



INTERVENCIÓ EN COGNICIÓ SOCIAL AMB DOS CASOS AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA

TREBALL FI DE MÀSTER (TFM)
MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA
UNIVERSITAT JAUME I

Setembre, 2014

Autora: Inmaculada Bellés Pitarch, DNI: 20481233D

Tutora: Rosa Ana Clemente Estevan

ÍNDEX

Resum.....	pàg. 2
Introducció i contextualització teòrica.....	pàg. 3-17
Teoria de la Ment i cognició social.....	pàg. 4-6
Emocions, creences i desitjos.....	pàg. 6-7
Emocions i TEA.....	pàg. 7-8
Creences i TEA.....	pàg. 8-10
Desitjos i TEA.....	pàg. 10
Pragmàtica i cognició social.....	pàg. 10-11
Humor gràfic i cognició social.....	pàg. 11-12
Modismes i cognició social.....	pàg. 12-14
Tasques més emprades per avaluar i entrenar la cognició social..	pàg. 14-17
Objectius, preguntes i hipòtesis d'acció.....	pàg. 18
Proposta d'acció: disseny i mètode.....	pàg. 18-38
Participants.....	pàg. 18-20
Instruments per al pretest i posttest.....	pàg. 20-24
Procediment.....	pàg. 24-38
Pretest.....	pàg. 24
Intervenció.....	pàg. 25-37
Posttest.....	pàg. 38
Resultats.....	pàg. 38-42
Conclusions.....	pàg. 42-49
Reflexió.....	pàg. 49
Noves propostes d'acció.....	pàg. 50
Bibliografia i webgrafia.....	pàg. 51-54

RESUM

Tenint com a punt de referència el centre adjudicat per realitzar l'estada en pràctiques del Màster en Psicopedagogia, s'han escollit dos casos diagnosticats amb Trastorn d'Asperger (Trastorn de l'Espectre Autista, nivell d'afectació lleu (1) segons la cinquena edició del Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals, DSM-V), de sis i catorze anys respectivament, per tal de dur a terme l'objectiu principal d'aquest treball: determinar en quins aspectes relacionats amb diversos àmbits de la cognició social mostren més dificultats i dissenyar i implementar un breu pla d'intervenció amb la finalitat d'avaluar a posteriori si s'han produït o no millores en dits aspectes. A més, el treball permet comprovar si hi ha divergències entre ambdós casos derivades de la diferència d'edat, i la proposta d'intervenció serveix per realitzar un rastreig del material existent per treballar emocions basades en desitjos i creences.

Els resultats obtinguts en la fase pretest i posttest denoten que, en el cas de sis anys, les majors dificultats i, posteriorment, els majors avanços s'han produït en relació als modismes o frases fetes, mostrant també certa dificultat en comprensió d'acudits gràfics i reconeixement d'emocions basades en record. D'altra banda, el cas de catorze anys ha presentat més problemes en la comprensió d'emocions basades en desitjos, creences i record, a més d'acudits gràfics. A pesar de les diferències individuals presents, aquestes no s'expliquen majoritàriament per la diferència d'edat, ja que hi ha proves administrades on els resultats obtinguts són millors per al nen de sis anys que per al de catorze.

La intervenció proposada, degut a les seues limitacions (principalment temporals), i la posterior avaluació permeten concloure que el nivell de millora ha sigut molt lleuger i els èxits en les diferents tasques administrades han estat inestables. Hi ha hagut un major ús de raonaments basats en aspectes explícits que mentalistes, aspecte que fonamenta la inseguretats derivada d'un aprenentatge formal i no vivencial dels diferents trets que conformen la cognició social. Açò comporta una reflexió i replantejament del tipus de tasques emprades per treballar-la i de la importància del context natural (familiar, escolar i social en general) per tal de fomentar el desenvolupament de la cognició social en nens amb Trastorn de l'Espectre Autista. Al mateix temps, sembla noves propostes per continuar treballant en aquest camp i serveix per reflectir el paper que els orientadors educatius han de dur a terme com a impulsors i guies en tot aquest procés.

INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ TEÒRICA

Ja en les descripcions de Leo Kanner (1943) i Hans Asperger (1994) (posteriorment revisada per Lorna Wing (1981)) s'establien les dificultats en la socialització com un dels eixos principals del Trastorn de l'Espectre Autista, junt a la comunicació i els interessos restringits com a altres àrees afectades.

Aquestes tres àrees es mantingueren en la publicació de la quarta edició del Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals (DSM-IV, 1994) i en la seua posterior revisió (DSM-IV-TR, 2000) com a criteris bàsics per al diagnòstic, on s'englobaren sota la denominació de "Trastorns Generalitzats del Desenvolupament" el Trastorn Autista, el Trastorn d'Asperger, el de Rett i el Desintegratiu Infantil i s'incloué el Trastorn Generalitzat del Desenvolupament no especificat. Aleshores, els principals trets que diferenciaven el Trastorn d'Asperger del Trastorn Autista eren la existència en el primer d'un desenvolupament cognitiu adient i la no alteració en el llenguatge, disminuint les àrees d'afectació a la social i la d'interessos restringits.

Però, arran de la revisió i darrera publicació en 2013 del DSM-V, la nomenclatura d'aquests trastorns canvia, així com la manera d'entendre'ls i definir-los. És aleshores quan el Trastorn de Rett i el Desintegratiu Infantil se'n surten d'aquesta categorització, el Trastorn Generalitzat del Desenvolupament no especificat desapareix, i el Trastorn Autista i el d'Asperger s'engloben sota una mateixa denominació: Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

Els criteris diagnòstics i les tres principals àrees d'alteració definides es redueixen a dos: dèficits en comunicació i interacció social i patrons repetitius i restringits de conductes, activitats i interessos. A més, dintre dels criteris diagnòstics, s'introdueixen novetats: cal especificar la severitat actual en base a tres nivells d'afectació (segons el grau de suport requerit en ambdós àrees), que permeten classificar o situar cada cas dintre de l'espectre, segons la gravetat dels símptomes. Dits símptomes han d'estar presents en el període de desenvolupament primerenc així com causar alteracions clínicament significatives a nivell social, ocupacional i d'altres àrees importants del funcionament actual i no poden explicar-se millor per la presència d'una discapacitat intel·lectual o un retard global de desenvolupament.

A banda, d'entre els possibles diagnòstics diferencials del TEA trobem, entre d'altres, un nou trastorn: el Trastorn de la Comunicació Social. Aquest es caracteritza per una dificultat persistent en la comunicació verbal i no verbal que no pot ser explicada per l'habilitat cognitiva baixa. Els símptomes inclouen la dificultat en l'adquisició i l'ús de la llengua parlada i escrita, així com problemes de respostes inapropiades en la

conversació. Aquest desordre limita la comunicació eficaç, les relacions socials, l'èxit acadèmic o el rendiment ocupacional.

Tenint en compte la nova classificació, en consonància per tant amb la concepció del TEA com un continu amb diversos nivells d'afectació, la supressió del Síndrome d'Asperger i inserció d'aquest dintre del que actualment seria un TEA amb nivell d'afectació 1 es justifica en investigacions derivades de les nombroses discussions que confirmen que aquest trastorn no és substancialment diferent d'altres formes d'autisme d'alt funcionament (Tryon, Mayes, Rohdes i Waldo, 2006), sinó que és part de l'espectre autista amb bon domini del llenguatge formal i bon nivell cognitiu, encara que també amb dificultats lingüístiques de tipus pragmàtic o de comunicació social. En aquest punt, és a dir, el referit a la cognició social i Teoria de la Ment (ToM) com part d'aquesta en nens amb TEA nivell 1, és on es centra el treball que a continuació s'exposa.

Teoria de la Ment i cognició social

La cognició social, segons Andrés (2009), "inclou aspectes tant "socials" com "cognitius" de la representació del món en les ments de les persones i, per tant, és un concepte més ample que el de Teoria de la Ment (ToM)". Ambdós (cognició social i ToM) fan referència a la capacitat dels éssers humans per comprendre els estats mentals propis i dels altres (creences, desitjos, emocions i intencions); per adonar-se'n de que les representacions del món basades en sensacions i percepcions no sempre es corresponen amb la realitat; i per a predir i explicar la conducta de la gent. Per això, tal i com afirma aquesta autora, "la ToM és un factor clau en el desenvolupament de la competència social".

Els nens amb desenvolupament normo típic, des de l'edat aproximada de quatre anys són capaços començar a comprendre explícitament que els demés tenen pensaments, creences, intencions i desitjos, i que diferències en aquests aspectes desemboquen en diferències en el comportament. Implícitament, hi ha autors que afirmen que això es dona abans. Segons Baillargeon, Scott i He (2010), investigacions recents basades en tasques de resposta espontània suggereixen que infants de dos anys ja poden atribuir falses creences i percepcions. Inclús estudis com el de Scott, Baillargeon, Song i Leslie (2010) afirmen que nens/es de divuit mesos poden atribuir falses creences a altres persones basades en propietats no obvies.

L'explicació de la ToM proposa que aquesta capacitat està específicament alterada en les persones amb autisme, desenvolupant amb dificultat l'habilitat de pensar sobre els pensaments dels demés o d'un mateix, aspecte que provoca dificultats socials, comunicatives i imaginatives (Baron-Cohen, 2000).

Són molts els estudis, des de la denominada “Teoria de la Ment”, que assenyalen la dificultat dels nens amb autisme per a prendre perspectiva (Baron-Cohen, 2008; Colle, Baron-Cohen i Hill, 2007; Happé, 1994, 1995; Martos, 2001; Núñez Riviére, 2007; citats en Martín, Gómez i Garro, 2012, p. 542)

Baron-Cohen (1995) afirma que el requisit previ per a que es desenvolupi la ToM és l’atenció compartida (20 mesos) i el joc simbòlic o activitats de simulació (2 anys), ambdós alterats en els nens amb TEA i que, per tant, són un antecedent de les dificultats per adoptar la perspectiva de l’altre. Altres precursors de la ToM, són: la comunicació intencional no verbal (1-2 anys); la comprensió de les accions com intencionals (14 mesos); la referència social o preferència per estímuls socials (12 mesos); i l’ús de termes mentals (pensar, saber, desitjar, etc.) en els actes de parla espontanis (2 anys).

En aquest sentit, des de la perspectiva de ToM trobem també altres autors que indiquen l’existència d’una sèrie d’habilitats necessàries per a resoldre tasques relacionades amb ToM. Aquestes habilitats són: la capacitat del nen per recordar i recuperar d’una forma adient els seus desitjos, pensaments i accions passades (Tan i Harris, 1991); la funció executiva i simbòlica (Gordon i Olson, 1998); la capacitat de joc simbòlic (Paz i Sineiro, 2006) i el paper de l’edat i de les habilitats verbals (Happé, 1995; Sáiz, Carbonero i Flores, 2010) (citats en Martín et al., 2012, p. 542).

Autors com Shabani, Kartz, Wilder, Beauchamn, Taylor i Fischer (2002) i Spradlin i Brady (1999), citats en Martín et al. (2012, pp.542-543), apelen al paper de la “conducta social” com prerequisits, més específicament, a un nivell òptim en els següents aspectes: els processos de condicionament clàssic de les emocions; la imitació generalitzada; les habilitats socials; i un adequat nivell de discriminació condicional simple i complexa, entre d’altres.

El paper de la imitació com aspecte fonamental per al desenvolupament de pautes socials és també reforçat per autors com Ruggieri (2013, pp.16-17) que destaca l’important rol que tenen les neurones “espill” en la cognició social, permetent “fer pròpies accions, sensacions i emocions dels demés a través de la mimetització i el contacte social; posar-se en el lloc de l’altre; anticipar-se; inferir les intencions dels demés sense necessitat de presenciar l’acció”.

Per tant, si es té en compte que les persones amb TEA, sempre respectant les diferències individuals, presenten ja dificultats en el desenvolupament de precursors fonamentals per a la Teoria de la Ment, així com dèficits en habilitats bàsiques per tal de resoldre tasques relacionades amb aquesta, es pot deduir que el més probable és que

presenten mancances en tot el que ella suposa: comprendre i predir sentiments, pensaments, desitjos, creences, etc. propis i dels demés.

Emocions, creences i desitjos

Arias (2008, p. 2) afirma que:

Des d'edats molt primerenques, els nens són capaços de parlar sobre els pensaments i desitjos propis i d'altres, mostrant cert coneixement de que les emocions són experiències internes que es relacionen amb els desitjos i les creences i no sols amb situacions externes.

La investigació sobre l'aplicació de la comprensió de desitjos i creences a la predicció emocional constitueix una part de la línia de la Cognició Social anomenada ToM. No obstant, el nombre d'estudis realitzats sobre la predicció emocional ha sigut molt menor que aquells que preguntaven per la predicció d'acció o l'atribució de creences, i bona part d'aquests proporcionen resultats que aparentment semblen contradictoris, ja que indiquen que encara que els nens tinguen un coneixement dels desitjos i de les creences, no sempre l'apliquen a la predicció emocional (Arias, 2008, p. 10).

A pesar de les contradiccions i els nombrosos estudis al respecte, en termes evolutius, és comunament acceptat que sobre els tres anys d'edat els nens i nenes comencen a comprendre la relació entre desitjos i emocions, entre "veure i saber" i les creences vertaderes, així com comprendre implícitament la relació entre desitjos i accions i les creences falses. Als quatre anys comprenen la creença falsa de primer ordre, la relació entre desitjos i creences i són capaços de distingir entre aparença i realitat. Als cinc anys ja comprenen la relació entre emocions, creences i desitjos. I als sis anys comprenen la falsa creença de segon ordre, l'engany i distingeixen entre aparença i realitat emocional (Serrano, 2012, p.80).

A més, si s'empren tasques diferents de les típiques de falsa creença (què requereixen un elevat nivell de llenguatge i funcions executives) com poden ser tasques basades en la direcció de la mirada, les edats de resolució disminueixen i es situen fins als 18 mesos d'edat (Baillargeon, Scott i He, 2010; Scott, Baillargeon, Song i Leslie, 2010).

Tots aquests aspectes no segueixen dit patró evolutiu en els nens amb TEA que, com s'ha explicat anteriorment i en base a diferents teories com la del dèficit en cognició social i dificultats en el llenguatge, etc. presenten mancances en el reconeixement i atribució d'emocions, creences i desitjos, tant si aquest procediment es dona de forma explícita (aspecte que pot entrenar-se) com implícita (Senju, Southgate, White i Frith, 2009).

En els següents apartats es reflexiona sobre els diversos components de la cognició social i la seua implicació i relació amb el trastorn de l'espectre autista.

Emocions i TEA

La importància de la comprensió emocional ha sigut afirmada per nombrosos autors. Jenkins i Ball (2000) citats en Andrés, 2009, p. 67, asseguren que “és fonamental entendre els estats emocionals de les persones per poder interpretar i comprendre la seua conducta, així com per a captar les seues intencions comunicatives”. A més, “la comprensió d'emocions pròpies i dels que ens envolten forma part de la cognició social o ToM, de la mateixa manera que altres estats mentals com la creença o el desig” (Astington, 1993; Flavell, 2000; Harris, 1989 citats en Andrés, 2009, p. 67).

Aquesta mateixa autora determina que “les emocions i els desitjos poden considerar-se estats mentals que es desenvolupen evolutivament de forma més precoç en l'ésser humà”.

“Nens i nenes de tres anys són capaços de comprendre la relació causal existent entre desitjos i emocions, no sols inferint les emocions a partir dels resultats obtinguts (satisfacció/insatisfacció), sinó també predient la conducta emocional a partir de la comprensió dels desitjos” (Wellman i Banerjee, 1991). D'altra banda, alguns autors opinen que “són les creences sobre una situació (vertaderes o falses) les que desencadenen les emocions, i no la situació en sí mateixa” (Harris, Johnson, Hutton, Andrews i Cooke, 1989). “Interpretar creences és més tardà evolutivament (quatre-sis anys) i coincideix temporalment amb la superació de la clàssica tasca de creença falsa” (Perner, 1991) (citats en Andrés, 2009, p. 67).

La regulació de les emocions té gran influència en la conducta social, i aquestes es manifesten a través de les reaccions, conductes i expressions facials (Ruggieri, 2013, p. 15). Tal i com afirma aquest autor, “les persones amb TEA sofreixen una afectació en el reconeixement de cares, la qual cosa, secundàriament, redunda en un defecte en la percepció d'expressions facials i, per consegüent, en la percepció de les emocions”. “Aquestes dificultats en la percepció de cares i emocions generaria la impossibilitat d'inferir segones intencions, comprendre mirades i conductes d'altres, la denominada ceguera mental o absència de ToM, aspecte que afecta greument la conducta social”.

Segons Arias (2008, p. 9):

Diversos estudis han obtingut evidències de que abans dels sis anys els nens tenen en compte determinants interns en la comprensió emocional i no sols associen emocions amb situacions externes, sinó que fan una avaluació d'aquestes segons metes

i expectatives. Als tres anys, són capaços de relacionar desitjos i emocions i més endavant, abans dels sis anys, seran capaços de considerar les expectatives prèvies.

Pons, Doudin i Harris (2002), tenint en compte els components anomenats en l'explicació del Test de Comprensió Emocional (Pons i Harris, 2000) afirmen que l'edat de comprensió d'emocions basades en el reconeixement, causes externes, desitjos i recordatoris es troba entre els tres i cinc anys, mentre que la comprensió d'emocions ocultes o emocions basades en creences es dóna als sis o set anys.

Sagone i De Caroli (2014) declaren que tots els nens d'entre sis i set anys són capaços ja de comprendre les emocions a partir del reconeixement d'aquestes. Tres terços de la població d'esta edat comprèn les emocions basades en causes externes, desitjos i recordatoris. El percentatge de nens i nenes que comprenen les emocions basades en creences a esta edat és d'un 63% i aproximadament un 41% comprenen les emocions ocultes. Aquests percentatges augmenten a mesura que l'edat avança.

Pel que fa als nens amb TEA, en Arias (2008, p. 26) es fa referència a que “els nens amb autisme sembla que comprenen les emocions lligades a desitjos però no aquelles relacionades amb creences” (Baron-Cohen, 1991).

Creences i TEA

Happé (1995), citat en Senju (2012, p. 109) determina que:

El descobriment més consistent és que abans de l'edat mental d'onze anys, nens amb TEA no resolen diverses versions de la tasca de creença falsa. Mentre nens típics de quatre anys anticipen correctament altres conductes basades en atribucions de falsa creença, nens amb TEA, a la mateixa edat o inclús superior, prediuen de manera incorrecta la conducta basada en la realitat sense tenir en compte les creences i coneixements d'altres persones.

Aquest resultat ha sigut interpretat com evidència de que els nens amb TEA (amb habilitats verbals equivalents a un nen amb desenvolupament típic de menys d'onze anys) fallen al representar altres estats mentals que són diferents dels seus.

Aquestes afirmacions es mantenen en nombrosos estudis. Paynter i Peterson (2013, p. 344) determinen que “els nens amb TEA solen fallar les proves de creença falsa relacionades amb ToM, inclús a edats cronològiques i mentals avançades”.

Nens amb un desenvolupament típic passen tasques de falsa creença que exigeixen prediccions sobre accions de protagonistes amb falses creences a l'edat de cinc anys (Wellman, Cross i Watson, 2001 citat en Andrés, 2009, p. 17) però retards importants

acompanyen normalment al diagnòstic d'autisme (Happé, 1995, citat en Schneider, Slaughter, Bayliss i Dux, 2013, p. 410).

Autors com Senju (2012, p. 109) afirmen que “adults amb TEA d'alt funcionament, que fàcilment poden passar una tasca de falsa creença preguntada explícitament, no mostren atribució de falsa creença de forma espontània”. Aquests descobriments suggereixen que “la ToM es desenvolupa més prompte del que inicialment es pensava, i la absència de ToM espontània es pot relacionar amb el dèficit en la interacció social i comunicació trobat en les persones amb TEA”. Els resultats de l'estudi d'aquest autor determinen que “individus amb TEA d'alt funcionament, mostren dificultats en comunicació social en la vida diària, a pesar de resoldre realment bé tasques en un context d'entrenament o una situació controlada experimentalment”. Això és consistent amb els descobriments que afirmen que l'entrenament en tasques de falsa creença no necessàriament millora l'adaptació social de les persones amb TEA (Ozonoff i Miller, 1995 en Senju, 2012, p. 112), que determinen que “la capacitat per atribuir falsa creença pot no ser suficient per fer front al seu ús espontani en un món social canviant i real”.

Segons Andrés (2009, p. 143) “la majoria d'individus amb TEA presenten series dificultats en accedir a la comprensió de la falsa creença” (Baron-Cohen, 2001). Hi ha diverses interpretacions al respecte. Uns afirmen que aquesta dificultat es deu a un dèficit intrínsec en el mòdul en ToM (Baron-Cohen, 1989), mentre altres autors guiats per teories que emfatitzen la construcció social de la ToM argumenten que la seua execució depèn de les seues capacitats lingüístiques i interactives (Eisenmajer i Prior, 1991; Fisher, Happé i Dunn, 2005; Happé, 1995; Tager-Flusberg i Joseph, 2005).

Olivar, Flores i de la Iglesia (2004, p. 38) afirmen que els nens amb autisme presenten diferències significatives respecte als nens sense dificultats en les tasques de falsa creença de primer i segon ordre, concretament, en la variable de predicció de conducta en les tasques més complexes, sent la resolució dels nens sense dificultats millor que la dels altres grups. En canvi, un dels resultats no esperats en l'estudi dut a terme pels mateixos autors fou la falta de diferències significatives entre tres grups de subjectes (TEA, Síndrome Down i grup sense dificultats) en la variable “predicció de creença”, en la tasca de Sally i Anne de segon ordre, encara que sí que aparegué una tendència bastant alta a la significació.

D'aquest mateix estudi es determina que “els subjectes del grup autista presenten major ambigüitat en els missatges, necessiten una major presència de l'adult (habilitats per prendre el rol) i són escassament autoreguladors (habilitats d'avaluació)”. Per tant,

Olivar, Flores i de la Iglesia (2004, p. 40) afirmen que “cal programar activitats que milloren les habilitats de prendre el rol i d’avaluació en els subjectes amb autisme”.

Desitjos i TEA

Seguint a Arias (2008, p. 23):

En els estudis sobre el desenvolupament de la ToM, la investigació en referència a les nocions infantils sobre els desitjos ha tingut un paper secundari front a l’estudi de les creences. A més, s’ha prestat menys atenció a l’estudi de la predicció d’emocions acordades amb els desitjos que a la identificació dels desitjos o a la predicció de l’acció en funció d’aquests.

Basant-se en estudis previs, Arias (2008, p. 28) afirma que:

Hi ha evidència empírica de que els nens d’abans de tres anys mostren un coneixement dels desitjos i els entren per a predir l’acció i la emoció. Algunes vegades, inclús mostren un cert coneixement de la diferència entre els desitjos propis i aliens. En canvi, no comprenen les creences i no les apliquen en la predicció de l’acció i la emoció.

Arias (2008, p. 41) determina que la comprensió del conflicte de desitjos pot resultar d’igual complexitat que la comprensió de les creences falses. De la mateixa manera, aquesta autora diu (2008, p. 38) que “la presa de perspectiva emocional pot plantejar també exigències cognitives semblants a la comprensió de la falsa creença”.

Per tant, es pot deduir que el reconeixement i predicció de desitjos propis i aliens, encara que es dona a una edat més primerenca que les creences en persones amb desenvolupament típic, també suposa dificultats per als nens i nenes amb TEA.

Pragmàtica i cognició social

A més dels aspectes comentats anteriorment, resulta important destacar d’entre les destreses lingüístiques el paper de la competència pragmàtica en el desenvolupament de la cognició social.

Segons Harris, de Rosnay i Pons (2005) citat en Andrés (2009, p. 21), “de totes les característiques de les llengües naturals, les habilitats pragmàtiques són les que superposen els seus efectes sobre les de tipus mentalista”.

Aquesta autora afirma que hi ha aspectes que presenten una relació important amb el nivell lingüístic o les capacitats lingüístiques dels individus, com són el domini adequat del context o l’existència d’una major o menor competència socio-cognitiva.

Per emprar el llenguatge de forma funcional en una conversació, cal tenir certa competència mentalista, ja que caldrà comprendre les representacions mentals i

intencions comunicatives de l'altre i les pròpies per adaptar la parla a la de l'interlocutor (Fraser, 1975; Frith i Happé, 1994; Ninio i Snow, 1996; Sperber i Wilson, 2002 en Andrés, 2009, p. 22). Segons aquesta autora, ambdós destresses es desenvolupen a través d'intercanvis conversacionals.

Per tant, de tot açò es pot concloure que nens i nenes amb retards i anomalies en l'àrea del llenguatge i del processament de la informació, així com aquells que a més presenten menors habilitats pragmàtiques, es beneficiaran en menor mesura dels intercanvis conversacionals (Andrés, 2009, p.23). Per això cal tenir en compte la importància de la pragmàtica o part social del llenguatge en la intervenció amb els nens amb TEA.

Humor gràfic i cognició social

A través de l'humor i en concret de l'acudit gràfic s'ha tractat de presentar un escenari alternatiu per a estudiar la ToM. Aquest presenta avantatges, ja que es distancia de les típiques tasques de falsa creença i adopta estratègies diferents de les basades en el llenguatge verbal. L'humor pot ajudar al desenvolupament de l'activitat representacional de forma més dinàmica i lúdica que no pas l'estructura de les tasques clàssiques de falsa creença, permetent al subjecte comprendre millor el sentit de la situació.

Segons Puche-Navarro (2000) hi ha diversos punts de trobada entre l'acudit gràfic i la ToM. La incongruència i les edats de desenvolupament són dos d'aquests.

Aquesta autora afirma que la incongruència es refereix a l'ocurrència d'un event inesperat quan es té una expectativa front a una relació previsible, seqüencial. Una de les definicions de l'humor com a un aspecte cognitiu, que sorgeix específicament cap al segon any de vida, es determina com "l'experiència mental del descobriment o l'apreciació còmica de la incongruència d'idees, events o situacions" (McGhee, 1979, citat en Puche-Navarro, 2000).

Un altre dels punts de trobada entre l'acudit gràfic i la ToM segons l'autora és el període de desenvolupament que va des dels dos i tres fins als cinc anys. Aquest període coincideix amb les edats en què els nens comprenen que els objectes poden representar-se de diferents maneres, mantenint sempre el mateix significat i comencen a considerar les representacions com alternatives a les situacions reals (Astington, 1992, citat en Puche-Navarro, 2000).

L'habilitat d'un nen per a comprendre la incongruència en l'humor sols és possible com a resultat de dominar un doble sentit, tal i com ocorre en l'entorn del joc simbòlic o en algunes expressions en les quals s'expressa l'atribució mentalista com la ironia i l'engany (Puche-Navarro, 2000).

En explorar la comprensió d'acudits entre els tres i quatre anys, els resultats afirmen que tots els acudits no són susceptibles de ser entesos a la mateixa edat. Per tant, tal i com afirma aquesta autora, la comprensió d'aquests varia segons l'edat i la naturalesa de la incongruència involucrada.

A més, determina que els acudits hiperbòlics i mentalistes apareixen com els compresos més primerencament. Els de substitució i complexos es consideren més exigents des del punt de vista representacional, per això són més tardans que els hiperbòlics i mentalistes, perquè involucren aspectes més complexos.

Degut a la presència de nombroses situacions de la vida diària on es fa ús d'aquest tipus d'humor, resulta essencial treballar aquest aspecte amb els nens i nenes amb TEA. A més, l'humor gràfic en general i l'acudit gràfic en particular constitueixen un escenari privilegiat per a explorar la competència representacional, degut a les exigències que eixes situacions li plantegen a la ment del nen. Es tracta d'un marc idoni per afavorir processos d'intervenció, especialment en el camp de l'educació i l'aprenentatge.

Modismes i cognició social

Un altre aspecte a destacar en el desenvolupament de la cognició social són els modismes. Segons Andrés (2009, p. 115), "la comprensió del llenguatge figurat s'ha relacionat estretament amb habilitats de raonament mentalista de primer i segon ordre (Caillies i Le Sourn-Bissauri, 2008; Happé, 1993; Winner i Leekam, 1991) i també amb la facultat d'extraure informació a partir de senyals paralingüístiques com l'expressió facial o l'entonació (Leekam, 1991; Winner i Leekam, 1991)". El fet d'interpretar un significat de manera no literal comporta realitzar inferències al context i sintàctico-semàntiques a nivell de frase (Frazier Norbury, 2004; Nippold, Morand i Schwarz, 2001).

Andrés (2009, p. 116) afirma que:

El llenguatge figurat es basa en les característiques pragmàtiques de la llengua, ja que la seua missió és forçar als parlants i oients a anar "més enllà" de la comprensió semàntica de l'enunciat recuperant la intenció del parlant i incorporant-la al discurs per a comprendre exactament què es comunica.

Dintre del llenguatge figurat, els modismes són les formes més comunes d'ús en les conversacions quotidianes. "Encara que constitueixen un tipus de llenguatge metafòric, tenen un component altament convencional que les fa més dependents del context on es produeixen" (Gernsbacher i Robertson, 1999 citat en Andrés, 2009, p. 116). En general, es tracta "d'expressions formades per una successió de dues o més paraules el significat de les quals ve lligat a un ús socialment convingut" (Ackerman, 1982; Nippold i Martin 1989 citat en Andrés, 2009, p. 116).

Segons la teoria de la “hipòtesi de la representació lèxica” els modismes són “enunciats com unitats lèxiques gegants amb propietats gramaticals i semàntiques semblants a les de la resta de paraules” (Ackerman, 1982; Fraser, 1974; Mehler, Segui i Carey, 1978; Ortony, Schallert, Reynolds i Antons, 1978; citat en Andrés, 2009, p. 117). En base a esta teoria, els sentits figurats dels modismes s’adquireixen de manera similar a les accepcions de la resta de lèxic, com ocorre amb les paraules ambigües o compostes, emmagatzemades en una categoria lèxica i no en dues (Swiney i Cutler, 1979).

El context en la comprensió i aprenentatge de les expressions idiomàtiques és fonamental. Els nens i nenes aprenen a inferir el significat figurat dels modismes a través de la interacció social amb altres persones. Així i tot, cal destacar que en la literatura existeix una doble interpretació de la relació entre llenguatge figurat i aptituds mentalistes.

D’una banda, hi ha autors que afirmen que la ToM és un prerrequisit per a entendre el llenguatge figurat, ja que és necessari distingir entre dues interpretacions semàntiques (literal/figurat) equivalents a les representacions mentals d’un objecte (aparença/realitat) (Cailles i Le Sourn-Bissauri, 2008 citat en Andrés, 2009, p. 119). Per tant, distingir entre el sentit literal i figurat d’un enunciat implicaria entendre que la interpretació literal pot ser una “representació falsa” del món, com ho és la falsa creença.

Al mateix temps, altres teories, anomenades “meta-semàntiques” defenen que hi ha ocasions en què el sentit literal dels modismes pot contribuir a la deducció del seu sentit figurat (Gibbs, 1987; Nippold i Taylor, 1995; Peterson, Burgess, Dell i Eberhand, 2001, citat en Andrés, 2009, p. 118). Segons aquestes, l’anàlisi gramatical i semàntic de la expressió ha d’oferir una bona pista per a rebutjar la opció literal i intentar recuperar el sentit figurat de la memòria (Bobrow i Bell, 1973; Glucksberg, 2006).

Per tant, no tots els modismes s’adquireixen de la mateixa manera (Frazier Norbury, 2004). S’ha demostrat que “les propietats sintàctiques i gramaticals de les paraules poden evocar amb major o menor mesura el sentit figurat de la frase” (Gibbs, 1987, 1999; Gibbs, Nayak i Cutting, 1989; Nippold i Durthie, 2003; Nippold i Martin, 1989; Nippold i Taylor, 1995 citat en Andrés, 2009, p. 118).

A banda, un altre aspecte a destacar en relació als modismes és el nivell de transparència semàntica. Aquest fa referència al grau en què el sentit figurat és deduïble de les parts literals que componen el modisme (Gibbs, Nayak i Cutting, 1989; Titone i Connine, 1994 citat en Andrés 2009, p. 118). Aquest nivell estableix dos tipus de modismes: transparents, quan el significat es desprèn dels significats aïllats i opaques quan les parts de la frase no contribueixen al sentit figurat.

Pel que fa a la comprensió, hi ha autors que afirmen que els modismes transparents es comprenen de manera més primerenca que els opacs, per la contribució de les paraules aïllades al sentit figurat (Caillies i le Sourn-Bissaouri, 2006, Gibbs, 1987; 1991; Levorato i Cacciari, 1995 citat en Andrés 2009, p. 118).

Segons aquesta autora, l'accès al significat figurat d'un modisme opac dependrà fonamentalment d'haver estat exposat a ell prèviament. En aquest sentit, Gibbs i González (1985) suggerien que les expressions opaques es processen més ràpidament que les transparents i flexibles, perquè es processen com una paraula gegant (Andrés, 2009, p. 134).

Tasques més emprades per avaluar i entrenar la cognició social

Aclarida la importància del desenvolupament de la cognició social a través de les experiències del dia a dia en quant a comprensió de creences, desitjos, emocions pròpies i alienes, acudits, modismes, etc. cal anomenar procediments per tal d'avaluar aquests aspectes i, com no, entrenar-los per tal de fer front a les dificultats que, a priori, presenten els nens i nenes amb TEA en aquest àmbit.

Andrés (2009, p. 50) afirma que:

Happé (1994) va confeccionar la **tasca anomenada “Històries Estranyes”** com una tasca més sensible en la detecció de problemes en les facultats mentalistes dels individus en la mesura que reflecteixen situacions més naturals i quotidianes (Happé, 1994; O'Hare, Bremner, Nash, Happé i Pettigrew, 2009). Originalment, la tasca fou dissenyada per avaluar les capacitats mentalistes reals de subjectes amb autisme a través d'històries on els personatges emeten frases en un sentit “no literal”, i el subjecte ha de valorar quina és la motivació (o intenció comunicativa) que està implícita darrere de cadascuna de les emissions. Es suggereix que la bateria d'Històries Estranyes és una bona ferramenta clínica per a diagnosticar les habilitats mentalistes en nens i nenes amb un patró de desenvolupament atípic.

D'altra banda, unes de les tasques estrella tant per avaluar com per entrenar la cognició social són les tasques de falsa creença. Hi ha estudis, com el de Martín, Gómez i Garro (2012) referits a l'entrenament de la ToM en individus amb autisme el resultat del qual mostra que “l'entrenament formal i explícit de **proves de falses creences**, a través d'un protocol adaptat en base a investigacions prèvies, millora substancialment l'habilitat en el nen”. Això sí, en dit estudi es destaca que “no totes les proves de ToM tenen la mateixa dificultat, encara que solen aparèixer en la literatura com equivalents, ja que requereixen diferents nivells d'abstracció per a resoldre's i, per tant, diferents nivells d'ajudes per a entrenar-les”. A més, es mostra que “les proves més properes a la història

de vida socio-educativa del nen es realitzen de manera més adient i són més fàcils d'entrenar, aspecte que concorda amb la hipòtesi de Hayes (1994) (citada en Martín et al. 2012), que menciona la importància de la història compartida per poder prendre perspectiva”.

Schneider, Slaughter, Bayliss i Dux (2013, p. 411) afirmen que:

Alguns nens majors i adults amb autisme d'alt funcionament o Síndrome d'Asperger (ara TEA nivell 1) poden passar tasques de falsa creença (Bowler, 1992; Larson, South, Krauskopf, Clawson i Crowley, 2011; Peterson, Slaughter i Paynter, 2007; Scheeren, de Rosnay, Koot i Begeer, in press). La competència demostrada en aquests paradigmes ha dut a proposar que les persones amb TEA d'alt funcionament adquireixen la capacitat de raonar explícitament sobre les creences falses d'altres a través d'un aprenentatge compensatori.

A pesar d'aquestes habilitats en ToM apreses explícitament en individus amb TEA d'alt funcionament, apareixen dificultats en el processament implícit de la ToM que persisteixen (Frith, 2004, citada en Schneider et al., 2013, p. 411). Per tant, els processos d'aprenentatge associats amb sistemes de ToM explícits i implícits són diferents (Apperly i Butterfill, 2009, citada en Schneider et al., 2013, p. 411) tenint en compte que l'aprenentatge en un (explícit) no influeix en l'actuació o el desenvolupament de l'altre.

No obstant, hi ha evidència en persones sense TEA que suggereix que la ToM implícita és un precursor de les funcions explícites de ToM (Clements, Rustin i McCallum, 2000; Thoermer, Sodian, Vuori, Perst i Kristen, 2012 en Schneider et al., 2013, p. 416). Treballs previs d'aquests mateixos autors indiquen que per als processos implícits de ToM són necessaris recursos relacionats amb mecanismes d'aprenentatge com memòria de treball, atenció, etc. que poden estar provocant la diferència entre la ToM explícita i implícita.

Hi ha altres investigacions que han emprat **dibuixos i representacions pictòriques i “bombolles” o vinyetes de pensament buides** per tal d'entrenar la ToM (Paynter, i Peterson, 2013). Aquest estudi confirma que s'ha aconseguit èxit a través de l'entrenament en ToM basat en representacions pictòriques, especialment quan els dibuixos prenen forma de dibuixos animats per mitjà de “bombolles de pensament a emplenar”, a pesar que l'evidència de generalització sobre els nous conceptes de ToM roman limitada.

Replicant els descobriments de Wellman (2002), Paynter i Peterson (2013) determinen que:

Els nens que van rebre entrenament a través de les bombolles de pensament mostraren millores significants en el concepte de falsa creença després d'aprendre com utilitzar els dibuixos amb bombolles de pensament per tal de representar les creences dels protagonistes sobre localitzacions d'objectes. Aquest entrenament també va ocasionar beneficis en la generalització de falses creences basades en contingut inesperat i emoció amagada. La duració de les millores durant almenys tres setmanes després de l'entrenament fou demostrada la primera vegada, encara que els resultats han d'interpretar-se amb molta cura.

Per tant, un aspecte essencial a extraure d'aquesta investigació és que el treball amb nens amb TEA a través de bombolles de pensament pot ser una ferramenta útil per ajudar-los a millorar el seu desenvolupament en cognició social.

Segons Andrés (2009, p. 61):

Per a posar en funcionament les capacitats mentalistes en situacions comunicatives, és necessari disposar d'unes destreses gramaticals competents (Bishop, 2000), però també d'unes habilitats pragmàtiques adients, relatives a la posada en marxa d'inferències entre el context, les produccions verbals i els estats mentals

Per tant, la **importància del context i l'experiència de comunicació diària amb l'entorn** que ens envolta, així com l'adquisició d'unes destreses lingüístiques pertinents és fonamental per tal de desenvolupar adientment la cognició social.

Arribat aquest punt i tenint en compte dita importància del context en el desenvolupament de la cognició social, hi ha autors que proposen emprar metodologies que impliquen una avaluació mentalista més global i natural, com per exemple, la presa de perspectiva emocional (Borke, 1971) o tasques de reconeixement d'intencions comunicatives (Happé, 1994)" (citats en Andrés, 2009).

En la investigació sobre la relació entre creences i emocions duta a terme per Arias (2008, p. 90) s'afirma que al llarg de la història s'han emprat quasi exclusivament dos tipus de tasques clàssiques de falsa creença: la tasca de "canvi de lloc" (Wimmer i Perner, 1983) i la de "contingut inesperat" (Perner, Leekan i Wimmer, 1987). Benavides i Roncacio (2009) també afirmen que aquest tipus de tasques han sigut les més utilitzades en les dècades dels 80-90, encara que en aquesta última dècada ja començaren a aparèixer noves perspectives d'entrenament i avaluació de la ToM.

Alguns autors ofereixen arguments per abandonar aquesta manera d'avaluar la capacitat de ToM, ja que creuen que resoldre la tasca de falsa creença requereix més

que comprendre la ment de l'altre. Es creu que la complexitat lingüística de les tasques i preguntes podria estar infravalorant la capacitat dels avaluats. Per això, posteriors estudis han anat plantejant simplificacions en els procediments d'avaluació per tal d'intentar eliminar al màxim tots els elements que podrien estar influint o agreujant aquesta dificultat. Dites modificacions han aconseguit rebaixar l'edat de comprensió de les creences falses (Arias, 2008).

Per tant, es fa explícita la necessitat de **generar alternatives a les tasques clàssiques** d'avaluació de ToM (Bloom i German, 2000; Fernyhough, 2008; Rakoczy, Warneken i Tomasello, 2007 citats en Arias, 2008, p.18) i que, tal i com afirma aquesta autora, alguns autors orienten de manera clara cap a tasques en què s'afavoreix la participació en interaccions comunicatives.

Dita autora confirma també la **importància de les interaccions socials i la naturalesa dialògica de les mateixes en el desenvolupament de la comprensió social**. La participació directa en conversacions en les què s'expressen desitjos, intencions i creences facilita la comprensió de les creences falses i de les emocions relacionades amb elles. Per tant, la participació en la conversació facilita l'adopció de múltiples perspectives simultànies que permeten la comprensió dels estats mentals, encara que no es tinga un coneixement conceptual d'aquests.

L'humor gràfic, on el nen/a pot treballar aspectes mentalistes a través de la imatge, sense ser necessària la narració i **l'observació en entorns naturals** són dos noves apostes per treballar aspectes referits a la cognició social (Delgado i Moreno, 2009).

De tot açò es dedueix que, en base a les característiques fonamentals dels nens i nenes amb TEA i als resultats obtinguts en nombrosos estudis relacionats amb la cognició social, a pesar que les dificultats en aquesta àrea són evidents, cal treballar i potenciar la capacitat d'aquests nens per tal de posar-se en el lloc d'altres, intentar esbrinar pensaments, desitjos, creences, emocions i saber interpretar el llenguatge figurat que pot aparèixer en conversacions diàries.

Tots aquests aspectes referits a la comunicació i interacció social, units al fet de potenciar també el desenvolupament favorable de l'altra àrea afectada (patrons repetitius i restringits de conducta) poden afavorir l'evolució de les capacitats del nen/a i ajudar-lo a desenvolupar-se de la manera més autònoma i eficient, dintre de les seues possibilitats, en el món que l'envolta.

OBJECTIUS, PREGUNTES I HIPÒTESIS D'ACCIÓ

Des d'un dels nombrosos àmbits d'actuació que comporta l'orientació educativa, i tenint en compte el context on s'han realitzat les pràctiques del màster, l'objectiu principal d'aquest treball s'enfoca en determinar en quins aspectes referits a diversos trets de "cognició social" mostren més dificultats dos nens amb Trastorn de l'Espectre Autista nivell 1 segons DSM-V (Trastorn d'Asperger al DSM-IV-TR), de sis i catorze anys respectivament, per tal de dissenyar i implementar un breu pla d'intervenció i avaluar posteriorment si s'han produït o no millores en dits aspectes.

Al mateix temps, es podrà comprovar si existeixen diferències en quant a dificultats en emocions i Teoria de la Ment derivades de la divergència en edat i també s'aprofitarà per realitzar una crítica al material rastrejat i emprat per tal de treballar les emocions basades en desitjos i creences.

En referència a aquest últim aspecte, cal anomenar que és escassa la literatura basada en emocions que es centra en l'aspecte mentalista de les mateixes, quan és la visió de les emocions a partir de creences i desitjos el que estableix la relació amb la ToM.

DISSENY I MÈTODE: PROPOSTA D'ACCIÓ

Participants

Tenint en compte que aquest treball està basat en la experiència directa en el context de pràctiques del màster, s'ha escollit a tots els alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista nivell 1 (DSM-V) que estaven presents en les sessions d'intervenció a les que, com alumna de pràctiques, assistia.

Concretament, es tracta de dos nens de 6 i 14 anys respectivament que remesos, bé per la Unitat de Salut Mental Infantil d'algun dels hospitals de la zona o bé per l'orientador del Servei Psicopedagògic Escolar que atén el centre al qual assisteixen, han sigut avaluats, diagnosticats i, per consegüent, atesos pel centre especialitzat en intervenció amb nens/es amb Trastorn de l'Espectre Autista on han sigut realitzades les pràctiques del màster en psicopedagogia.

Per tal d'entendre millor la situació de partida, s'aprofundirà una mica més en els casos, d'acord amb la informació extreta dels informes d'avaluació i diagnòstic consultats en el centre de pràctiques. Es pot trobar informació més detallada al respecte a l'annex I.

- Cas 1: (nen de 6 anys)

Els resultats de l'avaluació determinen que presenta dèficits en les àrees de comunicació i llenguatge social (pragmàtica i ToM), a més d'alguns aspectes de

conducta alterats (autonomia, regulació comportamental i emocional i problemes atencionals significatius). Compleix els criteris per a ser diagnosticat amb TEA, grau d'afectació lleu (nivell 1, segons DSM-V). Prèviament, remet informe de diagnòstic de TDA-H, perdomini del subtipus inatent i Trastorn d'Asperger.

A nivell de desenvolupament, no presenta dificultats significatives, llevat en la coordinació motora, on mostra més malaptesa. S'informa de la presència de competències psicolingüístiques precoces, però amb escassa iniciativa per iniciar conversacions i comprensió literal. Li costa molt entendre el sarcasme i no mostra rapport conversacional, així com regles socials del llenguatge.

A nivell de conducta, té dificultats en habilitats adaptatives i en funcions executives, ja que li costa acceptar i adaptar-se als canvis, sobretot en activitats rutinàries. Mostra patrons d'alimentació i son adients. Té dificultats de regulació comportamental i emocional i problemes atencionals significatius. És perfeccionista, rígid i inflexible amb les normes.

Pel que fa a la sensorialitat, mostra dificultats d'atenció si hi ha molt de soroll i es fatiga amb facilitat.

A nivell curricular no presenta cap complicació, excepte problemes de planificació i atenció (funcions executives).

Pel que fa a l'àmbit social, té dificultats en les relacions socials, derivades de la inflexibilitat i la comprensió literal. Així i tot, manté bona relació amb els companys de classe.

Li agrada molt llegir i presenta el següent perfil neuropsicològic: WIPPSI-III: CIT 116, CIV 94, CIM 133, VP 100, LG 111.

- Cas 2 (14 anys)

La informació i els resultats consultats en l'informe d'avaluació posen de manifest l'existència d'alteracions en la comunicació i interacció social, inflexibilitat cognitivo-conductual, problemes de metacognició, alteració sensorial, presència de conductes estereotipades i altres aspectes que conclouen amb l'existència de criteris suficients en l'actualitat per a diagnosticar un TEA nivell 1 segons els criteris del DSM-V. Presenta informes previs de diagnòstic de TDAH i tractament farmacològic (Concerta).

A nivell de desenvolupament, es refereixen dificultats de coordinació motora, fina i grossa. També estan presents dificultats d'adaptació a situacions noves, inflexibilitat i insistència exagerada quan desitja alguna cosa.

Pel que fa a l'àmbit comunicatiu és molt tímid. Té problemes de fluència per construir el discurs i dificultats per iniciar i seguir converses. Contesta amb monosíl·labs. Presenta grans mancances a nivell pragmàtic i de cognició social. Entre d'altres, li costa molt entendre dobles sentits i bromes.

Pel que fa a l'aspecte conductual adaptatiu, mostra gran dependència materna i no col·labora en cap tasca de casa. Els patrons d'alimentació són adients però li costa molt conciliar la son i té por a la obscuritat. En línies generals, és prou immadur, infantil, molt dependent i amb un alt grau d'internalització de problemes, pors, etc. Presenta baixa autoestima i signes d'ansietat.

A nivell d'interacció social, mostra grans dificultats, encara que actualment hi ha hagut una millora en les habilitats socials i comença a tenir algun amic a classe. Així i tot, és molt tímid. Té dificultats per comprendre i aplicar les normes socials i entendre les intencions dels demés.

És inflexible i té rituals de desplaçament. A nivell sensorial, presenta hipersensibilitat auditiva i una possible hipersensibilitat tàctil i visual.

Pel que fa a l'àmbit curricular, obté suspesos en quasi totes les àrees. Va repetir 4t de Primària i presenta problemes d'aprenentatge derivats dels seus dèficits en les funcions executives (planificació, organització, atenció, metacognició). A més, presenta problemes d'ortografia i dificultats de comprensió lectora.

Encara que no disposem de resultats tan detallats com en el cas anterior pel que fa al perfil cognitiu, en l'informe figura que en el WISC-IV obté un CIT 100 i que té més dificultats en la part verbal que en la manipulativa.

Instruments per al pretest i posttest

Els instruments emprats per avaluar ToM i emocions i, per tant, determinar tant el punt de partida per tal de dissenyar les sessions d'intervenció com l'efectivitat de les mateixes una vegada realitzades han sigut els següents (ampliació a l'annex II):

- *Històries estranyes de Happé (1994)*

Aquesta tasca fou dissenyada en 1994 per tal d'avaluar la comprensió de les intencions comunicatives verbals d'altres persones quan s'empra llenguatge no literal (Andrés, 2009). Concretament, avalua la comprensió del llenguatge figurat en nens amb Trastorn de l'Espectre Autista.

A través de dotze històries mentalistes diferents, amb dues històries de cada tipus, s'inclouen les següents comprensions: mentida, mentida piadosa, acudit, ficció, malentès, persuasió, aparença vs. realitat, metàfora, sarcasme, oblit, doble engany i

emocions oposades. A més, hi ha sis situacions físiques que no involucren cap tipus d'estat mental.

Aquestes històries s'empren per avaluar la comprensió dels pensaments i sentiments dels personatges a través de diverses històries quotidianes.

En cadascuna de les històries, apareix un personatge que emet un enunciat que emmascara la seua vertadera intenció i el subjecte ha de tractar d'identificar quina és.

En aquest cas, la tasca emprada en l'avaluació ha sigut l'adaptació en els dibuixos de presentació i en l'avaluació realitzada per Andrés (2009).

De les 12 històries originals, Andrés (2009) ha seleccionat i adaptat sis seguint el patró evolutiu descrit per Perry (1995):: simulació, mentida, mentida piadosa, ironia acudit i frase feta (Andrés, 2009).

En dita adaptació, les històries s'han dividit en:

Simples:

- Mentida (situació dels caramels)
- Mentida piadosa (situació del regal d'aniversari)
- Simulació (situació del plàtan)

Retòriques:

- Broma (gos)
- Ironia (quan les vaques volen)
- Frase feta (menjar-se la llengua el gat)

El procediment d'administració, tenint en compte el seguit en la tesi d'Andrés (2009), es basa en que després que l'examinador/a narra cada història o situació, s'avalua a cada subjecte amb dues preguntes: una pregunta control, per tal d'avaluar la comprensió de la veracitat de l'enunciat ("és cert el que diu X?") i una segona pregunta per avaluar la comprensió del subjecte de la intencionalitat comunicativa que comporta la frase no literal (condició mentalista o d'intencionalitat) ("aleshores, per què o per a què ha dit això?").

En aquest cas, les respostes s'avaluen categoritzant-les segons:

- a. Inapropiada sense aspectes mentalistes
- b. Correcta – aspectes explícits
- c. Inapropiada amb aspectes mentalistes – intenció distinta

d. Correcta – intenció esperada

- *Tasca de comprensió de modismes (Andrés (2009), grup d'investigació 054 Universitat Jaume I)*

Tasca emprada per avaluar si es té coneixement de les frases fetes més comunament emprades al nostre context social. Consta de 20 dites populars i frases amb metàfores, dividides en frases transparents (el sentit literal ajuda a comprendre el sentit figurat) i opaques (la condició verbal o el sentit literal no ajuda a comprendre el sentit figurat). Es llegeix la frase feta i es pregunta pel seu significat. Es qualifica de manera objectiva: sí (coneix el sentit de la frase), no (no coneix el seu sentit).

Aquesta tasca pot administrar-se de manera que únicament es presenten les frases o bé presentant-les en una espècie de context o situació causant, aspecte que pot facilitar la seua comprensió i ajudar a evocar el significat.

L'examinador/a pot realitzar la següent introducció (Andrés, 2009): "Vaig a dir-te algunes frases amb algunes expressions divertides que a vegades utilitza la gent. Ja saps, com quan la gent diu "està plovent a bots i barrals" i no vol dir que hi haja "barrals" al cel, sinó que està plovent moltíssim. No et preocupes si no les has sentit mai, sols pensa en les paraules i en què poden significar". Seguidament, se li formula la pregunta "Què vol dir...?" junt a la frase feta. Seguint el procediment proposat per Andrés (2009), es presenten les 20 expressions d'una en una. Si no responen, se'ls anima a endevinar el que es diu insistint en que diguen allò que creguen que vol dir, sense por a equivocar-se.

- *Avaluació de l'humor gràfic, tasca d'acudits gràfics (Puche-Navarro, 2004) (adaptat per Andrés, Clemente, Cuervo i Górriz, 2009)*

Tasca que consta de vuit làmines on es presenta una mateixa situació de tres maneres diferents: acudit original (discrepància entre el que està ocorrent i el que realment hauria d'ocórrer), situació on s'ha modificat l'element transgressor sense cap atractiu i situació on s'ha afegit un element distractor.

Les làmines es presenten en ordre de dificultat: hiperbòlics, mentalistes, de substitució i complexos.

L'alumne ha de detectar eixa situació de discrepància que fa referència a l'humor. Per a tal efecte, se li pregunta quina de les tres situacions li sembla més graciosa i per què. S'avaluen els resultats en funció de si assenyala la situació correcta o no.

Taula 1:
Resultats dels nens de 2, 3 i 4 anys (Puche-Navarro, 2004)

Tipus d'acudits	2 anys (%)	3 anys (%)	4 anys (%)
Acudits mentalistes	29	75	68
Acudits basats en substitució	20	47	68
Acudits complexos	20	31	90

- *Test de comprensió emocional (TCE), Test of Emotion Comprehension, Pons i Harris (2000) (adaptat per Albanese i Molina, 2008)*

Aquesta prova, que en la versió original avalua un total de nou components, ha sigut adaptada i, en aquest cas concret, sols s'han emprat sis d'aquests.

En la prova es narren històries, acompanyades amb làmines de dibuixos en blanc i negre i es demana als subjectes que facin una predicció sobre l'estat emocional del protagonista de la història, assenyalant la cara que consideren correcta d'entre quatre possibles opcions de resposta. En aquesta prova les possibles respostes dels participants es limiten a les emocions: content, trist, enfadat, espantat i normal.

Els components avaluats en aquest treball són:

Component I: reconeixement emocional en base a les expressions facials d'un personatge.

Component II: comprensió que els participants tenen de les causes externes de les emocions, és a dir, capacitat per entendre que les situacions a les quals estem exposats ens provoquen un tipus d'emoció concreta i no una altra.

Component III: atribució d'emocions en base al desig d'un personatge.

Component IV: atribució d'emocions en base a les creences d'un personatge.

Component V: atribució d'emocions en base al record.

Component VII: comprensió del fet que les emocions es poden amagar, havent una discrepància entre les emocions que una persona mostra externament i el que realment sent a nivell intern.

S'avalua i es puntua d'acord amb les puntuacions proposades a l'adaptació realitzada per Albanese i Molina (2008)

Taula 2:
Dades consecució TCE pel que fa a nens normo típics (Pons, 2002 i Sagone, 2014)

		1 (Reconeixement)	2 (Causes externes)	3 (Desitjos)	4 (Creences)	5 (Recor- datoris)	6 (Ocultes)
(Pons, Doudin, Harris i de Rosnay, 2002)	Edat adquisició	3-5 anys	3-5	3-5	6-7	3-5	6-7
Sagone i De Caroli (2014)	6-7 anys	100%	75%	75%	63%	72%	41%
	8-9 anys	100%	92%	92%	96%	100%	86%

Procediment

S'ha emprat un model d'intervenció basat en proves pretest i posttest, amb un període d'intervenció intermedi. A mode més concret, el procediment de realització d'aquest treball ha constatat de tres fases:

- **Pretest:**

Determina la línia base o punt de partida gràcies a l'avaluació de diferents aspectes relacionats amb ToM i emocions.

En primer lloc, s'han escollit als únics casos presents durant les sessions d'intervenció al centre de pràctiques que complien les característiques de Trastorn de l'Espectre Autista nivell 1, és a dir, dos nens.

A continuació, se'ls han administrat de manera individual i durant uns 45 minuts les proves explicades en l'apartat referit a instruments (Històries estranyes de Happé; Tasca de modismes; Tasca d'acudits gràfics; Test de Comprensió Emocional).

Una volta corregides i puntuades les respostes, amb dos avaluadors diferents pel que fa a les Històries Estranyes de Happé i a la Tasca de comprensió de modismes per tal d'obtenir un criteri vàlid de fiabilitat inter-jutges, i analitzats els resultats, s'han observat les tasques concretes on més dificultats presenta cada cas.

Els percentatges de discrepància entre els dos avaluadors en relació a aquestes dues proves en la fase de pretest ha sigut del 5% en la Tasca de comprensió de modismes i del 17% en la prova d'Històries Estranyes de Happé per al cas 2. En el posttest, els percentatges de discrepància quant a les Històries Estranyes de Happé han sigut d'un 33% en els dos casos i d'un 15% en la Tasca de comprensió de modismes per al cas 1. Dits percentatges s'han resolt per acord.

- **Intervenció:**

A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts en les proves emprades per a l'avaluació pretest, contrastats amb les terapeutes del centre i previ assessorament en la tria de materials, es dissenya un pla d'intervenció individualitzat, que té per objectiu treballar aquells aspectes de ToM i emocions on els nens mostren més dificultats.

Per motius de temps i degut a que aquests nens sols reben intervenció individualitzada una sessió setmanal d'una hora de duració, el programa consta de 6 sessions d'uns 30 minuts cadascuna, per tal de poder dedicar la resta de la sessió a treballar altres objectius programats per les terapeutes del centre.

La proposta d'intervenció elaborada es presenta de manera general per a ambdós casos, combinant aspectes en comú i especificant aquells en què la intervenció presenta lleugeres variacions. Els aspectes que sols es treballen en el cas 1 (nen de 6 anys) apareixen marcats en la proposta amb un asterisc (*).

- **Proposta d'intervenció**

Nombre de sessions:

El programa d'intervenció està compost per un total de 6 sessions, d'uns 30 minuts de duració cadascuna.

Objectiu:

L'objectiu principal és millorar la cognició social a través de l'entrenament i resolució de tasques basades en ToM i emocions, emfatitzant la comprensió dels desitjos i creences causals, així com afavorint les situacions socials derivades de l'ús de locucions verbals (frases fetes) i visuals (acudits gràfics).

Continguts generals:

- Emocions basades en creences
- Emocions basades en desitjos
- Frases fetes*
- Humor gràfic

Materials:

- Padilla, A., Cornago A. "Ver conduce a saber" (extret del Portal Aragonés de la Comunicació Augmentativa i Alternativa, ARASAAC, <http://www.catedu.es/arasaac/>).
- Padilla, A., Cornago A. "Creencias verdaderas" (ARASAAC)
- Padilla, A., Cornago A. "Teoría de la Mente: diferentes perspectivas y sentimientos ante una misma situación" (ARASAAC)

- Arcas, I., Balderas, V., Cornago, A., Corrales, L., Freixes, M., Garrote, L., González, A., Hernando, N., Herrera, L., Román, M., Tehan, S. "Teoría de la Mente: mentiras piadosas" (extret d'ARASAAC)
- Monfort, M., Monfort I. (2001) En la Mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños" volum 1 i volum 2 (2005) (cómo decirlo), Madrid: Ethna Ediciones: làmines referides als judicis morals, les falses creences i les mentides piadoses.
- Materials elaborats específicament per a treballar les emocions basades en creences produïdes pel fet de qüestionar la moralitat d'un acte i disfressar algun element de la situació.
- "Mi libro de frases hechas", elaborat inicialment per Martínez, A., una de les terapeutes de Psicotrade.* (ampliat i adaptat).
- Recopilació de material per treballar l'humor gràfic.
- Cornago, A.: Termòmetre de les emocions, extret del seu blog <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es>

Metodologia:

La metodologia emprada per a dur a terme les tasques proposades en cada sessió es basa en el treball guiat, explicat detalladament i raonat per tal que l'aprenentatge siga significatiu. Es tracta d'una metodologia mixta, a través del diàleg interactiu terapeutic, centrat en els punts mentalistes dels exercicis, aprofitant material existent i destacant els aspectes emocionals, els desitjos, les creences i els punts de vista dels altres.

La intervenció comença amb el plantejament d'activitats i tasques basades en els interessos de cada nen i adaptades al seu nivell, per tal que la resolució de les mateixes siga més assequible i funcional. A poc a poc, es va graduant la dificultat i el nivell de generalització, de més concret a més global. La resolució es fa amb la guia del terapeuta i fent ús de suports visuals i gràfics.

En el cas 1 (nen de 6 anys), ha fet falta una pràctica més guiada, amb major suport visual i representacions gràfiques que en el cas 2 (nen de 14 anys), ja que aquest té més recursos apresos de manera explícita al llarg dels anys. Així i tot, en el cas 2, les tasques d'emocions basades en creences s'han treballat remarcant molt més els aspectes emocionals. El mateix ocorre amb l'humor gràfic, on s'ha realitzat un treball més guiat per tal d'identificar l'aspecte graciós i treballar-lo.

A continuació es presenta el procediment de plantejament/realització per a cada tipus de tasca de les quals es compona el pla d'intervenció:

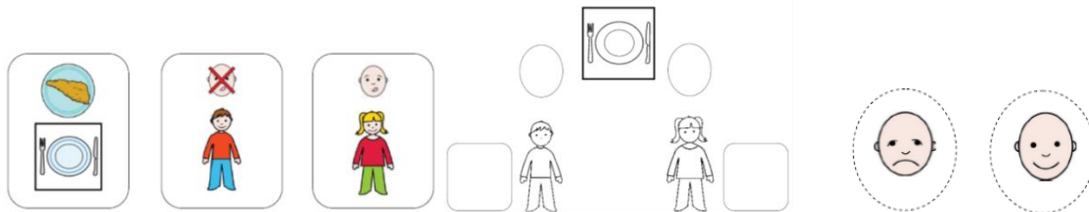
- Emocions basades en desitjos:

(Fa referència al fet de sentir diferents emocions depenent si els desitjos es veuen satisfets o no).

La intervenció comença treballant les emocions basades en desitjos, pel fet de poder partir dels interessos, gustos i desitjos dels nens i fer més fàcil i significatiu l'aprenentatge.

A partir del material "Teoría de la Mente: diferentes perspectivas y sentimientos ante una misma situación" es treballen diverses situacions plantejades per tal d'entendre que, davant una mateixa situació, segons els desitjos, es pot tenir una emoció o una altra, depenent de si aquests es veuen satisfets o no.

A mode d'exemple, s'explica el procediment seguit en una de les situacions presentades:



Sabent que al nen en concret li agrada molt el peix, es comença col·locant davant d'ell la tarjeta amb el dibuix del plat. Se li pregunta, què veu, on creu que està (menjador) i que hi ha per a menjar (assenyalant la tarjeta). Si no sap distingir-ho bé, se li diu que hi ha peix empanat. A continuació es col·loca la segona tarjeta, amb el dibuix del nen i la cara "d'agrair" marcada amb una creu. Se li presenta la primera perspectiva possible. Se li torna a preguntar què veu i què hi ha per a menjar i si creu que al nen li agrada el peix i/o desitja menjar-se'l. Es reforça tota resposta i finalment, es conclou dient que a eixe nen li encanta menjar al menjador, però avui toca peix, que és l'únic menjar que no li agrada. Tot seguit, es col·loquen les targetes de sentiments (trist, content) i el full resum on s'apegaran les targetes i les cares i es dibuixarà l'expressió facial (sentiment) de cada personatge. Se li pregunta com creu que estarà el nen quan arribe al menjador i veja que hi ha peix per a dinar. I, quan diga l'emoció, se li pregunta per què, demanant-li que ens conte la situació.

Després es col·loca la tercera tarjeta, la de la nena a qui li agrada el peix, i es presenta la segona perspectiva possible. Se li demana que diga què hi veu i què hi ha per a dinar al menjador. Es pregunta si a la nena li agrada el peix, assenyalant el símbol d'agrair i es resumeix dient que a la nena li agrada molt menjar al menjador i avui han ficat peix, que és el seu menjar preferit. A continuació, es col·loquen les dues targetes de

sentiments i se li demana que escolleixi la careta que creu que representa com es sent la nena. Se li pregunta per què. Es conclou dient que, com que a la nena li encanta menjar al menjador i avui toca el seu menjar favorit, està feliç. Seguidament, se li demana que ho conte. Per últim, es fa un resum de la situació amb les diferents perspectives: quan menjem al menjador, no tots els nens reaccionen igual. Hi ha a qui els agrada el menjar i es posen contents. En canvi, a d'altres no els agrada el que hi ha per menjar i es posen trists. A les persones no ens agrada sempre el mateix, ni ens sentim igual davant d'un mateix fet. Segons si es desitja o no una cosa, ens sentim d'una o d'una altra manera.

El nen finalitza apegant les targetes i les cares al full on es presenta la situació general i dibuixant l'expressió facial de cadascun dels personatges.

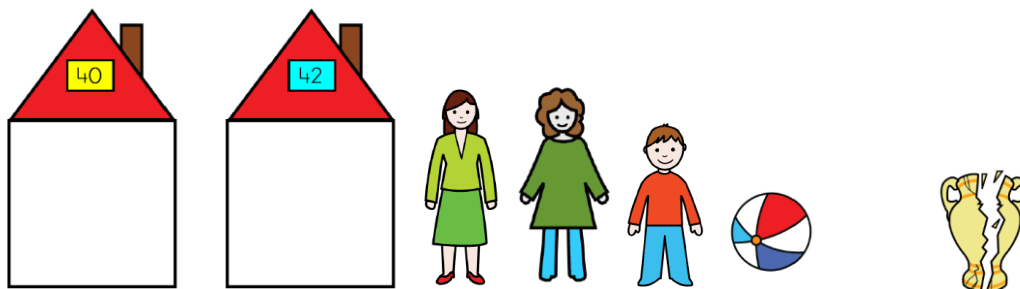
- Emocions basades en creences derivades de no veure l'acció

(Es refereix a comprendre les emocions d'altres ocasionades per una creença falsa, deguda al fet de no haver vist o estat present durant el desenvolupament d'una acció).

Per treballar aquest aspecte, la metodologia emprada en cada cas varia. En el cas 1, referit al nen de 6 anys, tenint en compte els seus coneixements i les dificultats que presenta, es planteja començar per activitats més senzilles per tal d'augmentar a poc a poc el nivell de dificultat.

En primer lloc, es fa ús del material "Ver conduce a saber", extret del portal aragonès de la comunicació augmentativa i alternativa ARASAAC. Se li presenten els personatges protagonistes i les situacions on, mentre una persona no estava present, l'altra ha realitzat alguna acció que pot ocasionar una reacció negativa en la persona absent. El nen ha de reflexionar i entendre que la emoció de la persona absent no pot dependre del fet ocorregut perquè no ha estat present en eixe moment i, per tant, no sap el què ha passat realment perquè no ho ha vist. Aquest aspecte no és necessari treballar-lo amb el cas 2, perquè ho té assolit.

Exemple: es presenten tres personatges: mare, fill i veïna i dues cases, la número 40 i la número 42.



Es presenta una situació: la mare viu amb el seu fill a la casa número 40. La veïna viu en la casa número 42 (es col·loquen les figures dintre de cada casa). La mare se'n va a visitar a la veïna (es desplaça la figura) i el nen es queda sol jugant a la pilota. Sense voler, trenca un gerro. Se li pregunta al nen: “sap la mare que el nen ha trencat el gerro?” “per què no ho sap?” (perquè no ho ha vist) “i per què no ho ha vist?” (perquè estava en casa de la veïna). A continuació, se li pregunta per sentiments: “Com es sent el nen?” “Com es sent la mare?” “Com creus que es sentirà la mare quan arribe a casa?”

Una vegada treballat aquest aspecte, es representen mitjançant role-playing diverses situacions semblants a les practicades per tal que l'alumne experimente la “falsa creença” i pugui associar-la a una emoció.

Un dels exemples practicats ha sigut el de simular una tasca semblant a la de “Sally i Anne”. En aquest cas, durant la sessió, estant terapeuta, alumna de pràctiques i nen presents, s'ha decidit que una de les tres persones sortira de la sala (l'alumna) per tal d'amagar-li un dels seus quaderns d'anotacions. Quan ha entrat, se li ha preguntat al nen on creu que aniria a buscar-lo, després, se li ha preguntat com creu que es sentiria l'alumna de pràctiques al veure que el seu quadern no està on l'havia deixat.

També es fa ús del material “Creencias verdaderas”, extret del portal ARASAAC, per tal de practicar la falsa creença basada en el fet de “no veure què ha passat” i l'emoció que dita creença pot ocasionar.

A continuació es presenta un exemple de dit material:



Se li demana al nen que lliga atentament la història. Després se li pregunta “on creus que anirà a buscar les joguines quan torne de l'escola?” I se li demana que ens assenyal·li com creu que es sentirà el protagonista de la història en el moment que veja que no estan on les havia deixat (ha d'escollir d'entre les emocions proposades).



Després se li pregunta “on estan ara les joguines?” per assegurar-se de que ha entès la situació.

A més, també es treballen les làmines del llibre “En la Mente” de Marc Monfort i Isabelle Monfort Juárez referides a la falsa creença de primer ordre. Se li demana al nen que observe detingudament les vinyetes, que les ordene i que ens relate la situació. Se li fan preguntes per tal d’assegurar-se de que ho ha entès i se li demana que diga quina és l’emoció que eixa situació pot provocar-li al personatge i, per tal de graduar-la, en quin punt la situaria dintre del termòmetre de les emocions.



Per exemple, davant aquesta situació, se li demana que la ordene i se li pregunta “quants bombons hi ha en la caixa?”, “què fa l’home?”, “per què està amagat el nen?”, “què fa?”, “quants bombons queden ara en la caixa?”, “com ho saps?”, “ho sap l’home?”, “per que no ho sap?”, “quants bombons creu l’home que hi ha?”, “qui ha agafat els bombons?”, “ho sap l’home?”, “per què no?”

I s’afegeixen emocions “com creus que es sentirà l’home quan veja que no estan tots els bombons?”, “com es sentirà el nen?”, “per què?”

- Emocions basades en creences: engany

(Significa aprendre com l’engany o la mentida poden fer equívoca una emoció).

A partir del material “Teoría de la mente: mentiras piadosas”, extret del portal ARASAAC, es treballen diverses situacions per tal d’entendre què és una mentida piadosa i davant quines situacions solen utilitzar-se. Es fa ús de dos tipus de globus/icones: el referent a allò que es pensa i el referent a allò que es diu. Es presenten les diferents vinyetes al nen i se li demana que lliga el plantejament de la situació i, si cal, se li explica. Es debaten les situacions i es fiquen exemples centrats en experiències diàries del nen, per tal d’afavorir la seua assimilació i generalització. Se li pregunta si és real el que una persona li diu a l’altra i per què li ho diu, de manera que el nen ha de distingir entre la mentida piadosa i el pensament real i ha de conèixer els motius que comporten a dir dita mentida i les emocions que pot provocar en l’altra persona el fet de no ocultar el pensament real.

Exemple del material per treballar la mentida piadosa:

Violeta ha ido a la peluquería y se ha hecho un cambio de "look": ha decidido ponerse el pelo color rosa. Cuando llega a casa, su madre está en la cocina. La pregunta: mamá, ¿te gusta mi nuevo pelo?. Su madre la mira y piensa que no le queda nada bien pero responde a Violeta: Sí, hija, te queda fenomenal.

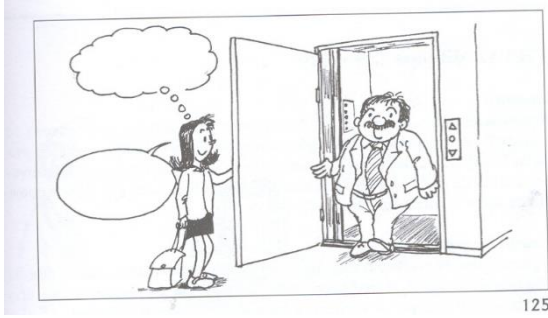
No le queda nada bien el pelo rosa

Sí, hija, te queda fenomenal.

--¿Es verdad lo que dice la madre a Violeta?
--¿Porqué dice que le queda bien el nuevo color de pelo?

Abans de treballar aquestes làmines, tal i com explica Mabel Freixes al material, cal confirmar que el nen comprèn la idea de mentir, enganyar, estafar, etc. Que té l'habilitat suficient per a: adonar-se de que li ensenye una cosa però dic una altra; que sento una cosa però en dic una altra; i que dic una cosa quan en realitat en pense una altra. Això es pot treballar de diverses maneres: emprant targetes amb objectes i explicar que es mostrarà un objecte però es mentirà dient que se'n veu un altre; de forma oral, dient "quins ulls verds més bonics tens", quan en realitat són marrons; explicant que a vegades convé no dir la veritat per a no ferir els sentiments de l'altra persona; explicar que les mentides, a vegades, poden ferir a les altres persones i cal saber quan és adequat dir-les; i saber reconèixer quan ens conten una mentida amb humor, sense mala intenció, amb maldat, etc.

A més, aquest aspecte també es practica amb les làmines del Vol. 2 del llibre "En la Mente" de Marc Monfort i Isabelle Monfort Juárez, per tal de continuar estimulants els processos mentalistes i, al mateix temps, treballar l'expressió oral. Aquestes làmines presenten una situació on els personatges tenen globus de pensament i diàleg buits. El nen ha d'anar emplenant els globus imaginant què és el que els personatges pensen i diuen. Se li presenta la situació al nen i se li demana que responga a les preguntes que se li van realitzant.



Per exemple, davant aquesta vinyeta, se li proposa que descriga la situació i se li pregunta “què creus que diu la xica?”, “què creus que pensa realment?”

- Emocions basades en creences: disfressa

(Fan referència a camuflar algun element de la situació provocant emocions diferents degudes al fet de no conèixer plenament la veritat)

Es plantegen i resolen vàries situacions del material elaborat a propòsit per treballar la falsa creença basada en el fet de “disfressar” algun element de la situació i l’emoció que pot provocar el no conèixer la realitat. La situació es presenta de manera escrita i amb suport visual, per tal de facilitar la seua comprensió. Posteriorment, se li pregunta per l’emoció que tindrà el protagonista. A continuació es presenta un exemple d’aquestes situacions:

2. Luis vuelve de un largo viaje y tiene muchas ganas de ver a su mamá. Al entrar en el apartamento, ve que el coche de su madre está aparcado en el jardín. No sabe que hoy su madre se ha ido a trabajar con el coche de un compañero de trabajo y aún no ha llegado a casa.



¿Cómo se sentirá Luis?



¿Por qué crees que se sentirá así?

- Emocions basades en creences: judicis morals (control)

(És el fet de realitzar una acció concreta i creure que és o no poc adient des del punt de vista moral, pot ocasionar diverses emocions, depenent del punt de vista de cadascú)

S’han elaborat dues situacions al respecte, on es presenten personatges realitzant una acció compromesa, en general, no ben considerada moralment. Se li demana al nen que lliga la situació. A continuació es fa un resum i es pregunta per quina és l’emoció que aquesta situació pot desencadenar en el protagonista i per què.

Un exemple d’aquestes situacions es mostra en la següent il·lustració:

A Sofia le encantan los espaguetis. Hoy, cuando ha llegado del colegio, su madre le había preparado un plato de espaguetis enorme. Su madre le ha dicho que se lo comiese despacio y con modales. En un momento de descuido, cuando su madre ha ido a atender una llamada telefónica, Sofia se ha comido los espaguetis de esta forma:



¿Cómo crees que se sentirá Sofia?



¿Por qué crees que se sentirá así?

A més, a partir de les làmines del llibre “En la Mente” de Marc Monfort i Isabelle Monfort Juárez, es treballen els judicis morals. Algunes d’aquestes làmines presenten una situació on els personatges tenen globus de pensament buits. El nen ha d’anar emplenant els globus imaginant què és el que els personatges pensen. Se li presenta la situació al nen i ha de respondre a les preguntes que se li realitzen.



Per exemple, en la situació que es mostra a continuació se li demanaria al nen, en primer lloc, que ens contara què veu. A continuació, se li preguntaria “què està fent el nen?” i “què està pensant la senyora?” També se li preguntaria “que farà son pare?” i “què et pareix a tu eixe nen?” Una vegada debatudes aquestes preguntes, passarem al tema emocional, preguntant pels sentiments de cadascun dels personatges de la situació i demanant-li, en determinades ocasions, que les situe en el punt de gradació del termòmetre de les emocions.

- Frases fetes*:

(Són expressions amb forma fixa, centrades en l’aspecte més lingüístic i social, ja que són d’ús comú per la majoria de parlants d’una comunitat lingüística)

A partir del material “Mi libro de frases hechas”, ampliat i adaptat, es treballen les frases fetes. Per mitjà de suport visual, es representa la frase de dues maneres: amb el significat literal i amb el significat real. Una vegada treballades, s’extrapolen a situacions que poden ocorre’ns i s’inventen frases on es faja ús de dites frases fetes.

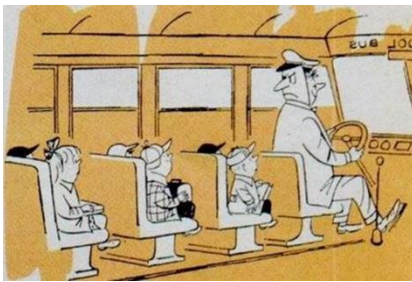
ESTAR HASTA LAS NARICES



La terapeuta estarà en contacte amb la família i en el moment en què finalitza cada sessió i parlen amb ells, els transmet les frases que s'han treballat per tal que intenten buscar situacions quotidianes on puguin ser emprades. D'aquesta manera s'intenta afavorir la generalització.

- Humor gràfic:

Es treballa conjuntament a partir de vinyetes d'humor gràfic extretes d'internet. En primer lloc, se li ensenya la imatge i se li demana que ens diga què veu. Se li pregunta si troba algun aspecte graciós en la situació. Si el veu, es comenta i es reflexiona sobre si pot ser graciós per a altres persones o si no ho és per a ell però sí per als demés. En cas que no trobe cap aspecte graciós, se li ajuda, dient-li quin aspecte, comentari, imatge, etc. li dóna el toc d'humor a la situació. Si la vinyeta va acompanyada de text, d'alguna frase feta o joc de paraules, s'aprofita per comentar-ho.



A continuació es presenten a mode d'esquema els objectius i activitats de les sessions que componen la intervenció realitzada, seguint la metodologia explicada als paràgrafs anteriors.

Taula 3:
Resum pla d'intervenció

Blau: treballat sols cas amb el cas 1 / **Verd:** treballat sols amb el cas 2

Sessions	Objectius	Continguts	Activitats	Materials
1	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en desitjos - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences generades per no estar present ("no veure") - Aconseguir un major coneixement de les frases fetes i millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús de les mateixes - Millorar la interpretació i comprensió de situacions que connoten humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Emocions basades en desitjos - Emocions basades en creences - Frases fetes* - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: emocions basades en desitjos: diferents percepcions davant una mateixa situació.</p> <p>Activitat 2: introducció a les emocions basades en creences "no veu" de primer ordre.</p> <p>Activitat 3: representació d'una situació d'emoció basada en falsa creença</p> <p>Activitat 4: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "no veu".</p> <p>Activitat 5: aprenentatge i generalització de "frases fetes"</p> <p>Activitat 6: humor gràfic</p>	<p>"Teoria de la mente: diferentes perspectivas" (Arasaac). Situació 1, 2, 3 (accions d'intervenció desenvolupades)</p> <p>"Ver conduce a saber" (Arasaac) Situacions 1, 2, 3 (accions d'intervenció desenvolupades)</p> <p>Situacions falsa creença 1r ordre basades en interessos propis</p> <p>"Creencias verdaderas" (Arasaac). Situacions 1, 2, 3 Proposta d'acció. "En la Mente": fitxes 52, 53 i 54 accions d'intervenció desenvolupades).</p> <p>"Mi libro de frases hechas" (3 frases) accions intervenció desenvolupades</p> <p>Vinyetes (1, 2 accions d'interv. desenvolupades)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en desitjos. - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "no veu" i "engany". - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "no veu" - Aconseguir un major coneixement de les frases fetes i millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús de les mateixes - Millorar la interpretació i comprensió de situacions que connoten humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Emocions basades en desitjos - Emocions basades en creences - Frases fetes - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: emocions basades en desitjos: diferents percepcions davant una mateixa situació.</p> <p>Activitat 2: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "no veu".</p> <p>Activitat 3: mentides piadoses (emocions basades en creences: engany)</p> <p>Activitat 4: aprenentatge i generalització de "frases fetes".</p> <p>Activitat 5: humor gràfic</p>	<p>"Teoria de la mente: diferentes perspectivas" (Arasaac). Situacions 4, 5 i 6 (accions d'interv. desenvolupades).</p> <p>"Creencias verdaderas" (Arasaac). Situacions 4, 5, 6 i 7 accions interv. "En la Mente": fitxes 55, 56 i 57 (accions interv. desenvolupades).</p> <p>"Teoria de la Mente: mentiras piadosas" (Arasaac) Situacions 1, 2 i 3 (accions interv. desenvolupades).</p> <p>"Mi libro de frases hechas" (3 frases). Accions interv. desenvolupades</p> <p>Vinyetes (1, 2 accions d'intervenció) (3, 4 accions d'intervenció desenvolupades)</p>

3	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en desitjos. - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "disfressa i engany". - Treballar les frases fetes per tal d'aconseguir una millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús d'aquestes. - Treballar l'humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Emocions basades en desitjos - Emocions basades en creences - Frases fetes - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: emocions basades en desitjos: diferents percepcions davant una mateixa situació.</p> <p>Activitat 2: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "disfressa".</p> <p>Activitat 3: mentides piadoses (emocions basades en creences: engany)</p> <p>Activitat 4: aprenentatge i generalització de "frases fetes".</p> <p>Activitat 5: humor gràfic</p>	<p>"Teoria de la mente: diferentes perspectivas" (Arasaac). Situacions 7, 8, 9 accions d'intervenció desenvolupades.</p> <p>Material elaborat al respecte, situacions 1, 2 (accions d'intervenció desenvolupades).</p> <p>"Teoria de la Mente: mentiras piadosas" (Arasaac). Situacions 4, 5, 6 accions interv. Situacions 1, 2, 3, 4 accions d'intervenció desenvolupades.</p> <p>"Mi libro de frases hechas". (3 frases) accions d'interv.</p> <p>Vinyetes (3, 4 accions interv.) (5 i 6, accions d'intervenció desenvolupades).</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en desitjos. - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "disfressa i engany". - Treballar les frases fetes per tal d'aconseguir una millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús d'aquestes. - Treballar l'humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Emocions basades en desitjos - Emocions basades en creences - Frases fetes - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: emocions basades en desitjos: diferents percepcions davant una mateixa situació.</p> <p>Activitat 2: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "disfressa".</p> <p>Activitat 3: emocions basades en creences: engany (mentides piadoses)</p> <p>Activitat 4: aprenentatge i generalització de "frases fetes".</p> <p>Activitat 5: humor gràfic</p>	<p>"Teoria de la mente: diferentes perspectivas" (Arasaac). Situacions 10, 11 i 12 accions d'intervenció desenvolupades.</p> <p>Material elaborat al respecte, situacions 3, 4, 5 (accions d'intervenció desenvolupades).</p> <p>Làmines del Vol. 2 del llibre "En la Mente" (fitxes 41, 42, 43 accions d'intervenció desenvolupades).</p> <p>"Teoria de la Mente: mentiras piadosas" (Arasaac). Situacions 5 i 6 (accions d'interv. desenvolupades).</p> <p>"Mi libro de frases hechas". (3 frases) accions d'interv.</p> <p>Vinyetes 5, 6 (accions d'interv.) situacions 7 i 8 (accions d'intervenció desenvolupades).</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en desitjos. - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "no veu". - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir "d'engany" 	<ul style="list-style-type: none"> - Emocions basades en desitjos - Emocions basades en creences - Judicis morals - Frases fetes - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: emocions basades en desitjos: diferents percepcions davant una mateixa situació.</p> <p>Activitat 2: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "no veu"</p> <p>Activitat 3: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "engany" (mentida piadosa)</p>	<p>"Teoria de la mente: diferentes perspectivas" (Arasaac). Situacions 13 i 14 accions d'intervenció.</p> <p>Làmines del llibre "En la Mente" fitxes 52, 53 i 54 (accions d'intervenció desenvolupades)</p> <p>"Teoria de la Mente: mentiras piadosas" (Arasaac). Situacions 7, 8, 9 i 10 accions d'interv. desenvolupades.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "judicis morals". - Treballar les frases fetes per tal d'aconseguir una millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús d'aquestes. - Treballar l'humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 		<p>Activitat 4: emocions basades en creences: judicis morals</p> <p>Activitat 5: aprenentatge i generalització de "frases fetes"</p> <p>Activitat 6: humor gràfic</p>	<p>Làmines del llibre "En la Mente" judicis morals (fitxes 78 i 79, proposta d'acció). Material elaborat al respecte: situació 1 (accions d'interv. desenvolupades).</p> <p>"Mi libro de frases hechas". (4 frases) accions d'interv. desenvolupades.</p> <p>Vinyetes 7, 8 (accions d'interv.) Situacions 9 i 10 (accions d'intervenció desenvolupades).</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "no veu" - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir "d'engany" - Millorar la comprensió d'emocions basades en creences a partir de "judicis morals" - Treballar les frases fetes per tal d'aconseguir una millor comprensió d'aquelles situacions socials on es fa ús d'aquestes. - Treballar l'humor gràfic a partir de vinyetes i imatges extretes d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Judicis morals - Emocions basades en creences - Frases fetes - Humor gràfic 	<p>Activitat 1: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "no veu"</p> <p>Activitat 2: pràctica de tasques referides a emocions basades en falses creences "engany" (mentida piadosa)</p> <p>Activitat 3: emocions basades en creences, judicis morals</p> <p>Activitat 4: "aprenentatge i generalització de "frases fetes"</p> <p>Activitat 5: humor gràfic</p>	<p>Làmines del llibre "En la Mente", fitxes 55, 56 i 57 (accions d'intervenció desenvolupades)</p> <p>"Teoria de la Mente: mentiras piadosas" (Arasaac). Situacions 11, 12, 13, 14 i 15, accions d'interv.</p> <p>Material elaborat al respecte. Situació 1 (accions d'interv.) Situació 2 (accions d'interv. desenvolupades).</p> <p>"Mi libro de frases hechas". (4 frases). Accions d'intervenció desenvolupades.</p> <p>Vinyetes 9, 10, 11, 12 (accions d'intervenció). Vinyetes 11 i 12 (accions d'intervenció desenvolupades).</p>

- **Posttest:**

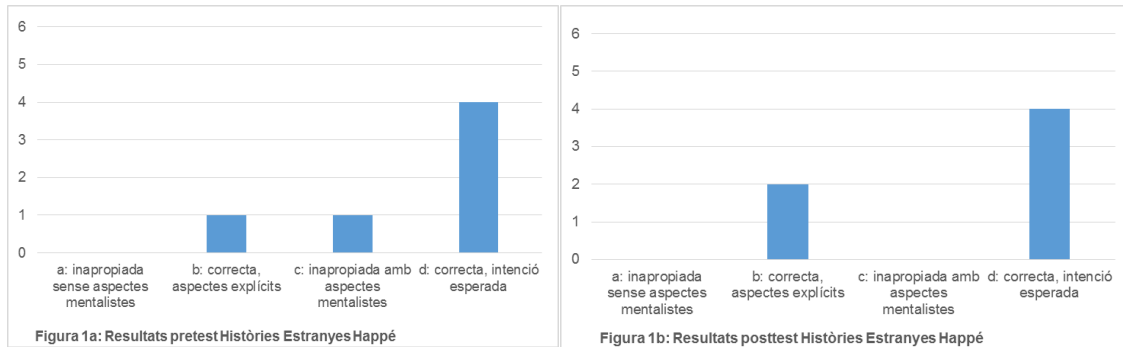
Una vegada realitzades totes les sessions planificades en el programa d'intervenció, s'han tornat a administrar les mateixes proves emprades en el pretest per tal de determinar si realment el programa ha sigut efectiu i ha existit una millora en la cognició social (emocions i ToM).

RESULTATS

(a l'annex III es troba de forma molt més específica la resolució de cadascuna de les tasques en la fase de pretest i posttest):

Cas 1 (6 anys):

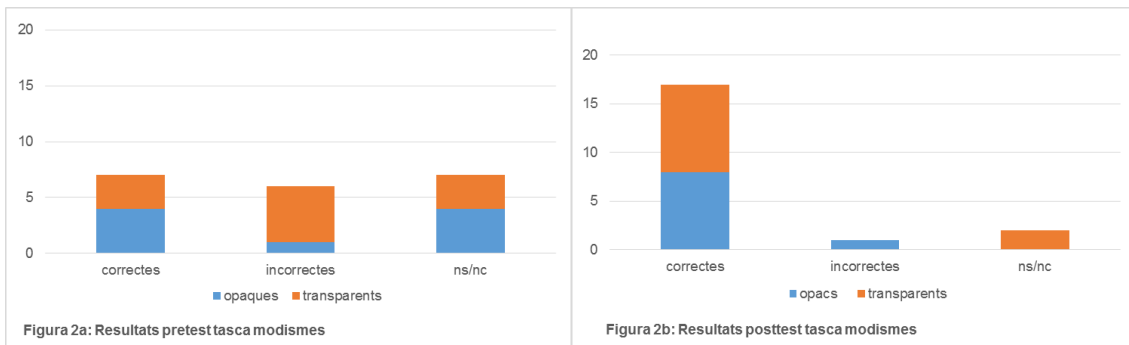
- *Històries estranyes de Happé*



En el pretest, tal i com s'observa a la figura 1a, el nen ha resolt correctament un total de cinc tasques de les sis proposades, concretament, les referides a simulació, mentida, mentida piadosa, ironia i frase feta. En aquesta última, encara que ha contestat correctament, ha emprat aspectes explícits per fer-ho. En canvi, en la tasca "d'acudit" ha contestat de manera inapropiada, utilitzant termes mentalistes però atribuint-li una intenció diferent.

En el posttest (figura 1b), ha resolt de manera correcta les sis tasques presentades, dues d'elles (acudit i frase feta) emprant aspectes explícits en compte d'atribuir intencions esperades. La frase feta ja l'havia respost de la mateixa forma (termes explícits) en la fase de pretest.

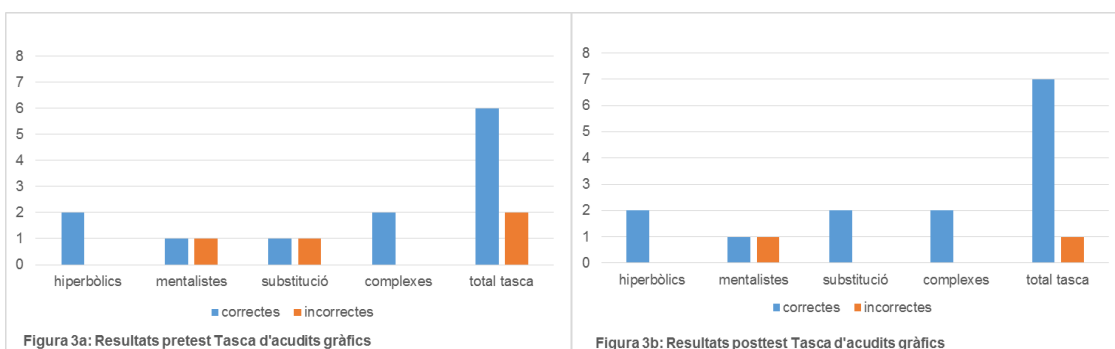
- *Tasca de comprensió de modismes*



En el pretest, com es pot comprovar en la figura 2a, el nen ha contestat de manera correcta a set de les vint frases fetes o modismes que se li han exemplificat a través de la tasca. D'aquestes, quatre són opaques i tres transparents. Pel que fa a les tretze frases restants, sis les ha contestat de forma errònia (una opaca i cinc transparents), atribuint-los un significat diferent, i set no ha sabut contestar-les (quatre opaques i tres transparents), a pesar de ser presentades per mitjà de frases situades en un context determinat.

Al posttest, tal i com reflexa la figura 2b, ha contestat correctament disset de les vint frases fetes (vuit opaques i nou transparents), atribuint-los el significat pertinent. No ha resolt de forma correcta tres frases fetes (una opaca i dos transparents), atribuint un significat diferent del què els correspon a una d'elles (opaca) i no sabent resoldre les altres dos (les dos transparents).

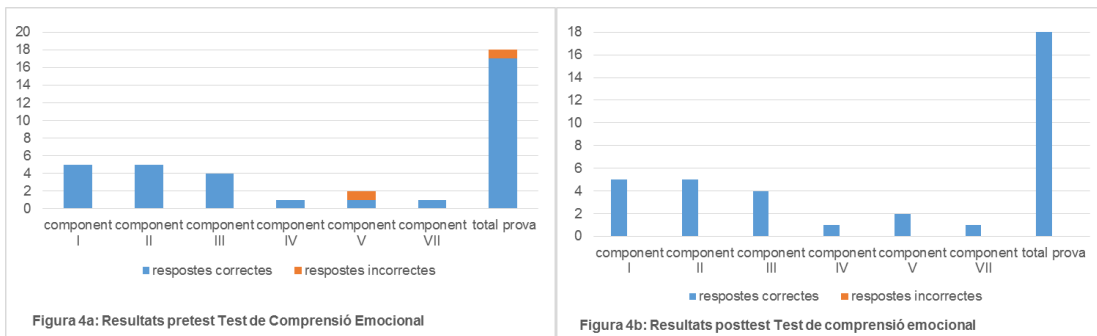
- *Avaluació de l'humor gràfic, tasca d'acudits gràfics.*



En el pretest, si s'observa la figura 3a, el nen ha resolt correctament sis de les vuit tasques d'acudit gràfic. Ha contestat correctament totes les tasques referides a acudits amb termes hiperbòlics i complexes. Ha presentat dificultats en dos acudits, referits a aspectes mentalistes i de substitució.

Al posttest (figura 3b), ha resolt de manera correcta set de les vuit tasques referides a humor gràfic presentades. L'única que ha fallat ha estat referida a aspectes mentalistes.

- *Test de comprensió emocional (TCE).*

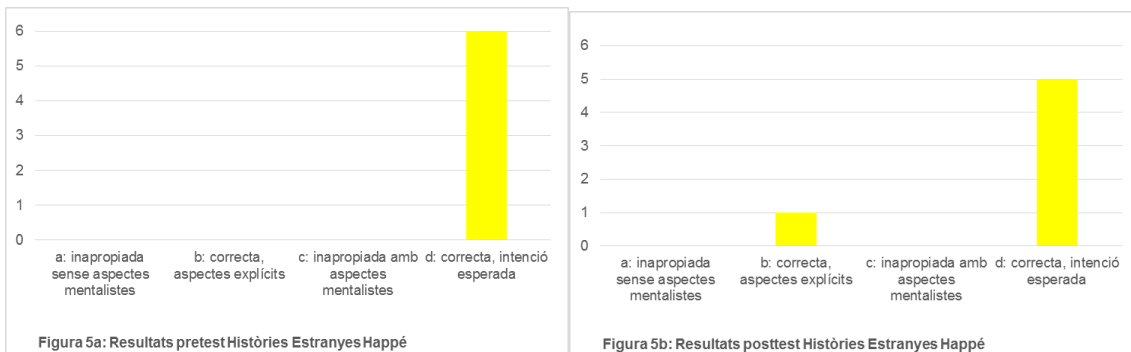


Pel que fa al pretest (figura 4a), el nen ha resolt de manera correcta tots els components del Test de Comprensió Emocional (reconeixement d'emocions (I), causes externes (II), emocions basades en desitjos (III), emocions basades en creences (IV), emocions amagades (VII)), excepte el component V, referit al record, on falla un dels dos ítems. Per tant, ha encertat disset dels divuit ítems administrats. Ha presentat dificultats per resoldre el component IV, referit a emocions basades en creences.

En el posttest (figura 4b) ha resolt correctament tots els components del test, contestant adequadament a tots els ítems.

Cas 2 (14 anys):

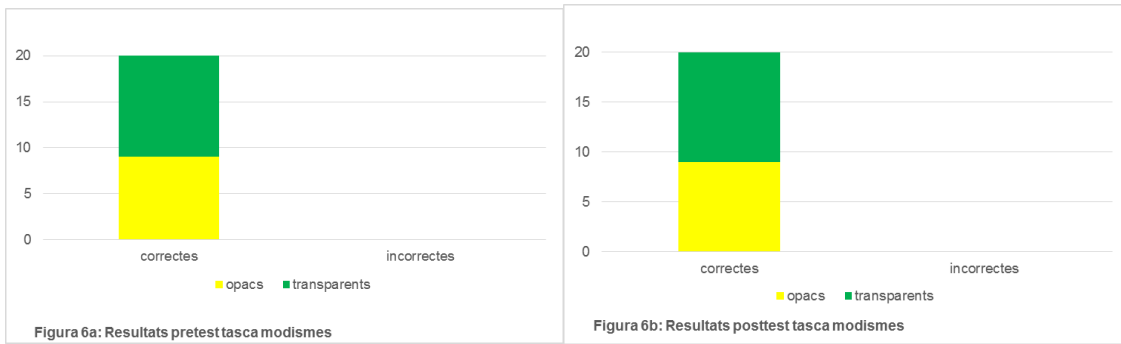
- *Històries estranyes de Happé (1994)*



En el pretest (figura 5a), el jove ha resolt apropiadament les sis tasques presentades (simulació, mentida, mentida piadosa, acudit, ironia i frase feta).

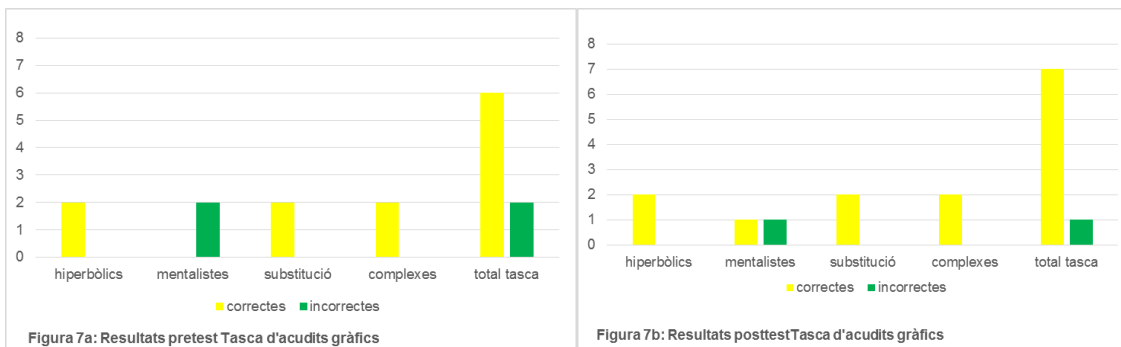
Al posttest (figura 5b), ha resolt també correctament totes les tasques, encara que en la tasca de frase feta ha fet ús d'aspectes explícits en compte d'atribuir intencions (aspectes mentalistes).

- *Tasca de comprensió de modismes*



En la fase de pretest (figura 6a), el jove ha contestat correctament les vint frases fetes (modismes) presentades. Al posttest (figura 6b) ha obtingut el mateix resultat, responent també correctament a totes les frases fetes presentades, sent 9 d'elles opaques i 11 transparents.

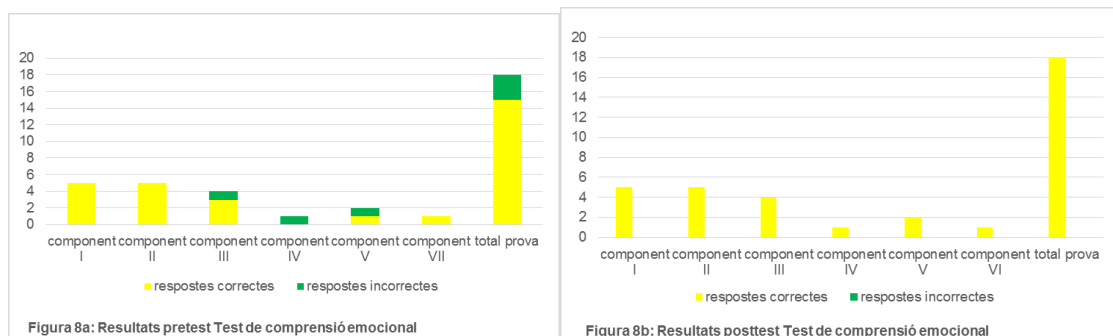
- *Avaluació de l'humor gràfic, tasca d'acudits gràfics.*



El jove, al pretest, tal i com mostra la figura 7a, ha resolt de manera correcta sis de les vuit tasques d'humor gràfic presentades. Les dues incorrectes fan referència a aspectes mentalistes.

En el posttest (figura 7b) ha realitzat de manera correcta set de les vuit tasques referides a humor gràfic presentades. L'única que ha resolt malament ha sigut una de les relacionades amb aspectes mentalistes

- *Test de comprensió emocional (TCE).*



En el pretest (figura 8a), ha resultat correctament els components referits a reconeixement d'emocions (component I), causes externes (component II) i emocions amagades (component VII). Ha presentat dificultats en el component referit a emocions basades en desitjos (component III), i record (component V). No ha resultat de manera correcta el component referit a emocions basades en creences (component IV). En total, ha encertat quinze dels divuit ítems administrats.

Al posttest (figura 8b) ha resultat de manera correcta tots els components del test, encertant tots els ítems i obtenint la màxima puntuació.

CONCLUSIONS

Per tal d'extraure algunes conclusions, convé repassar els resultats obtinguts per ambdós casos, tant en la fase pretest com posttest.

En el primer cas, referit al nen de sis anys, després d'haver administrat les proves en la fase pretest, s'han apreciat clares dificultats en la tasca de frases fetes; en l'apartat d'emocions basades en record (component V) del Test de Comprensió Emocional; en la tasca d'acudit de Happé; i en l'apartat d'humor gràfic referit a aspectes mentalistes i de substitució. En la intervenció, tot el tema emocional més complex i les creences de 2n ordre han suposat més dificultat per a ell, sent necessari explicar-li-ho més detingudament.

En el posttest administrat a aquest mateix nen, els resultats denoten que la millora ha existit sobretot en el cas dels modismes. Pel que fa a l'humor gràfic, la comprensió emocional i les històries de Happé, després d'haver realitzat les sessions d'intervenció abans explicades, les millores han sigut lleugeres. Així i tot, cal dir que els resultats en la fase pretest ja havien estat prou positius en aquest nen, encara que en l'humor gràfic s'hagués pogut produir una millora més significativa, aspecte que no s'ha donat.

Si s'analitzen més concretament aquests resultats, es pot dir que en relació a les històries estranyes de Happé, al pretest sols ha contestat incorrectament la tasca referida a l'acudit. Una possible hipòtesi a aquesta errada pot ser el fet que l'ús de l'humor gràfic com a metodologia de treball i foment de la cognició social és prou recent, i no té la mateixa trajectòria que l'ús d'altres formes, com poden ser les tasques de falsa creença i demés (Puche-Navarro, 2000).

Aquesta errada no podria explicar-se plenament per la hipòtesi de la no dominància del doble sentit (Puche-Navarro, 2000), ja que la tasca de la mentida, ironia i frase feta les resol correctament, encara que sí qüestionar-se, ja que aquesta última la respon emprant aspectes explícits, de la mateixa manera que ho fa amb la tasca d'acudit i frase-feta en el posttest.

Tant les frases fetes com els acudits requereixen, com afirma Puche-Navarro (2000) (2000), d'un domini del doble sentit i de la capacitat mentalista per tal de poder separar el sentit literal del figurat. A més, Puche-Navarro afirma que tots els acudits no són susceptibles de ser entesos a la mateixa edat.

Pel que fa al cas segon, de catorze anys, en relació a les Històries estranyes de Happé, aquest nen resol correctament totes les tasques tant en la fase pretest com en la posttest. L'únic a destacar és que en el posttest la frase feta la resol emprant aspectes explícits, característica que no ocorre en la fase pretest. Per tant, aquest aspecte hauria canviat negativament respecte de la fase prèvia a la intervenció.

A més, cal afegir que no es troben diferències significatives respecte al cas de sis anys, a pesar de la diferència d'edat. Ambdós resolen generalment bé aquesta tasca, encara que el nen de sis anys fa un major ús d'aspectes explícits que mentalistes a l'hora de resoldre les tasques.

Les tasques referides a frase-feta i acudit són les que més errades han presentat en la prova d'Històries Estranyes de Happé, tal vegada perquè requereixen d'eixa doble interpretació que anomena Puche-Navarro (2000), aspecte que li dóna més complexitat.

Quant als modismes, es pot confirmar que ha sigut una de les tasques amb més dificultat per al cas referit al nen de sis anys. Aquest nen al pretest sols ha contestat de forma correcta set dels vint modismes (frases fetes) presentats, no havent diferències significatives entre el nombre de frases opaques i transparents (quatre i tres concretament).

En canvi, després d'haver treballat els modismes durant la intervenció, sigut capaç de respondre correctament disset de les vint frases fetes presentades, aspecte que denota una millora significativa, no havent tampoc una diferència destacable entre el nombre d'opaques (vuit) i transparents (nou) encertades.

Si fem referència a la teoria de la "hipòtesi de la representació lèxica" (Ackerman, 1982; Fraser, 1974; Mehler, Segui i Carey, 1978; Ortony, Schallert, Reynolds i Antons, 1978; citats en Andrés, 2009, p. 117), aquesta millora pot haver-se degut a que els sentits figurats dels modismes s'han adquirit com una categoria lèxica (Swiney i Cutler, 1979 citat en Andrés, 2009, p. 117), de la mateixa forma que les accepcions de la resta de lèxic i, al no ser treballades ni après el seu significat figurat prèviament, els resultats no havien millorat fins ara.

Per tant, en referència als modismes, sí que es troben diferències significatives si es comparen els dos casos, ja que el nen de catorze anys ha resolt correctament totes les frases fetes presentades, tant en el pretest com en el posttest. Açò pot ser degut a la

diferència d'edat i l'experiència i aprenentatge o treball previ que s'ha pogut donar en cada cas. És més normal que el nen de sis anys, al haver viscut menys situacions socials on es puga fer ús de modismes i haver treballat menys aquest aspecte, tinga mancances. Ja que, pel que s'ha pogut comprovar durant la intervenció, les frases fetes han sigut apreses per ell, en un primer moment, de manera memorística o associativa, a través d'imatges i situacions representades en vinyetes. A poc a poc sí que ha anat generalitzant-les a altres contextos i fent ús de les mateixes en situacions naturals.

En canvi, el major domini presentat des d'un principi pel nen de catorze anys pot deure's perfectament a que ja s'ha treballat amb ell o que ja ha sigut testimoni de més experiències, intercanvis comunicatius, etc. pel simple fet de tenir més edat. L'entrenament i pràctica d'aquests aspectes, encara que no s'ha pogut constatar plenament excepte en les sessions realitzades al centre de pràctiques, sí que s'ha notat ja que, durant la realització de les tasques, sobretot en la fase de pretest, el nen ha estat molt pendent i, inclús abans d'acabar de fer-li les preguntes de la tasca d'Històries Estranyes de Happé contestava que no era cert el que deia i que era una mentida, mentida piadosa, metàfora, etc.

L'ús d'hipertecnicismes d'aquest tipus en la resolució de les tasques o en altres contextos o situacions de la vida diària pot donar-se pel fet que, degut al seu dèficit en cognició social en general i en ToM i llenguatge figurat en particular, han sorgit situacions que han fet que se li intente explicar el significat, tipus de llenguatge retòric, etc. i ha sigut emmagatzemat tal qual, après de forma explícita i memorística, sense una plena assimilació.

La pragmàtica i la ToM no són aprenentatges segurs, certs, sinó que tenen lloc de forma implícita, intuïtiva. Es tracta d'un aprenentatge més bé de tipus estadístic, és a dir, en el què el nen/a a través de la experiència, les comparacions amb situacions semblants ja viscudes i el dia a dia és capaç de descobrir i entendre el sentit de les paraules depenent del tipus d'intenció, situació, entonació, llenguatge no verbal, relació afectiva amb la persona que les usa, etc. i això provablement s'aprèn de manera segura i sense dubtes quan s'és competent sociocognitivament.

Per tant, l'ús de tecnicismes i també la resolució incorrecta de les tasques de Happé, encara que emprant termes mentalistes, permet hipotetitzar com a possible motiu la inseguretada mostrada a l'hora de resoldre les tasques proposades en les diferents proves administrades. A pesar que es fica en la ment de l'altre, ja que empra termes mentalistes en les respostes, no sap exactament cap a on dirigir la resposta. Tal vegada, l'aprenentatge formal d'aquestes temàtiques, aspecte que s'ha comentat anteriorment, el fa ser més cautelós (insegur), ja que la exactitud en la comprensió depèn de molts

elements contextuais, lingüístics i interpersonalment i per això no sap exactament quin element decidirà la resposta exacta. Pot ser també és per eixa raó per la qual fa ús dels tecnicismes, que són sempre correctes. Dir “és una ironia” és més senzill que justificar on està la ironia i en quin element es descobreix.

D'aquesta manera, pot ser un problema d'aprenentatge formal, teòric i, al mateix temps, de falta d'aprenentatge en context, aspecte on els nens/es amb TEA tenen més dificultats.

De tota manera, l'exposició i la construcció social tenen molta importància en l'adquisició del llenguatge figurat, tal i com ocorre en l'aprenentatge del lèxic en general (Nippold, 1998; Nippold i Duthie, 2003; Nippold i Martin, 1989, citats en Andrés, 2009, p. 135).

Pel que fa a la diferència entre frases fetes opaques i transparents, en aquest treball podem concloure que no s'han trobat diferències significatives entre el nombre de frases fetes opaques i transparents contestades correctament, encara que podem veure que lleugerament es contesta correctament a un major nombre de frases transparents que opaques.

Caillies i le Sourn-Bissaouri, 2006, Gibbs, 1987; 1991; Levorato i Cacciari, 1995, citats en Andrés (2009, p. 133) afirmen que “els modismes transparents es comprenen de manera més primerenca que els opacs”, encara que hi ha opinions diferents al respecte (Gibbs i González (1985) citats en Andrés (2009, p.134)).

Un altre aspecte que pot haver influït en la millora pel que fa al reconeixement i comprensió de modismes, a banda de la intervenció específica realitzada durant la fase d'entrenament, pot ser el fet d'haver-li presentat al cas 1 (sis anys) les frases dintre de context, per tal de facilitar-li la seua comprensió. Aquest fet ha pogut causar que, a pesar de no saber el significat, el nen l'haja inferit pel context explicat durant la presentació de la frase. En tot cas, cal dir que aquest procediment no s'ha realitzat únicament en la fase de posttest i que ha sigut suggerit tant per l'avaluadora com per la tutora de pràctiques, degut a l'edat i les dificultats que presenta el nen.

En relació a la tasca d'humor gràfic, trobem lleugeres diferències entre la fase pretest i posttest, passant de respondre correctament a sis de les vuit tasques presentades en el pretest a set en el posttest. En aquest cas, no hi ha diferències en quant al nombre d'encerts i errades entre ambdós casos, independentment de la diferència d'edat.

El que sí cal destacar són el tipus d'acudits on presenten dificultats. En el primer cas, el referit al nen de sis anys, són els acudits mentalistes i de substitució els que respon de manera incorrecta. En el segon cas, els acudits resoltos erròniament també fan referència als de tipus mentalista.

Aquests resultats anirien en contra del que afirma Puche-Navarro (2000):

Els acudits hiperbòlics i mentalistes apareixen com els compresos més primerencament. Els de substitució i complexos es consideren més exigents des del punt de vista representacional. Els resultats confirmen que aquests dos tipus d'acudits són més tardans que els hiperbòlics i mentalistes, ja que són més exigents i involucren aspectes més complexos.

En aquest cas, el nen de sis anys sí que ha mostrat dificultat amb un dels acudits de substitució en la fase pretest, però el tipus d'acudits on han mostrat dificultats ambdós casos i en les dues fases ha sigut els mentalistes. Segons Puche-Navarro (2000) aquest tipus d'acudits funcionen sobre "la projecció de certs estats mentals suscitats en una imatge bombolla que la proposta de l'acudit involucra" (Puche-Navarro, 2000) i "és sobre els tres anys d'edat quan es resolen els acudits de naturalesa mentalista".

És important destacar també que en aquest àmbit, el referit a humor gràfic, el nen de catorze anys ha tingut moltes dificultats per respondre a les tasques en la fase de pretest, sobretot en les làmines referides a substitució i aspectes mentalistes i també durant la intervenció. No era capaç de dir quina situació li semblava més graciosa, contestava dient que per a ell cap era graciosa. A través d'exemples i plantejant-li que, encara que no fos graciosa per a ell, podia causar gràcia a altres, contestava, però amb respostes molt curtes. Calia insistir molt per a que justificués les seues respostes.

Pel que fa a la comprensió d'emocions com a aspecte important dintre de la cognició social, es pot dir que s'ha notat una certa milloria després de la intervenció realitzada. Si comprarem ambdues fases (pre i posttest), podem destacar que en el primer cas (sis anys) els resultats del pretest indiquen que el component on presenta dificultats és el V, referit a les emocions basades en el record. A més, encara que la resolució ha sigut correcta, li ha costat entendre el component IV, referit a emocions basades en creences. En aquest cas, això estaria dintre de la "normalitat", ja que segons Pons, Doudin i Harris (2002) l'edat d'adquisició d'aquest component estaria sobre els sis-set anys. A més, Sagone i De Caroli (2014) afirmen que un 63% dels nens i nenes d'aquesta edat encerten dit component.

En canvi, en la fase de posttest, després d'haver treballat aquest aspecte a través de la metodologia especificada en l'apartat pertinent, el nen ha resolt correctament totes les tasques plantejades en la prova.

En el segon cas (catorze anys), les dificultats presentades en la fase de pre-test s'han donat en els components III, IV i V referits a emocions basades en desitjos, emocions basades en creences i record, respectivament. Segons Pons, Doudin i Harris (2002),

l'edat d'adquisició de les emocions basades en desitjos i recordatoris ronda els tres-cinc anys i la de les emocions basades en creences, com s'ha dit anteriorment, els sis-set anys. Per tant, a esta edat, en teoria i si no fos per la dificultat derivada del TEA, hauria d'haver respost correctament a tots els ítems, fet que s'ha donat en la fase de posttest, on no s'ha trobat cap dificultat.

Per tant, pel que fa a comprensió emocional, no s'han trobat diferències significatives en relació als dos casos, encara que es pot destacar que és el nen de major edat qui presenta més dificultats, sobretot en el component d'emocions basades en desitjos.

Una de les possibles causes d'aquesta diferència no corresponent en base a l'edat dels nens, ja que es suposa que aquesta és un dels factors influents en l'adquisició de la cognició social, pot ser el fet d'haver sigut diagnosticat i, el més important, d'haver intervingut específicament en base al dit diagnòstic des de dos anys ençà. El no haver sigut diagnosticat i tractat primerencament ha pogut afectar el seu desenvolupament i, en concret, la cognició social. És ben sabut que les emocions en aquests nens s'han de treballar de manera explícita i que quan abans s'intervé, més possibilitats de veure una evolució favorable hi ha.

Segons Andrés (2009), els nens i nenes de tres anys són capaços de comprendre la relació causal existent entre desitjos i emocions, sent aquests els estats mentals evolutivament més precoços del desenvolupament humà. Interpretar les creences és més tardà evolutivament (quatre-sis anys) i coincideix temporalment amb la superació de la clàssica tasca de creença falsa (Perner, 1991, citat en Andrés, 2009, p. 67). Aquesta autora diu que als cinc anys ja es comprèn la relació entre emocions, desitjos i creences. Arias (2008) també afirma que la comprensió d'emocions bàsiques dependents de les creences es produeix en el període comprès entre els cinc i sis anys. Aquestes afirmacions no concorden amb els resultats obtinguts en el treball quant al nen de catorze anys, encara que sí que anirien en aquesta direcció en el nen més petit.

A més, en la tesi d'Arias (2008) es diu que "els nens amb TEA sembla que comprenen les emocions lligades a desitjos, però no aquelles relacionades amb creences" (Baron-Cohen, 1991, citat en Arias, 2008, p. 26). Açò tampoc concorda amb els resultats obtinguts per al cas 2 (catorze anys), encara que està clar que dits resultats no es poden generalitzar i cal agafar-los amb pinces.

Així i tot, en la bibliografia emprada per realitzar aquest treball hi ha diversos autors, com ara Arias (2008) que proposen que segons el tipus d'activitat presentada i la metodologia de resolució d'aquesta la comprensió i desenvolupament de les tasques pot variar. Per exemple, segons aquesta autora, "la comprensió del conflicte de desitjos pot resultar

d'igual complexitat que la comprensió de creences falses". De la mateixa manera, "la presa de perspectiva emocional pot plantejar també exigències cognitives semblants a la comprensió de la falsa creença".

Per tant, encara que evolutivament la comprensió de les emocions basades en desitjos és més primerenca que la comprensió de les emocions basades en creences, els resultats obtinguts mostren que el nen de catorze anys mostra dificultats en ambdós aspectes. A pesar d'açò, cal tenir en compte que depenent del tipus de tasques emprades i de la metodologia de realització de les mateixes, els resultats poden variar.

En relació al tipus de tasques emprades, convé destacar que encara que en algunes activitats de la intervenció s'han emprat les típiques tasques de falsa creença de canvi de posició i predicció emocional a partir d'aquesta, també s'ha intentat emprar altres metodologies com el treball a partir de vinyetes amb bombolles de pensament buides, per tal que els nens fossin capaços d'imaginar què diria cada personatge davant d'una situació determinada. La intervenció ha sigut molt guiada i basada en el diàleg.

Però cal destacar que a l'hora de rastrejar material existent per tal de treballar la cognició social, hi ha hagut dificultats per tal de trobar material que treballés les emocions basades en desitjos. Hi ha molt de material sobre creences, però la veritat és que el material sobre emocions i desitjos és ben escàs. A banda, dintre del material per treballar les creences, també abunden les tasques relacionades amb les típiques tasques de falsa creença de primer i segon ordre (no veure l'acció), però no hi ha massa material que treballi la falsa creença arran de l'engany (mentida i mentida piadosa), el fet de no conèixer plenament la veritat, per haver-hi algun aspecte camuflat (disfressa), judicis morals, etc. Tampoc hi ha massa bibliografia i material per a treballar l'humor gràfic i els modismes. Aquest aspecte sí que ha dificultat un poc la intervenció i ha exigít la creació d'algunes tasques a propòsit per tal de treballar dits aspectes.

A pesar de la cerca de bibliografia i material al respecte, cal dir que aquest treball compta amb nombrosos punts dèbils. El primer és el reduït nombre de subjectes escollits. Cal dir que sols s'ha pogut comptar amb els recursos disponibles en el centre de pràctiques i, al centrar el treball en alumnat amb TEA nivell 1, la mostra s'ha reduït als únics casos que s'han vist durant les hores d'estada en pràctiques al centre.

A part de la reduïda mostra i de que les conclusions obtingudes no poden ser generalitzables, la curta duració de la intervenció (6 sessions de 30 minuts) tampoc ajuda gens a l'hora d'obtenir resultats significatius. A més, tampoc s'explica per què tasques de Happé resoltes correctament i emprant termes mentalistes en el pretest s'han resolt per mig de termes explícits en el posttest. Les úniques explicacions possibles són els dèficits derivats de la intervenció i la curta duració d'aquesta.

Sí que convé destacar que encara que la intervenció pròpiament dita haja durat sis sessions, la cognició social es treballava prèviament en el centre i es continua treballant amb aquests nens, encara que no siga únicament a través de les tasques elaborades per aquest treball. A més, la fase posttest no ha sigut realitzada immediatament després de la intervenció, sinó que han passat concretament tres setmanes des de la finalització de la mateixa. No hi ha dubte de que la proposta d'intervenció ha de continuar endavant per tal de veure resultats més significatius.

Reflexió

A mode de resum, es pot concloure el treball amb les reflexions següents:

Baix nivell de millora: en general, la millora dels diferents aspectes treballats a través del pla d'intervenció ha sigut lleugera, aspecte que es justifica degut a la reduïda duració de la intervenció, al context de la mateixa i a la curta mostra emprada. Per tant, es pot deduir que a l'hora d'intervenir en diferents aspectes de la cognició social en població atípica, concretament en nens i nenes amb TEA, es necessari més temps i una intervenció basada en el context natural si es desitgen trobar resultats favorables.

Inestabilitat en els resultats: la comparació entre els resultats obtinguts en la fase pretest i posttest permet apreciar una variabilitat en els èxits. Això pot explicar-se degut a la inseguretats dels nens amb TEA, derivada de la realització d'un aprenentatge formal i no vivencial dels diferents components de la cognició social. Aspecte que serveix per plantejar i reflexionar sobre la forma de dur a terme la intervenció.

No existència de diferències per edat: a pesar de la diferència d'edat existent entre ambdós casos, concretament vuit anys, les diferències que s'han donat en els resultats no han sigut degudes a aquest aspecte sinó més bé a les diferències individuals existents entre les persones en general i dintre del diagnòstic del TEA en particular. El nen de sis anys ha tingut un diagnòstic i intervenció més precoç i, a més, degut a les seues característiques personals, és més atrevit i participatiu. En canvi, el nen de catorze anys ha sigut diagnosticat molt tardanament. Té més experiència pel fet de tenir més edat, però la seua personalitat és molt més reservada. Aquesta divergència és natural dintre de l'espectre autista.

Seqüències en les tasques: la tasca més complexa per ambdós casos ha sigut la de les emocions, tal vegada pel fet de tractar-se de cognició afectiva i tindre (en els ítems més complexos) complicacions de diversos elements mentalistes (desitjos i creences al mateix temps). En canvi, la tasca més senzilla ha sigut la de les Històries Estranyes. Açò s'ha de tenir en compte a l'hora de seqüenciar les tasques d'intervenció, partint dels interessos personals, els coneixements previs i les característiques pròpies i del context.

NOVES PROPOSTES D'ACCIÓ

A banda de les limitacions que presenta l'estudi i de les conclusions que es poden extraure del mateix, cal dir que tractant-se d'un treball d'àmbit professionalitzador, el més destacable no és únicament el rigor científic del mateix, sinó la importància que té el fet de qüestionar-se el treball diari com orientador i intentar treballar per poder desenvolupar al màxim les capacitats de tota persona, concretament, de les persones amb TEA en relació a la cognició social.

En aquest cas, la iniciativa de centrar el treball en la cognició social ha sorgit de la motivació instaurada arran de diverses assignatures del màster i, al mateix temps, de la curiositat derivada del desconeixement personal sobre aquest àmbit. Per tant, encara que el treball ha partit quasi de la ignorància, ha servit per plantejar i replantejar molts aspectes relacionats amb una de les grans àrees oblidades, no sols en la intervenció o treball amb nens i nenes amb TEA, sinó en el currículum en general: la cognició social.

Tal i com s'ha afirmat en la introducció teòrica i s'ha recalcat en les conclusions, hi ha nombrosos autors que afirmen la importància de l'intercanvi social, les experiències i el diàleg en situacions i contextos naturals per tal de desenvolupar la cognició social en general i la ToM en particular. Per tant, cal aprofitar situacions diàries com la lectura de contes, les assemblees típiques en infantil i que tanta falta fan en altres etapes de l'educació, i en general, qualsevol situació que es pugui donar en l'escola i en casa per tal de fomentar el llenguatge mentalista i el treball de les emocions, creences, etc. L'atenció compartida és fonamental per al desenvolupament cognitiu, social i personal dels nens i, malauradament, en aquesta societat cada dia es troba més a faltar.

Per això, com a futurs orientadors i des de l'àmbit educatiu cal replantejar la gran importància que té la part emocional, social, mentalista, etc. en el dia a dia i cal implicar a l'equip professional i humà present als centres per tal de fomentar el desenvolupament de la cognició social de forma explícita i no sols a través del currículum ocult.

A banda, la realització d'aquest treball també ha servit per plantejar futurs interrogants i línies d'investigació, ja que el fet de conèixer que els dos casos tractats tenien associat al TEA un Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat ha fet que es despertés la curiositat per esbrinar més arran de la relació entre TEA i TDA-H i la teoria del dèficit en coherència central i les dificultats en les funcions executives.

En definitiva, aquest treball ha sigut molt profitós i enriquidor i ha servit no sols per intentar esbrinar els objectius proposats i calmar algunes de les inquietuds personals, sinó que també ha suposat una petita i modesta iniciació al món de la investigació en l'acció, aspecte fonamental en el treball diari d'un orientador al centre educatiu.

BIBLIOGRAFIA*

*la bibliografia específica emprada per a extraure els materials de la proposta d'acció s'especifica en el subapartat referit a materials, dintre de l'apartat d'intervenció (disseny i mètode).

Abrahamsen, E. P. i Burke-Williams, D. (2004). Comprehension of idioms by children with learning disabilities: Metaphoric transparency and syntactic frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 203–215.

Albanese, O., i Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni*. Milano: Unicopli.

Associació Estadounidense de Psiquiatria (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.). Barcelona: Masson.

Associació Estadounidense de Psiquiatria (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed., texto revisado). Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders: DSM-5* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Andrés, C., Clemente, R. A., Cuervo, K., i Górriz, A. B. (2009). ¿Necesita Superman alas para volar? Comprensión del humor gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 3.

Andrés, C. (2009). *Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I). Recuperat de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/9613/Pragmatica_cognici%C3%B3n_social.pdf?sequence=1

Andrés, C. (2013-2014) Trastorns i Dificultats del Desenvolupament: Prevenció i Intervenció. Màster en Psicopedagogia, Universitat Jaume I. Apunts de l'assignatura.

Arias Vega, L. (2008) *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid).

Baillargeon, R., Scott, R.M., He, Z. (2010) False-Believe understanding in infants. *Trends in cognitive sciences* 14 (3).

Barbolla i García (1993). La "teoría de la mente" y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*, 4(2), 11.

Barrios Roda, J.L. (2013-2014) Atenció Psicoeducativa a l'alumnat amb Trastorns de l'Espectre Autista. Màster en Psicopedagogia, Universitat Jaume I. Apunts de l'assignatura.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge MA, MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 23, 169-184.

Benavides, J. i Roncacio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Iberoamericana*, 27(2), 297-310.

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.

Hollebrandse, B., van Hout, A. i Hendriks, P. (2011). First and second-order false-belief reasoning: Does language support reasoning about the beliefs of others? *Proceedings of the Workshop on Reasoning About Other Minds: Logical and Cognitive Perspectives*, 93-107.

Jenkins, J. M. i Ball, S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social-regulatory aspects of emotion. *Cognition & Emotion*, 14(2), 261-282.

Martín García, M.J., Gómez Becerra, I. i Garro Espín, M.J. (2012). Teoría de la Mente en un caso de autismo: ¿cómo entrenarla? *Psicothema*, 24(4), 542-547.

Monfort, M., Monfort, I. (2001) *En la mente Vol. 1: un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.

Monfort, M., Monfort, I. (2005) *En la mente II: un soporte para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños: cómo decirlo*. Madrid: Entha Ediciones.

Moreno, M. R. i Puche-Navarro-Navarro, R. (2012). Humor gráfico y comprensión de deseos. *Diversitas*, 8(2), 345-360.

O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F. i Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 916-928.

- Olivar Parra, J. S., Flores, M. V. i de la Iglesia, M. (2004). Relación entre teoría de la mente y comunicación referencial: una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción psicológica*, 3(1), 31-42.
- Paynter, J. i Peterson, C. C. (2013). Further evidence of benefits of thought-bubble training for theory of mind development in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 344-348.
- Puche Navarro, R. (2000) El humor como entrada a la teoría de la mente. V Curso Andino de trastornos del aprendizaje. Bogotá.
- Puche Navarro, R. (2004) Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representation activity. *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (4), 343-355
- Puche Navarro, R. (2013). La comprensión del humor gráfico y su relación con el desarrollo representacional. *Infancias Imágenes*, 5(1).
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. i Doudin, P.A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (Supl.1), S13-S21.
- Sagone, E., De Caroli, M.E. (2014) Emotion Comprehension and Divergent Thinking. What's their Relationship in Developmental Age? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116 (585-589).
- Schneider, D., Slaughter, V. P., Bayliss, A. P. i Dux, P. E. (2013). A temporally sustained implicit theory of mind deficit in autism spectrum disorders. *Cognition*, 129(2), 410-417.
- Scott, R.M., Baillargeon, R., Song, H., Leslie, A.M. (2010). Attributing false beliefs about non-obvious properties at 18 months. *Cognitive Psychology* 61, 366-395.
- Serrano, J. (2012) Desarrollo de la Teoría de la Mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años (Tesis doctoral, Universitat de Girona).
- Senju, A., Southgate, V., White, S. i Frith, U. (2009). Mindblind eyes: an absence of spontaneous theory of mind in Asperger syndrome. *Science*, 325(5942), 883-885.
- Senju, A. (2012). Spontaneous theory of mind and its absence in autism spectrum disorders. *The Neuroscientist*, 18(2), 108-113.

Tryon, P. A., Mayes, S. D., Rhodes, R. L. i Waldo, M. (2006). Can Asperger's disorder be differentiated from autism using DSM-IV criteria? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 2-6.

Wellman, H. M. i 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.

WEBGRAFIA

Palomo, R. (AETAPI) criteris Trastorn de l'Espectre Autista, Manual Diagnòstic i Estadístic dels trastorns mentals traduït:

http://www.autismoandalucia.org/images/stories/pdf/DSM5_traducidos.pdf

ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicació Augmentativa i Alternativa.
<http://www.catedu.es/arasaac/>

El sonido de la hierba al crecer: estimulación en autismo paso a paso.
<http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/>

Blog personal, professional (logopèdia): mundos tan iguales y tan diferentes: chistes gráficos para niños: <http://mundosigualesydiferentes.blogspot.com.es/2013/05/chistes-graficos-para-ninos-para.html>