

Problemas De Conducta Y La Identificación De Estados Mentales En Edad Pre-Escolar

Reseña del artículo:

Florian Juen, Andreas Schick, Manfred Cierpka und Cord Benecke (2009). Verhaltensprobleme und das Erkennen mentaler Zustände im Vorschulalter. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.* 58: 407-418.

Por Ibone Ruiz de Velasco Artaza

Florian Juen y Cord Benecke del Instituto de Psicología de la Universidad de Innsbruck junto a Andreas Schick y Manfred Cierpka del Universitätsklinikum de Heidelberg presentan en este artículo un método para valorar la capacidad que tienen los niños en edad pre-escolar de identificar emociones e intencionalidad (intentional and emotional reflectiveness) en situaciones de significación emocional para ellos. Los autores correlacionan también dicha capacidad con los problemas de conducta a esa edad.

Comienzan explicando la relevancia del proceso interactivo que se da entre el cuidador principal y el niño a temprana edad y resaltan la importancia del vínculo para el desarrollo de la adquisición del mundo interno del niño y de la función reflexiva.

Citan al Grupo de Trabajo OPD y a Fonagy (Arbeitskreis-OPD, 2006; Fonagy, 2003b) para señalar cómo, de acuerdo a las investigaciones llevadas a cabo con adultos con trastorno mental, los métodos de valoración de estas habilidades reflexivas reflejan bien la importancia del anclaje de las mismas en la estructura psíquica general y por lo tanto su disponibilidad en situaciones de gran significación emocional o personal.

Basándose asimismo en otros investigadores, (Fonagy y Target, 1996), los autores exponen cómo, desde el punto de vista del desarrollo psicológico, estas funciones reflexivas se

relacionan con el concepto de teoría de la mente y citan literalmente la definición de dicha teoría de diversos autores (Flavell, 2000, Fodor, 1992, Wellman y Woolley, 1990) para a continuación pasar a demostrar cómo el foco fundamental de ella se centra en la capacidad del sujeto de adoptar una perspectiva diferente respecto a los demás y de diferenciar los propios deseos y conocimientos de los de los otros.

Los autores del trabajo que reseñamos consideran que los test utilizados en la teoría de la mente que se centran en las emociones (emotional tasks) detectan en los niños más bien una comprensión cognitiva con categorizaciones sencillas, como bueno versus malo, que la propia capacidad de éstos -en situaciones significativas- para reflejar sus propias emociones o las de los demás.

Posteriormente, tomando como referente un estudio de Wellman y Liu (2004), recuerdan al lector que las características que considera la teoría de la mente se desarrollan entre los tres y los cinco años de edad mientras que las pruebas emocionales (emotional tasks) se solucionan antes como muestra la prueba de la falsa creencia.

Mediante la descripción de los test utilizados por la teoría de mente llegan a la conclusión de que, por un lado, la investigación llevada a cabo en esas edades demuestra un aumento continuado de la capacidad de toma de



perspectiva pero, por otro lado, la forma de operativizar estas funciones en los estudios se orientan claramente hacia las capacidades o aspectos cognitivos. Consideran por ello que estas conceptualizaciones sobre competencias reflexivas se diferencian de los conceptos desarrollados en contextos más clínicos, y citan como ejemplo el de la toma de conciencia del objeto o de uno mismo de acuerdo al OPD o el concepto de mentalización.

Para ellos las limitaciones de estos procedimientos de estudio para los ámbitos clínicos se deben a las pocas investigaciones que existen en las que se relacione la teoría de la mente con los problemas conductuales o comportamentales. Consideran además que estos estudios muestran cómo la capacidad de solucionar problemas de teoría de la mente tiene una escasa o contradictoria relación con la presencia de desórdenes emocionales o de conducta. Para sustentar esta concepción remiten al lector a los estudios llevados a cabo por otros estudiosos (Happé y Frith en 1996, Sutton, Smith y Swettenham en 1999 o Villanueva Badenes, Estevan y Bacete en el año 2000).

En opinión de los autores del artículo, los estudios aplicados al ámbito clínico no están totalmente desarrollados y consideran que esto es debido, entre otros motivos, a que no se da una implicación emocional de los niños durante las valoraciones.

Por ello afirman que el estudio que presentan, tal y como se ha teorizado sobre las funciones estructurales en el ámbito de los adultos -como puede ser la mentalización o función reflexiva o toma de conciencia del objeto o de uno mismo-, tiene como meta comprender las capacidades reflexivas de los niños en edad pre-escolar mediante el estudio de dichas capacidades en contextos de significación emocional para ellos y que se den en situaciones de juego creadas por ellos mismos. Y dejan claro que su estudio no tiene intención de comprender las capacidades reflexivas estructurales de los niños en toda su compleji-

dad, puesto que éstas están en pleno desarrollo, pero sí conseguir la presentación de componentes de las mismas que presenten cierta relevancia clínica en el desarrollo de dicha capacidad.

En el apartado de metodología, los autores describen primero la muestra con la que han llevado a cabo el estudio. Consta de 70 niños de 9 centros de pre-escolar con una edad media de cinco años y medio. En su muestra contaban con un 47% de niñas frente a un 53% de niños y, desde el punto de vista socio-económico, el 5% provenía de un entorno social bajo y el resto de un entorno económico-social medio-alto. Los autores aclaran que estos últimos datos, debido a la diferencia de porcentajes, no permitieron correlacionar los resultados con el entorno social y lo añaden a las limitaciones de su estudio en el apartado de conclusiones.

Explican que valoraron el comportamiento social mediante el uso del *Strengths and Difficulties Questionnaire* de Goodman (1997) en la versión alemana y afirman que los resultados de este cuestionario de 25 preguntas se recogen en cinco escalas que son las que siguen: Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con iguales, comportamiento prosocial y una puntuación de problemática general que se extrae de la suma de las cuatro primeras escalas. Aclaran que, en este caso, fueron los cuidadores de los jardines de infancia quienes, mediante sus valoraciones, rellenaron el cuestionario.

Para finalizar el apartado de metodología, describen el modo en que se da el acceso de los niños a una función reflexiva tanto emocional como intencional (Reflectiveness Scale), utilizando una ampliación del método de finalización de historias del *Mac Arthur Story Stem Battery* (MSSB, Bretherton, 2003). Explican brevemente este método que consiste en presentar al niño una historia de un personaje en situación de conflicto, pidiéndole que cuente o juegue la historia hasta el final y relatan que



las diez historias fueron contadas por los cuidadores del jardín de infancia mediante muñecos de Playmobile (Susanne o George fueron los personajes utilizados, dependiendo del sexo del niño en valoración). Todas ellas se grabaron en vídeo y la evaluación se llevó a cabo por personas que desconocían los resultados del SDQ.

En las tres últimas historias, y con el fin de valorar la capacidad de los niños de reconocer y nombrar estados mentales, se les preguntaba en un primer lugar por el estado emocional de uno de los personajes (¿Cómo se siente X ahora?) y posteriormente se les pedía que razonaran sobre las razones o intenciones del personaje (¿Por qué ha hecho/no hecho X eso?).

Los autores ilustran el método mediante la descripción de las tres últimas historias y las preguntas que se plantean a los niños. La primera historia (historia nº 8) la titulan “dolor de cabeza de la madre” y pone al niño en una situación en la que la madre pide al personaje principal que apague el televisor debido a su dolor de cabeza. En ese momento llega un amigo del personaje con el deseo expreso de ver el televisor, se le pide al niño que acabe de jugar o narrar la historia y se le plantean las dos preguntas que he mencionado antes. Con el fin de ilustrar una de las historias transcribo el modo en que los autores las presentan en el artículo:

“Historia 9: Juego a tres

Susanne/George y un amigo/a juegan con su nuevo balón. Sale el hermano/hermana pequeño/a de la casa y quiere jugar con ellos, pero el amigo/a no quiere jugar con el hermano/a en ningún caso. Después de que el niño ha jugado la escena hasta el final se le plantean las siguientes preguntas:

Pregunta 1: ¿Cómo se siente ahora el hermano/a pequeño/a o en su caso, el amigo/a? (dependiendo de quién no pudiese jugar)

Pregunta 2: ¿Por qué motivo no puede jugar el hermano/a pequeño/a o en su caso el amigo/a?”

Los autores del artículo describen la última historia (historia nº10) titulada “el castillo de arena” que pone al niño en una situación en la que el amigo/a del personaje principal le anima a que destruyan el castillo de arena que ha construido otro niño en el parque. Mediante una nota a pie de página, dejan constancia de que esta historia fue construida en el Departamento de Psiquiatría de niños y adolescentes de Basilea.

Tras la ilustración de estas tres historias, los autores del artículo afirman que el objetivo de las preguntas es valorar si los niños están en disposición de entender las emociones e intenciones de otros en situaciones complejas y sobre todo construidas por ellos para así conocer su modo de percibir dichas emociones o intenciones.

Aclaran que se valoraron las respuestas de acuerdo a la *Emotional Reflectiveness Scale* (tabla 1) y explican cómo llevaron a cabo dicha valoración. Asignaron tres valores para la función reflexiva emocional y otros tres para la función reflexiva intencional creando así una media que da la puntuación final obtenida en la escala. (Después de hacer constar que las clasificaciones utilizadas en el estudio fueron desarrolladas por el primer autor del artículo, el Dr. Florian Juen, explican que la fiabilidad de la escala se desarrolló en base a las clasificaciones de otros dos evaluadores externos entrenados y, tras aportar los datos Kappa para ambas escalas (.89 en la escala emocional y .79 en la escala intencional), califican dicha fiabilidad como de buena a muy buena).

En el apartado de resultados los autores presentan cuatro tablas con los datos. En la primera tabla se muestra la descripción por niveles de respuesta de la *Emotional Reflectiveness Skala* que va desde una puntuación 0 (falta de posibilidad de describir estados emocionales) hasta una puntuación máxima de 5 (adecuada, elaborada y diferenciada descripción emocional). Asimismo, informan de que la escala de función reflexiva intencional (in-



tentional reflectiveness) está construida de modo análogo a la de función reflexiva emocional (emotional reflectiveness) presentada en la tabla 1 y para su consulta remiten al lector a un trabajo llevado a cabo en 2005 por el autor principal de este trabajo (Juen, F. 2005).

En la tabla 2 presentan los resultados del cuestionario SDQ con las medias y desviaciones típicas de la muestra general y luego diferencian los datos por sexo, con los grados de correlación y de significación correspondientes. Describen que, tal y como ellos esperaban, se dan diferencias significativas por sexo, siendo los resultados de los varones más altos en las escalas de hiperactividad, problemas de conducta y valores generales y más bajos en las escalas de problemas emocionales y conducta prosocial.

En la tabla 3 presentan las medias y desviaciones típicas de los datos obtenidos en *emotional reflectiveness e intentional reflectiveness* mediante la escala *Emotional Reflectiveness Skala*. En ella muestran tanto los datos de la muestra general como los de los datos obtenidos por sexo, aclarando que ambas escalas muestran una variación significativa en los resultados que son ilustrados mediante un gráfico (gráfico 1) de las distribuciones en ambas escalas. Señalan como más relevante el hecho de que los valores de función reflexiva intencional son significativamente mayores que los valores de función reflexiva emocional y que ambas escalas correlacionan con un valor Pearson de $r = 0.46$. Resaltan asimismo el hecho de que no se dan diferencias significativas entre los valores de niños y niñas, y añaden que este dato contrasta con los resultados de otros estudios (Bartsch u. Estes, 1996) en el que las niñas presentaban mayores puntuaciones en su función reflexiva.

Finalmente, los autores presentan una cuarta tabla (tabla 4) con las correlaciones entre los resultados obtenidos mediante el SDQ y aquellos obtenidos en la escala de función reflexiva intencional (intentional reflectiveness)

y función reflexiva emocional (emotional reflectiveness). En ella se muestra cómo una función reflexiva emocional correlaciona con un comportamiento problemático bajo y con valores de comportamiento prosocial alto y cómo, sin embargo, una función reflexiva intencional sólo muestra una relación tendencial con el valor de problemática general medida por el SDQ.

En el apartado de discusión, los autores explicitan que el método que presentan permite la identificación de estados mentales - que ellos denominan *emotional reflectiveness e intentional reflectiveness* - en edad pre-escolar.

Explican que quisieron crear una analogía entre el procedimiento de valoración de competencias reflexivas mediante narrativas sobre episodios de significación emocional llevado a cabo con adultos y descritos en los estudios del grupo de trabajo OPD (Arbeitskreis OPD, 2006) o por Fonagy (2002) y Fonagy, Steele, Steele y Target (1997) y el método que ellos han elegido para los niños en el que también han intentado alcanzar una implicación personal y una atmósfera emocional determinada.

Al igual que se demuestra en los estudios mencionados ellos también consideran que la valoración no se centra tanto en el contenido de lo narrado o en características o aspectos lingüísticos sino en el hecho de que los protagonistas sean capaces de reconocer y describir emociones, independientemente de si lo narrado contiene material traumático o de si los niños construyen historias de juego que puedan resultar "problemáticas".

Hacen constar que no pretenden medir con su escala la mentalización en edad infantil pero señalan que sí pretenden valorar un aspecto importante de la misma o un paso en el desarrollo evolutivo del niño.

Sobre los resultados obtenidos señalan que ambas escalas- la intencional y la emocional- muestran variaciones significativas en su muestra y aclaran que, a pesar de que ambas escalas no sean del todo independientes, se



dejan identificar y limitar individualmente la una de la otra, y que son los valores de la escala intencional de mayor significación que los valores de la escala emocional.

Destacan por otro lado que los valores obtenidos en la escala emocional se relacionan significativamente con síntomas conductuales y que una alta capacidad emocional (emotional reflectiveness) minimiza el riesgo de que se presente un comportamiento de interacción social problemático.

En cuanto a las posibles limitaciones de su estudio observan que no se han probado hasta la fecha las relaciones que existen entre la escala reflexiva que presentan y aspectos como la inteligencia o la competencia verbal y que debería ser investigada también la influencia de

los factores sociodemográficos sobre la misma. Consideran también que se ha de comparar directamente si su concepto de “*intentional reflectiveness*” se acerca a las correspondientes capacidades medidas por la teoría de la mente.

En sus conclusiones los autores reiteran la importancia de valorar la capacidad de los niños de acceder a un pensamiento reflexivo en la etapa pre-escolar y consideran que ésta es una medida preventiva importante para disminuir riesgos en familias con necesidad de apoyo específico. Consideran asimismo que el método que presentan se deja integrar fácilmente en procesos diagnósticos y terapéuticos y puede resultar muy útil para valorar de un modo lúdico estas capacidades en el niño.

