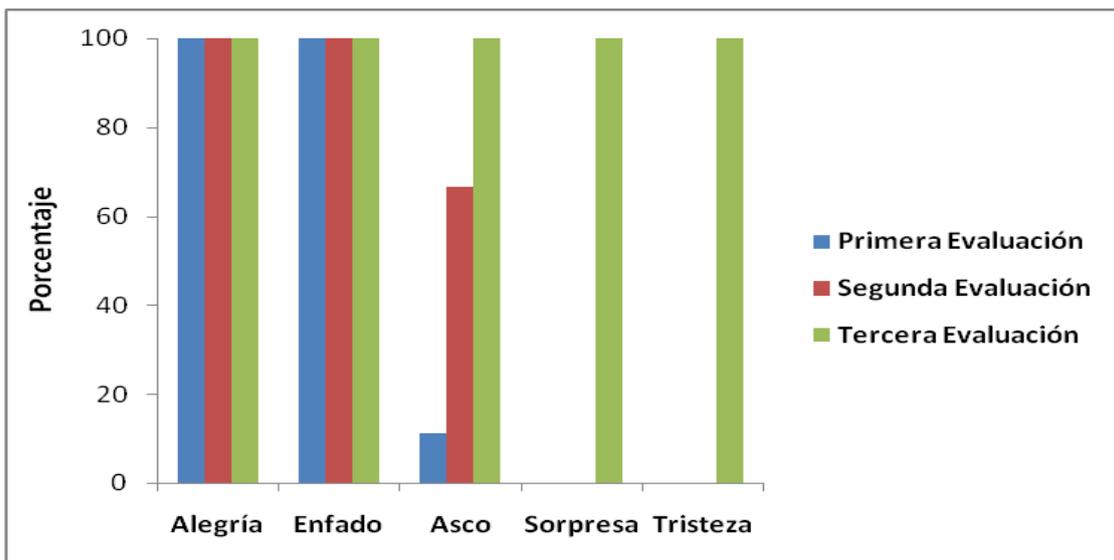


Figura 5: Caras correctas-situación, imaginación, yo.

Cuando las situaciones se plantearon en imaginación en tercera persona, los resultados siguieron la misma tendencia que las planteadas en primera persona.

Las emociones alegría y tristeza mantuvieron el 100% de correspondencia durante las tres evaluaciones. El resto de emociones registraron un 0% en la primera evaluación, siendo el asco la única emoción que experimentó un aumento del 44.4% en la segunda; el resto de emociones (sorpresa y tristeza) permanecieron en el 0% hasta la tercera evaluación donde todas las emociones volvieron, una vez más a situarse en el 100% de aciertos.

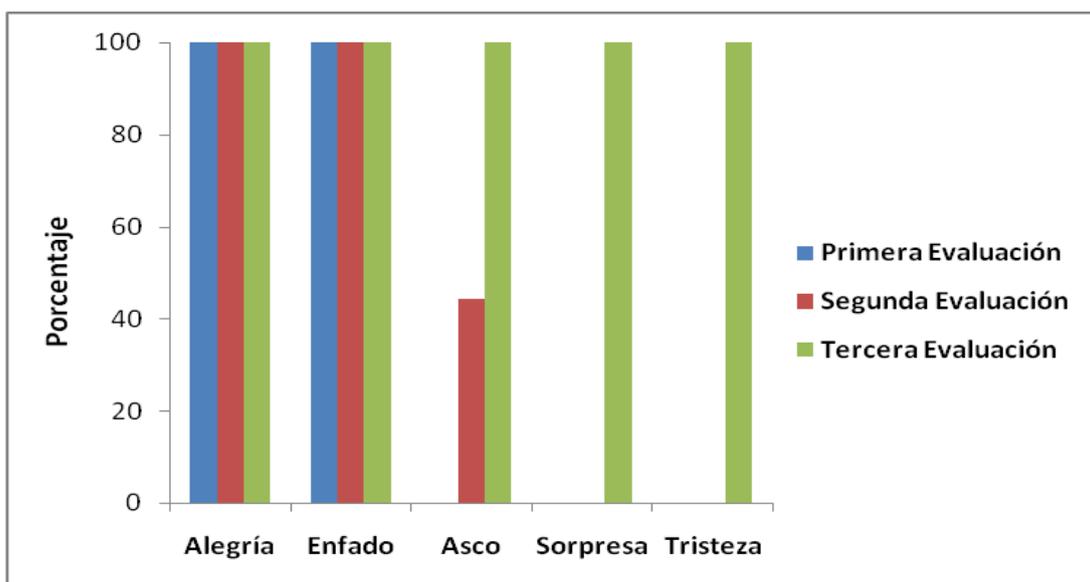


Figura 6: Caras correctas-situación, imaginación, otros.

Respecto a la correspondencia de las caras seleccionadas por el sujeto en relación con la emoción elegida por él para la situación planteada, se observan los siguientes resultados.

Cuando las situaciones se plantearon en imaginación en primera persona, la correspondencia fue bastante alta, siendo del 100% en todas las situaciones planteadas durante las tres evaluaciones, menos en el asco que en la primera evaluación registró una correspondencia del 55.6%

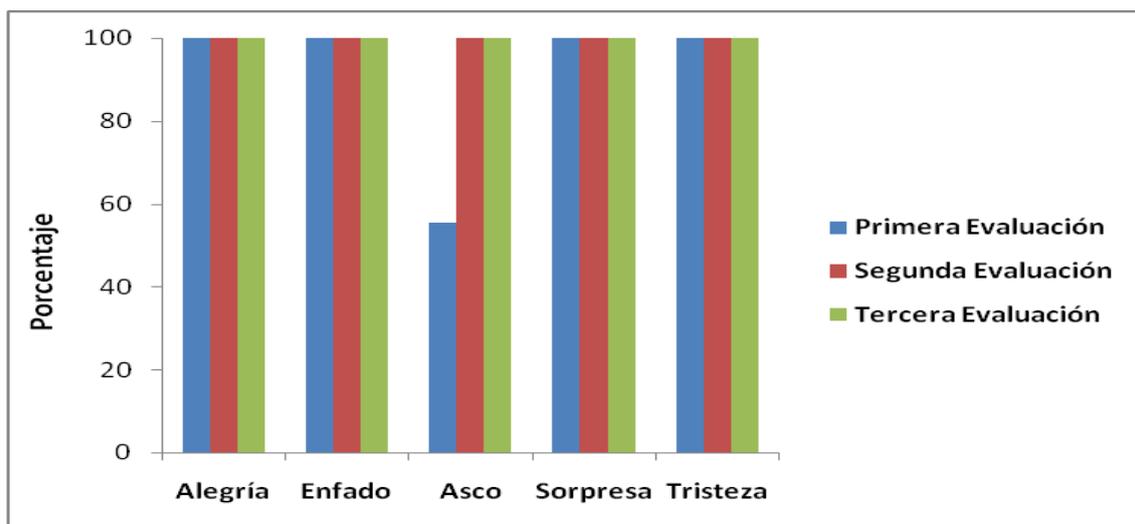


Figura7: Correspondencia cara-respuesta, yo.

Por último, cuando se plantearon las mismas situaciones en imaginación en tercera persona, la correspondencia fue aun más alta que la anterior, siendo del 100% en las tres evaluaciones en las cinco emociones evaluadas.

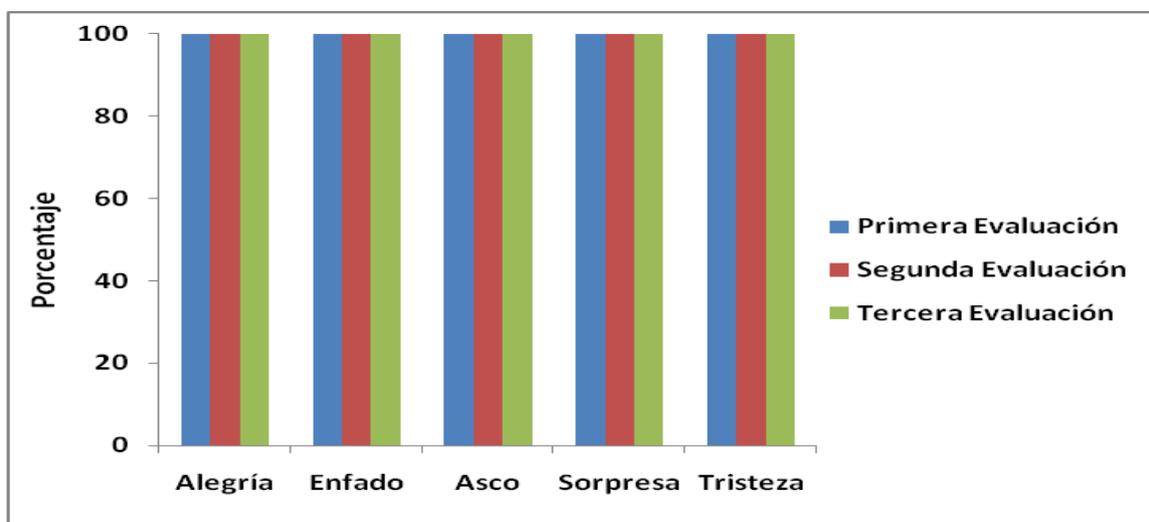


Figura 8: Correspondencia cara-respuesta, otros.

A continuación, se muestran los resultados de la correspondencia por qué- situación, es decir, de la respuesta del sujeto a la pregunta ¿por qué? Se hace con el fin de evaluar hasta qué punto el sujeto toma como referencia el contexto a la hora de identificar sus emociones.

Cuando las situaciones se presentan en imaginación en primera persona, el sujeto apela a la situación planteada de manera correcta en el 100% de los casos en lo referente a la alegría. En el enfado, se ve que aunque empieza respondiendo correctamente, en la segunda evaluación disminuye su porcentaje de aciertos a un 88.8% alcanzando de nuevo el 100% en la tercera evaluación. En cuanto al asco y a la sorpresa, que comienzan con un 44.4 y 55.6% respectivamente en la primera evaluación, aumentan ambas en la segunda evaluación al 66.6%, llegando al 100% en la tercera de nuevo. Por último, la tristeza es la que experimenta una mayor subida de la primera evaluación (33.6%), a la segunda (77.7%), alcanzando como el resto de emociones el 100% en la tercera evaluación.

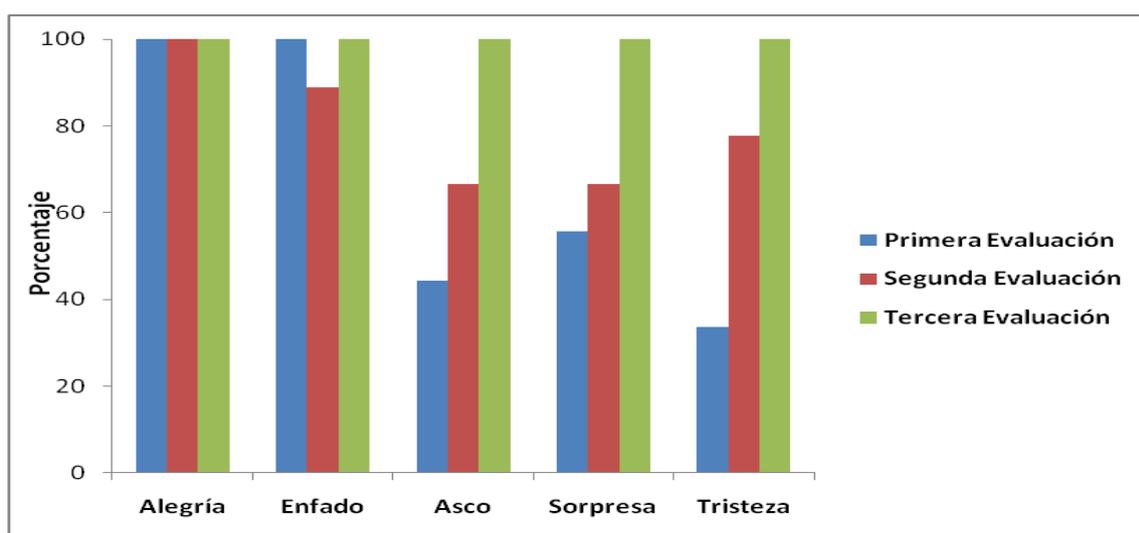


Figura 9: Correspondencia por qué-situación, imaginación, yo.

En cuanto a esta correspondencia, cuando es en imaginación en tercera persona, observamos que las emociones alegría, enfado y tristeza registran un 100% de aciertos en las tres fases. En cuanto al asco, pasa del 33.3% de la primera evaluación, al 66.6% de la segunda, acabando en un 100% en la tercera. Por último, la sorpresa se mantiene en un 55.6% en la primera y segunda evaluación, aumentando hasta el 100% en la tercera evaluación.

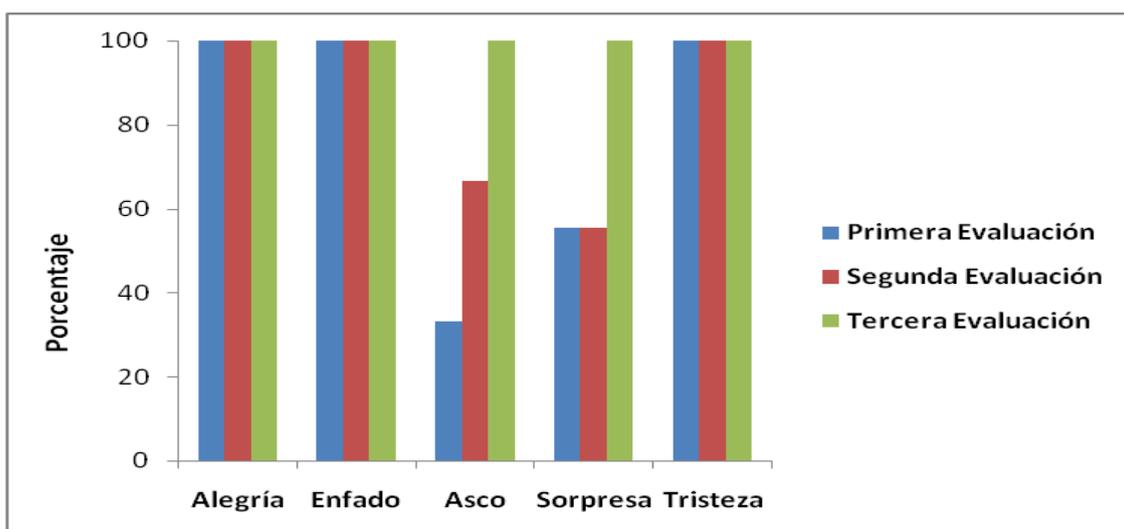


Figura 10: Correspondencia por qué- situación, imaginación, otros.

Respecto a la correspondencia por qué- situación experiencial en primera persona, vemos que la alegría y la tristeza registran el 100% de aciertos en las tres evaluaciones. El asco y la sorpresa comienzan con un 33.3%, aumentando la primera hasta el 44,4% y disminuyendo la segunda al 0%, para coincidir ambas en la tercera evaluación con un 100% de aciertos. La tristeza se mantiene en el 44.4% en las dos primeras evaluaciones, situándose como el resto en el 100% en la tercera evaluación.

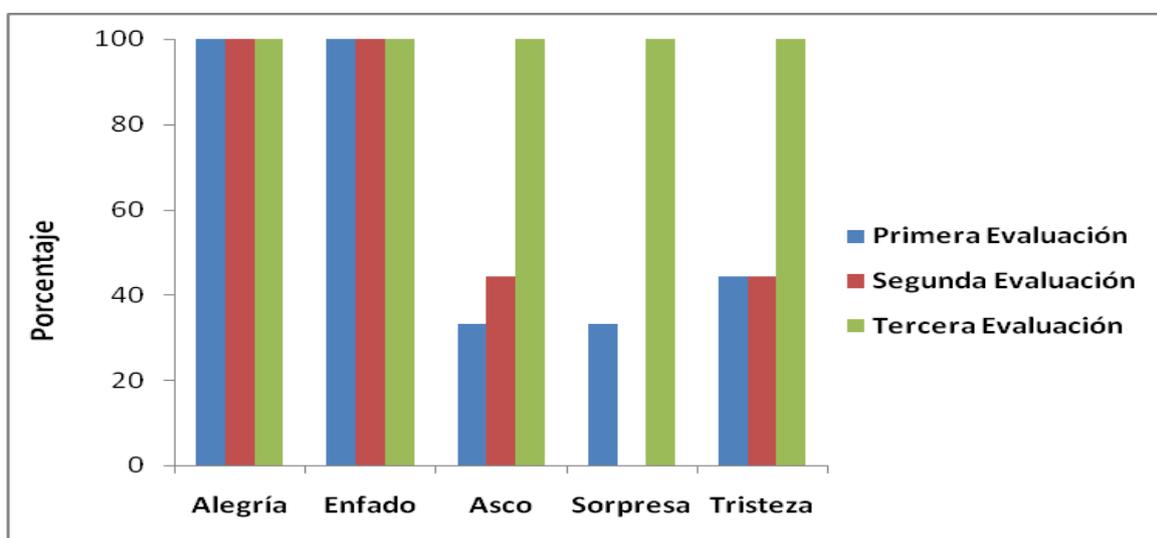


Figura 11: Correspondencia por qué- situación, experiencial, yo.

Para acabar con este apartado, se presentan los resultados en la parte experiencial en otros. Como es tendencia, en la alegría y el enfado el sujeto ha respondido correctamente al 100% durante las tres fases. El asco pasa de un 44.4% en la primera evaluación, a un 55.6% en la segunda, acabando en el 100% en la última evaluación. Respecto a la sorpresa,

se rompe la tendencia, disminuyendo el porcentaje de aciertos de un 55.6 a un 33.3%, acabando en un 100% de aciertos. Por último, la tristeza experimenta un aumento en el porcentaje de aciertos del 33.3 al 44.4, acabando en el 100% de aciertos en la tercera evaluación.

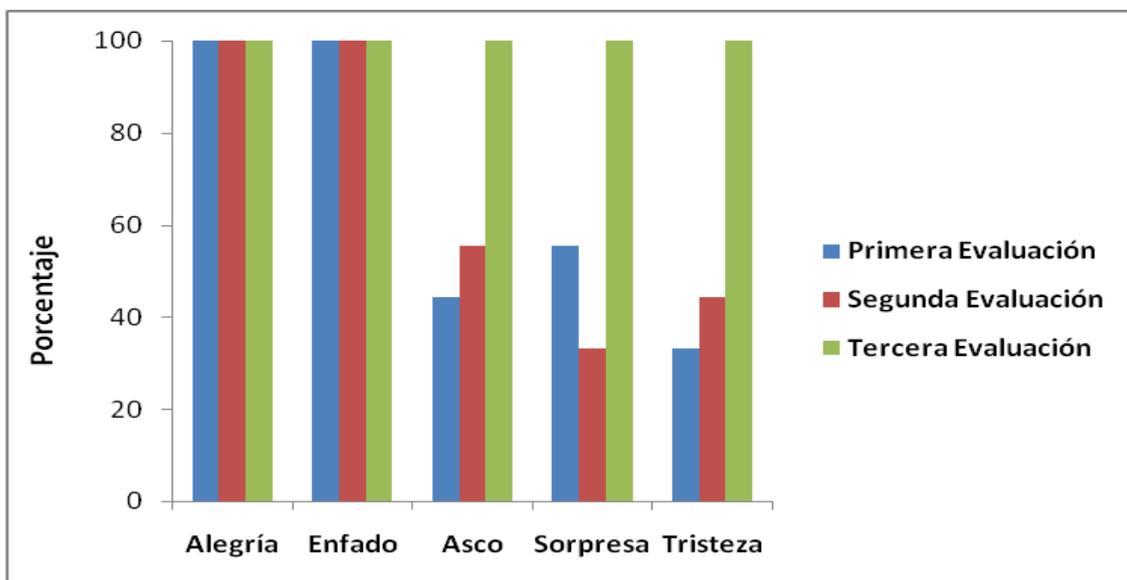


Figura 12: Correspondencia por qué-situación, experiencial, otros.

En cuanto a las respuestas adaptativas a la situación, se evaluó si el sujeto respondía de manera asertiva ante las situaciones planteadas.

Cuando dicha evaluación se hizo en imaginación en primera persona, las emociones alegría y enfado registraron un 33.3% en la primera evaluación, el asco registró un 16.6%, la sorpresa el 0% y la tristeza el 11.1%. En la segunda evaluación la alegría y el enfado se mantuvieron en el mismo porcentaje (33.3%), mientras el asco, sorpresa y tristeza coincidían en el 11.1% de respuestas adaptativas. Por último, en la tercera evaluación, todas las puntuaciones alcanzaron el 100% de respuestas adaptativas correctas.

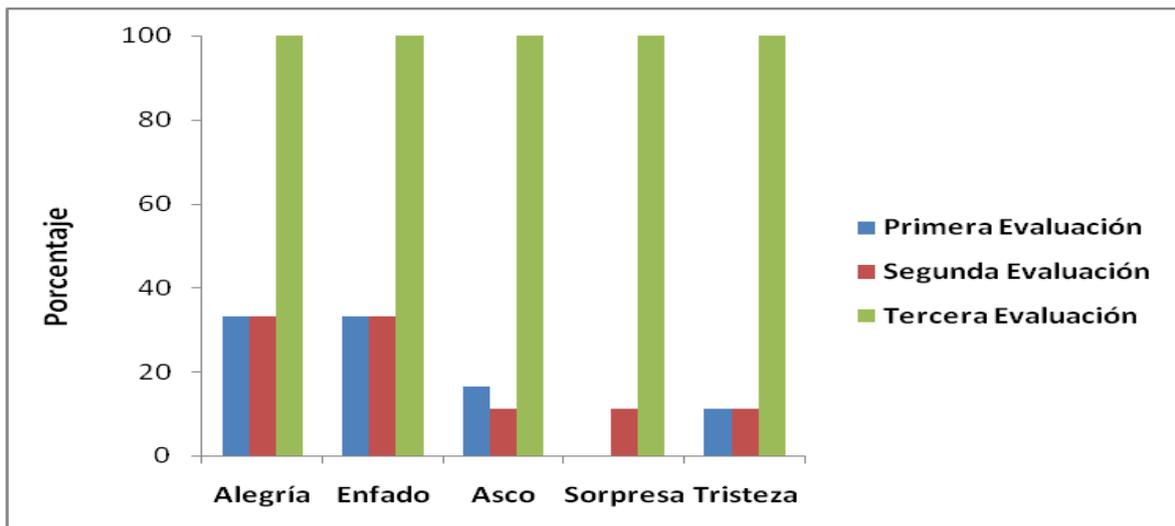


Figura 13: Respuestas adaptativas a la situación, imaginación, yo.

Quando la evaluación se realizó en imaginación en otros, el sujeto respondió correctamente al 33.3% de las situaciones en la primera y segunda evaluación cuando la emoción evaluada fue la alegría. Cuando se evaluó el enfado, los porcentajes variaron siendo 16.6% y 33.3% respectivamente. El asco no registró ninguna respuesta correcta en estas dos evaluaciones, mientras que la sorpresa y la tristeza aunque en la primera evaluación no obtuvieron ninguna puntuación, en la segunda se situaron en el 11.1%. En la última evaluación el sujeto respondió correctamente al 100% de las situaciones planteadas.

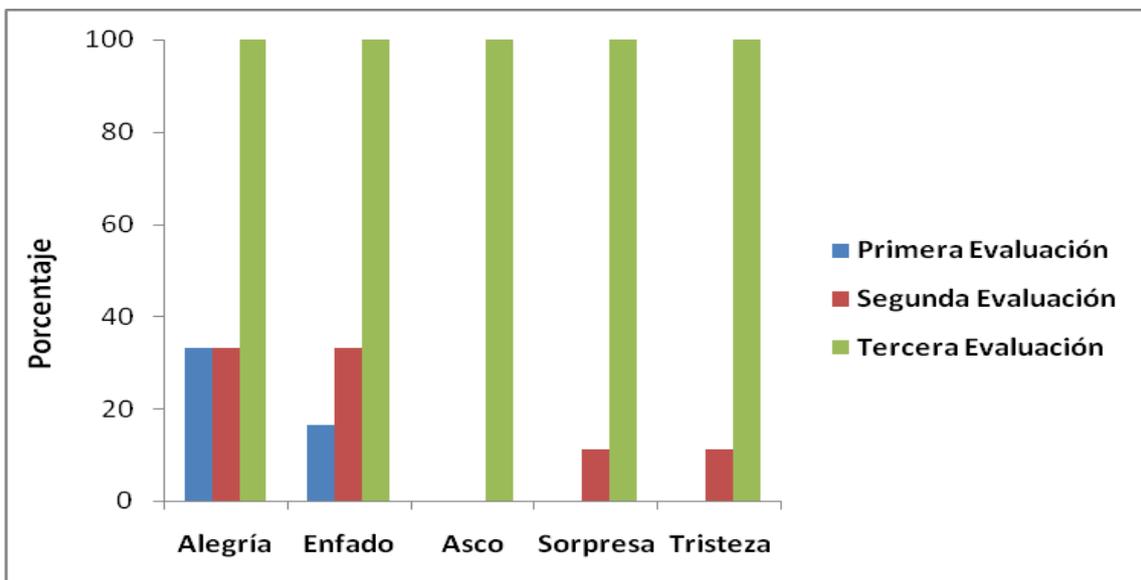


Figura 14: Respuestas adaptativas a la situación, imaginación, otros.

En cuanto a los resultados en primera persona cuando las situaciones se plantearon de manera experiencial, la alegría pasa del 22.2% de la primera evaluación al 33.3% en la segunda, acabando en la tercera con un 100% de respuestas adaptativas. El enfado obtiene un porcentaje del 11.1% en la primera evaluación al igual que el asco y la sorpresa. En la segunda evaluación, el enfado y el asco aumentan su porcentaje de aciertos y se sitúan en un 22.2%, mientras que la sorpresa se mantiene en el 11.1%, acabando las tres emociones de nuevo en el 100% de respuestas adaptativas en la última evaluación. Por último, el sujeto responde correctamente al 33.3% de las situaciones referentes a la tristeza en la primera evaluación, disminuyendo hasta el 22,2% en la segunda evaluación, para acabar como el resto de emociones en el 100% de respuestas adaptativas en la tercera evaluación.

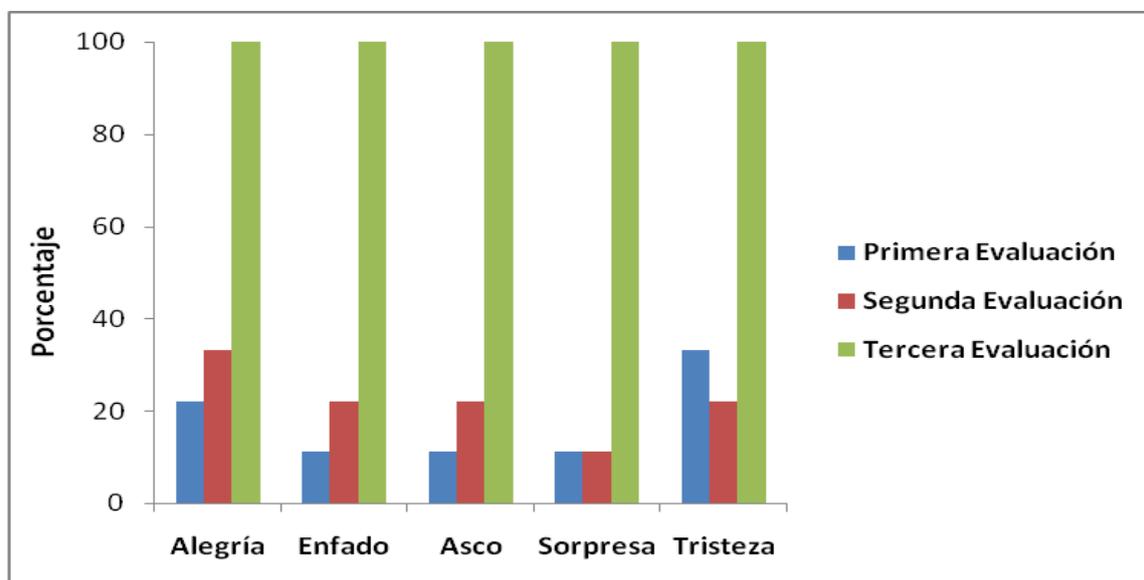


Figura 15: Respuestas adaptativas a la situación, experiencial, yo.

Por último, se analizan las respuestas cuando la situación se presentó de manera experiencial a otros compañeros.

El sujeto respondió correctamente al 11.1% de las situaciones referentes a la alegría en la primera fase, siendo el porcentaje del 33.3% en la segunda, para acabar en un 100% de respuestas correctas en la tercera evaluación. En cuanto al enfado, el porcentaje fue del 22.2% en la primera y segunda evaluación, acabando en el 100% en la tercera evaluación. El asco se mantuvo también en las dos primeras fases, pero a diferencia del enfado, con un 11.1%, aunque acabando como el resto en un 100% durante la tercera evaluación. La sorpresa comienza con un 0% en la primera evaluación, para aumentar en la segunda con un

11.1% y acabar en un 100% en la tercera. Por último, el sujeto respondió correctamente al 22.2% de las situaciones de tristeza en la primera fase, al 33.3% en la segunda y de nuevo al 100% en la tercera evaluación.

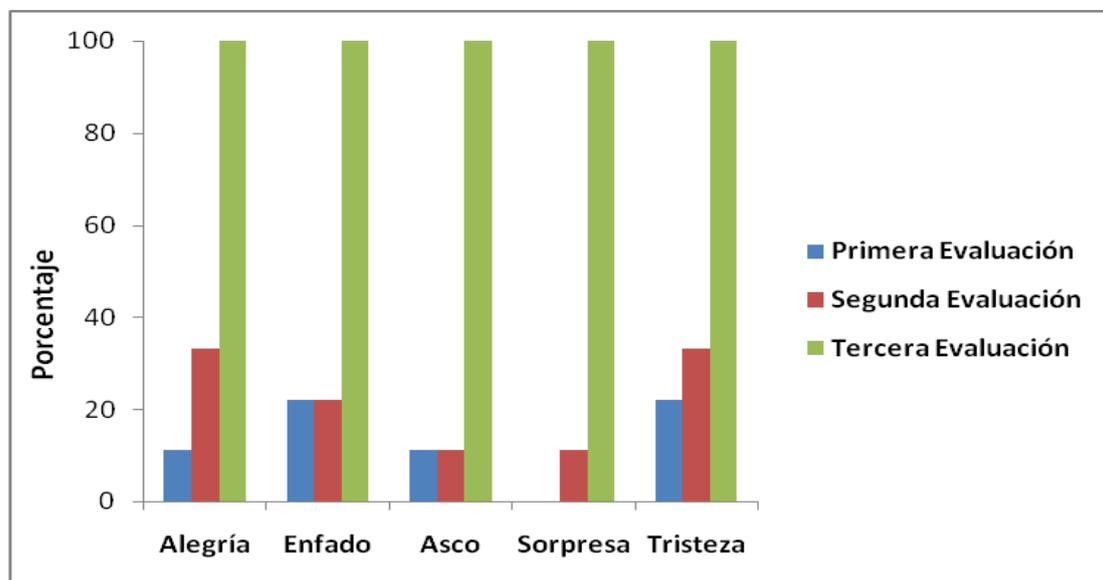


Figura 16: Respuestas adaptativas a la situación, experiencial, otros.

La información sobre la postevaluación se obtuvo a partir de informes realizados por los monitores, padres y personas del entorno de A. en un contexto natural. Tiene gran relevancia obtener los datos de esta manera, ya que se aprecia cómo lo aprendido durante la intervención es aplicado por A. en su día a día y que su entorno es sensible a este cambio reforzando sus conductas y haciendo que éstas se consoliden en el tiempo.

Como muestra de estas situaciones, se recogen algunas de las más significativas.

Tras acabar la intervención, realiza un dibujo que una monitora quiere romperle y se lo quita diciendo que está muy enfadado por querer romper su dibujo. Cuando ésta le pide perdón y promete guardarlo para colgarlo en su cuarto, A. acepta las disculpas y dice que ahora sí está contento, informando a los compañeros sobre lo sucedido.

Dos semanas después de acabar la intervención, recibe un regalo del equipo de fútbol que más le gusta, dice que está muy contento y lo expresa dando las gracias y sonriendo a la vez que muestra el regalo a sus compañeros y monitores. Cuando un monitor le quita su regalo y dice que se lo queda, él intenta recuperarlo hablando con el monitor expresándole su enfado y pidiendo que le devuelva lo que es suyo.

Después de las vacaciones, vuelve al centro al que asiste diciendo que está contento por volver a estar con sus compañeros. El mismo día que vuelve de las vacaciones, tiene que esperar para utilizar su ordenador porque el psicólogo va a recogerlo de la tienda. El resto de ordenadores están ocupados, por lo que A. tiene que esperar. Conforme pasa el tiempo va diciendo que está preocupado y enfadado con el psicólogo por no volver pronto. Cuando llega le dice: “Estoy enfadado contigo, ¿dónde estabas?, ¿por qué tardabas tanto?”. El psicólogo le explica la situación y A. le responde: “Bueno, ya no me enfado, te perdono”. Ese mismo día, le comenta a la psicóloga que a su madre le pasaba algo, que estaba muy nerviosa y lo regañaba. Tras hablar con los padres, se supo que la madre por problemas personales sí había estado más inquieta esos días regañando a A. más de lo habitual.

Por último, cabe destacar la muerte de la abuela y la reacción de A. a este suceso. El primer día que llegó al centro tras el fallecimiento de la abuela, dijo, sin que nadie le preguntase, que estaban muy tristes tanto él como sus padres. Tras unos días, en un taller en el que participa con otra monitora, ésta le pregunta sobre cómo se encuentra y él dice que en casa triste por la muerte de la abuela, pero en el centro contento porque está con sus compañeros y se lo pasa muy bien.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, se procede a analizar si los objetivos que se plantearon a principios de la intervención se han podido cumplir. Para ello se diferenciará entre los dos tipos de planteamientos propuestos con el fin de conocer qué opción sería más adecuada a la hora de trabajar las emociones.

El primer objetivo fue enseñar al sujeto a discriminar y expresar emociones propias y ajenas acorde con el objetivo de conseguir que supiera reconocer las emociones básicas diferenciando unas de otras teniendo en cuenta el contexto y los estímulos interoceptivos, así como proporcionar un repertorio básico con el que poder informar de cómo se siente o cómo cree que se pueden sentir los demás teniendo en cuenta los acontecimientos que provocan la emoción. Para evaluarlo, se recogieron datos acerca de las emociones correctas respondidas por el sujeto y de la correspondencia del porqué acerca de las emociones y la situación presentada. Se evaluó también la correspondencia de las expresiones faciales escogidas por el sujeto tanto con la situación planteada como con la respuesta dada con el

fin de establecer una diferencia el reconocimiento facial y la verdadera identificación de las emociones.

Como ya se mencionó, el sujeto antes de comenzar la intervención respondía a las emociones alegría y enfado, aunque con dificultades a la hora de manejar esta última emoción protagonizando algunos comportamientos disruptivos. Por lo tanto, las respuestas dada a la pregunta “¿qué sientes?/ ¿qué siente?” fueron correctas en el 100% de los ensayos tanto en imaginación como en experiencial para estas dos emociones, siendo del 0% en el resto.

Respecto a los resultados obtenidos después del entrenamiento en expresiones faciales, se observa sólo una mejoría en el reconocimiento del asco que puede deberse a que el sujeto tuviera esa emoción en su repertorio aunque no la expresase con anterioridad. Al ser recordada mediante el entrenamiento en expresiones faciales, recuperó dicha emoción como una respuesta más que podía dar en algunos casos, aunque en no más del 66.6% de las ocasiones respondió de forma correcta. Esta hipótesis puede verse reforzada con el 11.1% que obtiene en la primera evaluación experiencial en primera persona, cuando aún no se había trabajado nada; por lo tanto, era una emoción que conocía aunque como se verá más adelante no supiera gestionar de manera correcta. En cuanto a la correspondencia de la respuesta que daba el sujeto cuando se le preguntaba por qué se sentía así con la situación planteada, se aprecia que en la primera evaluación el 100% de los aciertos siguen correspondiendo a las emociones alegría y tristeza. Aunque en el resto de emociones también responde de manera correcta, lo hace en un porcentaje de ensayos más bajo, sin llegar a superar el 55.6%. Esto puede hacer pensar que el sujeto puede reconocer ciertas claves contextuales aunque no sepa relacionarlas con la emoción que siente como respuesta a ellas, ya que cuando tenía que nombrar la emoción que correspondía el porcentaje de aciertos era nulo en la primera evaluación. Después del entrenamiento en expresiones faciales se observa el mayor aumento en la emoción asco, al igual que ocurría anteriormente, mientras que el resto de emociones se mantienen igual que en la primera evaluación. Aumentan ligeramente en un 11.1%; o incluso disminuyen, como la sorpresa, que lo hace en las situaciones experienciales tanto en primera como en tercera persona. Esta falta de consistencia en los resultados hace pensar que el aprendizaje no se ha realizado

correctamente, sobre todo cuando el sujeto debe enfrentarse de manera real con las situaciones.

Si se atiende a la coherencia entre las caras elegidas por el sujeto en referencia a la situación planteada, queda de nuevo demostrado que la alegría y el enfado presentan una coherencia adecuada, mientras que el asco sigue la misma tendencia de ser la única de las restantes emociones que mejora tras el entrenamiento basado en expresiones faciales. Las otras emociones no experimentan ninguna mejoría después de dicho entrenamiento. Cuando se relacionan las caras seleccionadas por el sujeto con la emoción que eligió para las situaciones propuestas, se ve que el porcentaje de correspondencia es alto incluso antes del entrenamiento, situándose en el 100% en todos los casos menos en el asco durante la primera evaluación en imaginación. Esto se puede interpretar si se observan los datos globalmente. El sujeto responde a las situaciones con dos opciones: alegría y miedo, por lo tanto, elige estas imágenes que sí tiene en su repertorio. El asco sigue el mismo patrón que anteriormente, al ser una emoción que reconoce aunque no de manera adecuada las respuestas antes del entrenamiento son menores, pudiéndose deber a este mal aprendizaje de dicha emoción.

Por lo tanto, siguiendo el entrenamiento basado en las expresiones faciales, se puede concluir que el primer objetivo no se cumple, ya que no hay una mejora significativa que, como se comentó anteriormente, se correspondía con el 80% de las respuestas correctas.

En cuanto a los resultados obtenidos después del entrenamiento basado en la discriminación de emociones en situaciones reales, en relación al primer objetivo todos los resultados se sitúan en un 100% de aciertos. Por ello se puede afirmar que el primer objetivo se cumple por completo siguiendo este entrenamiento.

El segundo objetivo fue enseñar a responder de manera adecuada ante diferentes situaciones, dotando al sujeto de un repertorio conductual con el que pueda hacer frente a las situaciones de manera adecuada al contexto y a las emociones. Para obtener datos acerca de esta conducta se evaluaron las respuestas adaptativas que el sujeto daba frente a las situaciones planteadas. Durante la primera evaluación el porcentaje de respuestas adaptativas es pequeño, no superando en ninguno de los casos el 33.3%; y variando según las diferentes modalidades de presentación de las situaciones. Con esto, se

aprecia que el sujeto no cuenta con un repertorio con el que pueda hacer frente a diferentes situaciones.

Después del entrenamiento basado en las expresiones faciales los datos apenas varían y lo hacen de manera inconsistente, es decir, aumentan, permanecen igual o incluso disminuyen aunque variando como máximo un 11%. Con esto podemos afirmar que este entrenamiento no es eficaz a la hora de cumplir con el segundo objetivo.

En cuanto al entrenamiento experiencial, todos los resultados se vuelven a situar en el 100%, por lo que el segundo objetivo también se cumple.

Por todo lo dicho, se puede afirmar que los objetivos se han alcanzado siguiendo el entrenamiento basado en la discriminación de emociones en situaciones reales, aunque no con el entrenamiento basado en las expresiones faciales. Por lo tanto, según los resultados obtenidos, la mejor forma de enseñar a reconocer y expresar emociones, así como a dotar de un buen repertorio conductual con el que poder hacer frente a situaciones que se dan en la vida diaria es el entrenamiento experiencial. En cuanto al procedimiento, ha sido una intervención poco invasiva en la que el sujeto ha aprendido a desenvolverse en su entorno. Otra de las ventajas de este procedimiento es el fácil mantenimiento de los logros, ya que al realizarse en un contexto natural, los refuerzos sociales se dan también de manera natural haciendo que los conocimientos adquiridos se consoliden y generalicen cada vez más. Es un procedimiento sencillo de abordar en el que se puede involucrar al entorno sin un esfuerzo añadido por parte de éste. Esto es, la implicación de las personas del entorno cercano, que en otros casos es difícil de conseguir, con este procedimiento resulta más fácil ya que se necesita la respuesta habitual sin necesidad de instrucciones o indicaciones adicionales.

Con esta intervención se pretendía mejorar las interacciones sociales de A. y, así, poder llegar a estar más integrado a nivel social. Teniendo en cuenta los datos recogidos del seguimiento, parece que se ha logrado que A. se comporte, en lo que tiene que ver con sus emociones, de una forma más adecuada, más normalizada. Se ha ayudado, por una parte, a reconocer mejor lo que siente y, por otra, a poder mantener una relación normalizada con sus compañeros. De todas las situaciones de seguimiento cabe destacar la diferencia que hace entre estar triste en casa por el fallecimiento de la abuela y estar contento en el centro por estar con sus compañeros. En esta afirmación que hizo, se observa cómo puede

reconocer y expresar lo que siente teniendo en cuenta el contexto social, así como actuar de manera consecuente con estas emociones, abarcando los objetivos que se perseguían con la intervención llevada a cabo.

Respecto a las limitaciones del estudio que se presenta, cabe señalar que ha sido realizado con un solo sujeto por lo que, como es habitual en ciencia, se requiere de replicaciones adicionales que aporten más resultados que permitan confirmar o negar la eficacia de esta línea de tratamiento. Si bien, como se ha dicho, en este caso cuenta con validez clínica. Respecto al entrenamiento en expresiones faciales, se podría replicar en futuras investigaciones con un procedimiento más flexible en lo referente al porcentaje necesario para aceptar los resultados como favorables o aumentando el número de imágenes utilizadas de cada una de las emociones entrenadas.

REFERENCIAS

Baron-Cohen, S. (1990) Autism: A Specific Cognitive Disorder of & Isquo; Mind-Blindness. *International Review of Psychiatry*, 1, p. 81-90, 1990.

Bermejo, B. (2006). El mundo emocional de las personas con retraso mental. 1r Premi investigació sobre persones amb Discapacitat intel.lectual_ AMPANS

Bijou, S.W. y Baer, D.M. (1990, 3ªed. español) *Psicología del desarrollo infantil*. Teoría empírica y sistemática de la conducta.

Boluarte, A., Méndez, J., Martell, R. (2006). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. *Mosaico Científico*, 3

Carvajal, F. e Iglesias, J. (2002). Face-to-face emotion interaction studies in Down syndrome infants. *International Journal of Behavioral Development*. 26, pp. 104–112.

Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma psicológica* 2, pp. 157-173

De Diego, I., Serrano, A., Conde, C. y Cabello, E. (2006). Técnicas de reconocimiento automático de emociones. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

Ekman, P. Y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review os Psychology*, 30, pp. 527-554.

Fernandez, I., Zubieta, E., y Páez, D. (2000), “Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas”. *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* 73-98 , Buenos Aires: Paidós,

Figueira, M., Fuentes-Durá, I. y Ruiz, J. (2013). Social cognition and communication skills in Asperger syndrome young adults. *Psychology, Society, & Education*, 2, 151-161.

Franco-Rueda, A. M. (2013). Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar. *Revista de Psicología GEPU*, 4, 27-37.

Gómez, I., Martín, M., Chávez, M. y Greer, R. (2007). Perspective taking in children with autism. *European Journal of Behavior Analysis*, 8, 1-16.

Kasari C, Freeman S & Hugues MA (2001). Emotion recognition by children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 1, 59-72.

Kaiser, S. y Wehrle, T. The Role of Facial Expression in Intra-individual and Inter-individual Emotion Regulation. Recuperado de <https://www.aaai.org/Papers/Symposia/Fall/2001/FS-01-02/FS01-02-014.pdf>

Kohlenberg, R.J. y Tsai, M. (2007, ed. español). *FAP. Psicoterapia Analítica Funcional. Creación de relaciones terapéuticas intensas y curativas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Lozano, J. y Alzacraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, 358. 357-381.

Luciano, M.C. (Dir.) (1997). *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. Valencia: Promolibro

Mariano Chóliz (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*
www.uv.es/=cholz

Márquez, M.G. y Delgado, A.R. (2012). Revisión de las medidas de reconocimiento y expresión de emociones. *Anales de psicología*, 3, 978-985.

Molina Cobos y Amador Castro (2012). Discriminación de las funciones que definen las emociones con personas con Síndrome de Down (Trabajo fin de máster no publicado). Universidad de Almería. Almería.

Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Cultura y Educación*, 15, 69-76

Pérez Álvarez, M. (1996). *Tratamientos psicológicos*. Madrid: Editorial Universitas.

Pérez Álvarez, M. (2004). *Contingencia y drama. La psicología según el conductismo*. Madrid: Minerva ediciones.

Pochon, R. y Declercq, C. (2014). Emotional lexicon understanding and emotion recognition: a longitudinal study in children with Down syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. DOI: 10.1007/s10882-014-9380-6

Skinner, B.F. (1977 ed. Español). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella

Skinner, B.F. (1981 ed. Español). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella

Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 21, 84-93

Wilson KG & Luciano MC (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

ANEXO

Ejemplo de hoja de registro utilizada durante la intervención

ALEGRÍA	¿CÓMO TE SENTIRÍAS?	¿QUÉ CARA PONDRÍAS?	¿POR QUÉ?	¿QUÉ HARÁS DESPUÉS?
S1				
S2				
S3				
S4				
S5				
S6				