

# **Materiales Didácticos Informatizados e Interactivos para la enseñanza de emociones y creencias a personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista.**

**Josefina Lozano Martínez**, Profesora de la Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. E-mail: [lozanoma@um.es](mailto:lozanoma@um.es)

**José Manuel Herrero Navarro**, Lic. en Psicología y en Pedagogía, Orientador de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Asesor Técnico de la Asociación para la Atención de Personas con Trastornos del Desarrollo de la Región de Murcia (ASTRADE).

E-mail: [dario@astradeautismo.org](mailto:dario@astradeautismo.org)

**Lucía Gómez García**, Lic. en Pedagogía y Maestra especialista en Audición y Lenguaje.

E-mail: [ululita@eresmas.com](mailto:ululita@eresmas.com)

**Manuela García Cutillas**, Lic. en Pedagogía. Pedagoga de ASTRADE (Murcia).

E-mail: [manuela5313@hotmail.com](mailto:manuela5313@hotmail.com)

**Resumen:** Con los materiales didácticos en formato CD-ROM e impreso que hemos desarrollado, pretendemos favorecer, en el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a autismo y a otros trastornos del espectro autista, la identificación y la comprensión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y la resolución de tareas y actividades que implican ciertas capacidades de conocimiento social. Pretendemos, asimismo, que todo ello pueda favorecer la adquisición de habilidades para predecir la conducta de los demás; lo que conlleva manejar información mentalista, que es una capacidad deficitaria en este alumnado.

**Abstrae:** With the didactic materials in format CD-ROM and form that we have developed, seek to favor, in the pupil with special educational needs associated to autism and to other dysfunctions of the autistic spectrum, the identification and the understanding of basic emotions (happiness, sadness, anger and fear) and the resolution of tasks and activities that imply certain capacities of social knowledge. We seek, also that everything can favor it the acquisition of abilities to predict the behavior of the other ones; what bears to manage mental information that is a deficit capacity in this pupil.

*“... Gracias a los desarrollos terapéuticos de los últimos años, las personas autistas pueden acceder a formas más equilibradas y placenteras, más complejas, más intersubjetivas y abiertas, más flexibles y significativas de experiencia humana” (Rivière, 1997a: 56).*

## **INTRODUCCIÓN**

Aunque somos conscientes de que las personas con autismo y otros trastornos del espectro autista presentan dificultades en la identificación y la comprensión de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) consideramos, sin embargo, que con un proceso de enseñanza adecuado, como el que proponemos utilizando los siguientes materiales didácticos en formato impreso y CD-ROM, se pueden lograr avances importantes, aunque sean lentos, en un objetivo fundamental para estas personas, como resulta ser la adquisición de habilidades para predecir la conducta de los demás, así como la comprensión de emociones y creencias, y al tiempo, la mejora de la interacción social y los procesos socio-comunicativos.

## **1. ASPECTOS QUE DEFINEN A LAS PERSONAS CON AUTISMO Y CON OTROS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA**

Las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista se caracterizan específicamente por tener importantes problemas, aunque con una intensidad y nivel de afectación variables, en las habilidades para la comunicación y para el establecimiento de relaciones sociales (Rivière, 1997a). Asimismo, manifiestan “patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados...” (Asociación de Psiquiatría Americana –APA-, 2002: 74).

Como se sabe, cuando utilizamos el término “espectro autista” o “continuo de características autistas” (Wing, 1988, 1996; Rivière, 1997b, 1997c), hacemos referencia a la diferente intensidad que manifiestan las personas con trastornos generalizados del desarrollo respecto a las dificultades de comunicación, interacción social y patrones de conducta normalizados.

Desde que Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) describieron por primera vez lo que actualmente denominamos autismo y trastornos del espectro autista, se han sucedido diferentes formas de explicar las características que definen a estas personas, e incluso las causas que provocan el trastorno. Estas explicaciones (cfr. Rivière, 2001) han basculado desde presupuestos psicodinámicos, que hacían hincapié en el origen emocional del trastorno, debido a la ruptura de vínculos afectivos con la figura de crianza en los primeros meses de vida, hasta planteamientos, los actuales, que defienden un origen biológico del trastorno (probablemente multicausal, que necesita, para su adecuada comprensión, la integración de datos de diferentes disciplinas biomédicas – Bayley et al., 1996-), con incidencia directa en los niveles cognitivo y comportamental (Happé, 1998), constituyendo el enfoque evolutivo el más idóneo para entender el trastorno y ayudar a las personas con el mismo a desarrollarse de manera más normalizada (Rivière, 2001).

La comprensión actual del trastorno autista, que ha desechado algunos mitos contruidos desde el inicio de su estudio, ha experimentado un gran avance desde mediados de los años ochenta. Aunque todavía no existen explicaciones neurobiológicas y psicológicas definitivas, sí estamos en condiciones de saber más respecto a las causas y al funcionamiento mental de las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista.

En efecto, centrándonos en el nivel cognitivo de explicación (siguiendo la diferenciación de niveles que propone Happé, 1998), como el más relevante para el propósito de estas páginas, en los últimos quince años aproximadamente, se han desarrollado diferentes teorías que intentan comprender y explicar el aspecto principal del desarrollo psicológico desviado, en relación al modelo normal de evolución ontogenética, que de cuenta de las alteraciones y trastornos que se producen, desde edades tempranas, en las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista.

De esta manera, los importantes déficits comunicativos y sociales en el autismo se intentan justificar relacionándolos con una alteración psicológica primaria, se llame ésta déficit en “teoría de la mente” (Baron-Cohen et al., 1985; Rutherford et al., 2002), se llame déficit de “coherencia central” (Frith, 1991), deriven de una alteración básica del desarrollo emocional (Hobson, 1995), sean deudores de un trastorno en la capacidad de “atención conjunta” (Mundy y Sigman, 1989), o de la “función ejecutiva” (Ozonoff, 1995; Carpenter et al., 2001; 2002).

## 1.1. EL DÉFICIT CENTRAL EN TEORÍA DE LA MENTE

El llamado déficit en teoría de la mente es el que actualmente ofrece la mejor explicación sobre las alteraciones socio-comunicativas de las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista (Frith y Happé, 1994). El constructo de teoría de la mente hace referencia a la capacidad de atribuir, inferir y, por lo tanto, comprender estados mentales (sentimientos, emociones, pensamientos, deseos, creencias, etc.) en los demás y en uno mismo. Más específicamente, “una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándoles como si no tuvieran ‘mentes’, y por tanto comportándose con ellas de forma similar a la que lo hacen con objetos inanimados” (Baron-Cohen, 1993: 22).

La capacidad de comprender estados mentales se inicia y evoluciona en el niño con desarrollo normal de manera espontánea, sin necesidad de enseñársela específicamente (Astington et al., 1988; Perner, 1991; Wellman, 1990). No ocurre así en el desarrollo del niño con autismo y con otros trastornos del espectro autista. Desde el estudio inicial sobre el déficit de teoría de la mente en personas con autismo (Baron-Cohen et al., 1985), hasta las investigaciones más actuales (Rieffe et al., 2000; Bowler y Briskman, 2000; Yu Chin y Bernard-Opitz, 2000; Kleinman et al., 2001; Van Der Geest et al., 2002; Luckett et al., 2002; Gross, 2002; Rutherford et al., 2002; Bauminger, 2002), se da relevancia a las dificultades que presentan estas personas en la comprensión de estados mentales, tales como emociones y creencias, y sus derivaciones en el desarrollo social, comunicativo y de la imaginación (p.e., en el juego de ficción) de las mismas (Baron-Cohen, 1995). Todo ello ocurre, incluso, en personas con autismo y con niveles intelectuales normales o superiores, y en personas con síndrome de Asperger (cfr., por ejemplo, Kleinman et al., 2001 y Rutherford et al., 2002).

Tiene una importancia secundaria, en el contexto de la presente introducción, si la construcción de teorías de/sobre la mente de los demás y de uno mismo, depende de un mecanismo cognitivo innato que se especializa en la elaboración de metarrepresentaciones (Leslie, 1987) o, por el contrario, depende de una capacidad emocional primaria (Hobson, 1995). Sea como fuere, lo que aquí nos ha interesado ha sido, sobre todo y antes que nada, entender las implicaciones prácticas y educativas de la posesión de un déficit de teoría de la mente por parte de las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista, así como sus correlatos en las dificultades de comunicación e interacción social, y ofrecer, asimismo, estrategias y actividades que ayuden a mejorar la comprensión de los estados mentales en los demás y en uno mismo, lo que sin duda facilitará el desarrollo de los procesos socio-comunicativos en tales personas.

La pregunta que se suscita de manera inmediata es: ¿Podemos enseñar a las personas con autismo la comprensión de estados mentales, aunque dicha comprensión constituya el déficit central del trastorno?.

## **2. ¿PODEMOS ENSEÑAR A LAS PERSONAS CON AUTISMO LA COMPRENSIÓN DE ESTADOS MENTALES?**

Una pregunta semejante se formulan Baron-Cohen et al. (1997: 589) “¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?”. La respuesta a estas preguntas es afirmativa, sobre todo en lo referente a la comprensión de emociones y creencias. No obstante, del citado estudio y de otros realizados con anterioridad (Bowler et al., 1993; Ozonoff y Miller, 1995; Starr, 1993; Whiten et al., 1993) se deriva que el aprendizaje en la comprensión de estados mentales se circunscribe sobre todo a las actividades concretas que se realizan y al uso de materiales específicos, apareciendo dificultades muy importantes en la generalización de lo aprendido (Baron-Cohen et al., 1997).

Pese a estas importantes dificultades de generalización de lo aprendido respecto a la comprensión de estados mentales, que no son las únicas existentes en el proceso de aprendizaje global de las personas con autismo, recientemente, Bauminger (2002) también ofrece una respuesta afirmativa a las preguntas formuladas al comienzo del presente apartado. Concretamente, afirma que, después de un proceso de enseñanza con personas con autismo y buen funcionamiento cognitivo, éstas son capaces de aprender habilidades de conocimiento social y resolución de problemas sociales, de comprender emociones y de mejorar su interacción social.

Nosotros estamos convencidos, absolutamente convencidos, de que las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista pueden aprender (unas más, otras menos, como muchas otras personas) diferentes y variados contenidos curriculares, múltiples tareas y actividades funcionales, y diversas habilidades que se ponen en funcionamiento en la vida cotidiana. También sabemos que tienen dificultades importantes (unas más, otras menos, como muchas otras personas) en los aprendizajes y en el funcionamiento social y comunicativo. Todo ello nos invita y compromete a buscar nuevas formas de enseñanza, reconociendo que tanto los problemas como las competencias de aprendizaje de estas personas dependen también de nuestros problemas y competencias para la enseñanza.

## **3. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y CREENCIAS**

En la medida que asumimos con Ángel Rivière (1997a) que el trabajo paciente y continuado es la única alternativa actual al autismo, y que además, compartimos con Baron-Cohen (1993) y Bauminger (2002), que las habilidades para manejar información mentalista no están completamente ausentes en los niños con espectro autista, nos hemos planteado diseñar y aplicar materiales con la intención de favorecer, en los niños con necesidades educativas especiales asociadas a autismo y a otros trastornos del desarrollo, la comprensión de emociones y de creencias a través de un soporte gráfico que favorezca la interacción entre el adulto (maestro, padre, hermano... etc) y el niño. El objetivo fundamental de estos materiales (algunos de los cuales exponemos a continuación) es favorecer en estos niños la identificación y la comprensión de emociones básicas para llegar, incluso, a resolver tareas de falsa creencia, y que estas habilidades les ayuden a predecir la conducta de los demás.

Aunque el objetivo fundamental de estos materiales va encaminado a estimular y favorecer el aprendizaje de las emociones y las creencias por parte de niños con espectro autista y otros trastornos del desarrollo, consideramos también que puede ayudar a otros niños con otro tipo de necesidades educativas especiales, por ejemplo las asociadas a retraso mental, que también presentan dificultades en la resolución de tareas de falsa creencia (Charman, Campbell y Edwards, 1998).

Además, estos materiales pueden también ser interesantes para ser trabajados en las aulas de Educación Infantil con todos los alumnos del grupo-clase donde están escolarizados algunos de estos alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del desarrollo o a retraso mental, de modo que el docente pueda utilizarlos para hablar sobre los sentimientos y pensamientos de las personas y responder a ellos.

#### **4. ¿CÓMO SE PUEDEN UTILIZAR ESTOS MATERIALES?**

A través de distintos niveles (desde el más elemental que comienza con fotografías de familiares o personas conocidas del niño, hasta el más complejo donde discurren la utilización de distintas variables y niveles de abstracción, se pretende guiar al niño/a a través del material impreso (fotografías, dibujos, etc.) y de un CD-ROM hacia la comprensión de emociones y creencias.

Para que el usuario sepa qué se persigue con cada actividad impresa se plantea siempre una serie de apartados situados en el mismo orden, así, en el encabezado de cada una aparece identificado si es la enseñanza de emociones o de creencias lo que se pretende trabajar, así como el nivel de dificultad de la actividad dentro del proceso seguido, el número de la misma dentro de dicho nivel, la fecha de realización y a continuación se especifican los contenidos, materiales y metodología de trabajo a desarrollar así como la posibilidad de utilizar materiales en el anexo final. Cuando se contempla en el CD-ROM alguna actividad relacionada con ésta, se hace mención a ello al final de la página para que el usuario tenga siempre conocimiento de ello y pueda continuar con dicho medio completando el proceso iniciado. Del mismo modo, en todas las propuestas recogidas en el CD-ROM aparecen situados en el mismo lugar los distintos personajes que se presentan al principio y que demuestran, en todo momento, si estamos trabajando emociones o creencias, el nivel de dificultad de cada actividad, la posibilidad de pedir más información para realizar la tarea, el retroceso a la actividad anterior, etc.

Las actividades que presentamos, tanto para la *enseñanza de la comprensión de emociones como de las creencias*, siguen las indicaciones de Baron-Cohen y otros (1997). En primer lugar, los distintos niveles que presentamos para la enseñanza de la comprensión de emociones se centran en el conocimiento, por parte del niño, de ciertos aspectos de las emociones ajenas. En el primer nivel, se pretende enseñar a los niños a reconocer fotografías de expresiones faciales de emoción: alegría, tristeza, enfado y miedo (fotos que pueden cambiarse por otras más conocidas para el niño, de miembros de su familia o por compañeros,...). En el segundo nivel, se pretende enseñar a reconocer las mismas expresiones pero a través de dibujos.

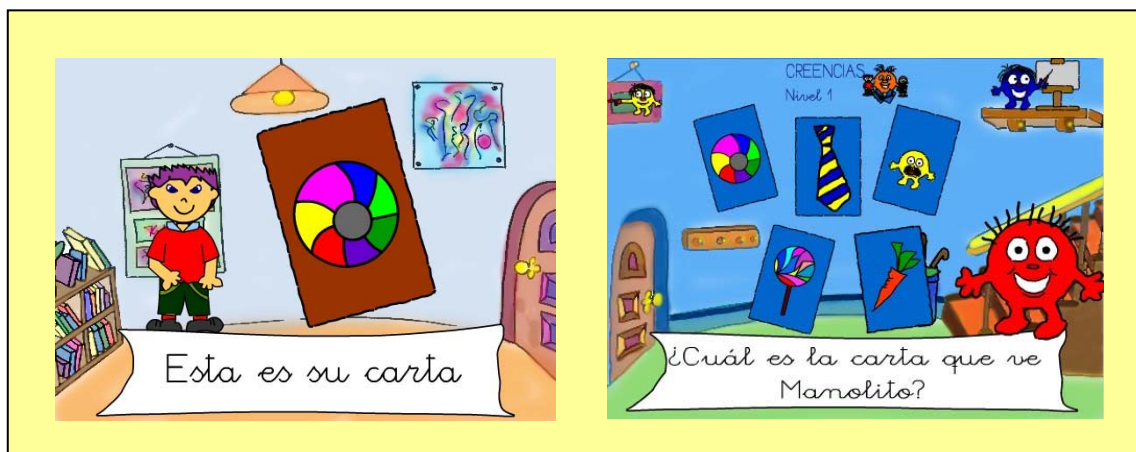
En el tercer nivel se presenta al niño situaciones típicas de alegría, tristeza, enfado y miedo para favorecer la relación entre emociones y situaciones. Para ello se enseña una historia y se da una descripción adecuada de ella, demandando después al niño/a cómo se puede sentir el personaje de la historia.



Imágenes representativas del nivel 3 de Emociones.

En el nivel cuarto aparecen actividades de comprensión emocional y se pretende enseñar a los niños que los deseos causan emociones y, finalmente, en el nivel quinto se busca enseñar a comprender que las creencias pueden causar emociones.

En la *Enseñanza de la comprensión de creencias*, se parte de la base de que la percepción es un precursor de la comprensión de creencias y que, los niños tienen que entender que pueden ver cosas diferentes antes de comprender que las personas pueden tener también creencias diferentes. Además, para entender que distintas personas pueden tener creencias diferentes sobre una misma situación, los niños tienen que comprender que pueden tener perspectivas diferentes del mismo objeto (Baron- Cohen y otros, 1997).



Por consiguiente, y a partir de estas premisas, con las actividades del primer nivel se pretende enseñar capacidades simples de adopción de perspectivas, es decir, que distintas personas pueden ver distintas cosas. Con las propuestas que adjuntamos del segundo nivel, se busca enseñar tareas complejas, de modo que los niños tengan que aprender a valorar no sólo lo que las personas ven sino cómo se les aparecen las cosas.

En el tercer nivel, se pretende enseñar el principio de que “ver hace saber” y en el siguiente nivel predecir la relación entre “ver y saber” para predecir la acción de un personaje. Finalmente, en el quinto nivel se presenta una actividad para proporcionar una actividad para proporcionar una enseñanza acerca de las falsas creencias propias o ajenas.

Una vez descritos los distintos niveles de las actividades que adjuntamos, consideramos de máximo interés plantear que, dada las dificultades respecto a la transferencia y generalización de los aprendizajes realizados por las personas con autismo y con otros trastornos del espectro autista, *sugerimos* la necesidad de incidir en la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias en contextos y situaciones diferentes a las propiamente planificadas para trabajar las actividades que proponemos a continuación. La consideración de que la ausencia de estas habilidades constituye un déficit central en estas personas, nos debe llevar al convencimiento de que su enseñanza también debe ser un eje central en su educación.

## A MODO DE CONCLUSIÓN.

Los materiales que presentamos aquí pretenden enseñar a las personas con autismo y otros trastornos del espectro autista la comprensión de estados mentales (emociones y creencias) que, no sólo les permitan entender mejor a los demás, sino que, además, favorezcan sus habilidades sociales y comunicativas.

Es verdad que el alumnado con autismo y con otros trastornos del espectro autista tiene dificultades importantes en el aprendizaje de las capacidades de teoría de la mente. También es verdad que presentan problemas en la generalización de los aprendizajes. No es menos cierto, sin embargo, que con metodologías y materiales adecuados podemos enseñarles, y ellos pueden aprender y transferir a situaciones diversas, contenidos y objetivos cognitivo-sociales y socio-comunicativos.

En este contexto hemos elaborado los materiales que se presentan y describen; siempre con el ánimo de buscar formas de enseñanza que les permitan encontrar formas de aprendizaje que les ayuden a progresar en el “proceso de humanización” y en una mayor calidad de vida, tanto personal como social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ASOCIACIÓN DE PSIQUIATRÍA AMERICANA –APA- (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- ASPERGER, H. (1944). “Die autistischen psychopathen im kindesalter”. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- ASTINTONG, J.W., HARRIS, P.L. y OLSON, D.R. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARON-COHEN, S. (1993). “Autismo: Un trastorno cognitivo específico de ceguera de la mente”. En R. Canal et al. (Eds.): *El autismo 50 años después de Kanner (1943)*. Salamanca: Amarú.
- BARON-COHEN, S. (1997). “¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?”. En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO y APNA
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. y FRITH, U. (1985). “Does the autistic child have a theory of mind?”. *Cognition*, 21, 37-46.
- BAUMINGER, N. (2002). “The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 4, 283-298.
- BOWLER, D.M., STROMM, E., y URQUHART, L. (1993). “Elicitation of firstorder ‘theory of mind’ in children with autism”. Unpublished manuscript, Department of Psychology, City University, London, UK.

- BOWLER, M. y BRISKMAN, J.A. (2000). "Photographic cues do not always facilitate performance on false belief tasks in children with autism". *Journal of autism and Developmental Disorders*, 30, 4, 305-316.
- CARPENTER, M., PENNINGTON, B.F. y ROGERS, S.J. (2001). "Understanding of others' intentions in children with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 6, 589-599.
- CARPENTER, M., PENNINGTON, B.F. y ROGERS, S.J. (2002). "interrelations among social-cognitive skills in young children with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 2, 91-106.
- CHARMAN, T., CAMPBELL, A. y EDWARDS L.S. (1998). "Theory of mind performance in children, adolescents, and adults with a mental handicap". *Cognitive Development*, 13, 307- 322.
- FRITH, U. (1991). *Autismo. Hacia la explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- FRITH, U., y HAPPÉ, F. (1994). "Autism: Beyond 'theory of mind'". *Cognition*, 50, 115-132.
- GROSS, T.F. (2002). "Perception of human and nonhuman facial age by developmentally disabled children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3, 169-179.
- HAPPÉ, F. (1998). *Introducción al Autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- HOBSON, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- KANNER, L. (1943). "Autistic disturbances of affective contact". *Nervous Child*, 2, 217-250.
- KLEINMAN, J., MARCIANO, P.L. y AULT, R.L. (2001). "Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 1, 29-36.
- LESLIE, A. (1987). "Pretence and representation in infancy: The origins of 'theory of mind'". *Psychological Review*, 94, 84-106.
- LUCKETT, T., POWELL, S.D., MESSER, D.J., THORNTON, M.E., y SCHULZ, J. (2002). "Do children with autism who pass false belief tasks understand the mind as active interpreter?". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 2, 127-140.
- MUNDY P. y SIGMAN, M. (1989). "Specifying the nature of the social impairment in autism". En G. Dawson (Ed.): *Autism: Nature, Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.
- OZONOFF, S. (1995). "Executive functions in autism". En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.): *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum press.
- OZONOFF, S. y MILLER, J. (1995). "Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism". *Journal of Autism and developmental Disorders*, 25, 415-434.
- PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: MIT Press.
- RIEFFE, C., TERWOGT, M.M., y STOCKMANN, L. (2000). "Understanding atypical emotions among children with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 3, 195-203.
- RIVIÈRE, A. (1997 a). "El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales". En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO Y APNA.
- RIVIÈRE, A. (1997 b). "Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y comunicación". En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO Y APNA.
- RIVIÈRE, A. (1997 c). "Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas". En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO Y APNA.
- RIVIÈRE, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- RUTHERFORD, M.D., BARON-COHEN, S. y WHEELWRIGHT, S. (2002). "Reading the mind in the voice: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome and high functioning autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3, 189-194.
- STARR, E. (1993). "Teaching the appearance-reality distinction to children with autism". Artículo presentado en la British Psychological Society, Developmental Psychology Section. Annual Conference, Birmingham.
- VAN DER GEEST, J.N., KEMNER, C., CAMFFERMAN, G., VERBATEN, M.N., y VAN ENGELAND, H. (2002). "Looking at images with human figures: Comparison between autistic and normal children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 2, 69-75.
- WELLMAN, H.M. (1990). *The Child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- WHITEN, A., IRVING, K. y MACINTYRE, K. (1993). "Can three-year-olds and people with autism learn to predict the consequences of false belief". Artículo presentado en la British Psychological Society, Developmental Psychology Section. Annual Conference, Birmingham.
- WING, L. (1988). "The continuum of autistic characteristics". En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.): *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.
- WING, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- YUN CHIN, H. y BERNARD-OPITZ, V. (2000). "Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 6, 569-583.