



## Jornades de Foment de la Investigació

# **PERFILES MENTALISTAS EN EL TEL PRAGMÁTICO. APLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN.**

### **Autors**

Clara ANDRÉS  
Rosa Ana CLEMENTE

## RESUMEN

A partir de las referencias que describen problemas en la pragmática de la lengua y en la comprensión de tareas de teoría de la mente en niños con un subtipo de trastornos Específico del Lenguaje (TEL), existe un grupo de niños diagnosticado como con Trastorno Pragmático del Lenguaje (TPL). Este trabajo intenta describir algunos parámetros de intervención educativa sobre este tipo de trastorno que, al no presentar problemas fonéticos, suele ser poco atendido por especialistas en intervención logopédica. Fundamentalmente, se hará referencia a la intervención mentalista en el hogar, fomentando el léxico específico sobre creencias, pensamientos y emociones que se desencadena mirando y conversando sobre cuentos infantiles con un adulto/a de apego, así como en la fabricación de tareas de intervención profesional que hacen especial hincapié en emisiones no literales, como las frases hechas o los chistes.

## INTRODUCCIÓN

El trastorno específico del lenguaje (TEL) consiste en la limitación significativa de las capacidades receptivas, expresivas y/o comunicativas del lenguaje manteniendo características cognitivas dentro de la normalidad (al menos en sus componentes no-verbales) y descartando que los problemas lingüísticos sean secundarios a causa neurológica o física.

Ahora bien, dada la complejidad de cualquier lengua natural, las dificultades en su adquisición no son homogéneas para toda la población TEL, ya que se pueden manifestar en la comprensión, en la expresión o en ambas (Rapin, 1996), así como en los diferentes niveles fonológico/fonético, morfo-sintáctico, léxico/semántico y pragmático). Consecuentemente, en la literatura científica se encuentran bastantes estudios que, intentando encontrar un diagnóstico adecuado, tratan de dar soporte empírico a las diversas clasificaciones de TEL. Dada la comorbilidad entre trastornos del desarrollo y la falta de evidencias empíricas sobre clasificaciones definitivas de las distintas manifestaciones del TEL, aparece en la literatura un trastorno susceptible de ser confundido con las tipologías asociadas con el trastorno del espectro autista (TEA), especialmente las ligadas al alto funcionamiento. Éste trastorno actualmente se conoce como TPL (Bishop, 2000), aunque primeramente fue descrito como “síndrome” semántico-pragmático y años después más popularmente conocido como trastorno semántico-pragmático (TSP). Sin embargo, hoy en día aún se considera un trastorno poco estudiado (Conti-Ramsden y Botting 1999, Bishop y Norbury 2002).

Los niños y niñas con TPL llaman la atención porque plantean problemas en la adquisición de los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, sin presentar las dificultades sociales, de flexibilidad e imaginativas propias del TEA. Se trata de niños y niñas que no se comunican correctamente, presentan déficits en la conversación contingente y tienen problemas para entender los valores figurados de la lengua. Sin embargo, mantienen más y mejores relaciones sociales con sus iguales que los niños y niñas con TEA, teniendo un mejor pronóstico. Dada la complejidad de evaluar la pragmática y dado que es un área deficitaria compartida por ambos trastornos, en la literatura, el TPL ha sido considerado tanto un trastorno aislado, un subtipo de TEL, como un subtipo del TEA.

La afectación en la pragmática de estas patologías se hace visible en su ejecución en tareas de Teoría de la mente (TOM), sobretodo en las cognitivas y en las ligadas al lenguaje (pragmática). En los niños y niñas con TPL, el déficit en la pragmática de la lengua suele venir acompañado por una semántica pobre y un uso social del lenguaje muy deficitario. En este sentido, suelen tener problemas para entender una broma o detectar una mentira, ya que son habilidades que implican una completa semántica, y por tanto, su ejecución en tareas ToM suele ser muy pobre.

Desde nuestro punto de vista, las tareas cognitivas clásicas de TOM (i.e. las pruebas de falsa creencia) no ofrecen una panorámica completa de la comprensión de la mente de los otros. Numerosos autores han propuesto otras tareas que implican mayor grado de adaptación social, por lo que suelen emplear el lenguaje para establecer las dificultades de “*ponerse en el punto de vista de...*”. De manera que, tal y como se demuestra en trabajos anteriores (Andrés, Ballesteros y Clemente, 2006), la calidad de la comprensión social debe recogerse a través de la falsa creencia, pero también a través de tareas de reconocimiento de emociones y de intenciones comunicativas. En este tipo de tareas el objetivo no es sólo el registrar el acierto o error, sino el análisis de las respuestas de los sujetos, para comprobar la presencia o ausencia de la condición mentalista (habilidad de ToM).

En la condición mentalista, que el sujeto sea capaz de adjudicar el estado mental correcto a los personajes de la tarea, requiere en primer lugar, integrar informaciones verbales (*input* verbal) con la información del contexto (expresión facial o situación comunicativa). Por ejemplo, en la historia de “tristeza”, el sujeto debe emplear el significado de una historia narrada (un niño que se le cae el helado) con la expresión facial dibujada para atribuir tristeza al personaje. Por tanto, es necesario proveer estas tareas de “pistas” tanto visuales como verbales (pertenecientes a situaciones cotidianas coherentes con su edad) para que los sujetos sean capaces de interpretar la información mentalista que en ellas se halla, y así compensar sus dificultades en el nivel pragmático del lenguaje.

## METODOLOGÍA

Después de realizar un primer trabajo empírico con 7 niños/as diagnosticados como TPL ( $p < 0,10$  en la subprueba pragmática del *ELI*), de edades comprendidas entre los 3 y 6 años (Media=62 meses) y sus correspondientes 7 controles (Media=65 meses), se ha comprobado que las tareas mentalistas que muestran más diferencias entre ambos grupos son las referentes a la comprensión de las intenciones comunicativas (Historias *Extrañas* - Happé, 1994). Concretamente, es la condición de reconocimiento de la intención comunicativa la que acumula la significatividad ( $Z=2,43$ —sig 0,01), y no la condición literal de los enunciados ( $Z=0,21$ —n.s.), es decir, entender que se trata de un enunciado no literal. Por otro lado, en ese mismo trabajo se encuentran diferencias significativas relativas a la comprensión de las emociones en tareas de identificación verbal de la emoción (elicitada por una historia y una imagen) ( $Z=2,3$ —sig 0,017), mientras que ambos grupos son similares en la condición de identificación visual de la misma ( $Z=0,66$ —n.s.). Por último, se registra la tendencia hacia la significación en las tareas clásicas de creencia falsa ( $Z=1,66$ —sig 0,09).

En trabajos posteriores (Andrés y Clemente, en prensa), con mayor muestra de sujetos con problemas pragmáticos del lenguaje, hemos seguido encontrando en ellos tanto dificultades para captar el significado no literal (en gran variedad de tareas: locuciones, chistes, mentiras, ironía, sarcasmo, etc.) como dificultades para seguir la información proporcionada únicamente por vía auditiva, siendo más hábiles en la ejecución de tareas resueltas por vía visual o por ambas vías de forma complementaria.

Por otro lado, en nuestros trabajos con población de desarrollo normal (sin dificultades del lenguaje) se registra relación significativa entre el lenguaje utilizado en el hogar y las capacidades infantiles para comprender tareas que requieren utilización de ToM (Adrián, Clemente y Villanueva, 2007). En concreto, el lenguaje espontáneo de tipo mentalista usado por las madres en una sesión de mirar cuentos, es un buen predictor de la actuación de los niños en tareas de TOM un año después. Desde explicaciones socio-culturales, se argumenta que los niños construyen estas nociones gracias a la interacción social con los demás, especialmente con sus adultos de apego, o personas ligadas a él afectiva y emocionalmente.

Mirar cuentos con un adulto es una tarea de atención conjunta que favorece calidad de interacción y constituyendo un magnífico “motor” para movilizar inferencias mentalistas en los niños a través del andamiaje proporcionado por los adultos mediante el lenguaje. Los cuentos propician de forma ficticia, pero extrapolable a la vida real, la posibilidad de comprender y predecir el comportamiento de los personajes (Rabazo y Moreno, 2007). Por su temática (suelen tratar problemas internos) proporcionan claves interpersonales y emocionales muy aprovechables para ser trasladadas a la vida diaria de los niños y niñas.

## **ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN**

Centrándonos en los datos empíricos, hemos diseñado de forma experimental ciertas pautas de intervención, especialmente para ser utilizadas con menores de 6 años en sesiones cortas (menos de 15 minutos) pero de forma repetitiva varias veces al día. Las pautas más elementales de procedimiento son las siguientes:

1. Se debe usar una habitación familiar en la que adulto/a y niño/a puedan sentarse cómodamente en algún asiento frecuentemente usado, manteniendo poca distancia entre los tres elementos en cuestión (adulto-niño y cuento).
2. El adulto debe procurar la interacción apoyando con gestos (especialmente el deíctico) cada una de sus palabras o referencias que vaya haciendo a los dibujos del cuento.
3. Se utiliza un cuento, preferentemente clásico o de hadas, que mentalmente se divide en escenas relevantes – a las que llamaremos episodios -; es conveniente que los episodios tengan una o dos escenas de imágenes para apoyar visualmente las palabras del adulto.
4. Cada episodio (o cada página de imágenes) se intentará relacionar según 5 parámetros. Ejemplo con el Episodio 1 del cuento de Blancanieves:
  - Lo que sucede: Descripción verbal de los antecedentes de la historia o lo que es preciso conocer para comprender la trama que se desarrolla.
  - Intenciones de los personajes: La diferencia entre conducta accidental e intencional es clave para las relaciones interpersonales.

- Deseos de cada personaje: Las manifestaciones de deseo, generalmente verbalizadas por verbos del tipo (desear, querer, gustar, esperar, aconsejar, pedir...), tienen un papel muy relevante en la explicación de la conducta humana.
  - Creencias y pensamientos de cada personaje: Descritas usando verbos mentalistas de creencia (cognición insegura) y de conocimiento (cognición segura). Se usan formas verbales como: creer, saber, conocer, imaginar, fingir... El engaño y la mentira son formas excelentes de contrastar la creencia con la realidad, y ambos artilugios son muy frecuentes en los cuentos.
  - Emociones de cada personaje: Referenciadas como consecuencia de la satisfacción o frustración de sus deseos, o del resultado de los procesos inferenciales y de creencia.
5. Se comentará al niño algunos de estos parámetros (no se trata de normas estrictas, sino de consejos prácticos modificables y adaptables). No todos los episodios permiten un juego completo de los 5 parámetros, por lo que se deberán utilizar los que se deseen o el episodio permita. Sin embargo, se intentará tener en cuenta el máximo de posibilidades mentalistas que los personajes oferten siguiendo la historia narrada.

**EJEMPLO:** Blancanieves: Episodio 1 (La reina se mira en el espejo y...)

**Suceso:**

La madrastra tenía un espejo mágico que hablaba y siempre decía la verdad.

**Intenciones:**

La actuación de la madrastra está dominada por el deseo de ser la más guapa.

**Deseos:**

La reina *quiere* ser la más bella del reino.

**Creencias/pensamientos:**

La reina (madrastra, bruja): *Sabe* que ella es muy bella y *piensa* que Blancanieves es también muy bella y posiblemente más que ella.

**Emociones:**

La reina siente alguna de las siguientes emociones: *enfado, cólera, ira, rabia* (primarias); *envidia y celos* (secundarias)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J.E., Clemente, R.A. y Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78, 1052-1067
- Andrés, C., Ballesteros, A., y Clemente, R.A. (2006). Teoría de la mente y reconocimiento de emociones e intenciones: estudio descriptivo de los perfiles mentalistas de niños con trastornos del desarrollo. En Uriarte, J.D. i Martín, P. *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* (83-98). Bilbao: PSICOEX
- Andrés, C. y Clemente, R.A. (en prensa). Competencias mentalistas en niños y niñas con problemas en la pragmática de la lengua. *Revista AEAL*.
- Conti-Ramsden, G., y Botting, N. (1999). Clasification of children with SLI. Longitudinal considerations. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 42, 1205-1219.
- Bishop, D.V.M., y Norbury, C.F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 43 (7), 917- 929.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M. Bishop and L. Leonard (Eds.). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.
- Happé, F. (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(2), 129-154.
- Rabazo, M.J. y Moreno, J.M. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 179-201.
- Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-655.