

Fecha de presentación: octubre, 2020, **Fecha de Aceptación:** noviembre, 2020, **Fecha de publicación:** diciembre, 2020

37

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR ESCENARIOS COTIDIANOS DE CONFLICTO CON ESCOLARES Y ADOLESCENTES CON AUTISMO

TOOLS FOR WORKING ON EVERYDAY SCENARIOS OF CONFLICT WITH SCHOOLCHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM

Irene García Molina¹

E-mail: imolina@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-9371>

¹ Universitat Jaume I, Castelló. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Molina, I. (2020). Herramientas para trabajar escenarios cotidianos de conflicto con escolares y adolescentes con autismo. *Revista Conrado*, 16(77), 280-285.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo proporcionar herramientas para que el profesorado pueda construir escenarios adecuados para escolares y adolescentes con autismo en los que se pueda trabajar la moralidad o aspectos relacionados con la teoría de la mente. Partiendo de los ítems (i) estímulos visuales, (ii) cercanía, y (iii) el peso de la intención, se pueden construir escenarios generales o historias para trabajar un suceso puntual en el que haya podido suceder un altercado o problema. Además, también se añaden unas preguntas guía a modo de intervención. Como finalidad, se destaca que saber en qué fallan o cómo entienden las personas con autismo los escenarios presentados (sobre conflictos, daños fallidos o transgresiones morales), es clave para saber cómo actuarían en dicho lugar, qué piensan realmente de situaciones similares, o incluso, detectar posibles situaciones de acoso escolar.

Palabras clave:

Autismo, situaciones sociales, acoso escolar, intención.

ABSTRACT

The present study aims to provide tools for teachers and professionals to construct scenarios for autistic schoolchildren and adolescents. These stories are designed to work on morality and theory of mind aspects. Starting from the items (i) visual stimuli, (ii) closeness, and (iii) the weight of intention, scenarios or stories can be built to work on a specific event in which a problem may have occurred. In addition, some guiding questions are also added as an intervention. It is highlighted that knowing where autistic people fail or how they understand the scenarios presented (about conflicts, failed attempts or moral transgressions), is key for knowing how they would act in that place, what they really think of similar situations, or even, detect possible situation of bullying.

Keywords:

Autism, social situations, bullying, intention.

INTRODUCCIÓN

Según la última estimación de la Organización Mundial de la Salud (2019), se ha conocido una prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 1 de cada 160 niños a nivel mundial. El crecimiento casi exponencial en estos últimos años ha tenido consecuencias en el campo de la investigación pedagógica, tratando de dar respuesta a preguntas e hipótesis centradas en entender cómo procesan la información las personas con autismo, a qué se deben las dificultades sociales que suelen encontrar y cómo repercutir en una mejora de su calidad de vida. Esta indagación se ha puesto de manifiesto, mayoritariamente, los últimos años, gracias al modelo de inclusión en el sistema escolar, por el cual las personas con autismo – sobre todo aquellas sin una afectación cognitiva notable – pueden tener acceso a una educación superior (desde instituto a universidad). Debido a dicha inclusión en contextos donde existen personas con y sin autismo, es común que las dificultades que definen dicho trastorno, sobresalgan o se hagan evidentes. Los problemas más comunes que los individuos con dicha condición pueden encontrar en el contexto educativo se relacionan, de forma relevante, con el ámbito social y de la comunicación: los problemas para iniciar o responder a interacciones sociales, las limitaciones en interpretar los estados mentales ajenos durante las interacciones, o las dificultades para ajustar su comportamiento con el fin de encajar en diferentes contextos, son algunos de los ejemplos que pueden incidir de manera más diferencial en su día a día (ver DSM-5; APA 2013). Esta realidad, supone un reto para la figura del educador, pedagogo e investigador acerca de la necesidad creciente de proporcionar a las personas con TEA una adecuada intervención en aspectos comunicativos y sociales para su generalización, ya no solo en el ámbito académico, sino en el de la vida real.

La habilidad para comprender los estados mentales ajenos (deseos, creencias, intenciones) durante nuestras interacciones sociales se denomina Teoría de la Mente (Premack & Woodruff, 1978). Entender cómo actúan los otros (en presente, pasado & futuro) y poder juzgarles, entablar y mantener relaciones, o decidir qué personas nos convienen y cuáles no, tiene relación con la TM (Young & Tsoi, 2013). De hecho, si dicha capacidad está bien desarrollada nos servirá para poder ser líderes de nuestro grupo, convencer de algo a muchos e incluso engañar a otros. De igual modo, si nuestra TM es inmadura, podemos ser ignorados por nuestros compañeros, o ser acosados sin entender siquiera qué está ocurriendo ni cómo comportarnos al respecto.

Las personas con TEA suelen tener problemas de TM, o una TM inmadura (Baron-Cohen, et al., 1985; Margoni &

Surian, 2016). Esta inmadurez mentalista, puede repercutir en dificultades para entender situaciones en las que existe algún tipo de transgresión, como el caso del acoso escolar (Pettit & Knobe, 2009; Ochi, et al., 2020).

El bullying se entiende comúnmente como un subtipo de agresión contra una víctima, un comportamiento negativo que es intencionado y se repite en el tiempo (Olweus, 1993). Los acosadores suelen escoger a sus víctimas, por ser físicamente débiles o por ser rechazadas o ignoradas por sus compañeros, y las personas con autismo, debido a sus problemas en TM, suelen ser retraídos en la escuela, a menudo se aíslan o están solos, o pueden presentar problemas de absentismo escolar, todo ello - la mayoría de las veces - causado por las situaciones de acoso que sufren (Ochi, et al., 2020).

Otro suceso – aunque menos conocido que el bullying – es el *mate crime*. Este término se usa cuando la víctima es una persona vulnerable, y es abusada deliberadamente por alguien conocido, como amigos o familiares (Thomas, 2011). Es decir, el *mate crime* se trataría de un *amigo* del que aprovecharse por su dificultad en interpretar las intenciones ajenas, como sería el caso de las personas con autismo.

Es en este tipo de situaciones por la que trabajos como el que se presenta a continuación, cobra sentido, pues resulta de suma importancia el hecho de reconocer la intención del otro, de distinguir si una persona nos ha herido deliberadamente, o si, en cambio, nos ha hecho daño de forma accidental (García Molina & Clemente, 2019). El hecho de que las personas con autismo puedan tener problemas en reconocer dicha intención y eso pueda repercutir en su vida diaria, hace plantear a la comunidad educativa si existen formas de trabajar con el alumnado escenarios sociales cotidianos, donde los estados mentales (la intención) tengan un gran peso. Una buena forma de hacer entender situaciones que pueden ocurrir en diferentes contextos de interacción social es ilustrarlo con breves historias que simulan dichos escenarios.

Existe un amplio abanico de tareas de TM que se centran, de forma muy preferente, en los primeros niveles de adquisición de dicha capacidad, como la tarea de *Sally y Anne* (Baron-Cohen, et al., 1985), destinadas a niñas y niños pequeños. Hasta donde se conoce a día de hoy, existe un número muy inferior de tareas que contemplan situaciones comunes de interacción que requieren una capacidad más madura de TM para solucionarlas o entenderlas, habitualmente desarrollada en la etapa pre-adolescente.

Realmente, aunque existan tareas que trabajen la moralidad – las cuales normalmente están administradas por el

psicólogo - es de especial importancia que los pedagogos o docentes sepan construir este tipo de tareas para trabajar con el alumnado de forma general o cuando haya un altercado puntual. Por tal razón, son necesarias instrucciones básicas para inventar o recrear un escenario. De este modo, el profesorado tendrá a su disposición una herramienta útil para consultar y poder trabajar diferentes situaciones que pueden ocurrir en el día a día de los colegios o institutos. Pues, es justo en este período, cuando la comunicación social se vuelve más compleja, con conversaciones en las que es importante reconocer las intenciones de los demás (buenas o malas), no solo en transgresiones morales, sino también en bromas, ironías, engaños, mentiras piadosas, o meteduras de pata.

En definitiva, se denota la urgencia del uso de historias nuevas, ecológicas y creadas a propósito de la situación, que contemplen aspectos sobre intenciones y moralidad en una misma tarea, con el fin de no recurrir a varias medidas independientes que midan varios aspectos, o a las tareas prototípicas de TM extensamente administradas, en su mayoría sobre creencias falsas, con poco contenido social y con dudoso aporte mentalista ligado a la realidad (Killen, et al., 2011). Así pues, en el presente estudio, se pretende indagar acerca de cómo construir situaciones a partir de las intenciones y resultados que se quieran trabajar: situaciones accidentales, intencionadas, benignas o fallidas; así como detallar algunos aspectos clave para que el escenario final sea atractivo y útil para escolares o adolescentes con autismo, y detallar una guía de preguntas para el profesorado.

DESARROLLO

El objetivo de este estudio es crear escenarios adecuados para trabajar el razonamiento moral con personas con autismo. Así pues, nos guiaremos por tres ítems clave: 1) estímulos visuales, 2) cercanía y 3) peso de la intención.

1. Escenarios que contemplen estímulos visuales

En referencia a las habilidades visuales, las personas con autismo suelen responder mejor ante elementos visuales, existiendo pues cierta 'ventaja visual' (término acuñado por Blaser, et al., 2014). Prueba de ello, es que la mayoría de materiales de intervención para personas con autismo suelen contener pictogramas, ilustraciones, o fotografías para su mayor comprensión (Dettmer, et al., 2000). Esta predilección por los estímulos visuales, también se ha podido constatar en tareas sobre situaciones sociales (Loveland, et al., 2001; García Molina & Clemente, 2019).

De tal modo, acompañar las historias sociales con viñetas, ilustraciones, marionetas o incluso fotografías, puede

ayudar a concretar el escenario que se quiere trabajar y que la situación no quede tan abstracta.

2. Escenarios cercanos

Es importante remarcar que los escenarios creados deben ser lo más cercanos a la realidad de un escolar o adolescente, ya que tanto niños con o sin autismo parecen responder mejor ante historias cercanas a sus propias experiencias o con diálogos que ellos suelen hacer frente en su día a día (Grant, et al., 2005).

Así pues, escenarios como conflictos en una escuela, en un instituto, en la calle, con los compañeros de clase o la familia pueden ser propicios para que el escolar o adolescente se sienta reflejado y entienda mejor el contexto de la historia.

3. Escenarios que contemplen la intención

Uno de los aspectos más relevantes para trabajar situaciones en las que la intención tiene un peso importante en la historia, es la propia intención. En nuestro día a día, constantemente, atribuimos *intencionalidad* al comportamiento ajeno. Sabemos que si pensamos en un objetivo (por ej. beber agua) tendremos que planificar y realizar una acción (coger la jarra, poner el agua en un vaso y aproximar el vaso a nuestra boca) para así finalmente conseguir nuestro resultado deseado (beber el agua de ese vaso y quitarnos la sed) (Cushman, 2015). Este sería el ejemplo de una intención y un resultado buenos. Pero no siempre la intención y el resultado tienen la misma valencia, pues existen las situaciones fallidas o los accidentes, y éstos tienen valencias ambiguas (por ejemplo, intención buena / resultado malo).

Para construir un escenario correctamente con el que podamos trabajar intención y razonamiento moral debemos tener claros los aspectos clave citados anteriormente¹.

I. La intención: buena o mala

II. El resultado: bueno o malo

Valiéndonos de estos constructos, se pueden idear diferentes situaciones en las que la dificultad en el razonamiento moral venga dada por las diferentes valencias (bueno / malo). Pues bien, cuando intención y resultado tienen valencias no ambiguas (por ej. malo / malo) el escenario puede resultar fácil y el peso de la intención suele ser menor en el razonamiento moral. Sin embargo, cuando intención y resultado tienen valencias ambiguas (bueno / malo), se añade un plus de dificultad al razonamiento moral, ya que la intención del agente tiene un peso muy

¹Para mayor claridad se trabajará con dos valencias solo: positiva / negativa.

importante, requiriéndose así un análisis más exhaustivo de los estados mentales, con un menor peso del resultado (Margoni & Surian, 2016).

A continuación, encontramos la Figura 1, elemento clave para poder crear escenarios partiendo de la idea de valencias positivas o negativas en ambos: intención y resultado. Así pues, los escenarios que surgen de ambas valencias combinadas serían: situación benigna, fallida, accidental o intencionada.

Sin embargo, existe en esta misma construcción, un tercer factor añadido: el control de la acción. Si se observa la Figura 1, vemos como, concretamente, cuando las valencias en intención y resultado concuerdan, existe un control que repercutirá en que la acción intencionada genere el resultado físico esperado, ya que todo estará controlado en cada acto. Por el contrario, cuando no existe un control de la acción, el resultado no será el esperado debido a diversas causas, que irán desde lo mental (por ejemplo, cuando alguien mete la pata porque desconocía cierta información) hasta lo físico (por ejemplo, el personaje ha tropezado y no le ha pegado a alguien). En ocasiones, el control o no-control de la acción se puede tildar también de suerte, aleatorización, efecto o, incluso responsabilidad (Martin & Cushman, 2016; García Molina, 2019).

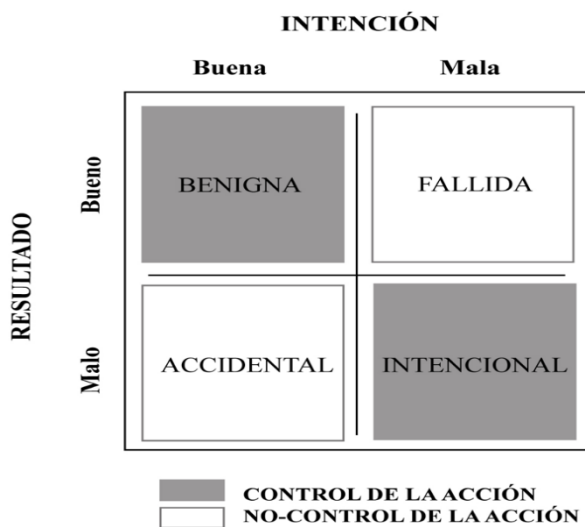


Figura 1. Construcción de escenarios a partir de la intención, el resultado y el control o no-control de la acción.

Fuente: García Molina (2019).

Preguntas adecuadas centradas en la TM y el razonamiento moral

Una vez creado el escenario, se deben idear las preguntas en relación a los aspectos más destacables de

la historia. Dichas preguntas deben tener relación con la TM (deseos, creencias, intenciones), así como tratar los aspectos sobre la moralidad que interesen según la situación (bondad, maldad, culpabilidad, castigo, perdón). A continuación, se detallan algunas preguntas tipo con el personaje inventado que realiza la acción, de nombre Yahima (adaptadas de García Molina, et al., 2016).

Preguntas relacionadas con la TM:

- I. deseos: ¿Yahima quería hacer lo que hizo?; ¿Yahima quería hacer eso?; ¿Yahima deseaba eso?
- I. creencias: ¿Qué cree Yahima?; ¿Yahima tenía toda la información?; ¿Qué sabía Yahima?
- I. intención: ¿Tú crees que Yahima quería hacerle sentir así?; ¿Tú crees que esa era la intención de Yahima?; ¿Por qué hizo eso Yahima?
- I. Preguntas relacionadas con la moralidad:
 - I. personaje: ¿Yahima es buena o mala?
 - I. acción: ¿Lo que ha hecho Yahima está bien o está mal?
 - I. situación: ¿Yahima es culpable?; ¿Yahima merece algún castigo?; ¿Yahima debe pedir perdón/disculpas?

Las preguntas que se presentan son de carácter general, pues el profesorado puede trabajar los aspectos que más crea oportunos dependiendo de qué suceso haya ocurrido o qué le interese tratar con su grupo clase o su alumno.

CONCLUSIONES

El trabajo que se presenta, trata de ofrecer una herramienta útil para docentes y pedagogos que quieran trabajar las situaciones sociales, tanto desde un punto de vista general como para un suceso puntual. Para ello, se desentrañan las peculiaridades que subyacen a la comprensión de los estados mentales ajenos y el razonamiento moral de posibles situaciones ecológicas, las cuales resultan de gran importancia en nuestro día a día.

Así pues, el presente estudio se focaliza en la importancia de las valencias positivas y negativas de intención y resultado para poder construir escenarios con los que trabajar transgresiones morales, intentos fallidos, daños accidentales, o situaciones benignas, contemplando además como factor importante el control o no-control de la acción.

Trabajar este tipo de historias o escenarios es importante por diversas razones. Primero, porque podemos encontrar muy pocas tareas pre-existentes, y es necesario que el profesorado sea capaz de construir los escenarios para poder trabajarlo con su alumnado. Segundo, es

importante conocer los constructos que las forman para entender en qué pueden estar fallando los alumnos al responder a las preguntas guía proporcionadas centradas en TM y en moralidad. Finalmente, debemos recordar que, aunque se trate de historias en formato papel, pueden ayudar a las personas con autismo a entender mejor las situaciones sociales reales que nos rodean continuamente, y más en un contexto de escuela o instituto. Cabe remarcar que, entender en qué fallan o cómo entienden las personas con autismo los escenarios presentados, nos puede ayudar o dar la clave para saber cómo actuarían o qué piensan realmente en situaciones similares. Incluso, ésta resulta una herramienta muy útil para detectar posibles situaciones de acoso escolar, y de este modo que el profesorado sea capaz de darle un espacio a la víctima para poder expresarse y hablar del problema.

En definitiva, el presente trabajo está dirigido a profesionales que quieran trabajar con su alumnado, con y sin autismo, situaciones dónde la comprensión de la TM y la moralidad son necesarias, con el doble objetivo de poder detectar posibles problemas de comprensión de intenciones o de acoso, y dar herramientas para que el alumnado sea capaz de reconocer qué está ocurriendo a su alrededor y así pedir ayuda en caso de ser necesario.

Tan solo tenemos que observar, durante un recreo, el patio de una escuela o un instituto para observar las relaciones interpersonales, y también cómo una de las mayores fuentes de conflicto se debe a la mala atribución de intenciones al compañero (Killen, et al., 2011; García Molina & Clemente, 2019). Ahora, imaginemos que en dicho escenario se encuentran personas con autismo, las cuales pueden tener problemas en entender la intención del otro. Por este motivo más social, es necesario que el profesorado pueda entender qué elementos están influyendo o dificultan entender un conflicto cotidiano, saber qué preguntar o conocer cómo construir escenarios cercanos para el individuo. Pues, si las personas con autismo mejoran en la comprensión de situaciones imaginarias sobre el papel, esto puede repercutir, con implicaciones reales, en situaciones de su día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*(1), 37-46.
- Blaser, E., Eglinton, L., Carter, A. S., & Kaldy, Z. (2014). Pupillometry reveals a mechanism for the autism spectrum disorder (ASD) advantage in visual tasks. *Scientific Reports*, *4*.
- Cushman, F. (2015). Deconstructing intent to reconstruct morality. *Current Opinion in Psychology*, *6*, 97-103.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *15*(3), 163-169.
- García Molina, I., & Clemente-Estevan, R. A. (2019). Autism and faux pas. Influences of presentation modality and working memory. *The Spanish Journal of Psychology*, *22*.
- García Molina, I., Clemente-Estevan, R. A., Andrés-Roqueta, C., & Rodríguez, L. (2016). *Intervención mediante historias complejas de teoría de la mente. Meteduras de pata, juicios morales e ironías*. Universitat Jaume I.
- García-Molina, I. (2019). *La comprensión moral de situaciones accidentales y deliberadas en escolares con autismo*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I.
- Grant, C. M., Boucher, J., Riggs, K. J., & Grayson, A. (2005). Moral understanding in children with autism. *Autism*, *9*(3), 317-331.
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, *119*(2), 197-215.
- Loveland, K. A., Pearson, D. A., Tunali-Kotoski, B., Ortegón, J., & Gibbs, M. C. (2001). Judgments of social appropriateness by children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(4), 367-376.
- Margoni, F., & Surian, L. (2016). Mental State Understanding and Moral Judgment in children with Autistic Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, *7*.
- Martin, J. W., & Cushman, F. (2016). Why we forgive what can't be controlled. *Cognition*, *147*, 133-143.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S. I. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *14*, 1-7.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Ed.: Blackwell Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Trastornos del espectro autista. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Pettit, D., & Knobe, J. (2009). The pervasive impact of moral judgment. *Mind & Language*, *24*(5), 586-604.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*, 512-526.

Thomas, P. (2011). 'Mate crime': ridicule, hostility and targeted attacks against disabled people. *Disability & Society*, *26*(1), 107-111.

Young, L., & Tsoi, L. (2013). When mental states matter, when they don't, and what that means for morality. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(8), 585-604.