

# Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas

Clara Andrés Roqueta y Rosa Ana Clemente Estevan  
Universitat Jaume I

Gran número de sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) manifiestan problemas comunicativos y de tipo pragmático. Este estudio se planteó analizar el papel de las tareas de comprensión mentalista en la distinción de un perfil TEL con problemas predominantemente pragmáticos. Para ello se comparó la ejecución en tareas mentalistas de un grupo de participantes con TEL convencional (n= 11), un grupo con TEL con mayor afectación pragmática (n= 9) y un grupo con desarrollo típico del lenguaje (n= 13) de edades comprendidas entre 4 y 7 años. Los resultados revelaron que todos los grupos fueron igualmente capaces de atribuir estados mentales cuando el contexto está estructurado. Sin embargo, los sujetos con TEL pragmático tuvieron menos éxito que el grupo TEL convencional cuando las tareas estaban orientadas de manera comunicativa y necesitaban procesar información no explícita del contexto. Nuestros datos apoyan la posibilidad de aislar un subtipo de TEL con especiales problemas pragmáticos, así como el uso de tareas mentalistas para evaluar de forma más precisa estas dificultades.

*Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. The role of mentalistic tasks.* Several subjects with Specific Language Impairment (SLI) show communicative and pragmatic problems. In this study, we suggested that mentalistic comprehension tasks would help us to find a deteriorated pragmatic profile among the population with SLI. To achieve this goal, a group of participants with conventional SLI (n= 11) was compared to a group of SLI with more pragmatic problems (n= 9) and their respective control group with typically developed language (n= 13), of ages between 4 and 7 years. Results revealed that all the groups were able to attribute mental states in tasks where the context was structured. However, the subjects with predominant pragmatic SLI showed poorer performance than those with conventional SLI when tasks were communicative-oriented and they needed to process non-explicit information from the context. These findings suggest that it is possible to isolate a SLI subtype with more pragmatic problems and also that we can use mentalistic tasks to assess these difficulties more accurately.

Las dificultades en la adquisición infantil de la primera lengua suelen encuadrarse dentro de los cuadros del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), siempre que cumplan las condiciones de especificidad, descartándose, por ejemplo, déficits sensoriales o retrasos ligados al retraso mental (Leonard, 1998).

Además, el TEL es un trastorno muy heterogéneo en cuanto a su sintomatología lingüística (Bishop, 2000), siendo objeto de muchos esfuerzos de clasificación desde sus primeras descripciones (Rapin y Allen, 1983). En este sentido, Bishop (2004) propone una clasificación empleando el término «predominantemente» seguido de la característica principal del trastorno.

Esta consideración es de gran importancia cuando los problemas manifestados por el sujeto son fundamentalmente de tipo pragmático, dada la comorbilidad existente en este área con los trastornos

del espectro autista (TEA) (Botting y Conti-Ramsden, 2003). La literatura científica descrita hasta el momento es confusa en cuanto al etiquetamiento de estos niños y niñas que, aunque manifiestan problemas comunicativos, no muestran especiales dificultades de relación social, lo cual les aleja de un diagnóstico de TEA. A priori, estos sujetos se diagnosticaron como Síndrome Pragmático (Rapin y Allen, 1983) y más tarde como Trastorno Semántico-Pragmático (Bishop y Rosenbloom, 1987; en Bishop, 2000). Sin embargo, trabajos más recientes, al encontrar evidencias de sujetos poco exitosos en situaciones comunicativas pero con buenas habilidades semánticas, han preferido emplear el término Trastorno Pragmático del Lenguaje (TPL) (*Pragmatic Language Impairment-PLI*), clasificación que ha dado lugar a dos subtipos (Botting y Conti-Ramsden, 2003): TPL «plus», cercano al perfil del TEA, y el TPL «pur», cercano al perfil del TEL.

## *La pragmática y las tareas de Teoría de la Mente*

Paralelamente a este debate, la pragmática de la lengua constituye un área compleja en su evaluación, ya que no solo incluye el uso competente de habilidades lingüísticas estructurales, sino

también capacidades cognitivas de tipo mentalista y de integración de la información del contexto (Wilson y Carston, 2007). En este sentido, las tareas de comprensión mentalista podrían aportar información sobre las habilidades pragmáticas de un sujeto, ya que la teoría de la mente (ToM) —capacidad de razonar sobre la propia mente y la de otras personas— tiene un papel coprotagonista en las situaciones comunicativas (Resches, Serrat, Rostán y Esteban, in press): por ejemplo, es necesario que el sujeto sea capaz de comprender los distintos estados mentales de su interlocutor para llegar a ser contingente (Adrián, Clemente, Villanueva y Rieffe, 2005).

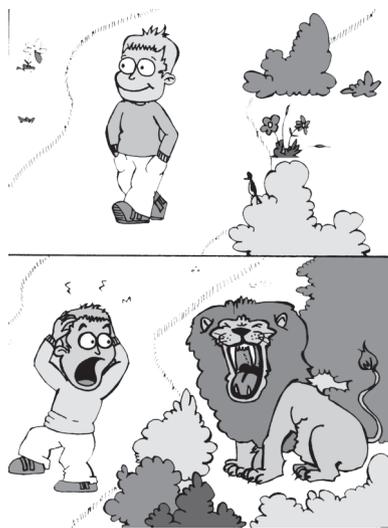
Actualmente, escasos estudios describen las habilidades mentalistas de sujetos con TEL (Frazier Norbury, 2005), y en menor medida con TPL. Además, a pesar de la evidencia constatada en la literatura sobre la heterogeneidad dentro del trastorno, en la mayoría de los trabajos las muestras se han contemplado como un grupo homogéneo (Farrant, Fletcher y Maybery, 2006).

Es importante profundizar en las relaciones entre ToM y lenguaje en este tipo de trastornos cuyos límites no están tan claramente establecidos (Botting y Conti-Ramsden, 2003; Farrar, Johnson, Tompkins et al., 2009), y averiguar si en los primeros años de escolarización de los niños y niñas, el déficit en la pragmática de la lengua viene acompañado de retrasos en otros niveles del lenguaje que puedan influir en la puesta en marcha de sus habilidades mentalistas. Por ello, el objetivo de este trabajo es estudiar y comparar las habilidades mentalistas de dos grupos de sujetos diagnosticados con TEL, diferenciados entre sí por su afectación en el componente pragmático del lenguaje. De este modo, se pretende comprobar si existe un subtipo de TEL fundamentalmente pragmático que demuestre unas habilidades mentalistas distintas al TEL convencional en edades tempranas, para profundizar en la existencia del subgrupo TPL más similar al TEL que al TEA, en cuanto a su capacidad para atribuir estados mentales a terceras personas.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 33 sujetos (4-7 años de edad) escolarizados en cuatro escuelas públicas ordinarias de la Comunidad



Anexo 1. Ejemplo de la Historia emocional «miedo»

Valenciana: 20 de ellos (11 niños y 9 niñas) formaban parte de un grupo clasificado previamente por los especialistas de los centros —maestros de audición y lenguaje y psicopedagogos escolares— como niños y niñas con TEL, diagnosticados bajo los criterios de Leonard (1998), y 13 de ellos (7 niños y 6 niñas) fueron tomados como sujetos control por edad para establecer las comparaciones.

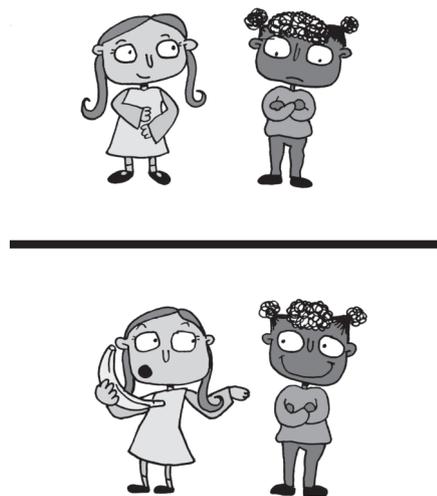
### Instrumentos

Por un lado, para determinar el perfil lingüístico y cognitivo de la muestra se emplearon distintas medidas lingüísticas de la batería ELI (*Evaluación del Lenguaje Infantil*, Saborit y Julián, 2005) y una medida cognitiva no verbal *Escala de Color del Test de Matrices Progresivas* (Raven, 1975). Concretamente, de la batería ELI se tomaron las siguientes subescalas: *Medida pragmática*: para evaluar las habilidades de comunicación funcional y establecer subgrupos dentro del TEL; *Medida morfosintáctica*; *Medida fonética* y *Medidas de vocabulario (expresivo y comprensivo)*.

Por otro lado, cada sujeto de la muestra fue evaluado mediante distintas tareas mentalistas. La mayor parte de estudios en este campo evalúan las competencias mentalistas mediante tareas de creencia falsa, tareas que no siempre se corresponden con la adaptación social real de los niños y niñas (Happé, 1994). Desde una óptica más ecológica (Adrián et al., 2005), se hace necesario el empleo de tareas más próximas a las situaciones cotidianas. Es por ello que, de las existentes en la literatura, se seleccionaron las siguientes:

La tarea de *Historias emocionales*, basada en los trabajos de Borke (1971), evalúa la capacidad de atribuir emociones a terceras personas en función de la comprensión de sus deseos (ej., Felicidad) o creencias (ej., Miedo). Se valoró la comprensión de un total de trece emociones, a través de la presentación verbal y visual de la historia emocional seguida de la pregunta: «Entonces, ¿cómo se sentirá X?» (véase Anexo 1). Se otorgó 1 punto por cada emoción identificada correctamente.

Las *Historias extrañas* (Happé, 1994) evalúan la comprensión de las intenciones comunicativas cuando emplea un lenguaje no literal. De las historias originales se seleccionaron, dada la edad de la muestra, las siguientes: *Ficción*, *Mentira*, *Mentira piadosa*, *Ironía*, *Chiste* y *Frase hecha*. Además, se creó una nueva versión para cada subtarea, resultando un total de 12 historias extrañas (véase Anexo 2).



Anexo 2. Ejemplo de la Historia extraña «juego simbólico»

Al final de cada historia, al sujeto se le formularon dos preguntas: 1) «¿Es cierto lo que dice X?» (Condición de literalidad: comprensión de si esa frase es literalmente correcta); y 2) «¿Por/para qué crees que X ha dicho eso?» (Condición mentalista: inferencia de la intención comunicativa del personaje). Las respuestas se evaluaron con 1 punto por cada condición literal acertada y 1 punto por cada intención comunicativa bien atribuida.

La tarea de **Chistes gráficos**, diseñada por Puche-Navarro (2004), evalúa la identificación del humor en imágenes, relacionada con la actividad representacional y el establecimiento de analogías. Se seleccionaron y adaptaron cuatro tipos de chistes: *hiperbólicos*, *mentalistas*, de *sustitución* y *complejos*. Cada chiste estaba compuesto por tres viñetas: 1) imagen lúdica; 2) imagen sin atractivo lúdico; y 3) imagen sin atractivo lúdico añadiendo un elemento distractor. El sujeto respondió a dos preguntas: ¿Cuál de las tres te parece más graciosa? (condición de selección) y ¿Por qué te parece esa la más graciosa? (condición de explicación). Las respuestas se evaluaron con 1 punto por cada condición de selección y 1 punto por cada explicación coherente dada.

La tarea de **Comprensión de frases hechas** fue creada por el equipo de investigación para evaluar la comprensión de metáforas verbales. Se confeccionó un listado de 20 frases hechas habituales en la lengua española, y seleccionadas en función de la edad de la muestra. La administración de la tarea consistió en la formulación de la pregunta «¿Qué quiere decir...?», seguido de la frase hecha (Ej., estoy hecho polvo). Las respuestas se puntuaron de la siguiente manera: 0 puntos (ninguna respuesta / respuestas implicando el sentido literal), 1 punto (respuestas implicando un sentido distinto al literal, sin ser el correcto) y 2 puntos (respuesta implicando el sentido figurado).

Cabe mencionar que las tareas creadas o adaptadas por nuestro equipo de investigación se sometieron previamente a una prueba piloto con 40 niños y niñas, de entre tres y siete años, que seguían un patrón típico del desarrollo, con el objetivo de probar su funcionamiento.

#### Procedimiento

Para acceder a los niños y niñas de la muestra se solicitó el permiso correspondiente a la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, así como a sus tutores legales. Los sujetos ya diagnosticados como TEL y sus respectivos controles se evaluaron individualmente en dos sesiones: en la primera se obtuvo su perfil cognitivo y lingüístico (con las pruebas ELI y Raven), así como su pertenencia a los distintos subgrupos de la muestra: TEL convencional o TELc y TEL predominantemente pragmático o TELpp. Posteriormente, en una segunda sesión se administraron las tareas de comprensión de la mente, aleatorizando el orden de presentación para evitar sesgos del investigador o efectos de cansancio de las tareas.

#### Análisis de datos

Dado que las características de la muestra no cumplían los supuestos básicos de un análisis de varianza paramétrica, los datos relativos a los perfiles psicolingüísticos y mentalistas se analizaron mediante los estadísticos no-paramétricos: la prueba Kruskal-Wallis para hallar los efectos no-paramétricos de las variables, y la prueba U de Mann-Whitney para hallar las diferencias entre grupos contrastados dos a dos.

#### Resultados

En primer lugar, los resultados hallados en la administración de pruebas de la primera sesión (ELI y Raven) mostraron tres perfiles diferenciados en cuanto a la competencia pragmática y perfil psicolingüístico de los grupos: la subescala pragmática del ELI permitió subdividir el grupo TEL inicial ( $n=20$ ) en función de su afectación en comunicación funcional, dando lugar a los grupos TELc ( $n=11$ ; edad media= 71,5 meses) y TELpp ( $n=9$ ; edad media= 69,4 meses). El criterio para aislar el TELpp fue presentar un percentil <15 en dicha subescala. Posteriormente, se seleccionó el grupo control ( $n=13$ ; edad media= 71,4 meses), procurando respetar al máximo las variables edad y sexo.

Una vez formados los tres grupos se procedió a estudiar el resto del perfil lingüístico con la batería ELI. La tabla 1 evidencia cómo la ejecución en pragmática del grupo TELpp resultó ser la más baja de toda la muestra, siendo significativamente diferente tanto al grupo control ( $Z=3,12$ ,  $p=0,001$ ) como al grupo TELc ( $Z=2,49$ ,  $p=0,012$ ). Respecto al componente gramatical se observó que ambos grupos TEL fueron diferentes significativamente al grupo control, pero similares entre ellos ( $Z=0,31$ ,  $p=0,76$ ). Sin embargo, mientras que el grupo TELc acumuló los peores niveles de toda la muestra en el componente fonético, siendo diferente incluso del grupo TELpp ( $\chi^2(2)=6,11$ ,  $p=0,026$ ), en el componente semántico fue el grupo TPLpp el que obtuvo medias por debajo del resto de grupos. Concretamente, en comparación con el grupo TELc, estas diferencias fueron mayores en cuanto a la variante receptiva ( $Z=2,49$ ,  $p=0,012$ ).

Finalmente, se aseguró la normalidad cognitiva no-verbal de toda la muestra con la *Escala de Color* del test *Raven*, donde, por el contrario, no se hallaron diferencias entre los grupos ( $\chi^2(2)=0,91$ ,  $p=0,63$ ).

En cuanto a los perfiles mentalistas evaluados en la segunda sesión (tabla 2), se observó un efecto principal de la tarea de *Historias extrañas*, evidenciando disparidad entre los grupos ( $\chi^2(2)=19,16$ ,  $p=0,000$ ). Los contrastes a posteriori demostraron la existencia de diferencias significativas a favor del grupo control en comparación al grupo TELc ( $Z=3,46$ ,  $p=0,000$ ) y al grupo TELpp ( $Z=3,65$ ,  $p=0,000$ ). Concretamente, este patrón se repitió cuando se estudiaron las condiciones de la tarea por separado. Mientras que la condición de literalidad no mostró ningún efecto principal, sí lo hizo la condición de intencionalidad ( $\chi^2(2)=16,96$ ,  $p=0,000$ ). En los contrastes por pares se hallaron de nuevo diferencias significativas entre el grupo control con los grupos TELc ( $Z=2,85$ ,  $p=0,003$ ) y TELpp ( $Z=3,48$ ,  $p=0,000$ ), pero también entre los grupos patológicos a favor del TELc ( $Z=2,34$ ,  $p=0,02$ ), siendo la ejecución del grupo TELpp la más pobre de la muestra (véase figura 1).

En relación a la tarea de *Historias emocionales* no se observó ningún efecto principal sobre grupos ( $\chi^2(2)=3,55$ ,  $p=0,17$ ). Los tres grupos mostraron un nivel de ejecución similar.

La tarea de *Chistes gráficos* a priori no evidenció ningún efecto principal ( $\chi^2(2)=4,54$ ,  $p=0,11$ ). Sin embargo, cuando se analizaron por separado las diferentes condiciones, se observó que los tres grupos se comportan de la misma manera en la condición selección, pero existen ligeras diferencias evidenciadas por una tendencia a la significación ( $\chi^2(2)=5,31$ ,  $p=0,070$ ) cuando se trata de justificar su respuesta (condición explicación), tendencia que volvió a aparecer al comparar los grupos TELpp y TELc entre ellos ( $Z=1,96$ ,  $p=0,056$ ).

Por último, en la tarea de *Comprensión de frases hechas* se observó un efecto muy significativo de grupo ( $\chi^2(2) = 18,51$ ,  $p = 0,000$ ). Además, se halló significación tanto al comparar el grupo control con el TELpp ( $Z = 3,71$ ,  $p = 0,000$ ) como con el

TElc ( $Z = 3,14$ ,  $p = 0,001$ ). Asimismo, al comparar los grupos TELc y TELpp entre ellos se evidenció una tendencia cercana a la significación a favor del grupo TELc ( $Z = 1,94$ ,  $p = 0,056$ ), lo cual indica que comprender frases hechas es una tarea altamente

*Tabla 1*  
Aspectos descriptivos y perfiles psicolingüísticos de los grupos TELc (n= 11), TELpp (n= 9) y Control (n= 13)

	(a1) TELc		(a2) TELpp		(b) Control		$\chi^2$	P	Contrastes <i>post hoc</i> <sup>a</sup>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me			
<b>Edad</b>	71,55 (11,29)	72	69,44 (9,30)	71	71,46 (9,20)	71	0,13	0,94	a1=a2=b
<b>CI no-verbal</b>	68,18 (22,66)	62	61,00 (22,92)	60	68,84 (24,24)	75	0,91	0,63	a1=a2=b
<b>Sexo (M/H)</b>	6/5		3/6		6/7		-	-	-
<b>- Fonética (con/sin)</b>	11/0		5/4		0/13		24,23	0,000	a1 < b ** a2 < b * a1 < a2 *
<b>- Morfosintaxis</b>	24,81(25,05)	30	25,11 (20,00)	30	72,38 (27,29)	80	13,69	0,001	a1 < b ** a2 < b ** a1=a2
<b>- Vocabulario comprensivo</b>	74,09 (18,41)	80	42,77 (26,93)	30	73,07 (17,97)	75	7,69	0,021	a1=b a2 < b * a2 < a1 *
<b>- Vocabulario expresivo</b>	52,27 (28,84)	50	29,44 (18,61)	20	60,38 (15,06)	50	8,91	0,012	a1=b a2 < b ** a1 < a2 (t)
<b>- Pragmática</b>	53,64 (25,99)	40	6,44 (5,63)	5	80,38 (15,60)	90	23,29	0,000	a1 < b * a2 < b ** a2 < a1 **

<sup>a</sup> Nota: \* p<0,05; \*\* p<0,01; (t) p<0,1

*Tabla 2*  
Comparación de los grupos TELc (n= 11), TELpp (n= 9) y Control (n= 13) en tareas mentalistas

	(a1) TELc		(a2) TELpp		(b) Control		$\chi^2$	P	Contrastes <i>post hoc</i> <sup>a</sup>
	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me	X (d.t.)	Me			
<b>Has extrañas (total)</b>	24,36 (5,51)	12	18,56 (7,76)	19	32,92 (3,0)	34	19,16	0,000	a1 < b ** a2 < b ** a1=a2
<b>- HEX-literales</b>	11,73 (0,46)	12	10,78 (1,71)	12	11,92 (0,27)	12	4,74	0,093	a1=a2=b
<b>- HEX-intención</b>	4,91 (2,62)	5	2,11 (2,31)	2	8,77 (3,00)	9	16,96	0,000	a1 < b * a2 < b ** a2 < a1 *
<b>Has emoción (total)</b>	4,18 (2,18)	4	4,44 (1,23)	5	5,69 (1,23)	6	3,55	0,169	a1=a2=b
<b>Chistes G. (total)</b>	9,73 (2,45)	10	6,67 (3,96)	5	10,00 (1,87)	10	4,54	0,101	a1=a2=b
<b>- Selección</b>	4,91 (1,22)	5	4,11 (1,76)	4	5,08 (0,95)	5	2,35	0,31	a1 = a2 = b
<b>- Explicación</b>	4,82 (1,25)	5	2,56 (2,45)	2	4,92 (0,95)	5	5,31	0,070	a1=b a2 < b * a2 < a1 (t)
<b>Frases hechas</b>	14,18 (6,24)	16	8,33 (5,61)	6	24,38 (5,99)	25	18,51	0,000	a1 < b * a2 < b ** a2 < a1 (t)

<sup>a</sup> Nota: \* p<0,05; \*\* p<0,01; (t) p<0,1

dificultosa para el grupo con mayor afectación pragmática (véase figura 2).

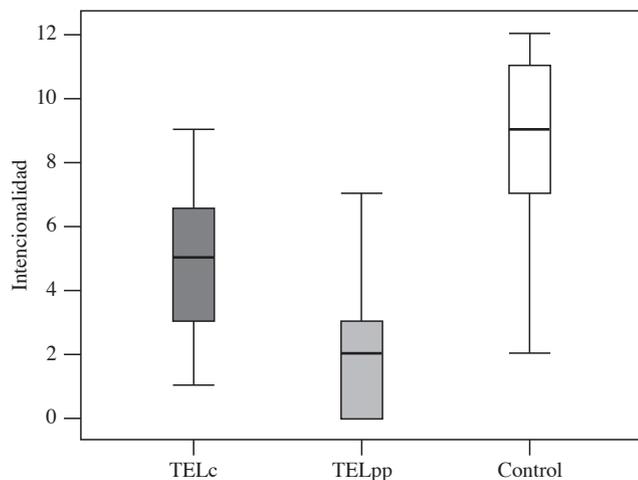


Figura 1. Comprensión de la condición de «intencionalidad» en las Historias extrañas de Happé

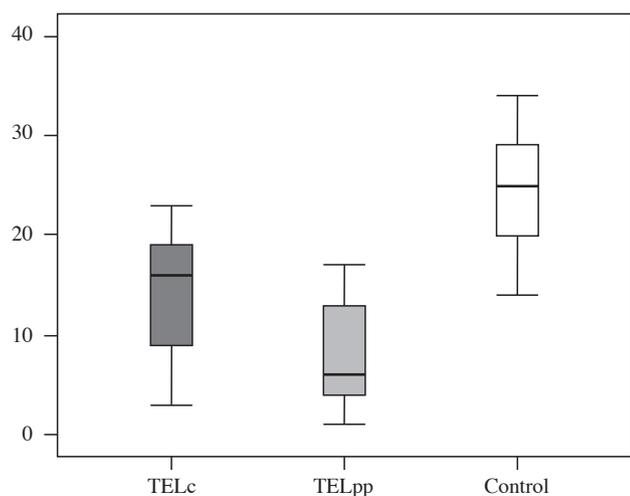


Figura 2. Comprensión de frases hechas

Discusión y conclusiones

Este trabajo contribuye a constatar que es posible encontrar distintos perfiles de ejecución en tareas de tipo mentalista dentro del TEL (Botting y Conti-Ramsden, 2003). Concretamente, los datos demuestran que si bien todos los sujetos diagnosticados con TEL presentan problemas comunicativos, es el grupo aislado experimentalmente por su déficit grave en este área el que acumula peores niveles en la mayoría de tareas de tipo mentalista.

Por un lado, es importante remarcar que los dos grupos de niños y niñas con TEL presentan una ejecución similar a la de sus iguales por edad en la tarea de *Historias emocionales*, lo cual permite afirmar que parecen igualmente capaces de inferir estados mentales de terceras personas cuando la información del contexto viene acompañada de ayudas visuales que complementan la información verbal, ofreciendo un apoyo estático (Im-Bolter, Johnson y Pascual-Leone, 2006). Del mismo modo, también son competentes a la hora de detectar el humor en la tarea de *Chistes gráficos*, lo cual

indica que ciertas habilidades representacionales necesarias relacionadas con la TOM —como establecer analogías entre partes, deducir su relación y activar los esquemas relevantes en el dibujo (Puche-Navarro, 2004)— parecen no ser deficitarias cuando la tarea se les presenta de manera gráfica (Andrés-Roqueta, Clemente, Cuervo y Górriz, 2009).

Sin embargo, ha sido posible encontrar tareas donde los sujetos con problemas de lenguaje se han comportado de manera diferente al grupo control, aun conteniendo ayudas gráficas. Estas tareas son aquellas que, además de necesitar la inferencia de los estados mentales de los protagonistas, están orientadas comunicativamente (González, Barajas y Fernández, 2005). Ambos grupos TEL demostraron problemas para inferir la intencionalidad de una tercera persona al emplear emisiones ambiguas, así como para distinguir sentidos figurados de los literales en la tarea de metáforas (frases hechas, en este trabajo), lo cual podría estar relacionado con su baja competencia gramatical (Bishop, 2000; Farrant et al., 2006). Sin embargo, el grupo TELpp obtiene puntuaciones mucho más bajas que el grupo TELc, llegando a diferenciarse significativamente, y por tanto su fracaso no puede atribuirse solamente a la incompetencia gramatical compartida por ambos grupos, sino que parece más relacionado con déficits en otras habilidades específicas ligadas a la pragmática (Gilliot, Furniss y Walter, 2004). En este tipo de tareas, la metodología «tradicional» de decodificación de una frase no es suficiente para acceder a su significado, sino que es necesario procesar también la información del contexto para llegar al sentido «no literal» (Wilson y Carston, 2007).

A la luz de estos datos, se puede afirmar que ciertas condiciones de administración de las tareas mentalistas empleadas en este trabajo permiten diferenciar el grupo TELpp del grupo TELc: las *Historias extrañas* (en la comprensión de intenciones), los *Chistes gráficos* (en la condición de explicación) y la comprensión de metáforas a través de las *Frases hechas*. Parece ser que la realidad expuesta lingüística o gráficamente facilita la tarea de estos niños para darse cuenta de que el sentido de la frase no es el literal, pero no para encontrar el sentido figurado ni para dar respuestas informativas más allá de la representación gráfica. Entender que a veces las personas intentan hacer bromas sorprendiendo a su interlocutor mediante locuciones con varios significados implica un procesamiento complejo del contexto donde estos niños y niñas fallan.

Por tanto, el fracaso en las tareas mentalistas por parte de los sujetos con TELpp radica a la hora de dar una respuesta coherente y suficientemente informativa, la cual cosa no solo depende de su perfil lingüístico (similar gramaticalmente al del grupo TELc) ni de la inferencia de estados mentales (similar a toda la muestra en general), sino del procesamiento de las distintas informaciones que aparecen localmente (de frase) y dentro de un contexto (de situación). Parece ser que en este caso las demandas cognitivas de las tareas orientadas comunicativamente necesitan de unas habilidades metalingüísticas más elaboradas (Im-Bolter, Johnson y Pascual-Leone, 2006).

Tomando un ejemplo de nuestra investigación, en la tarea de *Historias extrañas*, que evalúa la comprensión del Juego simbólico (donde la protagonista coge un plátano y dice: «Mira, estoy hablando por teléfono»), una respuesta correcta o esperable para un niño o niña entre 3 y 6 años sería: «Lo hace para jugar». Sin embargo, el tipo de respuestas obtenidas por los sujetos con mayor afectación pragmática suele ser: «Lo dice porque es un mentiroso». Realmente, no se trata de una respuesta incorrecta, sino más bien «poco informativa» y poco efectiva para su comprensión cognitivo-social.

Tal y como se planteaba en la introducción, los datos sugieren que los fallos hallados en la ejecución de tareas mentalistas no se deben a un problema en la habilidad de atribuir estados mentales (Gilliot, Furniss y Walter, 2004), ya que ellos intentan adscribir al hablante el que creen más oportuno en esa situación, «*miente porque desea ocultar la verdad*» (en el ejemplo anterior). Sin embargo, al no ser capaces de resolver otras implicaciones contextuales complejas no escogen la intención que es más relevante para esa situación social concreta (Wilson y Carston, 2007; Efkliides, 2009). Siguiendo el ejemplo anterior, decir que fingir hablar por teléfono «*es una mentira*» es cierto en el nivel de la frase y del dibujo (en realidad, no está hablando por teléfono). Sin embargo, la explicación que se esperaría de un hablante competente cumpliría nuestras expectativas como oyentes al contemplar otros aspectos situacionales que fueran más allá de la mera comparación entre la producción lingüística y la imagen, como por ejemplo: relación emisor-receptor (son amigos), sus características (son niños), el contexto donde se emite la frase (lúdico o de juego) o el formato en que se dice (broma). En este ejemplo, por tanto, una respuesta pragmáticamente informativa habría procesado todas estas pistas para llegar a la conclusión de que, simplemente, los niños están jugando simbólicamente.

En todo caso, estas diferencias demuestran que las habilidades pragmáticas afectan al perfil mentalista que pueden demostrar los sujetos con TEL en tareas clásicas de ToM (Gilliot, Furniss y Walter, 2004). Asimismo, se ha comprobado cómo las distintas condiciones de las tareas permiten focalizar dónde tiene más problemas el grupo de TELpp, como en la interpretación de emisiones ambiguas, la comprensión de dobles significados y realización de analogías en formato verbal, que otros autores han definido como un tercer nivel de complejidad en ToM (Tirapu-Ustaroz et al., 2007).

*¿Se trata de un problema en la comprensión de la mente de los otros?*

Nuestros datos confluyen con la literatura que afirma que las diferencias entre los perfiles mentalistas de ambos grupos TEL se-

parados por su afectación pragmática no se debe a un déficit en ToM en el sentido estricto (Farmer, 2000), sino a un déficit en habilidades mentalistas más sutiles que requieren la colaboración de la convención lingüística compleja, y probablemente el manejo de otras capacidades cognitivas como la toma de perspectiva visual (Farrant, Fletcher y Maybery, 2006).

Finalmente, retomando la consideración en la literatura de la posible existencia del TPL como trastorno aislado o como subgrupo de otros trastornos mejor estudiados (Bishop, 2000), desde nuestro punto de vista es preciso hacer varias consideraciones. Parece ser que estos niños y niñas con problemas graves pragmáticos de entre 4 y 7 años de edad pudieran corresponderse en edades más avanzadas con el TPL «pur» sin rasgos autistas reflejados en la literatura (Botting y Conti-Ramsden, 2003; Bishop, 2000), es decir, con un perfil más cercano al TEL que al TEA por dos razones: primero, porque su manera de procesar la información y sus déficits en otros niveles del lenguaje, como la gramática o la semántica, es similar al grupo TELc. Y segundo, porque aunque pudieran confundirse con el TEA a causa de sus problemas comunicativos, su competencia en tareas simples de atribución mentalista (emociones y humor) indica diferencias en la etiología de su aparición (Botting y Conti-Ramsden, 2003).

Concluimos señalando que nuestros datos avalan la posibilidad de aislar o diferenciar un subtipo de TEL con mayores problemas comunicativos. La diferencia se focaliza en rasgos como una menor afectación en fonética, mayores dificultades semánticas de alto procesamiento, y mayores dificultades para resolver tareas pragmáticas y mentalistas con implicaciones contextuales complejas.

#### Agradecimientos

Esta investigación ha sido subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia, proyecto SEJ2006-03593, y por la Fundació Caixa-Castelló Bancaixa, proyecto P11B2006-14.

#### Referencias

- Adrián, J.E., Clemente R.A., Villanueva, M.L., y Rieffe, C. (2005). Parent-child picturebook reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 3(32), 673-686.
- Andrés-Roqueta, C., Clemente-Estevan, R.A., Cuervo-Gómez, K., y Górriz-Plumed, A. (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), 257-266.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M. Bishop y L. Leonard (Eds.): *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (2004). Diagnostic dilemmas in specific language impairment. En L. Verhoeven y J. van Balkom (Eds.): *Classification of developmental language disorders* (pp. 309-326). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Botting, N., y Conti-Ramsden, G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties and specific language impairment: Can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Efkliides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 627-636.
- Farrant, B., Fletcher, J., y Maybery, M.T. (2006). Specific language impairment, theory of mind and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842-1853.
- Farrar, M.J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., y Benigno, J.P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, doi:10.1016/j.jcomdis.2009.07.001.
- Frazier Norbury, C. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399.
- Gilliot, A., Furniss, F., y Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 1-11.
- González, A.M., Barajas, C., y Fernández, M. (2005). La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados. *Psicothema*, 17(1), 43-48.

- 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.
- Im-Bolter, N., Johnson, J., y Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with Specific Language Impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77(6), 1822-1841.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MacKeith Press.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(4), 343-355.
- Rapin, I., y Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.): *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155-184). New York: Academic Press.
- Raven, J.C. (1975). *Test de matrices progresivas. Escala general. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Resches, Serrat, Rostán y Esteban, in press. Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. Próxima aparición en 2010 en *Infancia y Aprendizaje*.
- Saborit, C., y Julián, J.P. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil. ELI*. Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Col·lecció: Educació.
- Tirapu-Ustaroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Wilson, D., y Carston, R. (2007). A unitary approach to lexical pragmatics: Relevance, inference and ad hoc concepts. En N. Burton-Roberts (ed.): *Pragmatics* (pp. 230-259). Palgrave: London.