

EN LA MENTE

Un soporte para el entrenamiento
de habilidades pragmáticas en niños.

3

MARC MONFORT
ISABELLE MONFORT JUÁREZ

entha

● R E C U R S O S ●

Índice

Uso de pictogramas para la comprensión de preguntas.....	17
Emociones complejas	31
Teoría de la mente – falsa creencia.....	53
Términos mentalistas.....	71
Cambio de estado mental	97
Intenciones.....	129
Inferencias.....	137
Funciones del lenguaje.....	155
Reglas sociales.....	177

Introducción

En la mente es un material para trabajar el lenguaje de referencia mental, es decir la comprensión y uso de experiencias y representaciones que ocurren en nuestra mente y en la de los demás.

A diferencia de los aspectos más formales y probablemente más específicos del lenguaje como la fonología y la morfosintaxis, este componente del lenguaje que tiene que ver con la semántica y la pragmática está estrechamente relacionado con otras funciones que se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida y que permiten dotar de sentido a la actividad humana.

El estudio de dichas funciones ha conocido un incremento importante a partir de la observación y estudio de las conductas de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que parecen especialmente alteradas en este trastorno. Entre las habilidades pragmáticas figuran la comprensión no literal, el uso de la deixis, el humor, las habilidades conversaciones, las presunciones o implicaciones, el desarrollo narrativo, el meta-lenguaje, las reglas de cortesía (Ninio 2014) pero sobre el deseo de comprender y la iniciativa para compartir emociones e información.

Los estudios de niños y niñas que presentan un desarrollo típico muestran que se da en ellos y ellas un interés muy precoz por los estímulos relacionados con la expresión de sentimientos: “hacia los 2 ó 3 meses empiezan a fijarse en los matices más expresivos del rostro humano, comparten e intercambian expresiones emocionales” (Rivière 1996).

La percepción y el uso de la información proporcionada por las caras aparece de manera muy temprana en los bebés: empatizan con la cara de un adulto, llorando si la cara es de enfado o por el contrario riendo si es de alegría.

En su libro “El autismo y el desarrollo de la mente” (1995), Hobson realiza una revisión de los trabajos con niños de desarrollo típico en la que destaca esta “preparación emocional” de los bebés como elemento esencial en el desarrollo de las relaciones interpersonales. En esta revisión, se describe un patrón evolutivo en el que los bebés que ya tienen ciertos niveles de empatía a los pocos meses, son capaces, al llegar al año, no solo de detectar estados emocionales sino de tener en cuenta esa información en su interacción con un objeto o con el medio. Esta capacidad llamada “asignación de referencia social” es definida por Hobson como “la capacidad para percibir y responder a las orientaciones afectivas de las personas que les rodean con respecto a las cosas y los acontecimientos del medio”. Es decir que un niño o una niña de un año, frente a varios juguetes, mostrará preferencia por aquel al que un adulto haya asociado una expresión de emoción positiva. Por el contrario, tenderá a jugar menos con aquel al que el adulto haya dirigido una expresión facial o verbal negativa.

A los dieciocho meses aparece en el niño una nueva forma de relacionarse, cualitativamente diferente, en la que se crean vínculos con determinadas personas y aparece el rechazo hacia los extraños.

Este momento del desarrollo, en el que surgen funciones esenciales en los niños, se corresponde con el periodo en el que suele manifestarse típicamente el trastorno del espectro autista. Es una etapa crítica en la que empiezan a desarrollarse las funciones que Vygotsky llamaba funciones mentales rudimentarias superiores que comparten unas características determinadas (aprendizaje incidental, universalidad, preparación biológica etc...) y todas ellas implican la necesidad de participar en las interacciones desde dentro, compartiendo intención y sentido con los demás. Requieren la capacidad para “sentir con”, definida por Trevarthen como Intersubjetividad Primaria (Trevarthen 1982, 1995).

Al mismo tiempo, nace en los niños un concepto también muy relacionado con la comprensión y expresión de estados mentales y emociones: el sentido de “sí mismo”. Niños de dos años muestran conductas como la de dar un juguete al hermano pequeño cuando llora lo que implica, en primer lugar, la noción del otro como individuo con emociones, en segundo lugar la de uno mismo puesto que ofrecemos al otro algo que es satisfactorio para nosotros y, por último, la conciencia de poder modificar el estado interno de los demás. Este tipo de conductas ocurren mucho antes de que estos niños sean capaces de resolver las clásicas tareas de Teoría de la Mente.

A partir del segundo año de vida, el lenguaje supone una nueva fuente de análisis del desarrollo emocional de los niños. El patrón de adquisición de los distintos términos relacionados con estados mentales y emociones nos ofrece información acerca de los diferentes grados de complejidad y exigencia cognitiva de distintas categorías, sobre estados mentales (saber, recordar, conocer) y sobre emociones (alegría enfado, tristeza, vergüenza). Según Bretherton y ot. (1986), autores de un trabajo sobre emociones, “aunque se ha pretendido que se pueden comprender las emociones sin el uso del lenguaje, la capacidad de hablar sobre ellas permite un nivel diferente de intersubjetividad al de la comunicación no verbal. La habilidad para discutir sobre las emociones cumple una función reguladora y clarificadora en las relaciones interpersonales incluso en los niños más pequeños”.

Los estudios sobre adquisición de términos mentalistas no han encontrado sin embargo datos suficientemente consistentes como para definir un patrón de evolución común. Lo que sí parece claro es que, por ejemplo, los niños de 18 meses comprenden la función de las emociones en el contexto de acontecimientos y que, a los 24 meses, ya hay intentos por su parte de aliviar las penas de los demás. Con 2 años, la mayor parte de los niños ya usan el lenguaje para imputar emociones que no son verídicas, a sí mismos, a muñecos o a compañeros como parte de juegos de ficción. Entre los 3 y 5 años parece que la habilidad de los niños para reflejar emociones gana en precisión, claridad

y complejidad y además empiezan a darse cuenta de que las experiencias emocionales se pueden controlar y fingir. Este es el momento en el que también se muestran capaces de resolver las tareas clásicas de falsa creencia de primer orden ("Sally y Anna". "El tubo de Smarties"- Frith 1991).

En el caso del Trastorno del Espectro Autista, este desarrollo se ve especialmente alterado a partir de los dieciocho meses, momento en el que la atracción por las personas, presente de alguna forma a menudo aunque no siempre en fases anteriores, va desapareciendo y se observan conductas de evitación activa de la mirada conjunta (fase "regresiva", Ozonoff y ot. 2005). Es un periodo que coincide con el comienzo de la etapa crítica del desarrollo de las funciones "tipo tres" (entre los 2 y los 5 años), especialmente alteradas en niños con TEA y que exigen un nivel de intersubjetividad más complejo llamado intersubjetividad secundaria (Trevarthen y Hubley 1978).

Se registran ya en esta edad diferencias respecto al grupo de desarrollo típico en cuanto a empatía, contacto ocular, imitación y juego simbólico (Charman, Swettenham y Baron-Cohen 1998).

Posteriormente, en el lenguaje de aquellos que lo adquieren, el déficit se refleja en las dificultades para comprender actos de habla indirectos, para resolver tareas de falsa creencia, de comunicación referencial, de reconocimiento de emociones (Baron-Cohen 1988, Olivar y Belinchón 1996, Tager-Flusberg 1992), en comparación, por ejemplo, con tareas que no requieren habilidades de metarepresentación como tareas de fotos, dibujos o mapas falsos (Charman y Baron-Cohen 1995, Leekam y Perner 1991). También se manifiestan a nivel expresivo en la escasa utilización de verbos y expresiones relacionados con estados mentales y emociones (Tager-Flusberg 1992) o en la realización de actividades de comunicación referencial.

Existen diversos manuales en los que se revisan ampliamente los principales enfoques teóricos sobre este tema (Frith 1991, Happé 1994, Hobson 1995, Rivière y Martos 1997, Peeters 2008, Palomo 2017).

Una de las dificultades más importantes a la hora de intervenir tiene que ver con la naturaleza y el desarrollo de las funciones que venimos describiendo. Se tiene la impresión de que el niño de desarrollo típico las adquiere sin que exista en su entorno un "programa" predeterminado para enseñarlas. Al igual que para la adquisición del lenguaje oral, no parece necesaria una enseñanza explícita aunque sí lo es la participación "desde dentro" en interacciones sociales con los demás. En esto radica el gran reto de este tipo de intervención: ¿podemos enseñar algo que, en la mayoría de los niños, surge de forma natural y depende al parecer de una motivación innata para compartir estados mentales y emociones con los demás?.

La intervención en lenguaje y comunicación con niños que presentan distintas formas de TEA ha progresado mucho en los últimos años (Monfort y Juárez 2004 y 2018, Adams y ot. 2006, Kane y ot. 2010, Tornevi 2015) y existen evidencias de que podemos modificar en cierto modo su experiencia interna mejorando así su calidad de vida. Debemos asumir sin embargo, con Angel Rivière, que “el trabajo paciente y continuado, día a día, es la única alternativa actual al autismo” (1997).

Hemos comentado hasta ahora datos que tienen que ver con las dificultades de los niños con TEA para manejar información mentalista pero también hay trabajos en los que se recuerda la gran variabilidad individual y donde se ve que este tipo de habilidades no está completamente ausente en muchos de ellos (Tager-Flusberg 1992). Los niveles de ejecución en tareas de tipo mentalista tienen que ver por lo menos con dos parámetros: el grado de severidad del trastorno en sí y el nivel de lenguaje alcanzado.

Por otro lado, cuando se han utilizado como grupos de control niños con otro tipo de alteraciones del desarrollo (niños con síndrome de Down, trastorno del desarrollo intelectual o trastornos del lenguaje), se ha visto que estas dificultades no son exclusivas del TEA, aunque generalmente no son tan extensivas.

Existe también un cierto consenso sobre el hecho de que el razonamiento en tareas de falsa creencia, por ejemplo, requiere un control sofisticado de la sintaxis.

De Villiers (2000) que analizó este dato en niños de desarrollo típico, en niños con sordera y en niños con TEA, subraya la “ventaja pedagógica” que supone esta relación con el lenguaje en estos últimos.

Termina diciendo: “Se sugiere la posibilidad de que sujetos autistas de alto nivel que han adquirido suficientes habilidades de lenguaje podrían ser capaces de generar una comprensión adecuada de los estados mentales de la gente, de deseos y creencias, compensando así su discapacidad primaria...la dependencia lingüística del razonamiento de falsa creencia puede llegar entonces a ser una suerte: podría dar a ciertos sujetos un camino para representar de una forma intelectual una comprensión de las otras personas que no apareció de forma natural” (pag. 119).

Al igual que otros profesionales, pensamos que es posible, mediante un trabajo explícito y con el apoyo de material visual que asegura la permanencia de lo que se expone, enseñar a los niños con TEA o con otro tipo de alteraciones pragmáticas, a comprender y usar mejor el lenguaje que tiene que ver con lo que hay en la mente de los demás. La influencia de dicho aprendizaje sobre la propia capacidad de intersubjetividad se discutirá más adelante.

¿A quién va dirigido este material?

El material de los 3 manuales de *En la mente* no se diseñó para un grupo específico de niños sino para trabajar una serie de contenidos relacionados esencialmente con el lenguaje de referencia mental y la pragmática en general.

Además de los niños con TEA, las dificultades pragmáticas aparecen en otros trastornos del desarrollo que comparten síntomas similares, concretamente en un colectivo de características y fronteras aún poco definidas al que se han aplicado distintas etiquetas como síndrome semántico-pragmático, trastorno pragmático del lenguaje o trastorno de la comunicación social (Rapin 1996, Monfort y Juárez 2004 y 2018).

En otros perfiles más homogéneos como el Trastorno del Desarrollo Intelectual, se recogen también dificultades en tareas de falsa creencia (Charman y ot. 1998) o de comunicación referencial (Leinonen y Letts 1997).

Aspectos parciales de la pragmática del lenguaje se ven afectados igualmente en niños con trastornos de lenguaje, sean específicos o secundarios como en el caso de niños con sordera.

El uso de soporte gráfico empieza a tener una cierta tradición en los programas terapéuticos dirigidos a las dificultades en pragmática y habilidades sociales y se ve apoyado con los primeros de estudios de eficacia (Gray y ot. 2002, Gill y ot. 2003, Howlin y ot. 2006, Cornajo y ot. 2012, Johnson 2015, entre otros). Permite aislar un rasgo determinado de la complejidad de un contexto social natural donde intervienen siempre una multitud de factores, observar y analizar una situación que permanece, estructurar el tiempo (de allí la abundancia en este manual de historietas a ordenar) y volver a presentar en varias ocasiones un mismo estímulo, estableciendo entonces una progresión en la entrega de ayuda hasta conseguir un aprendizaje autónomo.

La mayor parte de los niños con trastornos pragmáticos tienen dificultad en la percepción de la realidad social, para seleccionar los rasgos pertinentes y descartar los rasgos incidentales. La experiencia nos ha enseñado que los dibujos en blanco y negro presentan la ventaja respecto a las fotos y a los dibujos en color del menor grado de distractores, lo que facilita que se los niños se centren más en la expresión de las caras y en los indicios principales del contexto que constituyen las claves de la interpretación de estados internos.

Las fichas no están presentadas según un criterio de dificultad creciente sino de objetivos pragmáticos; en cada apartado, habrá tareas más sencillas y otras más complejas pero esto dependerá más del niño o de la niña que de la dificultad intrínseca de los conceptos o de la edad, de allí la imposibilidad de establecer un orden de dificultad creciente. Una vez más, cabe insistir en que *En la mente* es sólo una herramienta que

cada profesional puede aprovechar según sus necesidades, dentro de la planificación del programa que ha elaborado previamente para cada alumno.

Objetivos y perspectivas

El objetivo general se centra en la estimulación de los procesos mentalistas y su expresión lingüística, fuera de situación natural, recurriendo a mecanismos de compensación de tipo cognitivo, con la ayuda de un soporte gráfico que ofrece las ventajas de su claridad, permanencia en el tiempo y posibilidad de reutilización sistemática.

En el primer manual de *En la mente*, nos habíamos centrado en el análisis de las emociones, intenciones, deseos, motivaciones... de los personajes y en la capacidad de interpretar el contexto para poder tener acceso a la mente de los demás.

El segundo manual enfocó esencialmente la forma lingüística de determinadas aplicaciones pragmáticas, en su flexibilidad en función por ejemplo de la situación o de reglas sociales.

Este tercer manual es el fruto de varios años de aplicación clínica del material con niños de perfiles evolutivos muy distintos y ofrece nuevas propuestas en torno a distintos contenidos:

- el uso de pictogramas para la comprensión de preguntas, una habilidad especialmente importante para la comunicación y singularmente alterada sobre todo en niños con TEA
- comprensión de emociones complejas (arrepentimiento, celos, desilusión, impaciencia...)
- aplicación de la teoría de la mente en situaciones de falsa creencia, engaño, mentira...
- comprensión y uso de términos mentalistas (imitar, comparar, avisar, aprender, elegir, intentar...)
- comprensión del cambio de estado mental: situaciones en las que el pensamiento y la emoción cambia en función de lo que ocurre a su alrededor.
- comprensión de intenciones
- aplicación de inferencias y de anticipación
- funciones comunicativas complejas (explicar, corregir, discutir, recordar, relatar, responder)
- explicitación de algunas reglas sociales y de su formulación oral

Ya hemos comentado anteriormente que los avances en este campo especialmente complejo requieren de un trabajo largo y constante. Muchos de los niños con los que vamos a trabajar pueden llegar a aprender ciertas conductas y ciertos conceptos a menudo de una forma artificial, por lo menos al principio. Esto no quiere decir que no podamos llegar a resultados deseables a través de caminos *diferentes*, sobre todo si pensamos que los niños no solo *desarrollan* funciones sino que las construyen.

En el desarrollo típico, por ejemplo, el proceso va desde la intersubjetividad hacia su expresión lingüística y, a su vez, *“la capacidad de hablar sobre las emociones permite un nivel diferente de intersubjetividad al de la comunicación no verbal”* (Bretherton y ot. 1986),

Intentamos que, a través de un trabajo explícito sobre el lenguaje y con apoyo visual, ciertas formas de interacción cobren sentido para estos niños: queremos crear un espacio mental común y compartido aunque sea cualitativamente diferente. Alguna vez nos podrá parecer artificial (por ejemplo enseñar explícitamente a un niño/una niña a mostrar alegría cuando gana en un juego) pero este aprendizaje hace que la reacción del niño/ de la niña, en situaciones reales, resulte a la larga más natural para sus compañeros/as y le proporcione por ello un mayor número de respuestas interactivas positivas y gratificantes, permitiendo finalmente llegar a un cierto grado de naturalidad en el uso de lo aprendido.

Se trata de lo que Rivière llamaba la espiral evolutiva autoorganizadora. Esto podría explicar por qué se da una relación entre habilidades mentalistas y dominio del lenguaje en los niños con autismo y no en los que presentan Trastorno del Desarrollo Intelectual.

El hecho de que una parte de los niños con TEA mejore significativamente en la comprensión y expresión de los estados mentales en la vida cotidiana hace pensar que podemos y debemos intentarlo con todos. Sin embargo, tampoco debemos olvidar que sus alteraciones no son solo de relación con los demás sino también consigo mismo y esto supone un límite fundamental en todos los casos. Hay ciertos sentimientos complejos como la envidia, la nostalgia etc... que no dependen únicamente de la teoría de la mente sino de las experiencias vividas de cada individuo, de la “organización biográfica de la experiencia de un yo” (Rivière 1996).

Las dificultades y las expectativas en los niños con discapacidad intelectual dependen fundamentalmente de la severidad del trastorno y de su nivel de lenguaje. En cualquier caso, parece que la experiencia sí tiene un efecto significativo en estos niños, lo que Charman y ot. (1998) llaman “life-span”: nos sugiere por lo tanto que un entrenamiento específico que consiga la implicación del niño o de la niña puede ser útil.

En niños con Trastorno de Lenguaje, el proceso suele ser más rápido, más fácil y se generaliza mejor porque contamos con el elemento esencial el desarrollo de la comunicación, es decir la motivación social para relacionarse con los demás.

Cómo se utiliza *en la mente*

En la mente propone una serie de fichas para trabajar la comprensión y uso de determinados contenidos verbales relacionados con habilidades mentalistas. Los objetivos están explicitados para cada ficha en el apartado *Contenidos* y las propuestas de actividades en el apartado *Formatos de trabajo*.

Las fichas no están ordenadas con criterios de menor a mayor dificultad: se trata de propuestas que cada profesional debe aplicar al caso individual en el momento en que considera que el contenido de una ficha se sitúa en su *zona de desarrollo próxima* y sirva para los objetivos generales del programa que sigue con la niña / el niño.

El material gráfico de *En la mente* pretende ser un modelo, no un método: queremos animar a los profesionales a crear recursos propios que vayan en la misma dirección: quiere ser una fuente de *inspiración*, no un simple recurso puntual.

Las habilidades de comunicación constituyen un campo muy extenso y la limitación de nuestros conocimientos lo hace poco previsible: nos toca ser flexibles y saber adaptarnos a cada individuo, escuchando, observando y aprovechando cada circunstancia imprevista que, por eso mismo, traduce mejor el estado mental actual del otro y sus necesidades. No se impone un contenido, se propone y se negocia.

Los dibujos de *En la mente* no son los objetivos, son pretextos, estímulos para que podamos despertar habilidades extraviadas o bloqueadas por causas que todavía desconocemos en gran parte. Son el principio de un proceso, no su destino.

**Uso de pictogramas para la
comprensión de preguntas**

Ficha 1: comprensión de preguntas, dibujo 1.

Contenido: Preguntas ¿Quién? ¿Dónde? ¿Quién?

Formato de trabajo: Se colocan únicamente los pictogramas que corresponden a las respuestas a una pregunta; se le pide al niño/a la niña que conteste a la pregunta entregando el pictograma y nombrándolo:

¿Quién come, quién pinta, quién lee, quién empuja?

¿Dónde está papá, dónde está el gato...?

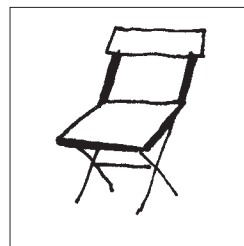
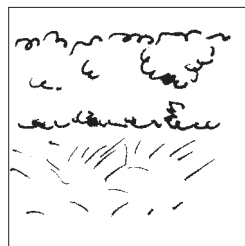
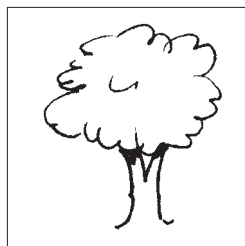
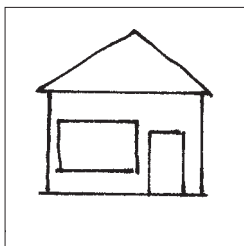
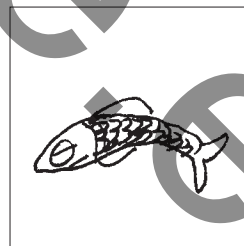
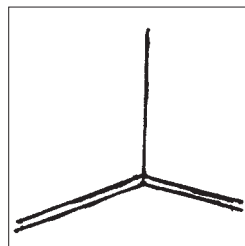
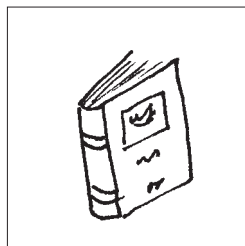
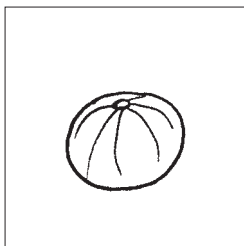
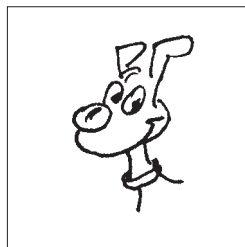
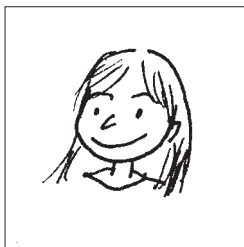
¿Qué come, qué pinta, qué empuja, qué lee?

Una vez entrenada la respuesta de esta manera, se puede colocar juntos los pictogramas correspondientes a las dos preguntas más fáciles de diferenciar ¿Quién? ¿Dónde? y alternar las preguntas. Lo mismo con ¿Qué? ¿Dónde?. Finalmente se puede pasar al contraste con las dos más difíciles, ¿Quién? y ¿Qué?

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:



editorialceppe.es

ISBN: 978-84-937540-3-7



9 788493 754037

entha

• RECURSOS •