



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMPRENSIÓN DE TOM EMOCIONAL:
¿CÓMO AFECTA LA PRAGMÁTICA?

Clara Andrés Roqueta
Rosa Ana Clemente Estevan
Universidad Jaume I de Castellón.

RESUMEN

Según la literatura, la comprensión emocional está vinculada con la teoría de la mente (Astington, 1993; Flavell, 2000), concretamente con la capacidad de comprender que las creencias sobre la realidad también condicionan las emociones de las personas, y no sólo la realidad en sí (Rieffe et al., 2005). En edades preescolares, la habilidad lingüística es un predictor significativo de la ToM emocional (Cutting y Dunn, 1999), y por tanto, es lícito pensar que niños y niñas con un trastorno específico del lenguaje (TEL), sobretodo aquellos con mayores problemas pragmáticos (TPL), posean una representación simbólica de las emociones empobrecida (Pons et al., 2003). Sin embargo, el origen de estos problemas es difuso, ya que en la literatura se han considerado como consecuencias de: a) un déficit mentalista intrínseco al trastorno (Dimitrovsky, 1998); b) del retraso lingüístico (Berk et al., 1983); o c) de a las demandas lingüísticas de las tareas de evaluación (Trauner et al., 1993).

Enmarcado en este debate, en este trabajo se presenta la comparación de dos grupos de TEL diferenciados por su afectación en pragmática (TPL-69,44 meses; TEL convencional-71,55 meses) y sus respectivos controles, medidos en tareas de comprensión emocional, introduciendo dos condiciones de administración: una verbal y una visual. Los resultados sugieren que ambos grupos patológicos son equiparables al control al menos en una de las condiciones de administración. Sin embargo, el grupo TPL muestra diferencias con sus controles en la condición visual ($Z = -2,64$; $\text{sig.} 0,008$), evidenciando la influencia de otras variables relativas al procesamiento contextual y no a la comprensión de las emociones en ellas mismas.

ABSTRACT

According to literature, emotional understanding is related to theory of mind (Astington, 1993; Flavell, 2000), specifically with the ability of understanding that beliefs about reality can also condition



TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMPRENSIÓN DE TOM EMOCIONAL: ¿CÓMO AFECTA LA PRAGMÁTICA?

the emotions that people feel, and not only the reality itself (Rieffe et al., 2005). At preschool age, linguistic skills are a significant predictor of emotional ToM (Cutting y Dunn, 1999), and for that reason, could be thought that children with specific language impairment (SLI), above of all those with more pragmatic problems (PLI), could have an empoored symbolic representation of emotions (Pons et al., 2003). However, the main cause of these problems is diffuse, because in the literature are considered as consequences of: a) a ToM deficit inherent to the impairment (Dimitrovsky, 1998); b) a delay caused by the linguistic delay (Berk et al., 1983); or c) of the linguistic complexity of evaluation tasks (Trauner et al., 1993).

Within the framework of this debate, in this paper a comparison of two SLI groups, which differ in its pragmatic impairment (PLI-69,44 months; conventional SLI-71,55 months), and their respective control group is made, and all they are tested with emotional understanding tasks, introducing two administration task condition: visual one and verbal one. Results suggest that both pathologic groups are comparable to control group in at least one of the administration conditions. However, PLI group shows more differences with control group in the visual condition ($Z = -2,64$ -sig.0,008), proving that other variables related to context data processing are influencing in their performance, and not the understanding of the emotion itself.

Key Words: Emotional ToM and language; specific language impairment; emotional understanding in SLI and PLI; emotional ToM tasks.

INTRODUCCIÓN

La cognición social o teoría de la mente (ToM) consta de un gran número de habilidades y aptitudes (Bloom y German, 2000), y por lo tanto, se compone de un conjunto de capacidades metacognitivas complejas en su evaluación (Marton et al., 2005). De esta forma, algunos autores opinan que las tareas estándar de creencia falsa (CF) no son un criterio único y exclusivo para evaluar la comprensión de creencias, y que es necesario buscar un nuevo camino que permita estudiar la ToM desde la vertiente afectiva (Harris, 1996). En este sentido, la ToM emocional se ha relacionado estrechamente con el descubrimiento de la mente (Astington, 1993; Flavell, 2000) concretamente con la capacidad de comprender que las creencias sobre la realidad también condicionan las emociones de las personas, y no sólo la realidad en sí (Rieffe et al., 2005). Por otro lado, tal y como ocurre en las habilidades mentalistas en general, la habilidad lingüística es un predictor significativo de la capacidad para comprender emociones entre los 3 y 6 años (Cutting y Dunn, 1999; Pons et al., 2003). Además, ambas habilidades resultan ser un aspecto clave de la competencia y el ajuste social (Holder y Kirkpatrick, 1991). Por todo ello, comprender y seguir la pista de las emociones de otros juega un papel crucial en la vida cotidiana.

Concretamente, se puede afirmar que las habilidades lingüísticas de un sujeto influyen en su comprensión emocional por dos razones: primero, porque el lenguaje es un instrumento de representación cognitiva, donde las emociones se pueden simbolizar y representar como cualquier otro objeto concreto o abstracto (Pons et al., 2003), y segundo, porque el lenguaje también es un instrumento de comunicación social que capacita a los niños y niñas para comunicarse más fácilmente con otra gente y les habilita como interlocutores más atractivos y populares entre iguales. Consecuentemente, una buena habilidad lingüística comportará una mejor comprensión emocional pero también una mejor competencia social. Así se crea un círculo cerrado donde los niños y niñas con mejor habilidad de lenguaje obtienen más oportunidades sociales para emplear esa habilidad, y así



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ampliar su bagaje de estados mentales, incluyendo las emociones. Contrariamente, un sujeto con habilidades lingüísticas pobres se ve fuera de este círculo, rodeado de un contexto que desfavorece su acceso a conversaciones ricas en estados emocionales (en el patio, en el aula, en casa) favoreciendo la aparición de cierto retraso en la comprensión social y emocional del mundo (Andrés y Clemente, 2007).

Por tanto, es lícito pensar que niños y niñas con un trastorno específico del lenguaje (TEL), sobretodo aquellos con mayores problemas pragmáticos (TPL), posean algún tipo de dificultad en su desarrollo de las habilidades de ToM emocional. Sin embargo, el origen de estos problemas es difuso, ya que en la literatura aparecen posturas divergentes a la hora de explicar la comprensión emocional en esta población. En primer lugar, existen autores que afirman que se trata o bien de un déficit en la comprensión de emociones intrínseco al trastorno (Courtright y Courtright, 1983), causado por la incapacidad para interpretar expresiones faciales (Holder y Kirkpatrick, 1991). En segundo lugar, la posición que explica los problemas en la comprensión emocional como consecuencia secundaria (no intrínseca) al retraso lingüístico. Así, autores como Berk et al. (1983) consideran que los niños y niñas con TEL dedican un porcentaje mayor de su atención a procesar contenidos verbales, y menos atención a las pistas emocionales, siendo menos precisos que sus controles a la hora de identificar emisiones de enfado, felicidad o tristeza. Los autores atribuyeron la falta de competencia a los costes de procesamiento de la información. Por último, existe un tercer grupo de autores que atribuyen los problemas en la interpretación de las producciones emocionales al exceso de carga lingüística en las tareas (Trauner et al. 1993; Creusere et al., 2004).

Actualmente, no hay consistencia en la literatura de datos que afirmen que los niños y niñas con TEL son menos competentes reconociendo emociones faciales que niños y niñas sin problemas de lenguaje cuando se minimiza la complejidad lingüística (Dimitrovsky et al., 1998). De esta forma, si el patrón específico de las dificultades que encuentran los niños y niñas con TEL para interpretar las emociones no está claro, aún lo está en menor medida para grupos comórbidos como el Trastorno Pragmático del Lenguaje (TPL), donde su ejecución se puede confundir con la del autismo adjudicándoles déficit en ToM (Andrés y Clemente, 2007). Por todo ello, en este artículo se pretende en primer lugar, describir cuál es el perfil de TOM emocional de niños y niñas con TEL y con TPL, y partir de dicho análisis para examinar la relación entre ToM emocional y problemas pragmáticos, con el fin último de profundizar en las fronteras entre ambos trastornos.

MÈTODO

Participantes

En este estudio participaron un total de 20 sujetos con TEL y sus correspondientes 20 controles de edades comprendidas entre los 4 y los 7 años escolarizados en escuelas públicas de la provincia de Castellón, con un nivel socio-económico medio. Los sujetos fueron seleccionados a partir de la consulta con los profesionales de los centros que atendían sus necesidades educativas especiales y que habían participado en su diagnóstico (especialistas de Audición y Lenguaje y Psicólogos/as). El criterio para seleccionar a los sujetos con TPL de entre la población TEL fue haber obtenido un percentil menor o igual a 15 en la subescala de pragmática del ELI (Evaluación del Lenguaje Infantil, Saborit y Julián, 2005) y 9 sujetos cumplieron esta condición. Mientras que el grupo al que se denominó "TEL



TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMPRENSIÓN DE TOM EMOCIONAL: ¿CÓMO AFECTA LA PRAGMÁTICA?

convencional" (formado por los 11 sujetos con mayores percentiles en pragmática) obtuvo un percentil medio de 57,73 en esta escala, el grupo "TPL" obtuvo un percentil medio de 6,44 ($Z = -3,78$ -sig.0,00).

En ambos grupos se comprobó que el percentil de procesamiento secuencial (medido a través de la subprueba de repetición de números del K-ABC de Kaufman) fuera inferior al simultáneo para corroborar su condición de TEL relativa al procesamiento de información (tabla 1). Por último, no se hallaron diferencias significativas intra-grupales debidas a la edad con sus controles: TEL conv. ($Z = -0,39$ -n.s.) y TPL ($Z = -0,44$ -n.s.).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Pruebas de control y selección de la muestra:

- K-ABC de Kaufman. (Kaufman y Kaufman, 1983). Solamente se le administraron tres subpruebas: cierre gestáltico (procesamiento simultáneo), repetición de números (procesamiento secuencial) y adivinanzas (escala de conocimientos).
- Subprueba de pragmática del ELI, Evaluación del lenguaje Infantil (Saborit y Julián, 2005).

Tareas de ToM emocional:

Esta tarea consiste en la toma de perspectiva afectiva de emociones, y fue creada por el equipo de investigación a partir de la tarea emocional de Borke (1971) y de los estudios de Ekman, Friezen y Ellsworth (1972) e Izard (1972) sobre expresiones faciales de emociones. Se seleccionaron trece emociones, que se agruparon en función de su complejidad en "simples" (felicidad, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco) y "complejas" (vergüenza, culpa, preocupación, orgullo, aburrimiento, duda y celos/envidia).

Por otro lado, dada la necesidad de investigar la comprensión emocional real de los niños y niñas con problemas de lenguaje sin la confusión del contenido lingüístico (Creusere et al., 2004) las tareas se diseñaron en dos variantes:

- Emociones con cara (condición de identificación verbal): se entrega una tarjeta dibujada que muestra una expresión emocional ante una situación determinada, acompañada de la explicación narrada de la historia, y le sujeto lo debe decir el nombre de la emoción que siente el personaje.
- Emociones sin cara (identificación visual): consiste en presentar también la explicación narrada de una historia que causa una emoción pero en cambio, en la tarjeta dibujada, se omite la cara del sujeto y el niño debe seleccionar entre cuatro expresiones faciales dadas cuál cree que es la correcta.

Procedimiento

El procedimiento de administración de esta tarea a toda la muestra fue individual, y consistió en la presentación verbal de la historia donde se narra la causa de la emoción seguida de dos preguntas:

- a) En el caso de las emociones "con cara": "Entonces, ¿cómo se sentirá A?" y b) En el caso de las emociones "sin cara": "¿Qué cara de estas pondrá?"



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

RESULTADOS

Una vez recogida la información se codificó en el SPSS, y las puntuaciones obtenidas en las tareas se analizaron utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el contraste de dos muestras independientes, llevando a cabo la comparación entre cada grupo patológico y su grupo control, así como la comparación entre ambos grupos patológicos.

Tal y como se observa en la tabla 1, los resultados de las comparaciones de las medias muestran diferencias significativas en varios de los subtests de la prueba de conocimientos K-ABC a favor del grupo control, tanto en la repetición de dígitos (TEL conv.: $Z = -3,09$ -sig.0,001) y (TPL: $Z = -2,76$ -sig.0,004) referente al procesamiento secuencial. Sin embargo, no se hallan diferencias significativas en la subprueba de cierre gestáltico, referente al procesamiento simultáneo.

En cuanto a la prueba de adivinanzas, relativa a la escala de conocimientos y a la habilidad léxico-semántica, se observa como el grupo TPL obtuvo diferencias significativas tanto con el grupo control ($Z = -3,05$ -sign.0,001) como con el grupo TEL conv. ($Z = -2,85$ -sign.0,003), mientras este último se asemeja al grupo control.

Tabla 1. Pruebas de control y selección.

TEL conv- Control	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
	TEL conv. N=11	Control N=11		
Pragmática (Pc)	P 57,73 (25,44)	P 76,82 (21,47)	31,00	-1,96 (0,05)*
Procesam. Simultaneo (Pc)	P 61,73 (29,54)	P 64,32 (32,69)	54,50	-0,40 (n.s.)
Procesam. Secuencial (Pc)	P 30,45 (15,25)	P 72,09 (27,00)	14,00	-3,09 (0,001)
Adivinanzas (Pc)	P 52,73 (21,41)	P 64,82 (25,36)	41,00	-1,28 (n.s.)
TPL – Control	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
	TPL N=9	Control N=9		
Pragmática (Pc)	P 6,44 (5,63)	P 68,33 (23,97)	0,00	-3,60 (0,00)
Procesam. Simultaneo (Pc)	P 53,00 (20,36)	P 45,55 (28,96)	37,50	-0,27 (n.s.)
Procesam. Secuencial (Pc)	P 21,88 (10,42)	P 63,33 (27,87)	9,50	-2,76 (0,004)
Adivinanzas (Pc)	P 20,22 (21,48)	P 65,33 (20,79)	6,00	-3,05 (0,001)
TEL conv – TPL	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
	TEL conv. N=11	TPL N=9		
Pragmática (Pc)	P 57,73 (25,43)	P 6,44 (5,63)	0,00	-3,78 (0,00)
Procesam. Simultaneo (Pc)	P 61,73 (29,54)	P 53,00 (20,35)	38,50	-0,84 (n.s.)
Procesam. Secuencial (Pc)	P 30,45 (15,24)	P 21,88 (10,42)	34,00	-1,21 (n.s.)
Adivinanzas (Pc)	P 52,73 (21,41)	P 20,22 (21,48)	12,00	-2,85 (0,003)

En cuanto a las diferencias inter-grupales, las puntuaciones codificadas se analizaron en primer lugar en dos bloques: emociones "simples" y emociones "complejas". Tal y como se observa en la tabla 2, mientras que el grupo TEL convencional muestra una ejecución distinta respecto a las emociones simples "con cara" evidenciada sólo por una tendencia sin llegar a la significación ($Z = -1,851$ -



TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMPRENSIÓN DE TOM EMOCIONAL: ¿CÓMO AFECTA LA PRAGMÁTICA?

sign.0,076), el grupo TPL muestra diferencias con sus controles en las emociones "sin cara" ($Z=-2,642$ -sign.0,008), también en el conjunto de emociones simples ($Z=-2,805$ -sign.0,011) y sobretodo en la emoción sorpresa ($Z=-2,557$ -sign.0,050), como observamos en análisis posteriores.

Tabla 2. Tarea emocional: identificación verbal e identificación visual.

TEL conv-Control	Condición	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
		TEL conv. N=11	Controls N=11		
Emociones "con" cara	Simples	3,73 (1,67)	5,00 (1,00)	33,00	-1,85 (0,07)
	Complejas	0,45 (0,68)	0,55 (1,21)	56,00	-0,36 (n.s.)
	Total	4,18 (2,18)	5,55 (1,91)	38,00	-1,4 (n.s.)
Emocions "sin" cara	Simples	4,64 (1,36)	5,18 (0,98)	44,00	-1,16 (n.s.)
	Complejas	2,91 (1,13)	3,45 (2,06)	55,00	-0,37 (n.s.)
	Total	7,55 (1,86)	8,64 (2,58)	42,00	-1,23 (n.s.)
TPL-Control	Condición	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
		TPL N=9	Controls N=9		
	Emociones "con" cara	Simples	4,22 (1,09)	4,44 (1,94)	32,50
	Complejas	0,22 (0,44)	0,56 (0,88)	34,00	
	Total	4,44 (1,23)	5,00 (2,44)	31,00	
Emocions "sin" cara	Simples	4,67 (0,50)	5,56 (0,52)	12,00	-2,85 (0,01)
	Complejas	2,44 (1,23)	3,67 (1,73)	24,00	-1,49 (n.s.)
	Total	7,11 (1,26)	9,22 (1,56)	11,00	-2,64 (0,008)
TEL conv-TPL	Condició	Media (D.T.)		U	Z y Sign.
		TEL conv. N=11	TPL N=9		
	Emociones "con" cara	Simples	3,73 (1,67)	4,22 (1,09)	41,00
	Complejas	0,45 (0,68)	0,22 (0,44)	41,50	
	Total	4,18 (2,18)	4,44 (1,23)	43,50	
Emocions "sin" cara	Simples	4,64 (1,36)	4,67 (0,50)	42,00	-0,65 (n.s.)
	Complejas	2,91 (1,13)	2,44 (1,23)	42,00	-0,60 (n.s.)
	Total	7,55 (1,86)	7,11 (1,26)	37,00	-0,97 (n.s.)

En general, en ambos grupos se observa como las emociones complejas, tanto "con cara" como "sin cara" siguen resultando difíciles para a toda la muestra en general, lo que explica la razón de que no aparezcan diferencias significativas.

En cuanto a la comparación entre ambos grupos TEL, se observa en la tabla 2 que no hay ninguna diferencia significativa que permita afirmar la existencia de una ejecución distinta en la comprensión de emociones, pero los valores muestran siempre ligeras diferencias a favor del grupo TEL conv. sin problemas pragmáticos en general.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el objetivo de este trabajo se explicitaba la necesidad de comprobar si la ejecución en tareas emocionales por parte de los grupos TEL convencional y TPL sería diferente o similar a la del grupo control. A partir de los datos, se puede afirmar que estas diferencias no son evidentes, ya que ambos grupos se asemejan al grupo control al menos en una de las condiciones de administración de la tarea. Por tanto, es lícito afirmar que tanto el grupo TEL convencional como el grupo TPL adscriben estados mentales relativos a emociones de una manera similar a los niños y niñas sin problemas de lenguaje de su misma edad.

Consecuentemente, una primera conclusión a destacar es que se ha demostrado que ambas poblaciones TEL comprenden tanto emociones basadas en creencias (miedo) como en deseos (tristeza) con un patrón similar al de sus iguales por edad cuando tienen entre 4 y 7 años, y que por tanto, no presentan un déficit en sus habilidades mentalistas relativas a la comprensión emocional por el momento. La comprensión de las emociones basadas en creencias es paralela a la comprensión de las tareas de creencia falsa, y por tanto igualmente válidas para evaluar las habilidades de ToM (Astington, 1993; Flavell, 2000).

Partiendo de este hecho, es cierto que existen ciertas diferencias entre ambos grupos patológicos y sus controles cuando se trata de condiciones distintas de administración. En cuanto a las medias del grupo convencional, se observa una cierta mejora en la globalidad de la tarea, presentando un perfil similar a sus controles, sobretodo en la condición de administración visual, tal y como se esperaba. Curiosamente, ocurre lo contrario con el grupo pragmático, donde son más similares al grupo control a la hora de identificar verbalmente las emociones, pero no visualmente. Cabe especificar que estas afirmaciones son aplicables solamente al grupo de emociones simples, ya que el grupo de las complejas resulta ser demasiado difícil para la muestra en general, no apareciendo diferencias intergrupales significativas en ninguna de las condiciones de identificación. Por este motivo, para este grupo de emociones como la culpa o la envidia, siempre ha resultado más fácil reconocer la expresión que hacer alusión al léxico que la describe. Es posible que en edades próximas (7-8-9 años) sea la ejecución en emociones más complejas las que separen la ejecución del grupo TEL y TPL de sus controles, pero no es el caso de este estudio.

Las puntuaciones de ambos grupos dejan entrever que es la condición de administración (visual o verbal) la que está influyendo en el éxito o fracaso de la comprensión de la emoción, y no la emoción en sí. En general, toda la muestra ha sido más hábil en la condición visual, sin embargo cada grupo patológico ha obtenido los peores resultados en condiciones de administración distintas. Por tanto, si solamente se hubiera administrado la tarea en una de las condiciones obviando los problemas intrínsecos a cada trastorno, uno de los grupos se hubiera visto perjudicado.

En cuanto al grupo TEL convencional, conviene destacar que parece haber una pequeña dificultad léxica a la hora de identificar verbalmente las emociones simples (como decir "miedo" o "triste"), evidenciada por una tendencia a partir de la cual, dada la longitud de la muestra, no se pueden emitir conclusiones claras.

Ocurre lo contrario con el grupo TPL, que a pesar de su déficit lingüístico, obtiene un nivel de ejecución bajo a la hora de identificar las emociones visualmente (sin menos carga lingüística), mostrando diferencias significativas con sus controles acumuladas en el conjunto de emociones simples, particularmente en la emoción de "sorpresa". Es cierto que el reconocimiento de estas emociones es más ambiguo que el resto de emociones simples por ser una emoción neutra (ni positiva ni negativa). A pesar de seguir el patrón intra-grupal general (mejores puntuaciones en la condición



TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMPRENSIÓN DE TOM EMOCIONAL: ¿CÓMO AFECTA LA PRAGMÁTICA?

visual que en la verbal) es el grupo que muestra peores resultados a la hora de seleccionar una expresión facial entre cuatro dadas, en contraste al resto de la muestra. Parece que seleccionar la expresión facial más adecuada a una situación emocional donde la cara del sujeto está omitida, requiere una serie de procesos complejos que parecen estar deficitarios en este grupo, como estar atento al input verbal de la historia, entender el input visual de las tarjetas, procesar las cuatro expresiones faciales dadas, darles sentido por separado en relación a la situación concreta, aislar la más conveniente en función del input visual y verbal, inhibir la información no relevante, contrastar con experiencias previas en situaciones semejantes, etc. En otras palabras, se debe generar una coherencia a partir de múltiples informaciones, donde la omisión de la cara genera cierta ambigüedad en la tarea, dejando "abiertas" más posibilidades a la hora de elegir una opción. En cambio, esto no ocurre en las emociones "con cara" donde expresión facial, input visual de la situación e input verbal de la historia generan un contexto estructurado que resulta beneficioso para ayudarse en la ejecución en la tarea. Parece que, en este caso, la carga lingüística no influye tanto en la ejecución de este grupo como otro tipo de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información.

Los resultados también apuntan que a estos déficits se suman los problemas léxico-semánticos que el grupo TPL deja entrever en su baja ejecución en la tarea de adivinanzas, y en la memoria de trabajo, evidenciados por la tarea de memoria de dígitos, influyendo en una mejor o peor ejecución en las tareas mentalistas, ya que son necesarios para la correcta desambiguación del lenguaje y contexto.

Consecuentemente, estas tareas colaboran en parte en la comprensión de como un niño con TEL, especialmente el TPL, procesa la información: cuando una tarea es compleja contextualmente, y no solo lingüística, destacan problemas para reconocer nueva información en relación a su conocimiento previo y/o al acceder a la información lingüística existente que se evidencia sobretodo cuando la situación activa información errónea que debería ser inhibida, como ocurre con tareas de adscripción de un estado mental concreto.

Por tanto, cabe resaltar el hecho de haber dividido el grupo TEL en función de su afectación en pragmática ha permitido obtener resultados distintos entre el grupo TEL convencional y TPL que podrían haber contaminado una muestra inicial de TEL si no se hubiera tenido en cuenta su afectación en pragmática. En este sentido, se comprueba como la población con dificultades de aprendizaje es heterogénea, y que la ejecución en tareas relativas a expresiones faciales difiere dependiendo del tipo de déficit que se trate (Dimitrovsky et al., 1998), pero también de la carga lingüística de la tarea (Berk et al., 1985; Trauner et al., 1993).

Los datos de este trabajo sugieren que las habilidades mentalistas de ambos grupos en lo concerniente al reconocimiento y adscripción de estados mentales referentes a emociones no son deficitarias a causa de su condición de TEL, como indican algunos estudios previos (Courtright y Courtright, 1983; Creusere et al., 2004), sino que son los problemas en el procesamiento de la información y en algunas habilidades lingüísticas específicas los que están dificultando la ejecución. Además, se ha comprobado como la condición de administración (lenguaje simplificado, contexto estructurado, ayudas a gráficas) influye claramente al afirmar la posesión o no de una habilidad mentalista (Bloom y German, 2000), incluso dentro de un mismo grupo patológico (TEL), y es lícito pensar que cuando más variantes tenga la tarea, más se adaptará a las características de los niños y niñas que no siguen un patrón típico del desarrollo. Por lo tanto, hay que averiguar cuáles son esas condiciones para así crear tareas acordes a las características de los sujetos y poder medir el que se pretende medir, en este caso, la toma de perspectiva emocional.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, C., y Clemente, R.A. (2007). Perfiles mentalistas de niños y niñas con problemas en pragmática del lenguaje. (in press).
- Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berk, S., Doehring, D.G. y, Bryans, B. (1983). Judgments of vocal affect by language-delayed children. *Journal of Communication Disorders*, 16, 49-56.
- Bloom, P., y German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a theory of mind. *Cognition* 77, B25-B31
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Courtright, J., y Courtright, I. (1983). The perception of nonverbal vocal cues of emotional meaning by language disordered and normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 412-417.
- Creusere, M.A., Alt, M., y Plante, E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 37, 5-20.
- Cutting, A.L. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development* 70, 853-865.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., y Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 286-292.
- Ekman, P., Friezen, W.U., y Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face*. New York: Pergamon.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 15-23.
- Harris, P. (1996). Desires, beliefs, and language. En P. Carruthers y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 200-220). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Holder, H. B., y Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 3, 170-177.
- Izard, C.E. (1972). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kaufman, A., y Kaufman N. (1983). *K-ABC – Kaufman Assessment Battery for Children*. Minnesota. American Guidance Service.
- Marton, K., Abramoff, B., y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), 143-162.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., y de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotions understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., y Cowan, R. (2005). Children's understanding of Mental States as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Saborit, C. y Julián, J.P. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil*. ELI. Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Col·lecció: Educació.
- Trauner, D. A., Ballantyne, A., Chase, C., y Tallal, P. (1993). Comprehension and expression of affect in language-impaired children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 445-452.

Fecha de recepción 1 Marzo 2008
Fecha de admisión 12 Marzo 2008

