

LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES PRAGMÁTICAS

Clara Andrés Roqueta; Rosa Ana Clemente Estevan; Raquel Flores Buils

Universitat Jaume I de Castelló.

INTRODUCCIÓN

La competencia emocional y las habilidades lingüísticas

La competencia emocional, conocida también como competencia socio-emocional, capacita a las personas para comprender, expresar y regular los episodios emocionales que tienen lugar en su vida cotidiana (Sarni, 1990). Por ejemplo, si una persona sabe que su amigo hoy tiene un día malo y está enfadado, entenderá que no es el mejor día para pedirle un favor.

Esta competencia comprende diversas habilidades tales como el control de la impulsividad, la capacidad de trabajo en equipo o la conciencia emocional, que en conjunto, posibilitan que los sujetos se desenvuelvan mejor en distintas situaciones, tanto académicas como de tipo social, siendo un aspecto clave de ajuste y competencia social (Crick y Dodge, 1994). Además, el hecho de que esta competencia englobe no solamente la comprensión de las emociones propias sino también las de otras personas (Astington, 1993; Flavell, 2000), conlleva a que se haya relacionado también con habilidades de cognición social o de teoría de la mente (ToM), lo cual resulta esencial para interpretar la conducta e intenciones comunicativas de las personas que nos rodean (Jenkins y Ball, 2000). Consecuentemente, es posible distinguir dos tipos de habilidades emocionales: aquellas relacionadas con la auto-reflexión (cuando se trata de identificar/regular las emociones propias adecuadamente); y aquellas relacionadas con la cognición sobre otras personas (cuando se trata de anticipar lo que otras personas desean, piensan y/o sienten, o predecir cómo van a actuar en consecuencia a ese estado emocional).

No obstante, el hecho de que las personas interaccionemos con otras personas mediante el lenguaje en situaciones comunicativas, da lugar a que la competencia emocional se nutra, además, de ciertas habilidades relacionadas con la inferencia de aspectos verbales y no verbales de la situación donde se produce el episodio emocional (Bavelas y Chovil, 2000). Por un lado, para entender y expresar las respuestas emocionales propias y de otras personas, son necesarias las habilidades lingüísticas de tipo expresivo y receptivo,

para saber comunicar y decodificar lingüísticamente lo que ocurre. Por otro lado, para captar aspectos “no verbales” del contexto, inferir los estados mentales de un interlocutor a través de pistas conversacionales, o para adaptar el propio código lingüístico a un interlocutor/contexto determinado, se hacen necesarias las habilidades pragmáticas del lenguaje (Andrés y Clemente, 2008).

Sin embargo, la literatura informa de que la competencia emocional se nutre de diversos componentes (Bisquerra, 2000, Mayer y Salovey, 1997): aquellos ligados a la comprensión (identificar y comprender de la emoción y del contexto que la acompaña); aquellos ligados a la expresión (nombrar y evocar la emoción); y aquellos ligados a la conducta (regular las emociones y actuar en consecuencia).

De este modo, se puede afirmar que la competencia emocional estaría formada, entre otras, de las siguientes capacidades (Harris, 1989):

1. Identificar emociones: tanto propias como de otras personas. Esta capacidad se desarrolla de forma temprana en los niños y niñas, sobre todo para las emociones básicas o las secundarias más frecuentes, como la *vergüenza* (Villanueva, Clemente y Adrián, 1997). Sin embargo, los niños y niñas con dificultades comunicativas y pragmáticas suelen presentar cierto retraso en su comprensión, y por tanto, suelen necesitar una intervención temprana.
2. Nombrar emociones. Esta capacidad se nutre de la anterior, pero también de las habilidades lingüísticas de tipo léxico-semántico de los sujetos para ser capaz de expresar verbalmente las distintas emociones y sus gradientes (Andrés y Clemente, 2010).
3. La comprensión de una situación emocional. Es una tarea más compleja que las anteriores, puesto que dicha comprensión implica saber coordinar las expresiones faciales de las personas, sus estados mentales reales (deseos, creencias, expectativas) y los aspectos de la situación (Rieffe et al., 2005; Wellman y Banerjee, 1991).
4. La expresión emocional. Es la capacidad de las personas para demostrar sus emociones no sólo a través de léxico, sino también a través de gestos, expresiones faciales, manifestaciones fisiológicas, etc. y que esta comprensión llegue a las demás personas de forma convencional y socialmente aceptada.
5. La regulación y control emocional. Es la capacidad para adaptar los niveles anteriores al momento de la expresión, a unos interlocutores determinados, y al contexto específico en el que se está produciendo el suceso emocional. Esta capacidad sería la más difícil de controlar, ya que exige cierto grado de destreza en las habilidades

emocionales anteriores, pero además, cierto grado de habilidad pragmática y de ajuste comunicativo.

La competencia emocional de los niños/as con patrones de desarrollo atípicos

A partir de las premisas del apartado anterior, un gran número de autores han demostrado se han demostrado que aquellos niños y niñas con mejores capacidades lingüísticas, también presentan una mejor comprensión emocional (Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2003), y en consecuencia, una mejor competencia y ajuste social (Holder y Kirkpatrick, 1991; Nowicki y Duke, 1994). Consecuentemente, la mayoría de niños y niñas con dificultades comunicativas manifiestan problemas en su competencia emocional. No obstante, a pesar de la universalidad y rapidez infantil en el desarrollo de la competencia emocional (sobre todo en relación a las emociones básicas) durante la primera y segunda infancia (ej. Rieffe, Meerum Tergwoot y Cowan, 2005), no existe tanta información ni unanimidad entre los autores que la han estudiado en poblaciones con dificultades en el componente pragmático.

En el caso de los niños y niñas diagnosticados con un Trastorno del Espectro Autista (TEA), esta falta de competencia emocional se ha relacionado con su déficit en teoría de la mente (Baron-Cohen, 1995; Hobson, 1986). Sin embargo, cabe señalar que existe cierta discrepancia respecto a esta postura: mientras algunos autores demuestran la existencia de un déficit o trastorno severo en esta competencia (Deruelle et al. 2004; Hobson, 1986; Yirmiya et al., 1992), otros autores han demostrado que no existen excesivos problemas en el manejo y reconocimiento de las emociones básicas (Grossman, Klin, Carter y Volkmar 2000; Loveland et al., 1997), o que el problema está relacionado con la incompetencia para generar una coherencia contextual adecuada, debido al uso local/parcial de la información que se da en la situación (Frith, 2003).

Paralelamente, en los trabajos que se han centrado en estudiar la competencia emocional en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), también existe cierta controversia: mientras algunos trabajos han demostrado cierta incapacidad emocional en el (Holder y Kirkpatrick, 1991), otros han demostrado que no existe una dificultad para comprender la emoción en sí misma, sino que esta incapacidad se debe a: la pobreza para comprender lingüísticamente las tareas que se emplean en la evaluación de esta competencia (Creusere, Alt y Plente., 2004; Wells y Peppé, 2003), a la dificultad para efectuar derivaciones contextuales complejas de la situación (Andrés y Clemente, 2010), a la presentación de expresiones faciales puras sin contexto (Spackman, Fujiki,

Brinton, Nelson y Allen, 2006) o a la comprensión de la prosodia (Trauner, Ballantyne, Chase y Tallal, 1993).

Concretamente, en los niños y niñas con TEL, donde los déficits en pragmática suelen coocurrir con otros problemas lingüísticos de tipo receptivo y expresivo (ej. de tipo gramatical), la falta de competencia emocional suele depender también de la comprensión de aspectos comunicativos y paralingüísticos de la situación concreta (Andrés y Clemente, *in press*), así como de la complejidad de la misma (Creusere, Alt y Plante, 2004; Wells y Peppé, 2003). Este es el caso, sobre todo, de los niños y niñas diagnosticados bajo un Trastorno Pragmático del Lenguaje (TPL).

Sin embargo, comprender las situaciones emocionales simples, donde se anticipa la aparición de emociones básicas en condiciones simplificadas, no es suficiente. A medida que los niños y niñas crecen, en las situaciones emocionales que viven en la escuela o en su entorno familiar el reconocimiento emocional se lleva a cabo no solamente a través de las pistas verbales (comprensión de la producción lingüística del interlocutor), sino también a partir del procesamiento de pistas paralingüísticas (expresión facial o entonación) y otras pistas del contexto (p.ej. sobre las convenciones sociales acerca de la situación).

En un sistema educativo que apoya la inclusión del alumnado, no se debe abandonar la intervención específica con niños/as con pobres habilidades sociales, ya que están en riesgo de padecer problemas de socialización con sus iguales a medida que crecen. A medida que crecen, los niños y niñas se ven envueltos en situaciones emocionales más complejas, y por tanto, es importante detectar la etiología que subyace a la pobreza de las interacciones sociales de los niños y niñas, para poder prevenir futuras exclusiones del grupo de iguales (ej. Ser rechazado u olvidado en situaciones lúdicas y escolares).

En este sentido, los estudios que investigan el reconocimiento de emociones complejas (causadas por la creencia del sujeto, más que por su deseo), todavía encuentran mayor problemática entre estas poblaciones, como ocurre en la Tarea de los Ojos (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001) o en la Tarea de Historias Extrañas (Happé, 1994). En estas tareas, la expresión facial puede “engañar”, ya que necesitamos hacer uso de las pistas paralingüísticas y contextuales de la situación. Por ejemplo, no siempre que una persona sonríe, está contenta: hay ocasiones que escondemos la verdadera emoción bajo un propósito (ej. que los demás no se den cuenta, porque no es apropiado en el lugar donde nos encontramos, etc.). Los sujetos tienden a resolver las tareas incorrectamente, ya que hacen un uso local o parcial de la información,

evidenciando cierta dificultad para integrar información de distintas vías simultáneamente (Frith, 2003). Sin embargo, estas tareas citadas se acercan más a las situaciones reales que viven las personas, y por tanto, el empleo de contextos multimodales y multi-sensoriales en evaluación de aspectos mentalistas, ayuda a evidenciar mucho mejor las dificultades que manifiestan los niños y niñas con TEA o TEL en situaciones emocionales cotidianas.

Además, en educación primaria, es necesario complementar la intervención logopédica de estos niños y niñas con materiales que trabajen la pragmática en este tipo de situaciones, ya que habitualmente caen en el olvido porque priman más otros contenidos curriculares (como la lecto-escritura y el razonamiento matemático).

¿Cómo educar la competencia emocional en niños y niñas con dificultades comunicativas?

Como consecuencia a la falta de competencia emocional en niños y niñas con problemas de comunicación, algunos autores se han preocupado por mejorar esta capacidad mediante distintas técnicas y materiales de intervención.

Generalmente, las directrices de intervención se han basado en el entrenamiento en la comprensión de emociones básicas (*felicidad, tristeza, miedo, enfado*) (ej. Howlin, Baron-Cohen y Hadwin, 1999), y más recientemente, aunque normalmente para niños y niñas más mayores, en la comprensión de emociones más complejas de tipo social (ej. *vergüenza*) o secundarias (ej. *culpa*) (ej. Golan y Baron-Cohen, 2006).

Habitualmente, la investigación existente en comprensión emocional, ha pecado de emplear situaciones experimentales que simplifican las situaciones reales, donde con frecuencia se asocia un estímulo (normalmente de tipo situacional) a una emoción (Harris, 1989). Como consecuencia, tal y como se comentaba en párrafos anteriores, los programas existentes para educar la competencia emocional, se dedican en su mayoría a trabajar aspectos ligados a la regulación y control emocional, o a aquellas habilidades más ligadas a la identificación/expresión de las emociones en situaciones simples. Esto no representa fielmente lo que ocurre en las interacciones de la vida cotidiana, ya que hay numerosas ocasiones donde la expresión facial o las producciones verbales de un interlocutor pueden no ser fieles o ser insuficientes para comprender su estado emocional (Gnepp, 1983; Harris, 1992; Harter, 1983). Por ejemplo, un niño puede estar *triste* el día de su cumpleaños porque su mejor amigo no ha podido venir, aunque aparente estar *contento* para no incomodar al resto de la gente. En estas ocasiones las

pistas contextuales que rodean a la persona, como la información previa acerca de la situación o la relación con otras personas presentes, adquieren mayor relevancia que la propia expresión facial para la búsqueda el estado de ánimo real del interlocutor.

Por tanto, la educación de la competencia emocional para sujetos que manifiestan problemas pragmáticos, debería abordar cada uno de los aspectos mencionados en las líneas anteriores. Es necesario que se ayude a estos niños y niñas a desarrollar un gran número de capacidades meta-cognitivas que no son educables con tareas basadas en atribuciones emocionales simples o en la identificación de la expresión facial (Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005), sino que se deberá prestar también atención al procesamiento correcto de la información que contextualiza la aparición de la emoción.

DESARROLLO

Tipo de método que se propone

En este trabajo se propone ampliar la metodología tradicional para trabajar la competencia emocional mediante situaciones emocionales complejas que ejemplifiquen posibles situaciones de la vida cotidiana de los niños y niñas en edad escolar:

- a) Situaciones extrañas o paradójicas: que susciten la generación de una emoción nueva que no se corresponde con la expresión facial del personaje, ni es la que se corresponde al contexto de aparición.
- b) Situaciones simultáneas / enmascaradas: que generen la aparición de dos emociones de manera simultánea.

Rango de aplicación del método

El material iría destinado, sobretodo, a niños y niñas con dificultades pragmáticas (TEA, TEL y TPL), ya que sus pobres habilidades comunicativas obstaculizan su exposición a situaciones complejas en su vida cotidiana (p.ej. situaciones donde se dé una discrepancia entre expresión facial y emoción real en su interlocutor: estar *enfadado* pero disimularlo) y, por tanto, al desarrollo y ejercitación de su competencia emocional. Se propone emplear este método de forma individual con los niños y niñas, tanto en Aulas de Comunicación y Lenguaje, como en aulas de apoyo de audición y lenguaje. Además, convendría sensibilizar a los profesores/as tutores de las aulas ordinarias de referencia, para que aprovecharan al máximo el trabajo de esta competencia cuando se diera en clase un episodio emocional complejo.

Características del método

El presente trabajo propone un método multi-sensorial, donde se trabaje la competencia emocional mediante historietas gráficas (apoyo visual) y verbales (apoyo oral), donde un protagonista viva distintos episodios emocionales.

Los materiales prácticos para la intervención en competencia emocional de estos niños y niñas recogen distintos ejemplos pertenecientes a la vida cotidiana de los niños y niñas (edad y cultura popular) para entrenar las siguientes habilidades:

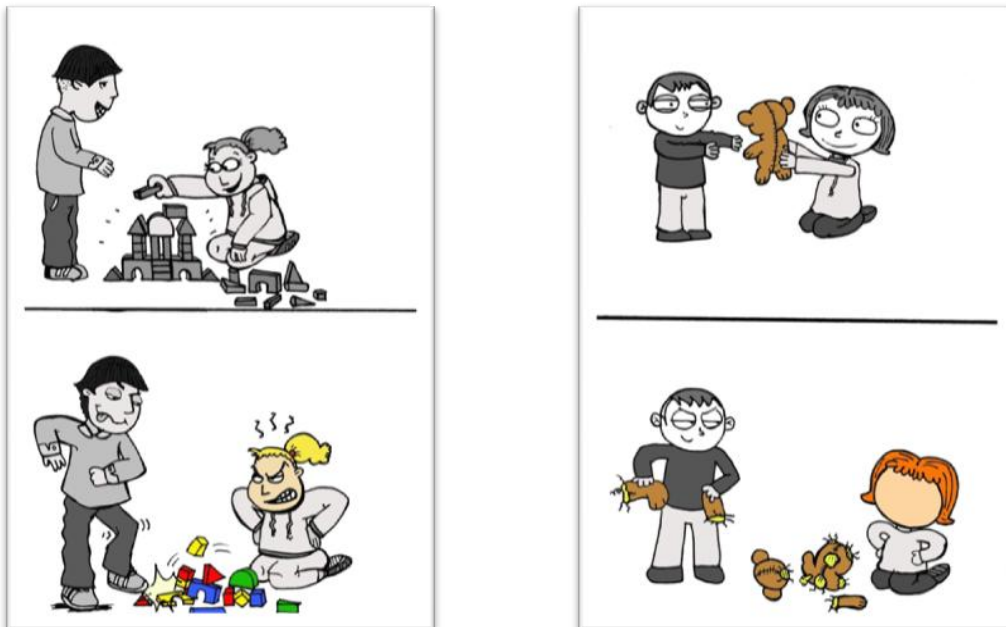
1. **Asociación unívoca:** se genera solamente una emoción.

Es la asociación más simple e intuitiva. En ella se emplean historias (verbales y gráficas) que representan situaciones emocionales donde la respuesta emocional del personaje es aquella esperada por convención social. Por tanto, los sujetos deberían explicar o predecir la relación causal entre suceso y emoción. Por ejemplo: se pierde un objeto deseado/querido (un oso de peluche) y la persona siente *tristeza*; el personaje hace un examen bien y saca un diez, y se siente *feliz*; un compañero rompe el juguete favorito de otro, y por tanto el segundo siente *enfado* o *ira*.

Además, con estas situaciones trabajarían dos habilidades (Véase ejemplos en la Figura 1):

- Identificación de la expresión facial: elegir qué expresión sería conveniente.
- Expresión del léxico apropiado: nombrar la palabra que indica la emoción.

Figura 1. Ejemplos de dibujos para trabajar asociaciones contexto-emoción.



No obstante, aunque la variabilidad en la respuesta que dan los niños y niñas no es muy grande, la asociación que se lleva a cabo tiene ciertos matices que cabe señalar, puesto que en las situaciones reales esta asociación no siempre se produce con tanta claridad:

a) Sobre *contexto-deseo-emoción*.

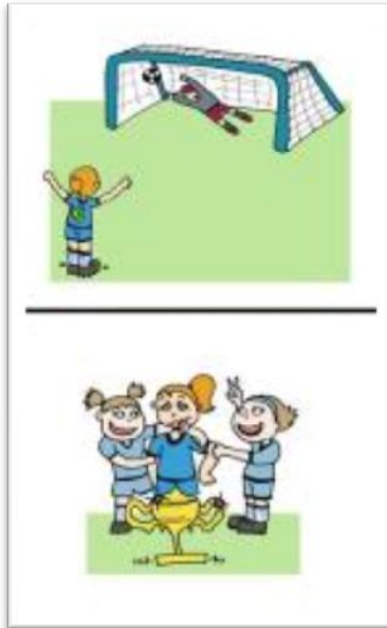
En ocasiones los deseos de una persona, son el propio desencadenante de su respuesta emocional, y por tanto, se pone en “entredicho” la direccionalidad expresada en el punto anterior. Así, en el ejemplo anterior, en el niño podría desear que el objeto desapareciera (p.ej. porque quiere uno nuevo) y no sentiría *tristeza* si lo pierde, sino probablemente la emoción contraria, *felicidad*. O, siguiendo con el segundo ejemplo, podría darse el caso de que se desee la máxima nota en un examen (un sobresaliente), y obtener solamente un notable desencadene la emoción de *tristeza* en la persona.

Por tanto, las tareas emocionales deberían de incluir también esta modalidad inversa, de forma que sea el niño o la niña quién dé la explicación de por qué se produce una respuesta “paradójica” o “extraña” a una situación dada.

Gnepp (1983) diseñó una tarea para evaluar la comprensión de reacciones emocionales atípicas y encontró que los niños y niñas preescolares tendían a basarse en la expresión facial del sujeto en vez de procesar las pistas emocionales halladas en la situación. Concretamente, estos niños procesaban ambas pistas en condiciones típicas (expresión facial y contexto), mientras que en condiciones atípicas tendían a focalizarse únicamente en las pistas faciales. En el mismo trabajo la autora comprobó que con la edad, esta preferencia disminuía y los sujetos más mayores tendían a basarse en mayor medida en las pistas situacionales. Además, se observó que los sujetos más mayores fueron capaces de generar una nueva estrategia para reconciliar las pistas de ambos canales (Ej. generar una emoción nueva).

En la Figura 2 se observa un ejemplo de los creados por el equipo de investigación, donde una niña después de marcar un gol (situación que convencionalmente suscitaría *alegría* o *felicidad*), manifiesta facialmente cara de *asco* o *disgusto*. Siguiendo la teoría de Gnepp (1983), los niños y niñas que siguen un desarrollo típico generarían una respuesta que contemplara tanto la realidad de la situación, como la expresión facial de la persona. En este caso, respuestas correctas podrían ser: “*La niña estaba cansada después del partido*” o “*Está contenta pero los demás están sudados y le da un poco de asco que la toquen*”.

Figura 2. Ejemplo de situación emocional “paradójica” o “extraña”.



b) Sobre *contexto-creencias/pensamientos-emoción*.

En cuanto la comprensión del estado emocional de una persona, depende en su mayoría de la comprensión de sus creencias o pensamientos acerca de la situación, entra en juego la denominada habilidad de ToM o Cognición Social. La ToM permite explicar que dependiendo de las creencias y pensamientos de una persona, su respuesta emocional puede ser variable (Astington, Harris y Olson, 1988). Por ejemplo, una persona puede enfadarse después de estar tres horas esperando a un amigo, porque tenía la creencia de que su amigo acudiría al lugar de la cita, pero podría ser que la realidad de la situación fuese que el autor del “plantón” ni siquiera fuera consciente de que tenía una cita, y que ésta fuera solo producto de una confusión de día de la persona que espera. En situaciones infantiles, podría darse lo que se representa en la Figura 3: a un niño se le caen los pantalones en público, provocando la risa y burla de sus amigos. El niño, en lugar de manifestar *vergüenza* (emoción esperable), manifiesta *felicidad*. En este caso, necesariamente se debe emplear la ToM para dar una explicación coherente: por ejemplo, el niño cree/piensa/quiere paliar el impacto de la situación y quitarle importancia al suceso, y por tanto, se une a sus amigos riéndose de lo ocurrido.

Figura 3. Ejemplo de respuesta emocional suscitada por la creencia del personaje.



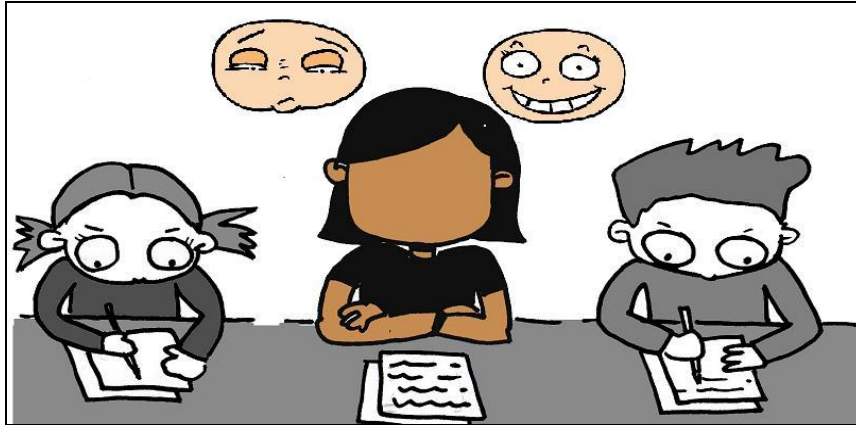
Por tanto, en esta clase de ejercicios se trabajaría con los niños y niñas para que trataran de inferir en distintas situaciones, qué estados mentales sobre la situación desencadenan la respuesta emocional que manifiestan los personajes.

c) Sobre el *contexto-personalidad-emoción*.

Hay ocasiones en las que la personalidad o la forma de ser de la persona, influye en la forma en la que siente una emoción. De este modo, entre contexto y emoción sentida se sigue una vía distinta a la convencionalmente establecida. Por ejemplo, hay personas que se alegran de que las feliciten en público por un hallazgo o por su cumpleaños, y en cambio hay otras personas – probablemente más tímidas e introvertidas - que puedan sentir *vergüenza* ante la misma situación.

2. Asociaciones **no unívocas**: el mismo suceso desencadena varias respuestas emocionales simultáneas.

Estas asociaciones tienen lugar cuando ante el mismo suceso, se pueden desencadenar varias respuestas emocionales simultáneas en la misma persona. Así, para un niño el último día de clase puede producir *alegría* (dado que vienen las vacaciones), pero a su vez *tristeza*, porque va a dejar de ver por un tiempo a sus compañeros de clase, tal y como muestra la imagen de la Figura 4.



A medida que los niños y niñas crecen, van adquiriendo mayor capacidad para entender que no es necesario establecer una dicotomía entre las situaciones que producen sentimientos positivos y las que producen negativos, sino que existe la posibilidad de procesarlas de manera simultánea (Harter, 1983). En esta línea, Harris (1983) encontró que únicamente los niños y niñas mayores de 6 años eran capaces de hablar de una mezcla de emoción positiva y emoción negativa (ej. un niño que encuentra a su perro después de buscarlo mucho tiempo y está *contento*, pero aparece herido, y por tanto, también está *triste*). Para Harris, la incapacidad para integrar dos emociones opuestas o contradictorias reside en la focalización exclusiva en uno de los componentes con carga emocional, mientras el otro componente queda desatendido.

Como ocurría en las situaciones unívocas, también en este caso se pueden producir variaciones en función de los deseos, pensamientos, creencias, expectativas, personalidad, etc. de las personas que intervienen en el suceso emocional. Estas situaciones son muy comunes en la vida cotidiana: por ejemplo, para un hijo dar una mala contestación a una madre o a un padre cuando se equivoca, puede producir *culpa* (por sentir que ha hecho mal en faltar al respeto) y *orgullo* (porque tiene la razón) simultáneamente, un una mezcla de las dos.

Además, en estos casos las emociones pueden ser contradictorias (una negativa y otra positiva), aunque no siempre. Por ejemplo, son frecuentes las asociaciones entre *culpa* y *tristeza*, *tristeza* y *vergüenza*, *tristeza* y *enfado*, etc. Por ejemplo, un niño al chafar una caca con sus zapatillas nuevas siente *asco* (por el olor), pero a su vez *tristeza* (porque las zapatillas se han estropeado). Parece ser que en la mente se producen dos sucesos distintos, pero quién los padece puede identificar como uno solo, aunque a cada uno de

ellos le corresponda una emoción, y se debería enseñar a los niños/as a identificarlas correctamente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comprender que se puede dar una emoción distinta a la que se expresa facialmente, intentar inferir las causas reales que desencadenan una emoción en situaciones complejas, o comprender que hay veces que las personas sentimos simultáneamente dos emociones ante el mismo suceso, es un reto para la población con dificultades pragmáticas.

En una situación escolar donde un niño o niña posea un estado emocional determinado, la información proveniente de su expresión facial puede resultar un arma de doble filo: si la información que ya se sabe sobre la situación (contexto donde aparece la emoción/emociones y de donde se deducen las causas que motivan su aparición) es congruente con la información proveniente del interlocutor (su expresión facial), esta última puede resultar de gran ayuda para la percepción correcta de lo que está ocurriendo. Pero cuando la información conocida sobre la situación no es congruente con el estado emocional aparente del emisor, la presencia de una expresión facial (incongruente en este caso) puede distorsionar la comprensión de la situación (Gnepp, 1983). Según la literatura, para superar estas “incongruencias” los sujetos más competentes tratan de integrar información auditiva y visual para intentar dar coherencia a las producciones de su interlocutor (Grant, Walden y Seitz, 1998; Summerfield, 1992), mientras que los sujetos de menor competencia emplearan una estrategia de focalización en la expresión facial como la descrita para niños y niñas más pequeños por Gnepp (1983).

Como se señalaba en la introducción, la comprensión de los aspectos pragmáticos de las situaciones emocionales es clave en el desarrollo de una buena relación con los iguales y una buena socialización en el aula ordinaria (Holder y Kirkpatrick, 1991; Nowicki y Duke, 1994). Además, las tareas de comprensión emocional que se usan habitualmente, suelen simplificar las situaciones de la vida real, y los niños y niñas acaban por aprender de forma automatizada qué emoción se corresponde con determinadas situaciones. Sin embargo, en la vida real – tanto académica, familiar como con sus iguales - el proceso que se lleva a cabo es más complejo e intervienen varios factores (como la personalidad o las expectativas) que se deben conocer para efectuar una buena inferencia de los estados mentales reales de un interlocutor. Por tanto, es necesario el empleo de situaciones que preparen a los niños para escenarios atípicos y complejos, y que lleven a

los niños y niñas con mayores dificultades a aprender cómo generar una explicación dual (se pueden dar dos emociones a la vez) o integradora (tratar de comunicar expresión facial y contexto a través de una explicación coherente).

De este modo, sería interesante que los niños y niñas con dificultades comunicativas y pragmáticas, en riesgo de padecer problemas de exclusión a causa de su pobre competencia socio-emocional, pudieran beneficiarse de una educación emocional que no solo incluyera materiales que trabajaran situaciones emocionales simples donde las pistas emocionales son siempre congruentes al contexto situacional, sino también en materiales que albergaran información contextual incongruente, que tuviera en cuenta la posibilidad de desencadenar dos emociones de forma simultánea, o la posibilidad de que la personalidad del personaje influya en la respuesta emocional final.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean agradecer a las ayudas económicas de investigación P1-1B2010-16 financiada por la *Fundació Caixa-Castelló* y EDU2010-21791 financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, que han hecho posible la realización de algunos de los trabajos empíricos de los citados en el presente escrito en el que han participado las autoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2008). Trastornos del lenguaje y comprensión de ToM emocional: ¿cómo afecta la pragmática? *Revista internacional de Psicología de la infancia y la adolescencia*, 1 (3), 209-218.
- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4), 677-683.
- Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Astington, J.W., Harris, P.L. y Olson, D.R. (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press.
- Hobson, R. P. (1994). Understanding persons: The role of affect. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, y D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (pp. 204–227). London: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' test revised version: a study with normal adults, and adults

- with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 42, 241–251.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V. L., y Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47–78.
- Bauminger, N. (2004). The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16 (1), 157–177.
- Bavelas, J. B. y Chovil, N. (2000). Visible acts of meaning. An integrated message model of language use in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 163-194.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Creusere, M.A., Alt, M. y Plante, E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 37, 5-20.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Deruelle, C., Rondan, C., Gepner, B., y Tardif, C. (2004). Spatial frequency and face processing in children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 199–210
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48 (4), 384–392.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 15-23.
- Gnepp, N. (1983). Children's Social Sensitivity: Inferring Emotions from Conflicting Cues. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.
- Golan, O. y Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy: teaching adults with Asperger syndrome and high functioning autism to recognise complex emotions using interactive media. *Developmental Psychopathology* 18, 589–615.
- Grossman, J. B., Klin, A., Carter, A. S., y Volkmar, F. R. (2000). Verbal bias in recognition of facial emotions in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 369–379.

- Happe, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza Editorial.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 120–144.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol. IV, 4th edition, pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 671–680.
- Holder, H. B. y Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 3, 170-177.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism how to mind read: A practical guide for teachers and parents*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Jenkins, J. M. y Ball, S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social regulatory aspects of emotion. *Cognition and Emotion*, 14, 261-282.
- Loveland, K. A., Tunali Kotoski, B., Chen, Y. R., Ortegon, J., Pearson, D. A., Brelsford, K. A., et al. (1997). Emotion recognition in autism: Verbal and non-verbal information. *Development and Psychopathology*, 9, 579–593.
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), 143-162.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

- Nowicki, S. y Duke, M.P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9-35.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L. y de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotions understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. y Cowan, R. (2005). Children's understanding of Mental States as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Riviere, A., Sarria, E. y Nuñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En Rodrigo, M. J. (ed.). *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-77) Madrid.
- Saarni C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En: Thompson R.A. (Ed.). *Socioemotional development*. University of Nebraska Press; Lincoln: 1990. pp. 115-182.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., Brinton, B., Nelson, D. y Allen, J. (2006b). The ability of children with language impairment to recognize emotion conveyed by facial expression and music. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 131-143.
- Superviola, I y Alonso, J. (2011). Desarrollo y educación en la competencia emocional atípica. Manejo de las emociones en personas con trastorno del espectro autista (TEA). En: J.M Roman; M.A. Carbonero; J. D. Valdivieso (Comp.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de psicólogos de Castilla y León.
- Trauner, D.A., Ballantyne, A., Chase, C. y Tallal, P. (1993). Comprehension and expression of affect in language-impaired children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 445-452.
- Villanueva, L., Clemente, R. y Adrián, J. (1997). Desarrollo emocional y competencia social. *REME*, 7, 17-18.
- Wellman, H. M. y Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-124.
- Wells, B. y Peppé, S (2003) Intonation abilities of children with speech and language impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46, 5-20.

Yirmiya, N., Sigman, M. D., Kasari, C., y Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child Development*, 63, 150–160.