



Pontificia Universidad Católica del Ecuador

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MÚSICA, LENGUAJE Y MOVIMIENTO**

TESIS DE GRADO

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DE TÍTULO DE LICENCIADA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN MÚSICA,
LENGUAJE Y MOVIMIENTO**

**EL CONCEPTO DE “SAFE PLACE” PARA EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS EN 3 NIÑOS CON INHIBICIÓN DEL
HABLA DE LA CIUDAD DE QUITO, DURANTE EL PERIODO
SEPTIEMBRE 2016 – FEBRERO 2017**

DIRECTORA DE TESIS: Dr. Amelie Abarca

**REALIZADO POR:
Carolina Sosa Carrero**

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **CAROLINA ELIZABETH SOSA CARRERO**, C.I. **1717261638** autora del trabajo de graduación intitulado: **“EL CONCEPTO DE SAFE PLACE PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN 3 NIÑOS CON INHIBICIÓN DEL HABLA DE LA CIUDAD DE QUITO, DURANTE EL PERÍODO SEPTIEMBRE 2016-FEBRERO 2017”**, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN MÚSICA, LENGUAJE Y MOVIMIENTO** :

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 23 de febrero del 2018



CAROLINA ELIZABETH SOSA CARRERO,

C.I. **1717261638**

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi familia. A mi madre quien siempre me ha inspirado a superarme y ha apoyado mis decisiones con firmeza y cariño.

A Sensorium por abrirme sus puertas y construir conmigo a través de la confianza y respeto un camino de aprendizaje y apertura a este tema “Safe place”, en especial a Belén Camacho y el equipo de profesionales que ahí trabaja con pasión y entrega.

A Amelie Abarca por contagiarme un poco de su pasión por este tema, por ser mi guía en este proceso y apoyar cada paso en el desarrollo de esta tesis.

A los niños y a las familias que son parte indispensable de esta investigación, sin los cuales no sería posible el desarrollo de esta tesis.

A mis colegas de trabajo quienes se han interesado profundamente en este tema

Tabla de contenidos

1. Introducción	4
2. Adquisición del lenguaje	5
2.1 Teoría Innatista	5
2.2 Teoría Cognitivista	6
2.3 Teoría Pragmática	7
3. Mutismo Selectivo	15
3.1. Acercamiento a la etiología del mutismo selectivo	18
3.2. Inhibición del habla	19
3.3. Tratamientos e intervenciones	20
3.4. Concepto de Safe- Place	23
4. Caso 1 José	28
4.1 Descripción	28
4.2 Topografía del habla y del callar	28
4.3 Superando lo extraño	33
4.4 En busca de un lugar seguro	30
4.5 Construyendo el “safe place”	38
4.6 Resultados	40
4.7 Logros de José en su entorno escolar, familiar y socio – cultural.	44
5. Caso 2 Andrés	45
5.2 Descripción	45
5.3 Topografía del hablar y callar	45
5.4 Superando lo extraño	52
5.5 Construyendo el “safe place”	56
5.6 Resultados	62
5.7 Logros de Andrés en su entorno escolar, familiar y socio- cultural	64
6. Caso 3 Inés	65
5.2 Descripción	65
5.3 Topografía del hablar y callar	66
5.4 Superando lo extraño	69
5.5 Construyendo el “safe place”	71
5.6 Resultados	82
5.7 Logros de Andrés en su entorno escolar, familiar y socio- cultural	84
7. Bibliografía	85

Introducción

La adquisición del lenguaje ha sido estudiada desde varias perspectivas teóricas, pues el interés por ese complejo sistema de convenciones lingüísticas que posibilita la comunicación, expresión de ideas, abstracción de objetos lugares, construcción de contextos; todas las teorías sobre la adquisición del lenguaje concluyen que el lenguaje es propio del ser humano, ninguna especie ha podido construir un sistema tan elaborado y complejo para comunicarse entre sí (Tomasello, 2013).

La teoría interaccionista social propuesta por Tomasello plantea que los niños generan un vínculo a partir de la relación con otras personas, en el cual se desarrollan las habilidades comunicativas. Estas habilidades van desde el contacto visual, la atención conjunta, la intención comunicativa, la reciprocidad gestual y postural, y por último el intercambio de turnos. Todas estas habilidades son los cimientos para que el lenguaje verbal puede desarrollarse. A parte la adquisición del mismo dependerá de las conductas cooperativas, donde los individuos se reconocen como potenciales actores sociales.

No todos los niños pueden asimilar estos conceptos de manera sencilla, y es allí donde surge un impacto dentro de su desarrollo. La dificultad de entenderse como actor social, dificulta la interacción e intercambio de turnos dentro de la comunicación; así también, rituales de saludos, triangulación, iniciar y responder preguntas, siendo una problemática al momento de desarrollar sus habilidades comunicativas y sociales.

Una de estas dificultades es la inhibición del habla o mutismo selectivo. Los niños con mutismo usualmente tienen la habilidad para hablar, pero no la utilizan en situaciones poco familiares para ellos, en lugares específicos o con un grupo de personas (Hartmann, 1992).

Dentro de este estudio se describe el estudio de caso de tres niños en edad de 8 años con Inhibición del habla o mutismo selectivo. Este trastorno del habla no tiene una causa de origen establecida, quizá existan disposiciones inherentes con factores psicológicos y ambientales que pueden influenciar. Pero la característica prevaeciente es la ansiedad y en muchos de los casos es relacionada con la fobia social. Dentro de la comunicación se evidencia tensión y miedo cuando hablan o esperan responder. Los comportamientos oposicionistas pueden ser motivados por la desesperación que provoca la situación abrumadora, como es: hablar (Sluckin & Sage, 2004).

Existen diferentes formas de intervención para el tratamiento de la inhibición del habla o mutismo selectivo. En esta tesis se utiliza el concepto de “safe place” como una herramienta práctica y concreta que se va a utilizar en el proceso con los niños que presentan inhibición del habla o mutismo selectivo.

La construcción de un “safe place” es el reflejo de un proceso en el cuál confluyen aspectos de la comunicación básicos, habilidades ejecutivas y de planificación, así también la creación de contextos claros para que los niños se puedan experimentar y expandir sus habilidades comunicativas. Hablar de “safe place” es abordar lo simbólico, la representación de imágenes internas, que los niños podrán utilizar dentro de la relación y comunicación en situaciones nuevas y con personas poco conocidas.

Capítulo 1

1. La adquisición del lenguaje

Desde tiempos inmemoriales el ser humano se ha preguntado sobre los orígenes de la comunicación, el lenguaje y el habla, ¿Cómo es posible que se adquiera y desarrolle el lenguaje de manera tan rápida y efectiva en los primeros años de vida? El lenguaje brinda la posibilidad de que se dé la comunicación, el intercambio de ideas, el transmitir conocimiento, el entender al otro y expresarse a uno mismo. Asimismo, el lenguaje también permite transmitir, expresar y elaborar la abstracción de objetos, personas, lugares y emociones. De la misma forma, podemos entendernos unos a otros y construir una comunidad mediante convenciones lingüísticas complejas (Tomasello, 2013). Todas estas características son propias del ser humano, ninguna especie ha podido construir un sistema tan elaborado y complejo para comunicarse entre sí.

El ser humano, desde su concepción, está sujeto a incesantes cambios, expuesto a una serie de factores: hereditarios, genéticos, históricos y socioculturales. Estos no son predecibles ni aparecen en un mismo tiempo, o se cumplen como lo han determinado desde las teorías de desarrollo. Las hipótesis y teorías que se han elaborado alrededor de este tema complejo y apasionante son algunas: el innatismo, el cognitivismo y la pragmática social.

1.1 Teoría innatista

Para Chomsky, lo que diferencia a los seres humanos de las otras especies es el lenguaje y lo asocia con la capacidad para construir estructuras cognitivas complejas. Su teoría sobre la gramática universal no se opone a los conceptos conductuales; él expone que cuando se reciben estímulos adecuados, estos construirán una gramática. Chomsky, define la gramática universal, como:

“la gramática universal (GU) es el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad; me refiero naturalmente a la necesidad biológica, no lógica. Así pues, se puede pensar que GU expresa [la esencia del lenguaje humano]” (Chomsky, 1981, pág. 32)

Por tal motivo, desde el enfoque innatista, se propone la premisa de que la mente humana tiene la capacidad innata de producir aprendizaje instantáneo, además de la comprensión del sentido común, el organizar categorías de objetos y analizar acontecimientos. Igualmente, la hipótesis del innatismo sostiene que una de las facultades de la mente, común a todas las especies, es la habilidad del lenguaje que sirve a las dos funciones básicas de la teoría racionalista. Estas son: Proporcionar un sistema sensorial para el análisis preliminar de los datos lingüísticos y el esquematismo que determina una cierta clase de gramática (Chomsky, 1981, pág. 18).

Para la teoría innatista, la construcción del conocimiento se debe a la estructura natural de la mente humana; es decir, cuando uno tenga experiencias sensoriales con el mundo, uno será capaz de reconocerlas y estructurarlas para su uso:

“el ser humano conoce el lenguaje generado por esta gramática, y al utilizar las facultades de la mente y las estructuras que estas producen, puede entonces emplear la lengua que conoce” (Chomsky, 1981, pág. 38)

1.2 Teoría cognitivista

La teoría cognitivista, cuyo principal representante es Piaget, postula que el desarrollo cognitivo está ligado estrechamente con el desarrollo del lenguaje. En este proceso intervienen los estados mencionados por Piaget (1972) para el desarrollo del niño, desde la etapa sensorio motriz (nacimiento hasta dos años), etapa preoperacional (dos años hasta siete años), etapa concreta – operacional (siete años hasta doce años) y etapa formal – operacional (doce años hasta la adolescencia).

Desde el nacimiento hasta los siete años, los niños desarrollan una serie de procesos sensoriales y motrices para percibir el mundo que les rodea. Se involucran, a través de sus sentidos, para experimentar el entorno sensorial y construir esquemas. Este período constituye la raíz sobre la cual, según Piaget, se desarrollará la lógica, la razón y demás competencias cognitivas del niño.

En lo referente al desarrollo del lenguaje, Piaget dice:

“La evolución del lenguaje comienza con el balbuceo espontáneo (desde los seis hasta los diez-once meses) y la fase de diferenciación de fonemas por imitación (desde los once a los doce meses) y por un estadio al término del período senso - motor y que ha sido descrito como el de “palabras – frases” (Piaget & Inhelder, 1972, pág. 89).

Además, para que estas palabras puedan ser expresadas, el niño tiene que comprender su esquema verbal como instrumento de asimilación y generalización, a partir de los esquemas senso – motores (Piaget & Inhelder, 1972). Algo que Piaget recalca es que la función comunicadora del lenguaje aparece después de los siete años. Mientras tanto, el niño manejará un lenguaje egocéntrico, ya que el habla corresponde a la etapa de los pensamientos del niño. El lenguaje egocéntrico puede subdividirse en tres: repetición y ecolalia; monólogo; y monólogo colectivo. En esta etapa, dice Piaget (1976), el niño habla para sí, experimentando con ello placer y excitación; esto lo distrae plausiblemente de la necesidad de comunicar a otros su pensamiento.

Mientras que el lenguaje socializado aparece con las primeras conductas sociales, Piaget habla de las primeras palabras como órdenes. La palabra, en primer lugar, está relacionada a la acción: la expresión de pensamientos a alguien más hasta ser entendido. Esto sucede en la etapa operacional concreta. El niño en esta fase se caracteriza por la habilidad que va adquiriendo con la percepción de los distintos aspectos o dimensiones de una situación y el entendimiento de cómo tales aspectos o dimensiones se relacionan. El pensamiento presta ahora más atención a los procesos que a los estados. Tales cambios capacitan al niño para manipular conceptos; especialmente, si las cosas e ideas que éstos implican no son ajenos a su realidad. Del mismo modo, el habla del niño se hace menos egocéntrica en la medida en que aumenta en él la necesidad de comunicarse y la obligación de reconocer la importancia de su oyente (Pérez, 2014).

1.3 Teoría pragmática

Para describir y explicar cómo el ser humano adquiere las competencias lingüísticas desde la teoría pragmática, hay que revisar los tres marcos que influyen en la misma, estos son: filogenético, histórico y ontogénico.

El primer marco es el filogenético, esta trata sobre las adaptaciones biológicas que permiten a los miembros de una especie comunicarse unos con otros lingüísticamente. El segundo marco es el histórico, se refiere a las fuerzas histórico-culturales que han modificado la forma particular de las convenciones lingüísticas de una comunidad hablante específica. Por último, se encuentra el marco ontogénico, que plantea el proceso de desarrollo por medio de la adquisición de las competencias de manera individual durante su ciclo vital (Tomasello, 2005).

Los diversos marcos, aportan que el ser humano tiene influencias hereditarias y ambientales que influyen incesantemente en su desarrollo. No cabe duda de que existe una disposición biológica, que como especie nos permite comunicarnos con los otros. Sin embargo, si se considera el desarrollo individual de estas competencias lingüísticas se observa que no todos los seres humanos cumplen con los periodos en los cuáles se pretende adquieran las mismas. Por lo tanto, no se puede juzgar la evolución del lenguaje a partir de parámetros temporales del desarrollo, sino inferir en las bases que constituyen un cimiento importante para entender la comunicación humana como punto de partida para el uso intencional del lenguaje.

La teoría pragmática plantea que el niño se inserta en el mundo social con las reglas, requerimientos, prohibiciones y tabúes del mismo. Para Katz – Bernstein (2013), los niños aprenden a usar el lenguaje adecuadamente para expresar sus necesidades, deseos e intenciones; para desarrollar y regular las relaciones; para planificar acciones; para controlar; ejercer influencia; pensar; y hablar acerca de sí mismos. Este es el camino en que pueden diferenciarse entre ellos y otras personas y establecer una identidad propia.

Un punto importante para considerar es el hecho de la intencionalidad compartida, que se construye a partir del modelo de cooperación que desarrolla Tomasello. La intencionalidad compartida se refiere a un fenómeno del comportamiento humano, se refiere que las intenciones son de carácter social, el agente de las intenciones y acciones, ya no es el “yo” o “tú”, sino , el “nosotros” (Tomasello, 2013).

El modelo de cooperación explica cómo los seres humanos se apoyan mutuamente para desarrollar habilidades comunicativas. Por ejemplo, la intención compartida para preparar un pastel, realizar un paseo en bicicleta, decorar un cuadro. De esta forma, hace referencia a la lectura de las intenciones del “tú”, sin que el “yo” desaparezca para que se constituya un “nosotros”. Esta habilidad de participar con otros, dentro de una actividad común o dentro de un contexto, es una cualidad propia de la especie humana. Según la teoría pragmática de la adquisición del lenguaje, se prevé un desarrollo sincrónico entre la comunicación gestual y lingüística, porque tanto los gestos, como el lenguaje, se aprenden y se emplean dentro de un marco interpersonal de la intencionalidad compartida, que, según estudios, surge entre los 9 y los 12 meses de edad, aproximadamente (Tomasello, 2013, pág. 118).

Desde el nacimiento se observa cómo todos se esfuerzan y colaboran entre sí para comunicarse (Tomasello, 2013). Los padres y cuidadores son aquellos que se vinculan y sincronizan al ritmo del niño de manera intuitiva (Papousek & Papousek, 2002), promueven la comunicación prelingüística a través de gestos, tonos de voz, lenguaje corporal y cantos, esperando reciprocidad en la comunicación; ya sea con movimientos, miradas, gestos o sonidos. Generando así el primer contacto hacia la adquisición del lenguaje. La adquisición del lenguaje comienza con la habilidad intuitiva de los padres para suscitar la disposición comunicativa del niño, establecer diálogo visual con él, e interpretar sus intenciones y emociones, a través el lenguaje. Desde los primeros días de vida, los padres se acercan al niño para generar contacto visual y mostrar los distintos timbres de voz que tienen, además del lenguaje gestual y corporal que utilizan. Algo que sucede de forma natural es la interacción a través de turnos durante un diálogo.

La intuitiva paterna (Papousek & Papousek, 2002) demuestra que el rol de los padres es indispensable en la adquisición del lenguaje. Las capacidades comunicativas de los padres son: comportamiento comunicativo prototípico, atribución de intención y dar contenido a las expresiones del niño: reciprocidad y complicidad, coherencia verbal/gestual (Papousek & Papousek, 2002). El apoyo a la eficacia propia y actividad del niño, crean atención e intención compartida (Tomasello, 2013), y apoyo a la expansión de capacidades comunicativas. Los padres acuden a las capacidades

intuitivas didácticas (Papousek & Papousek, 2002) dentro de la adquisición del lenguaje, como: sincronización a las capacidades del bebé, estructura de comunicación y diálogo claro (intercambio de vocalizaciones, miradas – contacto visual, mímica simple y expresiva, juegos de rutina), “baby talk” o lenguaje materno en el cual se responde a las vocalizaciones del bebé (Stern, 1983). Los estudios prueban cómo los niños adquieren su lenguaje inicial a través de las interacciones rutinarias de colaboración con hablantes de la lengua (Bruner, 1983). En cada situación cotidiana el niño aprende, en primer lugar, a participar y establecer metas conjuntas con el otro, lo que le permite comprender que es lo que el otro está haciendo (cuál es su rol) y por qué lo está haciendo.

Si se estudia el “árbol del lenguaje”, las raíces que nutren la adquisición del lenguaje son: la cultura, el entorno, el desarrollo sensorial, el desarrollo motor, el desarrollo mental, y el desarrollo emocional (Wendlandt, 2006). Estas se alimentan de las experiencias con el mundo de los sentidos, el contacto con la cultura, el entorno social, la capacidad de acción, los vínculos afectivos y las experiencias con carga emocional. La estructura de estas primeras relaciones constituye el “input” a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas. Es justamente en las ramas (sub áreas del lenguaje) (Wendlandt, 2006) que se encuentran: la pragmática, que dota de sentido práctico al lenguaje; la gramática, que hace que el lenguaje sea comprensible con la formación de palabras y oraciones; la articulación, que es la pronunciación del lenguaje para que este sea entendible; vocabulario; y semántica, para las posibilidades expresivas y el significado de las palabras. La voz lleva el lenguaje y expresa estados de ánimo, con su característica única, que es el timbre; la fluidez, que transporta palabras y oraciones, y que también consiste en la respiración, fonación, movimiento y pensamiento; por último, se encuentra la narración, que es contar historias con estilos narrativos.

La teoría interaccionista plantea el estudio de las conductas comunicativas intencionales que tiene el niño, manifiestas en la interacción más cercana con sus cuidadores, de manera triangular. Su idea central plantea que el ser humano desarrolla

los “móviles comunicativos” (Tomasello, 2013) o “formatos”¹ (Bruner, 1984) a través de la interacción con otros seres humanos y su contexto socio - cultural. Se expone una nueva teoría sobre la adquisición del lenguaje (Greenspan & Shanker, 2004) que trata de los “formatos” de los que habla Bruner. La interacción afectiva en los primeros estados del desarrollo es donde se crean oportunidades para comunicar, a través de rutinas estructuradas. Aquí, la familiaridad tiene que ser combinada con lo novedoso, con la posibilidad de modular la conducta y con juegos de acción – respuesta, para así desarrollar la atención en el niño y desarrollar sus sentidos (Greenspan & Shanker, 2004).

El niño desarrolla su atención previamente, ya sea hacia un objeto o a una persona por separado. El proceso de triangulación según Tomasello, constituye un enorme paso cognitivo, en el cual se establece atención conjunta con su cuidador y se puede interpretar gestos e intención para la acción. Por lo tanto, la interacción que se establece en los primeros años de vida es fundamental para cimentar las bases donde se sostendrá el lenguaje verbal. Para comprender mejor el proceso de triangulación, que representa un momento sustancial hacia la adquisición del lenguaje verbal (Zollinger, 1997), se define el proceso de triangulación como: El proceso donde intervienen cognitivamente tres elementos de forma combinada, que básicamente constituyen el futuro de cualquier comunicación verbal (yo- tú – objeto). Para (Katz-Bernstein, 2013) esta conexión que se realiza en el proceso de triangulación hace posible que el niño mire los eventos y objetos desde una nueva dimensión, nombrando y reconociendo que las personas son en esencia actores sociales. Inclusive, el niño aprende a percibirse a sí mismo como un potencial actor social que coopera con los demás.

El cambio de turnos y, posteriormente, de roles, dentro del proceso de adquisición del lenguaje, son importantes para comprender las estructuras del diálogo, la prosodia y leer las intenciones de los otros. Así, esto es posible, a través de la coherencia entre acciones, gestos y lenguaje corporal. El “turn taking” (Stern, 1983)

¹ Según Bruner es el instrumento de una interacción humana regulada. El formato es un microcosmos definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. (Conexionismo, 2010)

es producto de un entrenamiento natural y no pensado en el que los niños experimentan con sus cuidadores más cercanos, para poder entender el rol de hablante y de quien escucha. Además, cuando reciben una pregunta saben que es su turno de responder. Esto constituye la adquisición de estructuras lingüísticas importantes para expresar deseos, necesidades e intereses (Katz- Bernstein, 2013).

El acuerdo en común que tienen todas las teorías sobre adquisición del lenguaje es que el ser humano es el único en utilizar convenciones lingüísticas tan complejas para comunicarse entre sí. Estudios comparativos entre humanos y primates, realizados por Tomasello y su equipo de investigación durante décadas, han demostrado que el ser humano es el único capaz de imitar y aprender a utilizar diferentes tipos de convenciones sociales. Asimismo, se comunican con otros de manera declarativa y utilizan material simbólico como pinturas o mapas; además de utilizar intencionalmente herramientas históricas y sobre todo colaborar entre ellos (Tomasello, 2005).

Para concluir, la teoría interaccionista estudia la adquisición del lenguaje desde una perspectiva diferente, donde su principal interés son las bases que constituyen la comprensión de los “formatos” de la comunicación humana. Se llega a estos a través de la interacción directa con otros miembros de su especie, que a partir del modelo de cooperación planteado por Tomasello, indica que están dispuestos a colaborar de manera intuitiva en la fase pre-lingüística de la comunicación, construyendo contextos claros para motivar el uso del lenguaje de manera intencional. No todos los niños pueden asimilar estos conceptos de manera sencilla, y es allí donde surge un impacto dentro de su desarrollo. La dificultad de entenderse como actor social complica la interacción e intercambio de turnos dentro de la comunicación, siendo una problemática al momento de desarrollar sus habilidades comunicativas y sociales. Este enfoque justifica la necesidad de interacción social, para comprender estas estructuras que son la base de la comunicación humana, sobre las cuales se constituirá el lenguaje pre lingüístico y posteriormente pragmático – verbal. Al parecer, los niños con inhibición del habla o mutismo selectivo necesitan apoyo para comprender estas estructuras lingüísticas y experimentar sus habilidades comunicativas para que su

lenguaje sea intencional y comunicativo. La dificultad para afrontar lo desconocido o poco familiar se ha levantado como muralla para su silencio.

Capítulo 2

2. Mutismo Selectivo

La palabra “mutismo” proviene del latín “mutus”, que significa silencio. Sin embargo, a lo largo de su estudio, este fenómeno de persistencia en el silencio ha sido encontrado en la literatura con nombres diferentes. Así, se encuentran Aphasía Voluntaria (Kussmaul, 1877 citado en Katz - Bernstein, 2013), Voluntary mutism (Gutzmann, 1894 citado en Katz - Bernstein, 2013), Total / elective mutism (Tramer, 1934 citado en Katz - Bernstein, 2013), mutism (ICD- 10, F94.0), Selective mutism (DSM – IV), y Partial/ Universal silence (Shoor, 2002 citado en Katz - Bernstein, 2013).

Existen diferencias y distinciones en lo referente al uso de los términos para designar al “mutismo”. El mutismo total es asignado como un rechazo al uso del lenguaje hablado, mientras que se preserva la escucha. Está relacionado principalmente como un síntoma secundario a desórdenes psicóticos o depresivos y es extremadamente raro que se presente en niños (Katz - Bernstein, 2013, pág. 20). El mutismo electivo (Tramer, 1934) es un desorden del habla más común y familiar, que después de la adquisición del lenguaje, toma lugar y ocasiona que se elija hablar con un grupo particular de personas y con otras, mantener silencio (Katz - Bernstein, 2013).

El “mutismo selectivo” fue descrito por Tramer, un psiquiatra suizo, quien investigó y no encontró registros sobre tan raro desorden cuyo origen es incierto. En un comienzo se lo conocía como “mutismo electivo” y afectaba a niños dentro del lenguaje y conducta desafiante opositor (Sluckin & Sage, 2004). Para comprender de mejor forma a qué se refiere el término de “mutismo selectivo”, es importante conocer que tiene su transición en los últimos cuarenta años, a través de la literatura. Las diferencias entre “mutismo electivo” y “mutismo selectivo” se manifiestan en distinciones de fondo. En primer lugar, el término “mutismo electivo” sugiere una decisión libre acerca de con quien hablar, en qué circunstancias o en qué lugares. (Katz - Bernstein, 2013). Mientras que en el “mutismo selectivo” no se puede hablar de una decisión libre al respecto. Si un niño en edad preescolar se enfrenta a una situación

extraña o nueva y se rehúsa a hablar y guardar silencio, no se puede referir a una decisión voluntaria. Este niño va a requerir de apoyo y soporte a diario para luchar y enfrentarse a sus resistencias para hablar (Katz - Bernstein, 2013). Este trastorno del habla no tiene una causa de origen establecida, quizá existan disposiciones inherentes con factores psicológicos y ambientales que pueden influenciar. Sin embargo, la característica prevaleciente es la ansiedad y en muchos de los casos está relacionada con la fobia social. Dentro de la comunicación se evidencia tensión y miedo cuando hablan o esperan responder. Los comportamientos opositoristas pueden ser motivados por la desesperación que provoca la situación abrumadora, como es el hablar (Sluckin & Sage, 2004).

Los niños con mutismo usualmente tienen la habilidad para hablar, pero no la utilizan en situaciones poco familiares para ellos, en lugares específicos o con un grupo de personas (Hartmann, 1992). Ellos guardan silencio y se comunican consistentemente a través del uso exclusivo de gestos, expresiones faciales o comunicación escrita (Katz - Bernstein, 2013). Es un tema complejo, ha llevado a un grupo importante de psiquiatras a interesarse en el mismo. Son distintas las perspectivas y enfoques que se dan al “mutismo selectivo”, desde: tratamientos psicológicos, lúdicos, conductuales y llegando, en muchos casos, a uso de medicamentos, usualmente antidepresivos.

Los niños con “mutismo selectivo” según los criterios del DSM IV cumplen con las siguientes características:

A)	Incapacidad persistente para hablar en situaciones sociales específicas (en las que se espera que hable, como, por ejemplo, en la escuela) a pesar de hablar en otras situaciones.
B)	La perturbación interfiere con el rendimiento escolar o laboral o con la comunicación social.
C)	La duración de la perturbación es de por lo menos un mes (no se limita al primer mes de la escuela).

D)	La incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento de, o a no encontrarse cómodo con, el lenguaje requerido en la situación social.
E)	La perturbación no se explica mejor por la presencia de un trastorno de la comunicación (por ejemplo, tartamudeo) y no aparece exclusivamente durante el curso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico.

El mutismo selectivo es un desorden emocional de la comunicación verbal. Como ya se ha descrito, está caracterizado por la selectividad al hablar con ciertas personas o en situaciones específicas. La articulación, receptividad y expresión del lenguaje son generalmente las más afectadas en un rango normal, la mayoría están basadas en una etapa del desarrollo, solo parcialmente afectada (Castell/Schmidt 2003). Citando a Gilbert (1995) Los niños con mutismo selectivo usualmente son: tímidos, evitan y muchas veces son claramente retraídos (Sluckin & Sage, 2004).

El mutismo selectivo, dentro del desarrollo, aparece alrededor de los 3 años, edad en la cual los niños prueban interacciones comunicativas de forma nueva, formal y en situaciones extrañas. Las primeras reacciones podrían aparecer por la ansiedad que produce la separación con su madre (Sluckin & Sage, 2004). El miedo hacia lo poco familiar es más intenso en niñas, que, en niños, posiblemente debido a la tendencia cultural a la tolerancia hacia las niñas tímidas.

Tres son las formas de miedo que se experimentan en la infancia (Katz - Bernstein, 2013, pág. 23):

- Desorden de ansiedad por separación (miedo extremo para separarse de sus familiares o cuidadores).
- Comportamiento de evitación (excesivo alejamiento con extraños, por tal motivo sus relaciones sociales son limitadas, presentan timidez y falta de contacto social).

- Trastorno de ansiedad (miedos excesivos y poco realistas, junto con sentimientos de extrema ansiedad, preocupación obsesiva por el rendimiento y tensión general hasta la parálisis).

Muchas de estas características se han observado dentro del “mutismo selectivo”. Sin embargo, para determinar un diagnóstico, la observación debe ser más minuciosa y no corresponde a un resultado mono- causal de alguno de los desórdenes de ansiedad o miedo mencionados. Se debe trabajar con un equipo interdisciplinario en cooperación con uno transdisciplinario para planificar y realizar un diagnóstico y tratamiento (Katz - Bernstein, 2013, pág. 24).

2.1 Acercamiento a la Etiología del mutismo Selectivo

Ha sido mucha la literatura que ha intentado explicar y acercarse a la etiología del “mutismo selectivo”. A continuación, se mencionará una serie de autores, cada cual, con experticia en su trabajo, para tener una visión y acercamiento de las investigaciones y aproximaciones terapéuticas.

- Modelo basado en experiencia y aprendizaje de la eficacia propia, teoría del aprendizaje (Bandura 1977 citado en Katz - Bernstein, 2013).
- Comportamiento neurótico como resultado del conflicto que es expresado a través del silencio, explicación psicoanalítica (Lemp 1982; Kos – Robes 1976 citado en Katz - Bernstein, 2013).
- Silencio como resultado de la herencia familiar, familias que tienden a un comportamiento silencioso (enfoque genetista y sistémico).
- Silencio como estrategia de afrontamiento. (Bahr 1996 citado en Katz - Bernstein, 2013).
- Silencio como síntoma de un desorden de ansiedad (Yeganeh 2003; Sharp 2007; Carbone 2010 citado en Katz - Bernstein, 2013).
- Silencio debido al multilingüismo (enfoque socio – lingüístico). (Dahoun 1995; Elitzur/Perednik 200 citado en Katz - Bernstein, 2013).

El “mutismo selectivo” se ha mirado desde varios enfoques; sin embargo, un aspecto importante que se debe observar con mayor detenimiento es la diferenciación entre lo “familiar” y lo “poco conocido” (Katz - Bernstein, 2013). Muchas veces los

niños determinan límites rígidos entre lo que es familiar y lo que no es, lo que impide y dificulta un aprendizaje social (Katz - Bernstein, 2013). Sin un apoyo para la comprensión del niño sobre los cambios incesantes del entorno social, la dificultad de determinar diferencias y flexibilizarse ante lo poco familiar se podría agudizar. En lo referente a este tema, Bronfenbrenner (1997 citada en Katz - Bernstein, 2013), mira al desarrollo de la infancia como un área en constante expansión construida por pequeños “fragmentos ambientales, donde el niño puede conquistar a través de las transiciones.

2.2 Inhibición del habla

La inhibición del habla puede entenderse como una dificultad en las habilidades comunicativas para superar lo extraño, en la cual, no se ocupan formas de comunicación verbal o directa. Los niños con inhibición del habla no cumplen con las todas las características dentro del mutismo selectivo, sin embargo, se encuentran en situación de riesgo para entrar en un diagnóstico de mutismo selectivo (Sluckin & Sage, 2004). Este trastorno del habla afecta su desarrollo, impactando principalmente en su conducta, socialización, adaptación y transiciones que se presentan usualmente con el comienzo de la escolarización. La inhibición del habla corresponde a una característica en la cual no se usa el lenguaje en situaciones, lugares o con personas desconocidas, fuera de lo familiar (Katz - Bernstein, 2013); principalmente al asistir a una escuela, guardería o lugar poco conocido. Los niños que presentan esta característica suelen ser introvertidos y necesitan de sus padres o cuidadores para poder interactuar con extraños en situaciones desconocidas y nuevas.

Entre las características que tienen estos niños, están la ansiedad, el rechazo, y frustración, que se muestran durante una interacción. La inhibición es un paso previo al “mutismo selectivo”. Por lo tanto, la intervención y trabajo que se realice con estos niños podría aportar a prevenir el desarrollo de la tensión y ansiedad. El apoyo que reciban dentro de la escuela, con padres y profesionales es una herramienta valiosa de prevención. Para los niños con inhibición del habla, lo importante es el apoyo para construir un puente hacia la expansión de sus fronteras y aceptar poco a poco lo que en un comienzo es extraño y poco familiar. Muchas son las situaciones cotidianas y dentro de la escolarización que limitan la interacción social de estos niños. Los niños

con inhibición del habla y mutismo selectivo tienden a sentirse poco atraídos por profesores o grupos de compañeros, que contrariamente, podrían ayudar a relativizar la autoridad y poder fantasioso (Katz - Bernstein, 2013).

Ahora que se conoce un poco acerca del posible origen del “mutismo selectivo”, se podrá observar qué factores podrían aportar para que el niño pueda hacer frente a la falta de familiaridad. En primer lugar, que el vínculo y relación con sus padres o cuidadores sea lo suficientemente estable (Katz - Bernstein, 2013). Otro factor es que el niño pueda entender con claridad que hacer amistad con otros es deseable, en principio, y que esto no pone en peligro la lealtad con sus padres (Katz - Bernstein, 2013). Este puede ser un gran miedo, el no sentir permiso con ellos mismos para entablar nuevas relaciones dentro de ambientes poco familiares. Un factor que también se menciona es la anticipación y necesidad que tiene el niño de saber que será bienvenido y recibido con afecto en un lugar desconocido (Katz - Bernstein, 2013). Además, para poder relacionarse y comprender los contextos, el niño debería internalizar los rituales de saludo y de tomar – dejar turnos dentro de la comunicación. Los gestos y rituales simbolizan una característica temporal de los encuentros y las reglas sociales que regulan las relaciones íntimas y lejanas (Katz - Bernstein, 2013).

En este aspecto, es importante puntualizar que el conocimiento y comprensión que se tenga de estos rituales se adquiere a través de una práctica directa. Otro factor que se ha planteado es la ansiedad, miedo y temor que puede producir el contacto y relación con personas poco familiares. Un niño con miedo, difícilmente se puede entregar a la comunicación, pues se siente vulnerable, o en algunos casos, hasta amenazado en un ambiente que no comprende bien. Por lo tanto, se plantea incentivar la relajación y curiosidad para que sea parte de juegos comunicativos e interacciones que surgen de una adaptación mutua y creatividad común (Katz - Bernstein, 2013).

El “mutismo selectivo” ha sido estudiado desde diversos enfoques como los que he descrito previamente. Las causas pueden ser varias y sus orígenes son en la actualidad difíciles de determinar. Lo más importante es considerar “la inhibición” como el punto de partida para el trabajo, ya que el impacto sobre el desarrollo afecta la conducta y socialización. Al comenzar la escolarización muchos niños experimentan

dificultad para separarse de sus padres o cuidadores, la adaptación en esta nueva etapa es compleja. Sin embargo, algunos niños siguen demandando apoyo, ya transcurrido un tiempo, para sentirse seguros dentro de la escuela y en varios casos utilizan el silencio como estrategia para sobrellevar el entorno escolar.

Justamente con esta población de niños es con la cual se enfocará el trabajo. El apoyo que se requiere dentro de esta etapa es relevante para fomentar la seguridad y desarrollar las habilidades comunicativas en los niños para un desempeño más relajado dentro del ámbito escolar y social al que se están enfrentando por primera vez. Desde el ámbito educativo se puede realizar un trabajo en conjunto para apoyar a los niños a sentirse aceptados y comprendidos, construyendo puentes comunicativos.

2.3 Tratamientos e intervenciones

Las estrategias sobre el tratamiento acerca del mutismo selectivo son diversas y han sido abordadas desde enfoques diferentes. Entre estas se encuentran: modelo psicodinámico, modelo biológico y modelo conductual. A continuación, describiré a breves rasgos las características de cada una de ellas.

En el modelo psicodinámico, Tramer (1934 citado en Sluckin & Sage, 2004), explica que el “mutismo selectivo” surge de una experiencia traumática temprana, en la cual hay interferencia con la relación madre- niño. Existe una clínica donde se trata de resolver los conflictos inconscientes del niño. Dentro de los estudios, Cline y Baldwin, (1994 citado en Sluckin & Sage, 2004), se ha documentado que el tratamiento es largo y en algunos casos exitoso, pero tiene una alta tasa de fracaso.

Dentro del modelo biológico, recientemente se ha sugerido el uso de medicamentos para el tratamiento de “mutismo selectivo”, teniendo mucha acogida en los Estados Unidos, por estudios realizados en “selective serotonin Inhibitors”, mientras que en Europa se ha cuestionado el uso de estos medicamentos.

El modelo conductual apareció en los años sesenta, donde el estudio del comportamiento fue entendido como un aprendizaje dentro de un contexto social (Sluckin & Sage, 2004). Y es así como el mutismo selectivo fue analizado desde los factores de predisposición, precipitación y perpetuación. Por lo tanto, en caso de fobias

aisladas, el tratamiento conductual podía trabajar sobre los síntomas, siendo bastante efectivo (Rutter, 1975 citado en Sluckin & Sage, 2004). Una ventaja de la terapia conductual es que se puede combinar con otras, sin ser restrictiva en ese aspecto. La terapia conductual ha tenido éxito particularmente en contrarrestar la ansiedad para que comience a desvanecerse y modelar la conducta del niño. Para trabajar sobre el “desvanecimiento”, se ha utilizado como punto de partida una situación relajada para el niño, en la cual está hablando con un familiar, por lo general la madre. Entonces, una persona entra, pero mantiene su distancia y, gradualmente, se va acercando. Esta aceptación de una persona extraña puede tomar mucho o poco tiempo, depende del niño; es importante ir a su ritmo (Sluckin & Sage, 2004). En caso de que el niño se mantenga en silencio esta conducta se intentará modelar, premiando cualquier sonido que emita. Esto puede implicar comunicación no verbal, usando instrumentos, imitando animales, soplando velas, etc. Acercándose a usar gradualmente las cuerdas vocales con el paso del tiempo (Sluckin & Sage, 2004).

La postura psicológica del desarrollo, que se basa en la “intuitividad paterna” (Papoušek & Papoušek, 1987), proporciona al niño con reglas sociales y culturales existentes. De esta manera, los padres regulan las emociones de los niños, simbolizan y ritualizan de manera apropiada para la individualidad el niño. Los padres interactúan adecuándose a la edad del niño, dotan de sentido a sus acciones, estructuras e historias pasadas. Ellos interactúan positivamente, atribuyen las intenciones del niño y poseen una comprensión del lenguaje, en la cual el niño puede crecer de manera natural y lógica (Katz - Bernstein, 2013).

Es necesario revisar el concepto de “andamiaje” para poder apoyar desde la posición en la que nos encontremos al desarrollo del niño. El “andamiaje” es visto como un comportamiento que provee una estructura sólida, que apoya hacia la siguiente etapa de desarrollo. Así también, asumiendo que habilidades futuras se desarrollarán, los padres promueven una introducción óptima en el mundo social (Katz - Bernstein, 2013).

El mundo social está lleno de demandas y pretende que se cumpla con sus requerimientos. Lamentablemente, a los niños con inhibición les hace falta interiorizar

el modelo de interacción, en el cual se asume que ellos están preparados para el aprendizaje social y las habilidades verbales de comunicación (Katz - Bernstein, 2013). Por tal motivo, requieren de apoyo externo para comenzar a construir una relación de confianza dentro de una estructura de andamiaje y guiada hacia el desarrollo. Los niños con inhibición poseen dificultad para tratar con extraños o desconocidos, tener contacto visual, regular la familiaridad y superar la distancia (Katz - Bernstein, 2013). El profesional que trabaje con niños con Inhibición del habla debe promover espacios de respeto, confianza y seguridad para que el niño pueda entregarse a explorar y jugar, para que las habilidades comunicativas se desarrollen dentro de un entorno donde no se sienta amenazado o vulnerable. Sino por el contrario, seguro.

En los tratamientos antes mencionados se observa que pueden tener éxito, dependiendo del caso; pero debido a la complejidad de los casos, es difícil determinar qué tipo de tratamiento es el más adecuado o eficaz. Considero que el aporte como educadores y pedagogos es probar, con conocimiento y creatividad, buscar técnicas que desarrollen la eficacia propia, respetando la individualidad para poder apoyar a los niños que inhiben. Se necesita de una estructura para guiar el trabajo dentro de la escuela, pero si se mira con flexibilidad, de seguro se construirá un camino para el apoyo que necesitan los niños.

Para Katz - Bernstein (2013) no es la técnica en sí misma, sino la combinación de los factores efectivos lo que hace el trabajo. El modelo de trabajo ya está incrustado en la relación del terapeuta con el niño. El proceso es sistemático, significativo y puede ser clasificado por el terapeuta. Las vueltas inesperadas o imprevistas, los contratiempos y resistencias son aceptados como parte de un proceso en curso y, por lo tanto, los niños pierden su terror y se empodera su proceso.

Es muy importante tomar en cuenta lo mencionado dentro de un proceso. No existe un tiempo determinado, los contratiempos y dificultades son parte del aprendizaje. Se debe poder caminar con resiliencia para controlar las situaciones desconocidas con habilidades sociales, percibiéndose a sí mismos como potenciales actores sociales que están listos para cooperar con otros (Tomasello, 2010). Para

concluir, dentro del proceso con niños con Inhibición, es importante ir a su ritmo, promover espacios y experiencias que fortalezcan el vínculo y la escucha activa.

2.4 El concepto de “safe - place”

El concepto de “Safe- Place”, en el que se enfoca esta tesis, está basado en la hipótesis de la psicología del desarrollo sobre la autonomía cognitiva y afectiva desarrollada por Nitza Katz- Bernstein. El punto de partida de este concepto es la etapa de separación de los padres y cuidadores, considerándola importante dentro del desarrollo para poder comunicar a través de las fronteras de la alteridad (Katz - Bernstein, 2013). Además, el concepto de “Safe Place” está originalmente basado en la teoría del “espacio intermedio” (Winnicott, 1972) que muestra una y otra vez que en la construcción de un espacio protegido o seguro es posible la relación, desde un estado de regulación. Las personas que actúan de manera pasiva y reactiva en la comunicación, difícilmente se sentirán motivadas para utilizar el lenguaje de manera espontánea o creativa (Katz - Bernstein, 2013). Los niños con mutismo selectivo e inhibición del habla, que rechazan el contacto o cercanía, actúan con tensión y ansiedad frente a situaciones, lugares o personas desconocidas.

Las principales características del “Safe Place” (Katz - Bernstein, 2013) (Abarca, 2014) son:

- El niño mide y decide sobre ofertas de comunicación y relación.
- El niño se puede relajar y “encontrarse a sí mismo” frente a la presencia de una persona desconocida.
- Un espacio para comunicarse, explorar y experimentar cambios y roles
- El niño recupera y experimenta acciones no vividas (en un entorno seguro y protegido).
- Puede aprender a maniobrar la reacción y la relación.
- Puede crear límites simbólicamente (“no”).
- El niño puede comunicar a partir de un abordaje no directo.
- Aprende a relacionar “dentro” (sus propios sentimientos e intenciones espontáneas) y “fuera” (el contexto comunicativo) para “triangular”. Zaepfel /Metzmacher 2004 citado en (Katz - Bernstein, 2013, pág. 99)

- Puede construir su límite simbólico, para hacerlo tangible y narrativo. Esta simbolización puede crear continuidad, de manera divertida para probar las relaciones y conocer qué son.

El “safe place” puede ser un punto de partida para el trabajo con niños que inhiben, cuya necesidad es superar lo extraño. Algunos niños construyen un “safe place” como un paso necesario para establecer un límite protector, mientras que en otros casos necesitan aliento o motivación para construir un “safe place” como una opción o un incentivo en cuál el niño puede colaborar (Katz - Bernstein, 2013).

Entre las consideraciones del concepto de “safe place”, se encuentra el respeto al ritmo del niño. Además, no se busca que el niño hable en primera instancia. Se promueven juegos de comunicación no-verbal, a través de instrumentos música, cartas, walkie-talkies, formas de comunicación no directas. Otra herramienta que se utiliza es fomentar un comportamiento comunicativo o “turn – taking” (Katz - Bernstein, 2013) hacer – imitar, pregunta – respuesta, guiar – dejarse guiar, crear conjunta e individualmente (Abarca, 2014), apoyar para que el niño pueda diversificar su acción y expandir. De la misma forma, hay que observar y tematizar las fortalezas y debilidades de callar.

Para la construcción de un “safe place” es necesario conocer que dentro del juego se busca la simbolización, es decir, experimentar e internalizar acciones sociales. El niño, a través del juego simbólico, desarrolla la capacidad de comprobar la realidad de manera segura, además que puede separar la realidad de la ficción para superar sus miedos (Katz - Bernstein, 2013). Así, se comprenderá como actor social, participando activamente en la co–construcción y co–existencia dentro de actividades cooperativas (Tomasello, 2010). Para algunos niños con mutismo selectivo, o inhibición del habla, una manera de visualizar su “safe place” es a partir de la instalación y acondicionamiento de su propia casa (Katz - Bernstein, 2013). Esta podría ser una experiencia clave que conduzca al habla, ya que experimentan que es posible protegerse y pueden definir su relación con extraños. También, que la comunicación puede tener lugar en los límites de la propia casa y que esto puede ser atractivo y disfrutable (Katz - Bernstein, 2013). La construcción de una casa o una fortaleza puede ser trabajada en el niño cuando él le dé sentido y esté preparado. En otros casos la casa

puede ser construida para un tercero (títere u objeto), así el niño se puede sentir más cómodo y experimentar a la distancia, teniendo de la misma forma una experiencia positiva en la que puede tomar el control de la situación y aceptar o rechazar ofertas de comunicación de manera segura.

La idea de una casa es interesante para trabajar el concepto de “safe place”, sin embargo, no es la única. No es una regla general y aplica para todos los niños. El niño siempre tiene la posibilidad de decidir, seguir su intención, partir de sus fortalezas, intereses y capacidades. Es crucial para establecer un vínculo de respeto, y así poder crear un comportamiento comunicativo. Para niños dentro de la infancia intermedia y adolescencia, el concepto de “safe place” puede ser utilizado desde ejercicios de imaginación guiada (Oaklander, 1981). Esto consiste en imaginar un lugar, su ubicación, iluminación, condiciones, el clima, tiempo del día y las imágenes que aparecen ahí, los objetos y los límites que están presentes, como también, las personas y los animales. Además, deben ser conscientes de la posición de su cuerpo. Para finalizar, cuidadosamente se pide a los participantes que evoquen la escena que desarrollaron en su imaginación y que pinten ese lugar (Katz - Bernstein, 2013).

Es importante tomar en cuenta que la postura durante el ejercicio debe ser cómoda, se debe conducir el cuerpo a un estado de relajación. Las tensiones y la ansiedad que tienen los niños con mutismo selectivo o inhibición del habla son muy grandes (Katz - Bernstein, 2013). Se debe propiciar un espacio cómodo donde pueda experimentar calma a través de la imaginación guiada, puede ser una opción en niños grandes o adolescentes. La elaboración de un “safe place” al que ellos pueden acudir para sentir seguridad, donde pueden reparar en la comunicación y probar habilidades comunicativas, es en sí misma una experiencia enriquecedora. El dibujo que se realice de este “safe – place”, producto de la imaginación guiada, funciona como un objeto concreto. Posiblemente este dibujo se pueda convertir en “objeto transitorio” (Winnicott, 1972), que recuerde al niño la postura corporal que tenía en su “safe – place”. El niño puede poner el objeto real en su bolsillo cuando es enviado a una tarea de hablar; es entonces, cuando el objeto, dibujo de su “safe place”, que lleva consigo le dará fuerza y coraje para enfrentar la tarea de hablar (Katz - Bernstein, 2013).

Para finalizar, el concepto de “safe place” (Katz - Bernstein, 2013) es sinónimo de camino, un camino que se construye sesión a sesión con paciencia, perseverancia, sin perder motivación e interés propio. La elaboración de un “safe place” puede demorar mucho tiempo. Incluso el niño o terapeuta pueden perder el interés; mirar cada paso y sentir el proceso son ingredientes que apoyan para llevar a cabo tan compleja tarea. El apropiarse de un “safe place” es construirse como actor social (Tomasello, 2010), salir de un lugar propio con seguridad y confianza para enfrentarse a un mundo lleno de demandas comunicativas y sociales.

Caso de estudio 1

Nombre del niño: José

Edad: 8 años

Descripción

José, tiene 8 años. Asiste a tercer año de educación básica en una escuela de la ciudad de Quito. En su entorno escolar tiende a inhibir el habla, usualmente le cuestan los cambios y se tensiona con facilidad hacia personas o lugares desconocidos. Sus habilidades comunicativas requieren de apoyo pues necesita constantemente de adultos para poder interactuar y la presencia física de su madre durante la jornada escolar es importante.

Dentro del entorno escolar, José no muestra dificultad alguna en lo que refiere a lo académico, por el contrario, se encuentra muy interesado en la lecto – escritura y las ciencias. José es un niño brillante; sin embargo, muestra cierta rigidez en su pensamiento. Tiene dificultad para mostrar flexibilidad, esto quiere decir que necesita de estructuras muy claras. José experimenta mucha ansiedad en situaciones nuevas, a menudo responde de manera reactiva en la comunicación y puede presentar grandes rabietas cuando se siente abrumado. Esto causa un impacto grande en su comportamiento dentro del entorno escolar, familiar y socio – cultural.

4. 1 TOPOGRAFÍA DEL HABLA Y DEL CALLAR (Katz - Bernstein, 2013)

traducido al español por Amelie Abarca

Caso 1

Esta es una observación inicial que se aplicó a los niños que son parte de este estudio como punto de partida para marcar un referente de sus relaciones y formas de expresión en su entorno, familiar, escolar y socio cultural.

El niño habla casi siempre con:	
En casa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ mamá / papá ✓ hermano / hermanos ✓ otras personas <ul style="list-style-type: none"> □ animales
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ abuela / abuelo ✓ tío / tía ✓ primo/ prima/ primos <ul style="list-style-type: none"> □ otros
Cultura propia Lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> ✓ conocidos <ul style="list-style-type: none"> □ hijos de conocidos □ religión □ solo con personas de la propia cultura □ solo en su idioma materno
Vecindad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>niños menores / misma edad</u> / mayores ✓ vecinos ✓ otros (compartan mismo deporte fútbol)
Entorno próximo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>niños menores / misma edad</u> ✓ vecinos ✓ otros (afinidades)
Entorno escolar / clase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ amigo / amiga / amigos ✓ profesor <ul style="list-style-type: none"> □ otros
Entorno exterior	<ul style="list-style-type: none"> ✓ en casa ✓ fuera de clase ✓ parque <ul style="list-style-type: none"> □ otros

Formas de expresión			
Sonidos corporales	Gestos	Señalar	Hablar
<input type="checkbox"/> toser	<input checked="" type="checkbox"/> contacto visual	<input checked="" type="checkbox"/> con mirada	<input checked="" type="checkbox"/> cuando hay bulla
<input type="checkbox"/> sonidos con la nariz	<input checked="" type="checkbox"/> mover la cabeza (si – no, señala)	<input checked="" type="checkbox"/> con movimiento de cabeza	<input type="checkbox"/> con voz baja, bajando la mirada
<input type="checkbox"/> sonidos de garganta	<input checked="" type="checkbox"/> sonreír	<input type="checkbox"/> señalando con el dedo (sin contacto visual)	<input type="checkbox"/> tapándose la boca
<input checked="" type="checkbox"/> reír	<input checked="" type="checkbox"/> negar con la cabeza	<input checked="" type="checkbox"/> señalando con el dedo (con contacto visual)	<input type="checkbox"/> susurra
<input type="checkbox"/> silbar	<input checked="" type="checkbox"/> evitar / se va	<input checked="" type="checkbox"/> lleva	<input type="checkbox"/> con voz alterada

1. Superando lo extraño

1.1 Fútbol como primer vínculo

En el primer encuentro, José mostró una postura tensa y acudió acompañado de su madre. José tenía el rostro fruncido y hacía sonidos de queja, dispuesto a rechazar cualquier oferta comunicativa o cercanía física, su lenguaje corporal era muy claro. José no respondía a la comunicación directa, se le dificultaba hacer contacto visual conmigo. La forma de expresión que tenía José era realizar sonidos; en este caso eran de queja e incomodidad e inhibía el habla totalmente.

En vista de que la comunicación directa era un terreno difícil de acceder, utilicé un trabajo con títeres. El rol que tiene un títere es el de un abordaje no directo dentro de la comunicación, para de esta manera crear una posibilidad de comunicación con José. “Pepe”, el títere, le saluda a la distancia; sin embargo, esta vez José muestra interés y curiosidad visual. La propuesta de utilizar a “Pepe” es para quitar presión a la comunicación directa. Una vez que ya se ubicó al títere dentro de la interacción, fue posible provocar contacto con José. Esto se hizo siempre respetando su ritmo, utilizando una escucha activa a los pequeños cambios de su lenguaje corporal o forma de expresión.

El títere “Pepe” comenzó a generar cada vez mayor interés de José. Entonces, a través de “Pepe”, comencé a proponer pequeñas cosas. A pesar de esto, José, quien ya se había relajado un poco, no aceptaba las propuestas de “Pepe”. Utilizamos una forma de comunicación no directa, en este caso las cartas. Escribimos una nota a José, para mantenernos sin presión hacia la palabra, y así buscar formas de comunicación para conocer algo acerca de sus intereses. José se mostró más relajado y escribió en estas notas que le gusta el fútbol. A través de las cartas, como herramienta hacia la comunicación, fue posible conocer un interés y motivación de José. Me vinculé desde la comunicación alternativa a través de la escritura.

Después de iniciar el juego del fútbol, empezamos a interactuar con un balón, comunicación simple de ida y vuelta, todavía sin palabras. José podía intercambiar turnos para tener el balón y poco a poco se fue generando un espacio de contención que permitió negociar y decidir sobre las reglas del fútbol, el espacio donde

comenzamos a jugar era pequeño; por lo tanto, José aceptó la propuesta de buscar uno nuevo y decidió entrar a las instalaciones sin su madre. La separación de su madre era sumamente difícil, debido a los niveles de estrés y ansiedad que le producía la comunicación directa.

En niños con inhibición del habla existe dificultad para afrontar lo desconocido. En el caso de José, él acudía a la escuela, pero necesitaba de la presencia física de su madre durante toda la mañana. Para José era difícil sentirse tranquilo si su madre no estaba cerca de él; sin embargo, con apoyo de un tercero, en este caso “Pepe”, pudo separarse de su madre por un momento sin que esto provocara ansiedad en él. La importancia de construir puentes con los niños para poder pasar de una actividad a otra sirve para el desarrollo de habilidades de anticipación y generar seguridad.

Dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje o en el apoyo de habilidades para el desarrollo integral, es importante tomar en cuenta el “vínculo”, como una primera relación de confianza que sostiene la comunicación e interés en una actividad. Al parecer, José está comenzando a construir este vínculo, con “Pepe”, como objeto mediador dentro de la interacción, desde la comunicación no directa.

1.2 Mamá y comunicación indirecta

José tiene la dificultad de separarse de su madre en lugares nuevos e interactuar. No obstante, logró entrar sin su madre, la presencia física de ella durante sus actividades ha sido importante para José como apoyo hacia las relaciones y la comunicación. Logramos negociar con su madre y José decidió que su madre podría salir del lugar, manteniendo el acuerdo de que hubiera comunicación indirecta a través de mensajes o fotos por teléfono.

La interacción con la madre a través de los mensajes era cada vez menor, José tenía la seguridad que ella volvería a buscarlo, además su interacción conmigo era cada vez mayor. Dentro de la comunicación se trabajó en relación al vínculo, a través de un apego seguro fomentando el respeto a su relación, permitiendo que José explore formas de comunicación no verbales que apoyen a sus habilidades de permanencia y vínculo. Con el paso del tiempo José experimentaba menor ansiedad. Su madre nos enviaba fotos o mandaba mensajes de vez en cuando, a veces José leía y no respondía

nada, pero otras veces el abría un círculo de comunicación enviando un video corto sobre el partido o una foto de lo que pasaba.

José una vez regulado, y sin estar pendiente todo el tiempo por su madre, comenzó a utilizar palabras dentro de la comunicación con apoyo de “Pepe”. Entonces era posible tener un intercambio de turnos, pregunta – respuesta. Poco a poco, respetando su silencio, pero apoyando de igual manera a que sus primeras palabras tengan naturalidad y sean sostenidas en un contexto de confianza y apertura.

Las formas de comunicación no directa como: las cartas, mensajes, fotos y walkie talkie sirvieron para que José experimente posibilidades de comunicación sin un abordaje directo. Esto quiere decir, que sus habilidades de comunicación no verbal se están fortaleciendo, además de su capacidad de permanencia. Ahora entiende que su mamá no deja de existir si no la ve. El uso del celular ha sido una herramienta de trabajo para fomentar el apego seguro con su madre, dándole mucha importancia y respetando cuando José acepta o rechaza ofertas de comunicación.

El vínculo que ellos tienen como familia es inmenso. La mamá de José, por el amor que tiene hacia su hijo, decidió hace tiempo no trabajar las mañanas, porque le interesa que José se sienta tranquilo. Ahora están fortaleciendo un apego seguro, José se puede quedar solo en sus secesiones y su mamá puede trabajar.

Las habilidades de permanencia y comunicación no directa, han logrado que José tenga un apoyo para afrontar lo extraño y desconocido desde la normalidad. Así, construye puentes comunicativos con su madre y genera un espacio de respeto y seguridad dentro de sus sesiones.

2. En busca de un lugar seguro

2.1 Cancha de fútbol y límites propios

El interés de José claramente era el fútbol. Una actividad que apoyara al enganche de la sesión era comenzar con un pequeño o gran partido de fútbol. La cancha de fútbol representaba un lugar donde José se sentía seguro y su cuerpo estaba menos tenso. Recorría la cancha con facilidad e incluso los gestos del rostro se veían más relajados.

Al parecer, este podía ser un lugar seguro, donde podíamos experimentar y expandir las habilidades comunicativas.

Para iniciar la preparación del ambiente y espacio para el juego de fútbol, lo primero que hicimos fue buscar un balón, probamos con distintos tamaños y pesos, hasta que encontramos uno que se podía utilizar como balón de fútbol. La capacidad de decisión y co - creación del ambiente en que se desarrolla la interacción es muy importante, ya que el niño puede tomar decisiones sobre cosas pequeñas, y esto apoya a que controle la situación y se respete su intencionalidad. José eligió el balón de fútbol, lo que ayudó a que se sienta bien dentro de los partidos para jugar.

Mi rol dentro del juego era de aprendiz, dije a José que no conocía mucho de fútbol. De esta forma, él nos enseñaría al títere “Pepe” y a mí sobre ese deporte que le fascinaba tanto. La habilidad para guiar – ser guiado forma parte de la comprensión de las estructuras de diálogo que constituyen las características de la comunicación verbal. José comenzó a hablar para explicarnos sobre las características básicas de fútbol, nosotros lo tomamos con naturalidad, sin dar recompensas o felicitar su decisión.

En los primeros partidos, el títere “pepe” y yo perdimos por goleada, entonces se me ocurrió probar con nuevos jugadores y ampliar la comunicación con otros títeres. José era un niño muy lógico y rígido de pensamiento, por lo tanto, argumenté refiriéndome a “pepe” que las tortugas no son tan buenas jugando fútbol. Necesitábamos un nuevo jugador que sea más rápido y ágil. En ese momento José se reía de cómo yo le hablaba a “pepe”, era la primera vez que lo hacía, le parecía gracioso que una persona adulta hable con un títere.

Fui en busca de otro títere con otras características y formas de relacionarse distintas. Cada títere tenía características particulares y algunos eran buenos negociantes. José y los títeres lograron llegar a acuerdos y co – crear el ambiente, ampliando sus habilidades de comunicación. Los partidos terminaban con empate o tan sólo con un gol de diferencia, José comenzó a ser tolerante con su frustración, porque no siempre ganaba.

Durante un partido de fútbol, José decidió que ya no quería jugar con los títeres, sino conmigo directamente. La comunicación a través de terceros ya no era necesaria. Comenzamos a jugar los dos, José era muy hábil con el balón y conocía varios trucos que le daban una clara ventaja en relación conmigo. Comenzó a probar sus habilidades de manera directa conmigo, a veces se le hacía difícil sostener la mirada o respondía, tomándose su tiempo. Un día mientras fuimos en busca del balón de fútbol, José fue a la sección de muñecos y tomó uno para llevarlo a su arco, había escogido un arquero. De manera simbólica, utilizó al arquero para expandir los roles dentro del juego.

Para los niños con inhibición, como es el caso de José, lo que primero hicimos es buscar un ambiente seguro o “safe – place” que sería la cancha de futbol, pusimos límites físicos como: arcos, tamaño de la cancha, incluso realizamos un camino especial por el cual si podían pasar las personas que necesitaban ir a las salas cercanas y defendió su arquero. Una vez que se logró encontrar un lugar seguro, estábamos listos para dar un paso más.

2.2 Caja secreta

La comunicación y el juego se expandían y diversificaban cada vez más. Teníamos más elementos de fútbol, comenzamos con un balón rojo, y luego tuvimos un pito para el árbitro, tarjetas roja y amarilla, marcadores para anotar los goles y nombres y de los equipos, etc. Aquí inició un mayor monitoreo de sí mismo. Entonces, le dimos un espacio importante y protegido a sus objetos, buscamos una caja y esperamos hasta el final del partido para guardarlos. Buscamos un lugar para guardar la caja, José eligió un escondite muy alto para darle mayor protección. Durante muchas sesiones al llegar se percataba que su caja se encuentre en el mismo sitio. Sus habilidades de permanencia poco a poco se construyeron a través del juego.

La posibilidad de tener un lugar concreto, como su caja, permitió simbolizar su espacio protegido o safe- place, para más adelante crear una imagen mental del mismo. José comenzó a expandir y diversificar su “safe – place”, a la par que sus habilidades comunicativas se expandían dentro de la interacción.



Esta foto es de la caja secreta de José, dónde se observan guardados sus objetos.

2.3 Dejando huella en el mundo

José hizo un logotipo de su equipo de fútbol, es decir, usamos la expresión simbólica a través de la narrativa de su equipo. Primero dibujó el escudo, lo pintó con colores que escogió y una vez que estuvo terminado, sacamos una copia en blanco y negro. Así, elaboramos un esténcil para desarrollar una marca como forma de identificación. Repetimos el proceso varias veces, hasta que José sintió eficacia con su trabajo y supo que ese esténcil lo representaba.

Cuando terminamos el esténcil José se sintió eficaz y decidió poner su escudo, primero en su caja, luego en una pared, y así, en distintos lugares. Es tan hábil que decidió elaborar este tipo de trabajo para otros niños, tuvimos una pequeña tienda de esténcil, recibimos varios pedidos de los niños del lugar. Este trabajo requería de más habilidades comunicativas con los demás niños y lo logró.

José empezaba a impactar en el mundo más allá del fútbol, ahora también era vendedor y artista de esténciles. La huella que dejaba a través de su acción era cada vez más grande, podía abrir círculos de comunicación con sus “clientes”, hacer entregas, poner su firma detrás de los trabajos realizados como un gran artista. José comenzó a entenderse como actor social en distintas actividades.

Durante varias sesiones se interesó en la cocina, preparó crema chantilly con frutillas. En primer lugar, para satisfacer su hambre, pero luego para experimentar nuevamente el rol de vendedor. Sus habilidades de negociación se potenciaban con

estas experiencias de juego simbólico. José decidía sobre la cantidad de vasos con crema que iba a vender, así también, la cantidad y presentación que tendría su “producto”. José comenzó a elaborar sus productos de manera más compleja, incluso teníamos carteles para vender las frutillas con crema, él no anunciaba el producto, pero llevaba un cartel en compañía de una campaña para que los otros niños pudieran leerlo y comprar. Sus habilidades de comunicación no verbal le apoyaban en momentos donde la comunicación directa era muy abrumadora. Sin embargo, al momento de intercambiar su producto con los niños, utilizaba comunicación verbal de manera bastante fluida.

Estas experiencias positivas y la eficacia propia le permitieron enfrentarse a situaciones nuevas, para que así pueda utilizar sus habilidades de comunicación no verbal y verbal cuando él esté listo. Los distintos roles dentro de la interacción han sido importantes para entender el “turn taking” o intercambio de turnos. Ahora José puede guiar - ser guiado, hacer – imitar, pregunta – respuesta. Además, se potenció su habilidad de acción conjunta y resolución de problemas simples.



Aquí se puede observar el sello y como la importancia de dejar huella puede comenzar a crear un sentido de pertenencia y expresión del “yo”, inicios en la elaboración del safe place

3. Construyendo el “safe – place” (abstracción en narrativa)

3.1 El libro de “Lucas Podosky”

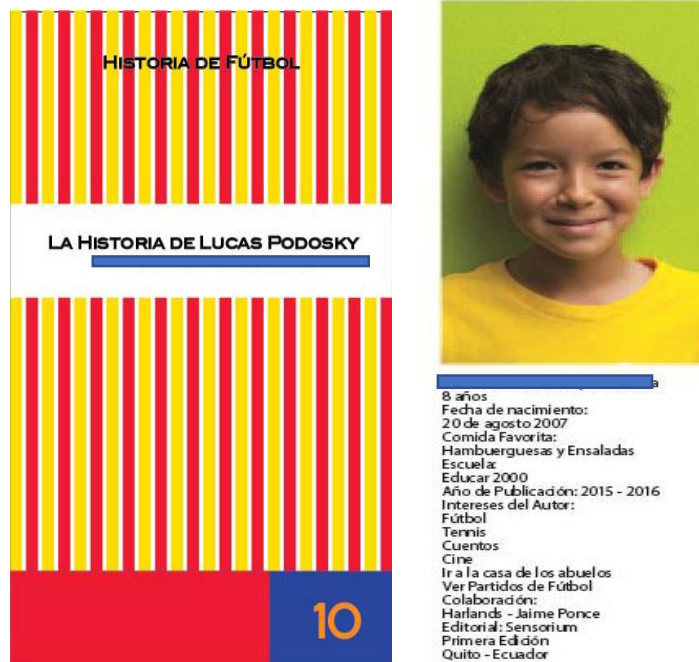
Las habilidades comunicativas de José son cada vez más fuertes y amplias. José es un niño brillante, sabe leer y escribir con mucha destreza. José decidió escribir un libro donde él sería actor social a través del fútbol, utilizando datos biográficos. Esto le permitió elaborar una representación propia a través de los personajes del libro. La portada del libro fue el estencil que él creó para los partidos de fútbol, esto demostró su habilidad para expandir sus habilidades y llevarlas a nuevos contextos.

Al comenzar el proyecto co – creamos un espacio protegido para la escritura del libro, llevamos materiales y planificamos respecto al tiempo que le daríamos, buscamos un lugar silencioso y con pocos estímulos visuales. José escogió el nombre de “Lucas Podosky” quién sería el protagonista de la historia, no ocuparíamos datos reales del jugador, sino que José le dio sus propias características y comenzó a construir la historia de su vida. Ubicamos a Lucas Podosky en una familia que tenía un gran misterio, pues los padres de Lucas Podosky eran policías y desaparecieron, dejando a Lucas Podosky a cargo de sus abuelos, quienes cuidaron de él con amor. Lucas Podosky desde muy pequeño mostró sus habilidades e intereses por el fútbol, incluso entrenaba con su abuelito todas las tardes.

José estaba utilizando a Lucas Podosky para simbolizar sus propios intereses, este personaje tenía rasgos que le eran propios y otros que eran añadidos e inventados. Comenzó a construir la historia de su vida y a escribir sobre las dificultades que experimentaba por su inhibición del habla. Este personaje, que representaba a José dentro de la historia, tenía varios problemas: no podía hacer amigos en la escuela, los niños se burlaban de él, su abuelita murió, perdió un vuelo de avión. Pasó por muchos contratiempos, pero siempre al final sabía cómo solucionarlos. La importancia de simbolizar estas dificultades es importante para que José pueda reparar experiencias pasadas dentro de un contexto seguro como es el caso del libro, sin exponerse a sí mismo. José ha sido un niño con muchas fortalezas. La capacidad de representar imágenes internas es de vital importancia para comprender qué corresponde a lo interno y qué a lo externo.

Usamos bastantes sesiones para escribir la historia de Lucas Podosky, usualmente cerrábamos la puerta para que los demás niños no entraran, creando un ambiente de seguridad para escribir. Se produjo un interés inmenso por conocer acerca del famoso libro de Lucas Podosky. José decía: No pueden ver hasta que esté listo, además tienen que pagar. José podía poner sus límites, sin mucho apoyo. Sus habilidades para negociar seguían creciendo.

El libro de “Lucas Podosky” constituye una obra de gran esfuerzo y dedicación que realizó José a lo largo de su proceso. Se enganchó y elaboró su libro con pasión y entrega. Simbolizó al libro como su “safe – place”, construyó sus personajes de vivencias cotidianas e ideales. Plasmó el orden y desarrolló secuencias coherentes desde una narrativa propia.



Portada y contraportada del libro “La historia de Lucas Podosky” autor José, elaboración de su safe place – libro.

3.2 Entendiéndome como actor social

La comunicación requiere de la comprensión del rol que se tiene en la misma, un niño que no posee un rol activo en la comunicación difícilmente se entenderá como actor social en diversas situaciones sociales. José que se tensionaba frente situaciones desconocidas y poco familiares, ha logrado relajarse y participar de manera activa en la comunicación, otras veces no tanto, en distintos contextos. Su participación dentro de la comunicación ha tomado distintos matices, las experiencias dentro de situaciones cotidianas han permitido que él comprenda e interiorice estas estructuras de diálogo que se utilizan dentro de la comunicación. Dentro de la interacción experimentó diferentes formas de actor social como:

3.2.1 Vendedor

Como ya se explicó previamente. José tuvo una tienda de estenciles y vendió crema de chantilly. Probó sus habilidades para entender los rituales de saludos, estructuras de diálogo (pregunta – respuesta), intercambio de turnos, dar opciones a compradores con capacidad para decidir, para negociar el precio, aceptar o rechazar ofertas, y poner límites.

3.2.2 Escritor

La escritura del libro de “Lucas Podosky” demandó muchas habilidades comunicativas de José. Así, encontramos la capacidad para poner orden, representar imágenes internas, poner diálogos a los personajes, resolución de problemas simples, simbolizar emociones e ideas, diversificar acciones de los personajes, y crear un sentido estético. Dentro del rol de escritor puso a prueba todas sus habilidades, y con apoyo gestual y corporal, logró mantenerse en el proyecto con entusiasmo hasta el finalizar su libro.

3.2.3 Comprador

Al realizar salidas por lugares aledaños, visitábamos lugares nuevos. Entre los cuales se encuentran una cafetería, papelerías, tiendas, etc. Durante nuestras salidas, José buscaba lugares donde encontremos materiales para continuar con nuestros proyectos de estencil o del libro. Cuando encontrábamos el lugar José entraba y saludaba al vendedor, preguntábamos sobre lo que necesitaba, cuánto costaba y él pagaba. El

intercambio comunicativo en un principio necesitaba de apoyo, pero mientras salíamos, él experimentaba y expandía sus habilidades comunicativas en diferentes lugares y con diferentes personas. José cada vez confía y utiliza sus habilidades comunicativas en situaciones nuevas sin sentir ansiedad o estrés.

3.2.4 Modelo de fotos

El libro de Lucas Podosky necesitaba fotos para que sus jóvenes lectores se interesaran. José decidió ser el modelo de Lucas Podosky, organizamos los capítulos y escribimos los elementos que necesitaba: trofeos, camisetas de fútbol, balón de fútbol, avión de juguete, ropa casual, una cancha de verdad. José asumió su papel de modelo y recreó los momentos del libro que quería representar, mostró flexibilidad y habilidades comunicativas amplias para pedir cosas o proponer ideas. José eligió las fotos para el libro y organizó los capítulos, eso le llenó de orgullo y eficacia.

3.2.5 Editor de libro

José se enganchó con el proyecto del libro, y también trabajó como editor, le dio un orden visual y diseñó como irían los tamaños y fotos. En este proceso se puede evidenciar su capacidad para decidir y comunicar sus intenciones dentro de la comunicación, un monitoreo más claro de que puede organizarse y planificar con habilidades sociales que se sostienen solas y en ocasiones con poco apoyo.

3.2.6 Futbolista

José es un gran futbolista, quizá mientras crezca este deporte lo acompañe en su desarrollo. Él puede jugar en equipo y sabe cuándo pasar o retener el balón durante un partido. No siempre es delantero, a veces juega de defensa o lateral e incluso de arquero. José pudo diversificar sus roles dentro del fútbol. Asimismo, elaboró simbólicamente el escudo de su equipo propio, puso nombre a sus equipos y mantuvo su caja secreta con sus objetos personales. José ha ampliado sus habilidades comunicativas desde su interés más grande: el fútbol.

Resultados

El trabajo de safe place ha sido beneficioso en el desarrollo de las habilidades de comunicación. La elaboración de un safe place con José contribuyó a construir su seguridad y desarrollar sus habilidades de comunicación, superando lo extraño e iniciando comunicación verbal con personas desconocidas, en lugares y situaciones nuevas.

La elaboración de un “safe place” ha sido parte esencial del proceso, no existe una receta o fórmula que es aplicable para todos los niños con inhibición del habla o mutismo selectivo; es necesario observar los intereses del niño y desde ahí establecer un vínculo que será la base de la relación con el niño para poder accionar en conjunto y relacionarse de manera fluida.

Los niños con inhibición del habla o mutismo selectivo usualmente presentan tensión en el cuerpo, principalmente hombros y rostro. El caso de José no era diferente. Empezar una relación e interacción con él desde un abordaje no directo, con títeres o uso de un tercero, generó menos tensión y mayor soltura corporal, favorable para la comunicación y vínculo.

Cuando José encontró un “safe place” pudo soltar sus tensiones y disminuyó su ansiedad, entonces estuvo más disponible a la comunicación desde un lugar en el que no siente a los demás como una amenaza y es posible aceptar o rechazar ofertas de comunicación y relación. Tiene el poder de decidir y elegir de manera segura que habilidades comunicativas va a probar en un contexto simbólico seguro desde un rol activo dentro de la comunicación.

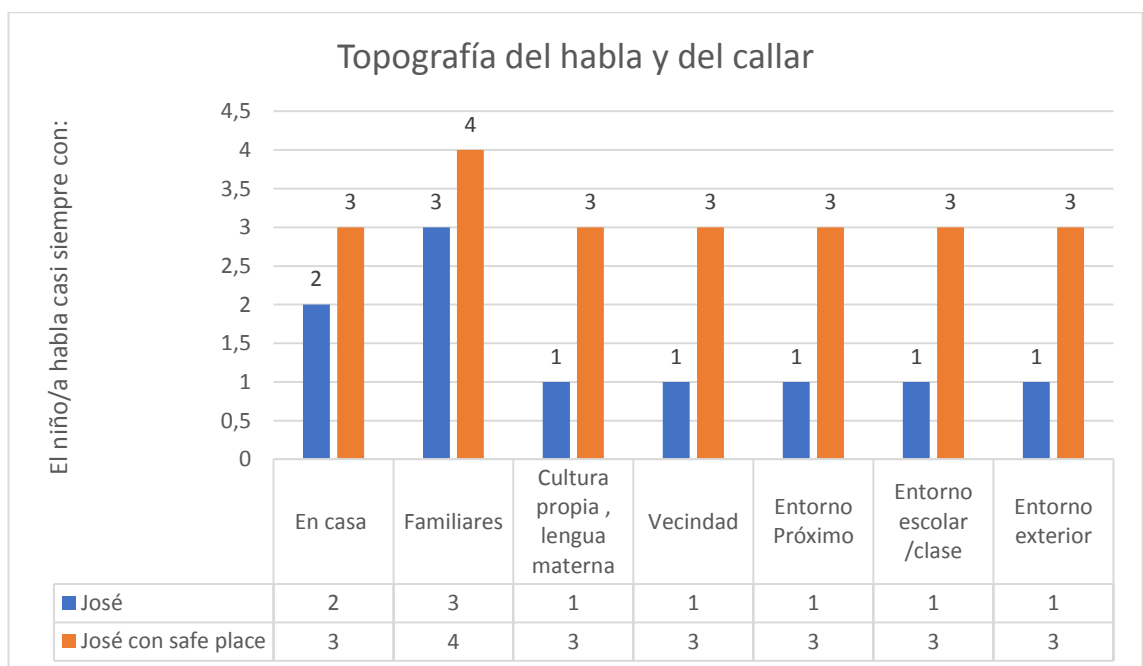
El “safe place” tuvo un impacto grande en la comunicación y relación, posibilitando la comprensión de: los rituales de saludo, intercambio de turnos, estructuras de diálogo y habilidades de comunicación no verbal, verbal y directa.

Al finalizar este proceso José ha desarrollado más habilidades comunicativas, menor tensión y ha disminuido la ansiedad. El entorno escolar y familiar se ve favorecido por los pasos dentro de la comunicación de José ya que han podido superar

lo extraño y ha tenido la valentía de romper el callar para interactuar con sus entornos de manera más segura.

Para finalizar, el trabajo en “safe place” es un camino que apoya de manera concreta a los niños con Inhibición del habla o mutismo selectivo; para probar y desarrollar sus habilidades comunicativas desde el respeto al ritmo propio del niño desde un abordaje no directo, siendo el punto de partida para comenzar un vínculo y relación con el niño. Posteriormente elaborar sobre sus intereses y necesidades un espacio seguro donde se permitan los límites simbólicos y se atribuya de manera positiva sus habilidades y fortalezas, de esta forma comenzara a sentir un rol activo en la comunicación.

Cuadro compartido de las interacciones del niño en sus entornos escolar, familiar y socio cultural, antes de elaborar su safe place y después de construir su safe place.



En la gráfica se muestra con color azul el número de interacciones de Andrés sin un safe place y con color naranja el número de interacciones de Andrés con un safe place.

Se observa que al iniciar el proceso Andrés tenía un limitado rango de interacciones en sus entornos, pero cuando tiene un safe place se observa como el número de interacciones es mayor en todos sus entornos.

Logros de José en su entorno escolar, familiar y socio cultural

- José puede quedarse solo en la escuela ya no requiere de la compañía de su madre durante su jornada escolar.
- Dentro de la escuela está experimentando nuevos roles como presidente de la clase y capitán de fútbol, elegido democráticamente por sus compañeros.
- José se ha involucrado en la elaboración de un libro de “minecraft” con los compañeros de clase, él aporta con ideas ya que además es un gran escritor.
- En su vecindario por las tardes asiste a la cancha de fútbol y se relaciona con vecinos e inicia partidos con niños que apenas conoce.
- En su casa, José ya no muestra tantas rabietas, puede expresar lo que siente y piensa de manera verbal, gestual.
- En el uso de roles, José tiene una interacción más amplia, puede ir a la tienda, a la mecánica para inflar sus balones y al cine con sus amigos.
- José se unió al coro de la escuela y ahora canta junto a otros niños frente a un amplio público ya sea en la escuela o en lugares nuevos.

Caso de estudio 2

Nombre del niño: Andrés

Edad: 8 años

Descripción

Andrés tiene 8 años y asiste a tercer año de educación básica. Dentro de su entorno escolar, en lo que se refiere a lo social, tendía a ser muy tímido, participaba poco dentro de clase o evitaba interactuar con sus compañeros de aula. Inhibía el habla y solía evitar el contacto visual. Mostraba tensión en su cuerpo, principalmente espalda, hombros y rostro. Sus habilidades comunicativas requerían de apoyo, su interacción se sostenía con adultos más que con sus pares.

En lo que se refiere a lo académico, Andrés muestra interés en las ciencias y lectura, le gusta construir inventos. En lo académico no presentaba mayor dificultad; sin embargo, cuando escala su emoción llega a presentar rabieta dentro del aula de clase cuando algo le desregula. Le producen ansiedad los cambios no anticipados y muestra ansiedad frente a situaciones que lo comprometen a hablar en público.

Para Andrés, el hablar, con otros o en público, le produce ansiedad y responde de manera reactiva en la comunicación. Se le dificulta hacer amigos en su entorno escolar, usualmente busca niños más pequeños para interactuar, como de la edad de su hermano menor (4 años). La inhibición de Andrés le generó rechazo para asistir a la escuela, si no va acompañado de su hermano menor. La ansiedad y tensión impactaban en el comportamiento de Andrés en su entorno escolar, familiar y socio – cultural.

TOPOGRAFÍA DEL HABLA Y DEL CALLAR (Katz - Bernstein, 2013)
traducido al español por Amelie Abarca

Caso 2

Esta es una observación inicial que se aplicó a los niños que son parte de este estudio como punto de partida para marcar un referente de sus relaciones y formas de expresión en su entorno, familiar, escolar y socio cultural.

El niño habla casi siempre con:	
En casa	<input checked="" type="checkbox"/> mamá / papá <input checked="" type="checkbox"/> hermano / hermanos <input type="checkbox"/> otras personas <input type="checkbox"/> animales
Familiares	<input checked="" type="checkbox"/> abuela / abuelo <input checked="" type="checkbox"/> tío / tía <input type="checkbox"/> primo/ prima/ primos <input type="checkbox"/> otros
Cultura propia Lengua materna	<input checked="" type="checkbox"/> conocidos <input type="checkbox"/> hijos de conocidos <input type="checkbox"/> religión <input type="checkbox"/> solo con personas de la propia cultura <input type="checkbox"/> solo en su idioma materno
Vecindad	<input checked="" type="checkbox"/> <u>niños menores</u> / misma edad / mayores <input type="checkbox"/> vecinos <input type="checkbox"/> otros
Entorno próximo	<input checked="" type="checkbox"/> niños menores / misma edad <input type="checkbox"/> vecinos <input type="checkbox"/> otros
Entorno escolar / clase	<input checked="" type="checkbox"/> amigo / amiga / amigos <input type="checkbox"/> profesor <input type="checkbox"/> otros
Entorno exterior	<input checked="" type="checkbox"/> en casa <input checked="" type="checkbox"/> fuera de clase <input type="checkbox"/> parque <input type="checkbox"/> otros

Formas de expresión			
Sonidos corporales	Gestos	Señalar	Hablar
<input type="checkbox"/> toser	<input type="checkbox"/> contacto visual	<input type="checkbox"/> con mirada	<input type="checkbox"/> cuando hay bulla
<input checked="" type="checkbox"/> sonidos con la nariz	<input type="checkbox"/> mover la cabeza (si – no, señala)	<input type="checkbox"/> con movimiento de cabeza	<input checked="" type="checkbox"/> con voz baja, bajando la mirada
<input checked="" type="checkbox"/> sonidos de garganta	<input type="checkbox"/> sonreír	<input checked="" type="checkbox"/> señalando con el dedo (sin contacto visual)	<input type="checkbox"/> tapándose la boca
<input type="checkbox"/> reír	<input checked="" type="checkbox"/> negar con la cabeza	<input type="checkbox"/> señalando con el dedo (con contacto visual)	<input type="checkbox"/> susurra
<input type="checkbox"/> silbar	<input checked="" type="checkbox"/> evitar / se va	<input type="checkbox"/> lleva	<input type="checkbox"/> con voz alterada

1. Superando lo extraño

1.1 Mamá no me dejes solo

En el primer encuentro se observó que Andrés era un niño bastante tímido. La cercanía física lo tensaba cada vez más y evitaba la interacción ocultándose detrás de su madre. Utilizaba a su madre como si fuese un escudo protector. De manera evidente rechazaba la comunicación directa y existía poco contacto visual. Andrés se tensionaba con mi presencia, en vista de que la comunicación directa se complica, decidí guardar distancia y comenzar a interactuar detrás de una puerta.

Andrés se mostró más aliviado e incluso se sentó junto a su madre; ya no tenía que confrontar la comunicación de manera directa. Varias veces intenté dejar entregas tras la puerta para comenzar a abrir un círculo de comunicación, desde la comunicación no verbal. No obstante, Andrés seguía junto a su madre y no mostraba interés en responder a mis ofertas de comunicación.

Utilicé el trabajo con títeres, como apoyo hacia la comunicación no directa, busqué a “Pepe” un títere de tortuga, lo traje escondido y ahora era el títere quién quería relacionarse con Andrés. La presencia del títere provocó interés, pero pronto Andrés percibió al títere como una amenaza, se apegó para buscar protección y contención en su mamá. La complicidad en la comunicación que Andrés tenía con su mamá era muy grande, su vínculo y apego era fuerte. Aproveché este vínculo para que ambos se conviertan en aliados para protegerse del títere “Pepe”. La propuesta de esconderse del títere era atractiva para Andrés, entonces aceptó entrar junto a su madre. Encontró un lugar que se podía llamar “escondite”, delimitó su espacio al cerrar la puerta, entonces el títere quedó afuera y él, a salvo, en el lugar de refugio.

Es interesante como Andrés puede, con apoyo de su madre, proteger y delimitar un espacio para poder abordar la comunicación de forma no directa. Una vez, en su casa, utilicé al títere para tocar la puerta y preguntar si vivía alguien ahí, pude escuchar susurros con su madre, hasta que su madre respondía: no pueden pasar, ella era el interlocutor de las ideas de Andrés. Poco a poco Andrés tomó un rol activo en la comunicación, miraba por la ventana si todavía estaba el títere afuera y se escondía. La interacción con el títere fue mayor con juegos de escondidas y sin comunicación

verbal, permitiendo experimentar juegos de comunicación no verbal donde había acción – reacción. La sesión concluyó cuando el títere salió de la interacción. Entonces Andrés salió junto a su madre, evitando contacto visual conmigo, retirándose con menor tensión en sus hombros y espalda.

El caso de Andrés es bastante complejo, porque es reactivo a la comunicación, esto viene acompañado de rabietas y mucha ansiedad. Evita la cercanía y contacto visual. El trabajo con títeres de apoyo como punto de partida sirve para delimitar un espacio de relación donde él se sienta protegido y contenido, sin sentir vulnerabilidad hacia la comunicación.

1.2 Buscando tesoros

Durante varias sesiones, Andrés entró junto a su mamá, hasta que él comenzó a tener mayor protagonismo en la comunicación. En un inicio, era ella quien respondía a las ofertas de comunicación, pero poco a poco Andrés, a través de formas de comunicación no verbal y en algunos momentos verbal, respondía en un pequeño diálogo o intercambio de turnos. Utilicé herramientas visuales para generar menor tensión en la interacción, en varias sesiones llevaba gafas para no provocar contacto visual directo y eso funcionó, mi presencia ya no le producía tanta tensión.

Pronto descubrí que Andrés se fijaba mucho en los detalles de las cosas. Por lo tanto, planifiqué actividades con relación a la búsqueda de tesoros con pistas. Cada vez que Andrés encontraba una pista, le atribuía positivamente que él seguro encontraría el tesoro. Andrés disfrutaba muchísimo del juego de los tesoros, en el cuál se generaban varios momentos de gozo mutuo, complicidad y contacto visual sin tensión.

La comunicación seguía siendo indirecta, utilizaba recursos narrativos para anticipar mi presencia o intención. El escuchaba desde un escondite lo que yo relataba, atento de mis movimientos, sin embargo, evitaba encontrarse conmigo. Los juegos de escondidas apoyan a entender la permanencia y el monitoreo del “yo” y el “tú”. El juego de las pistas que en un inicio requería de la distancia, ya no lo exigía. Andrés estaba motivado por un interés real de ser “detective” y gran buscador de tesoros. Una vez que Andrés encontraba los tesoros, él decidía que hacer con ellos. La posibilidad

de decidir sin ser influenciado generaba en él una gran sonrisa. A veces se comía los tesoros, pues eran pequeñas golosinas, y cuando no, las guardaba en su bolsillo hasta la salida. Durante una sesión, un tesoro que tenía en su bolsillo por accidente se extravió. Andrés por primera vez pidió ayuda y verbalizó su intención comunicativa y necesidad.

En la búsqueda del tesoro se generó atención conjunta e intención compartida, recorriamos cada lugar y estábamos atentos a las pistas visuales. Una vez que logramos, después de varios intercambios comunicativos hallar su tesoro, aceptó guardarlo en una cajita de madera, que no se llevó a casa, sino que yo lo guardé en un lugar con llave para que no se pierda otra vez tan preciado tesoro.

Esta cajita de madera que en un inicio parecía no ser tan importante para Andrés, poco a poco fue conteniendo un nivel más simbólico. Era su caja secreta donde guardaba sus tesoros, que nadie más podría tener, con un gran cuidado Andrés les daba valor emotivo. Durante varias sesiones jugamos a la búsqueda de los tesoros, actividad en la cual él tenía un rol protagónico y la presencia de su madre era pasiva. Empezaba a entenderse como actor social.

Dentro del juego se trabajó en expandir y ampliar sus habilidades de comunicación, Andrés era un niño brillante en las ciencias, en general, por lo tanto, comencé a poner pistas cada vez más difíciles, dejaba un abecedario en clave y las pistas eran enigmas. Esta vez los tesoros eran de construcción y requerían mayor complejidad. Las pistas eran entregadas a veces a personas que para Andrés eran poco conocidas y él debía pedir la pista a la persona o arriesgarse con su cuerpo para ir a lugares difíciles de acceder, donde las pistas estaban ocultas. El interés y curiosidad eran tan grandes que Andrés pudo empezar a experimentar sus habilidades comunicativas con otras personas y probar formas de comunicación no verbal y verbal.

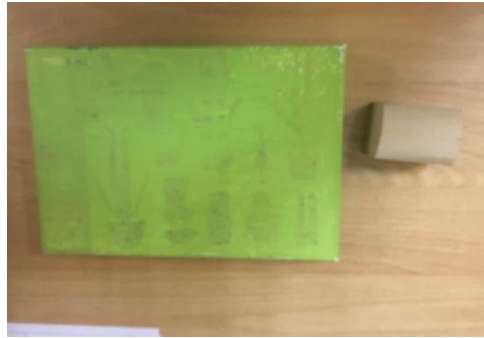
Durante una sesión, dejé una pista dentro de una piscina de chíá, que estaba mezclada en su interior con piedras decorativas. Metió sus manos hasta el fondo y sacó una piedra decorativa, la admiró y dijo: un tesoro. Le comenzó a dar sentido al juego de los tesoros y estaba interesado en la reacción que tenía en relación a su hallazgo. Hasta entonces a Andrés no le interesaba algo en específico, parecía estar explorando

con muchas cosas, pero las dejaba enseguida. Esta vez quizá los tesoros serían guardados en sus cofres. Para nuestra suerte, esa piscina estaba llena de piedras decorativas, pasó la sesión entera encontrando tesoros y admirando su belleza. Al finalizar, yo pregunté: “¿qué vas hacer con tantas piedras? ¿dónde te las llevarás?” Él me miró a los ojos, era la primera vez que lo hacía con tanta naturalidad y me dijo: “en los cofres pues, son tesoros.”

Varias veces comenzamos con “la búsqueda de tesoros” como actividad de enganche. Andrés visitaba la piscina de chíá para buscar piedras preciosas. Las piedras ya no entraban en los pequeños cofres, así que buscamos un frasco más grande. Andrés se volvió en un gran coleccionista de piedras, tuvo alrededor de 100 piedras, las cuales fueron lavadas con cuidado una a una y guardadas en su nuevo frasco.

Para Andrés las actividades sensoriales le resultaban difíciles y usualmente las evitaba. Sin embargo, como sus piedras eran valiosas, las lavamos con espuma y jabón, después las cepillábamos, pasaban por un cernidor y agua tibia; y las secábamos con una toalla, para ser guardadas en un frasco grande. Andrés cerró su frasco y me preguntó si tenía cinta masking, tomó la cinta masking y la puso alrededor del frasco como protección, cuando se terminó la cinta masking y se veía difícil de abrir, tomó un marcador y escribió: No coger, de Andrés G. Lo guardó detrás de unos frascos de pintura y con tranquilidad salió del lugar.

Algo interesante es que la mamá de Andrés no estuvo con nosotros mientras él guardaba su “tesoro de piedras preciosas”. El tener un objeto de seguridad o transitorio como su tesoro, le permitió tener una experiencia llena de gozo en la comunicación, reciprocidad, atención conjunta e intención compartida, que difícilmente era conseguido en otras condiciones. De forma simbólica, Andrés puso sus límites claros con un objeto, ya tenía que proteger y cuidar, es a través del juego que se puede apoyar para que las habilidades comunicativas se sigan expandiendo y diversificando.



Cofre de tesoro de Andrés, trabajo en acción conjunta y habilidades de comunicación básicas

2. En busca de un lugar seguro

2.1 Dejando huella en el mundo

El interés de Andrés se inclinaba hacia los trabajos manuales. Una actividad que apoyaba el enganche de la sesión era proponer material nuevo e interesante que él exploraba. Durante estas actividades había mucha interacción de comunicación en ida y vuelta. Poco a poco intercambiamos palabras y él comenzó a iniciar la comunicación desde preguntas. La atribución positiva fue un punto de partida para que Andrés comenzara a sentir confianza en sus habilidades motrices en primer lugar y así, expandirlas hacia sus habilidades comunicativas. Con el tiempo, permitía más cercanía física y en muchos momentos sonreía y existía reciprocidad y coherencia entre emoción y acción.

Las actividades manuales usualmente se realizaban en el “taller”, que es una sala con varias herramientas de construcción y material diverso, donde Andrés prefería trabajar con la puerta cerrada, a veces salía de este lugar a mirar qué cosas pasaban fuera y regresaba a sus proyectos. Mientras él salía a explorar el entorno, se encontraba solo, esto quiere decir que sus habilidades de comunicación y monitoreo propio eran cada vez mayores, comenzando a tener un rol activo y propositivo dentro de la comunicación. Durante una sesión, mientras realizábamos un trabajo manual en el taller, lugar donde él se sentía cómodo y contenido, Andrés realizó una caja de origami. Al terminarla le sugerí que pusiera su firma, le dije que los artistas suelen firmar sus obras cuando están terminadas. En un comienzo me miró con confusión, él

no tenía una firma y era la primera vez que pondría una huella propia en algo realizado con sus manos.

Poner una huella en el mundo es importante dentro del monitoreo del “yo”, ya que así puede marcar y reconocer la existencia de su individualidad. Una firma era todavía una idea muy abstracta para Andrés, quien comenzaba a expresar sus interés y necesidades. Curiosamente, dentro del taller encontramos un frasco lleno de sellos con distintos motivos, desde animales hasta medios de transporte. Andrés miró varios hasta que eligió un sello de pájaro. El sello representaría a su firma. De esta forma, Andrés lo puso sobre tinta y marcó su origami con el sello. Una vez que Andrés miró el sello en su origami se dio cuenta que su individualidad tiene un impacto en el mundo. Andrés quiso poner su sello en otros lugares como en un cuaderno de historietas que teníamos, además fue al lugar donde estaba su colección de piedras y también lo puso ahí.

Expandir su espacio seguro a través de su sello fue para Andrés un gran paso, salió del taller para buscar lugares donde dejar su huella y poder sentirse menos vulnerable a la presencia de otros y así probar sus emergentes habilidades comunicativas como: iniciar- responder pequeños diálogos, intercambio de turnos y los rituales de saludo.



Sello de Andrés, dejando su huella en el mundo

2.2 Historietas

Una manera que encontré para cerrar la sesión con Andrés y que pueda mirar plasmadas sus acciones y experiencias de forma física, fue a través del dibujo de una pequeña historieta. Muchas veces cuando sucedía algo interesante, nos tomábamos unos cinco minutos para dibujar los acontecimientos más relevantes desde que llegó hasta que terminaba la sesión. Las historietas, es decir historias contadas por medio de dibujos con pocas palabras o diálogos, constituyeron la narrativa de las experiencias de Andrés, a través de imágenes que expresan distintas situaciones. Andrés mostraba mucho interés al momento de dibujar lo sucedido, recordábamos juntos los acontecimientos desde que inició la sesión hasta que finalizó; eso generaba organización de ideas y secuenciación de las mismas.

El intercambio verbal poco a poco era más fluido, Andrés narraba los acontecimientos que le provocaron: alegría, angustia, ira, enfado, sorpresa, frustración. La expresión de sus emociones o estados dentro de las historietas le permitían proyectarse y elaborar sobre sus ideas en un medio seguro. Usualmente yo dibujaba con su ayuda, aunque a veces era él quien hacía un par de dibujos o escribía algo en la historieta. Dentro de las historietas existían varios personajes: Andrés, Carolina (yo), su madre y niños con los que tenía pequeñas interacciones. Probar las relaciones desde un espacio seguro como eran las historietas, le permitía experimentar con sus habilidades de comunicación. Poco a poco, mejoraron sus habilidades narrativas, probándolas con más personas en distintos contextos.

Mantuvimos la escritura de sus historietas durante varias sesiones, cuando Andrés ya se sintió listo para realizar algo más, guardamos su cuadernillo de historietas en una caja donde tenía sus tesoros. Sin embargo, de vez en cuando me pedía revisar sus historietas para reírse un poco o recordar sus experiencias. Un sello particular de sus historietas era que al terminar con una historia, Andrés escribía [fin] con letras grandes y podía así hacer su transición de cierre.

Para Andrés fue importante su cuadernillo de historietas, pudo elaborar un personaje que le representaba, quién podía recrear situaciones o experiencias dentro de un contexto seguro. También, las dotaba de emociones y creaba imágenes que

simbolizaban ideas difíciles de expresar dentro del intercambio comunicativo. Es importante observar las experiencias desde una mirada en perspectiva eso permite elaborar representaciones internas de manera regulada.

2.3 Cocina y recetario

Andrés asistía a sus sesiones después del colegio, varias veces llegaba sin comer para poder asistir puntual. Sin embargo, el hambre por ser una necesidad básica debía ser atendida. Cuando asistía con hambre, usualmente, se escondía en un lugar parecido a una cueva debajo de una grada, le dejaba cartas fuera de su cueva y él respondía. En las cartas le proponía cocinar, recetas simples pero deliciosas.

La comunicación no directa era un primer paso hacia un intercambio comunicativo con Andrés. Cuando respondía las cartas, él se mostraba interesado por cocinar. Las primeras veces yo llevaba los ingredientes a la cueva, aunque era un lugar estrecho para cocinar. Lo intentábamos y la comunicación era más fluida ya que la luz era tenue. Esto también apoyaba a filtrar mejor los estímulos visuales y a que no se abrumara con mi presencia, tuvo iniciativa en buscar una linterna, y abrir y cerrar la puerta una vez que yo volvía con los ingredientes.

La cueva era su espacio seguro, Andrés quería quedarse allí para poder proteger sus ingredientes, me enviaba a mí para misiones, cómo: traer cubiertos, poner en el horno las mezclas, traer ingredientes nuevos, etc. Surgió la idea de crear una clave para que sepa que era yo quién tocaba la puerta. Al comienzo nuestras claves eran tres números, después las claves eran palabras sencillas y más adelante combinaciones de números y palabras. La elaboración de una clave es importante para co crear un código de comunicación conjunto.

Una vez que Andrés estuvo listo, decidió ir a la cocina que era un lugar más amplio donde se encontraban los ingredientes, materiales e implementos para elaborar recetas. Su espacio seguro se expandió a la cocina, donde se sentía menos tenso y podía anticiparse a la comunicación con otras personas y realizaba pequeños intercambios desde la ventana. Exploró sus habilidades de planificación y secuenciación, desde la

exploración de materiales hasta la elaboración de deliciosas recetas, como pasteles y granizados. Durante algunas sesiones se interesó en cocinar y probar distintas recetas. Para Andrés la atribución positiva contribuye a ser consciente de sus habilidades y fortalezas individuales. Le propuse ser su asistente y anotar las recetas en papeles, al principio se rehusó, pero se flexibilizó cuando quiso llevarse las recetas para replicarlas en su casa. Tomé apunte de los ingredientes y preparación, al finalizar Andrés ponía un nombre a la receta y su sello.

La socialización de sus recetas para otras personas parecía algo difícil de emprender. Me sorprendí un día cuando terminamos la receta y Andrés tomó la hoja con su sello y la pegó en la refrigeradora del lugar con un imán y dijo: “Ahora otros podrán hacer la receta”. En el caso de Andrés, cuando sus habilidades han sido apoyadas e interiorizadas, surge la necesidad de probarlas en distintos contextos, pero esto requiere de tiempo. Invertimos muchas sesiones en la eficacia de su acción y expansión de un lugar seguro dentro de la cocina.

3. Construyendo el “safe – place”

3.1 Casa de cartón

Durante varias sesiones le había propuesto a Andrés construir una casa. La idea no le atraía lo suficiente y terminábamos incursionando en otros proyectos. Hasta que durante una sesión encontramos una caja lo bastante grande donde si podía entrar Andrés, se detuvo, me miró, y dijo: “Mi casa”. Andrés ya estaba trabajando el concepto de su “safe – place” a través de las actividades antes mencionadas. La construcción de una casa es muy clásica y utilizada con niños que inhiben el habla o en casos de mutismo selectivo.

Construir una casa es un paso importante en el proceso de Andrés, para seguir probando y expandiendo su lugar seguro de manera diversificada, para la abstracción de su “safe place”. Donde la comunicación y relación son abordadas desde su monitoreo propio, límites personales, afrontando su ansiedad y sobre todo decidiendo cuándo utilizar el lenguaje verbal y habilidades comunicativas. Una vez que Andrés

eligió su caja de cartón, se metió en su caja con mucha curiosidad y después de unos minutos de estar el solo explorando su movilidad y espacio, dijo: Creo que esta vez no hay espacio para nadie más. Era la primera vez que se apropiaba de un espacio propio sin compartirlo con su madre o conmigo. Ingresó nuevamente a su caja – casa de cartón y le propuse cortar un pedazo de cartón para elaborar una ventana. Entonces Andrés trazó las dimensiones en el lugar de su ventana, lo cortamos juntos, volvió a entrar a su caja – casa para comprobar si le servía. Seguimos elaborando en su caja – casa. Necesitábamos materiales para la ventana, para lo cual Andrés probó con distintos elementos hasta escoger papel celofán, porque sí le interesaba mirar hacia afuera. Andrés ya tenía interés en seguir expandiendo sus habilidades comunicativas.

Durante las sesiones siguientes, continuamos ordenando su caja- casa de cartón, le pusimos color, teléfono, timbre. Andrés llegaba directo al taller para seguir construyendo su casa, incluso construyó un cuarto afuera de su casa para su mascota Pokémon. También colocó un buzón para cartas. Andrés estaba interesado en mantener y expandir sus habilidades de comunicación no verbal o indirecta a través del uso de las cartas o teléfono. Cuando la casa de cartón estuvo lista para Andrés, decidí darle movilidad y colocó una patineta debajo para que pueda llevar su casa rodante a otros lugares. Realizamos un viaje por todo el lugar y tuvimos muchos momentos de gozo mutuo dentro de la comunicación. La experiencia fue tan positiva para Andrés, que me pidió llevarse su casa de cartón a casa para también jugar allá con su hermano menor.

La casa de cartón de Andrés representaba sus límites personales, sus habilidades de comunicación directa e indirecta, la posibilidad de crear un orden, interés en la comunicación y relaciones, espacio para descanso y relajación. Andrés desde la seguridad y confianza que le generaba su “safe place” podía salir al mundo para relacionarse y accionar de manera más relajada.



Safe place de Andrés, casa de cartón con puerta, ventana y teléfono como apoyos hacia la comunicación.

3.2 Una guarida para un gran guerrero

La construcción de su casa de cartón llenó a Andrés de gran valor para continuar explorando y expandiendo sus habilidades comunicativas. El juego simbólico y de roles había sido complejo de elaborar durante el proceso, sin embargo, Andrés estaba listo para un juego que requeriría mayores habilidades comunicativas y corporales. Decidí vestirme de “bruja de fuego” con una peluca roja y capa negra, entonces Andrés construyó inmediatamente una guarida con bloques de esponja y colchonetas. Dentro de este emergente juego, ambos teníamos guaridas, lugares que no podían ser invadidos, pero también creamos lugares donde era posible luchar.

La creación y construcción de un lugar seguro o “safe – place” permitió que Andrés explore con sus habilidades dentro de un contexto seguro para él. Ambos teníamos espadas y nos enfrentábamos en una lucha en medio de una “campo de batalla” co creado para el juego. Andrés iba a descansar a su casa y “la bruja de fuego” dormía en su guarida, ambos realizábamos planes. “La bruja de fuego” tenía objetos de poder que Andrés quería tener para sí y convertirse en un guerrero más fuerte. Era la primera vez que podíamos tener un juego tan complejo, comprendiendo los roles, con atención conjunta, mucha mirada y contacto físico dentro de los juegos de luchar, forcejear y pelear.

El juego de la “bruja de fuego” aportó muchísimo en la relación y vínculo con Andrés, entraba solo a sus sesiones y luchaba con mucha seguridad en contra de la

“bruja de fuego”, además que se establecieron reglas en mutuo acuerdo. Sus habilidades de negociación y estrategia fueron exploradas a través del juego. Su disposición corporal era distinta en la comunicación, ya no se encontraba tenso o ansioso frente a lo desconocido y poco familiar.



Andrés defendiendo su guarida y enfrentándose a un personaje “la bruja de fuego”.

3.3 Entendiéndome como actor social

La comunicación requiere de la comprensión del rol que se tiene en la misma, un niño que no posee un rol activo en la comunicación, difícilmente se entenderá como actor social. Andrés, que se tensionaba y generaba niveles altos de ansiedad frente situaciones desconocidas y poco familiares, necesitando la compañía de su madre para la interacción, ha logrado relajarse y participar de manera activa, otras veces pasiva, dentro de la comunicación en distintos contextos. El uso de sus habilidades comunicativas se ha explorado y expandido en experiencias dentro de situaciones cotidianas, poco a poco Andrés ha utilizado sus habilidades dentro de la escuela y nuevos contextos socio culturales.

3.3.1 Coleccionista

La búsqueda de tesoros para Andrés constituyó el punto de partida para la comunicación desde un abordaje no directo con pistas. Luego, poco a poco, las habilidades de comunicación se exploraron en abrir círculos de comunicación, rituales de saludos, pregunta – respuesta y poner límites a través de sus cofres. Andrés, por su motivación e interés, comenzó a tener mayor intercambio comunicativo, desde la iniciativa propia, es decir, probar la comunicación verbal desde un rol activo.

3.3.2 Artista

La atribución positiva ha aportado para la eficacia de acción de Andrés, dentro de sus exploraciones expresivas a través de manualidades. Andrés empezó a proponer, traer ideas propias y creativas a las sesiones, así la comunicación pudo ser más fluida, siguiendo sus intenciones y reconociendo sus habilidades. La construcción de su seguridad a través de la acción permitió elaborar sobre su sello y el impacto que tiene en el mundo. La expansión su “safe place” y probar con sus habilidades comunicativas desde un rol activo también fueron parte importante.

3.3.3 Cocinero

La diversificación de sus acciones aportó al desarrollo de habilidades comunicativas, ya que Andrés pudo explorar con distintos roles. El aceptar ofertas de comunicación y negociar desde la comunicación verbal o formas de comunicación no directa como recetas o entregas por la ventana. Andrés ha experimentado un rol activo para tomar decisiones sobre las ofertas de comunicación hacia las que él va a responder y también iniciar conversaciones.

3.3.4 Guerrero

La seguridad que tiene Andrés se ve reflejada en el uso de sus habilidades motrices gruesas. Ahora que puede elaborar dentro del juego simbólico y roles, desde el “guerrero” contra la” bruja de fuego”. Andrés ha expandido su safe place hacia una guarida y co creado espacios de comunicación y negociación, donde se exploraba en sus habilidades de comunicación, tales como los rituales de saludos, pregunta – respuesta, acción – reacción, intercambio de turnos, contacto visual y reciprocidad en gestos, coherencia corporal y verbal. Dentro del juego del guerrero se desarrolló una narrativa sencilla y reglas de mutuo acuerdo para el juego.

3.3.5 Inventor

Las habilidades ejecutivas y de planificación de Andrés en un inicio se encontraban a nivel exploratorio por su sensibilidad visual y táctil. Mientras su eficacia de acción y exploración aumentaban, Andrés podía elaborar en creaciones propias. El pensamiento creativo de Andrés es muy alto, la atribución de que sus creaciones eran inventos aportó a la expansión de sus habilidades comunicativas. Ahora tenía que compartir al mundo desde su individualidad. La iniciativa que experimentó a través de los inventos, luego la utilizó en la comunicación directa – verbal. Andrés iniciaba pequeñas conversaciones e intercambios con terceros, desde la regulación corporal y emocional.

Resultados

El trabajo de safe place ha funcionado con Andrés, quien ha podido desarrollar sus habilidades de comunicación de manera segura, superar lo extraño con menor tensión y ansiedad. Mostrándose más sociable y flexible frente a situaciones nuevas y con personas desconocidas

El safe place ha sido beneficioso en la construcción de límites simbólicos para Andrés, la capacidad de decidir dentro de la comunicación, aceptar y rechazar ofertas de comunicación desde un lugar seguro.

Una observación de las características de los niños con inhibición del habla o mutismo selectivo es que usualmente presentan tensión en el cuerpo. Andrés tensionaba principalmente hombros, espalda y rostro. Al utilizar su safe place y relacionarse desde ahí, las tensiones corporales disminuían evidentemente, mostrándose Andrés más relajado.

El “safe place” tuvo un impacto grande en la comunicación y relación, posibilitando la comprensión de: los rituales de saludo, intercambio de turnos, estructuras de diálogo y habilidades de comunicación no verbal, verbal y directa.

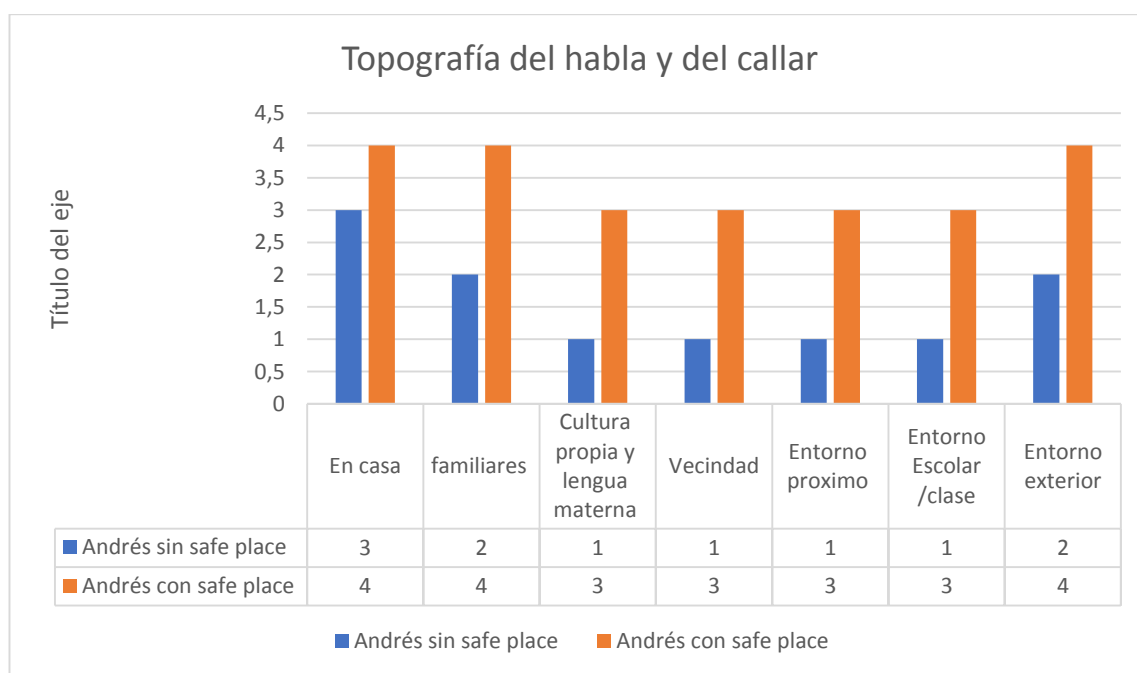
Durante el proceso de construcción de safe place Andrés ha desarrollado más habilidades comunicativas, menor tensión y ha disminuido la ansiedad. Experimenta un rol activo dentro de la comunicación, la capacidad de iniciar o responder diálogos y diversificar formas de comunicación no verbal y verbal.

La interacción de Andrés en sus entornos: escolar, familiar y socio-cultural, se ve enriquecida por las habilidades comunicativas experimentadas y diversificadas a través del safe place. Andrés puede expresar sus ideas e interés con un rango mayor de relaciones.

Para finalizar, el trabajo en “safe place” es un proceso que apoya de manera concreta a los niños con Inhibición del habla o mutismo selectivo; para probar y

desarrollar sus habilidades comunicativas desde el respeto al ritmo propio del niño desde un abordaje no directo, siendo el punto de partida para comenzar un vínculo y relación con el niño. Posteriormente elaborar sobre sus intereses y necesidades un espacio seguro donde se permitan los límites simbólicos y se atribuya de manera positiva sus habilidades y fortalezas, de esta forma comenzara a sentir un rol activo en la comunicación.

Cuadro compartido de las interacciones del niño en sus entornos escolar, familiar y socio cultural, antes de elaborar su safe place y después de construir su safe place.



En la gráfica se muestra con color azul el número de interacciones de Andrés sin un safe place y con color naranja el número de interacciones de Andrés con un safe place.

Se observa que al iniciar el proceso Andrés tenía un limitado rango de interacciones en sus entornos, pero cuando tiene un safe place se observa como el número de interacciones es mayor en todos sus entornos.

Logros de Andrés en su entorno escolar, familiar y socio cultural

- Dentro de la escuela está experimentando nuevos roles, ahora se involucra a las actividades de la clase con menos tensión.
- En la escuela tiene más amigos y se integra a juegos en grupo, goza de la comunicación con sus compañeros de clase.
- En su vecindario por las tardes se relaciona con vecinos e inicia pequeños juegos como las escondidas o trompos con otros niños.
- La comunicación con sus padres y hermanos es más fluida, ahora puede negociar y mantener su intención comunicativa, se muestra más flexible a los imprevistos.
- En su casa, Andrés es más independiente, puede preparar platos de comida sencillos, además de expresar lo que siente y piensa de manera verbal, gestual.
- Andrés está probando nuevos roles en la comunicación, tiene una interacción más amplia, puede ir a la tienda solo y hacer sus compras.

Caso de estudio 3

Nombre del niño: Inés

Edad: 7 años

Descripción

Inés tiene 7 años, asiste a tercer año de educación básica. Dentro de su entorno escolar tendía a la timidez y su participación era poca dentro de su clase. A pesar de eso, si la profesora preguntaba algo, ella respondía. Es obediente y sigue instrucciones sin ningún problema. Inés inhibía el habla en lugares nuevos o con personas poco familiares. Mostraba tensión en su cuerpo, principalmente en la espalda, hombros y rostro. Cuando su comunicación era verbal su voz también tenía tensión y su volumen era bajo, casi imperceptible. Sus habilidades comunicativas requerían de apoyo, su interacción con sus compañeras era buena, sin embargo, cedía mucho en las propuestas. En lo que se refiere a lo académico, Inés parecía estar despistada, se olvidaba las cosas con frecuencia y le costaba terminar las tareas a tiempo. Sin embargo, sí cumple con los deberes, se pone nerviosa en época de exámenes o exposiciones a sus compañeros, su cuerpo se llena de tensión y evita hablar en público. Sus habilidades narrativas son simples, le cuesta encadenar acontecimientos y contarlos de manera fluida sin que baje la mirada o se tense su voz.

El hablar con otros o en público le produce ansiedad a Inés, además de estrés en su cuerpo y voz. Se le dificulta expresar sus intenciones y usualmente cede a las propuestas de sus amigas. En su casa es poco comunicativa, pocas veces relata acontecimientos de la escuela, suele estar callada. La inhibición de Inés le estaba generando estrés en asistir a la escuela ya que se tomaba personalmente los gestos o comentarios de sus compañeras respecto a su inhibición del habla. La ansiedad y tensión que le producen hablar están impactando en sus emociones generando frustración. Requiere de mucha co – regulación para comenzar a establecer un vínculo

con personas nuevas, lo que evidentemente impacta en las interacciones dentro de su entorno escolar, familiar y socio – cultural.

TOPOGRAFÍA DEL HABLA Y DEL CALLAR (Katz - Bernstein, 2013)

traducido al español por Amelie Abarca

Caso 3

Esta es una observación inicial que se aplicó a los niños que son parte de este estudio como punto de partida para marcar un referente de sus relaciones y formas de expresión en su entorno, familiar, escolar y socio cultural.

El niño habla casi siempre con:	
En casa	<input checked="" type="checkbox"/> mamá / papá <input checked="" type="checkbox"/> hermano / hermanos <input type="checkbox"/> otras personas <input type="checkbox"/> animales
Familiares	<input checked="" type="checkbox"/> abuela / abuelo <input type="checkbox"/> tío / tía <input checked="" type="checkbox"/> primo/ prima/ <u>primos</u> <input type="checkbox"/> otros
Cultura propia Lengua materna	<input checked="" type="checkbox"/> conocidos <input type="checkbox"/> hijos de conocidos <input type="checkbox"/> religión <input type="checkbox"/> solo con personas de la propia cultura <input type="checkbox"/> solo en su idioma materno

Vecindad	<input checked="" type="checkbox"/> niños menores / misma edad / <u>mayores</u> <input type="checkbox"/> vecinos <input type="checkbox"/> otros
Entorno próximo	<input checked="" type="checkbox"/> niños menores / <u>misma edad</u> <input type="checkbox"/> vecinos <input type="checkbox"/> otros
Entorno escolar / clase	<input checked="" type="checkbox"/> amigo / amiga / amigos <input checked="" type="checkbox"/> profesor <input type="checkbox"/> otros
Entorno exterior	<input checked="" type="checkbox"/> en casa <input checked="" type="checkbox"/> fuera de clase <input type="checkbox"/> parque <input type="checkbox"/> otros

Formas de expresión			
Sonidos corporales	Gestos	Señalar	Hablar
<input type="checkbox"/> toser	<input checked="" type="checkbox"/> contacto visual	<input checked="" type="checkbox"/> con mirada	<input type="checkbox"/> cuando hay bulla
<input checked="" type="checkbox"/> sonidos con la nariz	<input checked="" type="checkbox"/> mover la cabeza (si – no, señala)	<input type="checkbox"/> con movimiento de cabeza	<input checked="" type="checkbox"/> con voz baja, bajando la cabeza
<input type="checkbox"/> sonidos de garganta	<input type="checkbox"/> sonreír	<input type="checkbox"/> señalando con el dedo (sin contacto visual)	<input type="checkbox"/> tapándose la boca
<input checked="" type="checkbox"/> reír	<input checked="" type="checkbox"/> negar con la cabeza	<input checked="" type="checkbox"/> señalando con el dedo (con contacto visual)	<input checked="" type="checkbox"/> susurra
<input type="checkbox"/> silbar	<input type="checkbox"/> evitar / se va	<input type="checkbox"/> lleva	<input type="checkbox"/> con voz alterada

1. Superando lo extraño

1.1 Jugando a las escondidas

En el primer encuentro se observó que Inés es una niña bastante tímida, se ocultó detrás de su madre y existía tensión en su cuerpo, principalmente en la espalda y los hombros. Me acerqué muy despacio para probar su reacción a la comunicación directa, Inés se escondió detrás de su mamá. Su madre es una excelente co reguladora y apoyó con contacto físico, un masaje en su espalda, conteniendo emocionalmente a Inés. Mientras yo me acercaba, Inés me miraba con curiosidad e intercambiaba alguna idea en el oído de su madre, le pedía permiso para jugar.

Me presenté ante Inés y su madre. Invité a Inés para conocer el lugar, ella tenía unos ojos grandes y atentos, le propuse me ayudara a buscar a Pepe, un títere de tortuga, ella aceptó. Entramos solas a un lugar nuevo y desconocido para Inés, su cuerpo se movía despacio y no se despegaba de mi lado, aproveché esa situación para susurrar y caminar sigilosamente, recorrimos el nuevo lugar buscando a “Pepe” sin lograr encontrarlo. Durante el recorrido por el nuevo lugar, observé que Inés se interesó por una sala oscura que tenía contraste de luces, le pregunté si le gustaría ir a algún lugar de todos los que conocimos en la búsqueda del títere “Pepe”, ella respondió con una voz con volumen bajo, casi imperceptible: “dónde quieras”. Utilicé mucho lenguaje corporal y dije que tampoco sabía a dónde ir, le invité a recorrer el lugar nuevamente y cuando estuvimos frente a la sala oscura Inés se detuvo y sin palabras, solo a través de gestos, las dos entramos y ella cerró la puerta.

El tomar una decisión, por pequeña que parezca, requería de mucho apoyo para Inés, respetar su ritmo e intención fue importante para que ella sienta que es un rol activo dentro de la comunicación y que puede proponer sus ideas al otro. Una vez dentro de la sala encontramos en las paredes carteles de puntería, entonces Inés tomó una pelota y comenzó a lanzar a estos carteles. Animé a Inés para que continué con su acción e intención, me involucré en la actividad, lanzando también pelotas hacia los

cárteles, pronto se convirtió en un juego de turnos sin comunicación verbal, pero con reciprocidad en gestos y coherencia entre acción y afecto. Durante el juego de puntería comenzamos a lanzar las pelotas con sonidos vocálicos. Inés, en un principio con timidez, llegó a subir el volumen de los sonidos que emitía, el timbre correspondía a una niña de menor edad, eso me llamó la atención. La exploración y expresión vocal que tuvimos ese día fue el inicio de un intercambio de comunicación no – verbal dentro de un contexto lúdico.

Las sesiones siguientes Inés podía entrar al centro con mayor soltura de su madre, aunque varias veces buscaba su aprobación para que pudiera jugar conmigo. Inés empezó a esconderse al iniciar las sesiones para que yo la buscara, yo recorría el lugar narrando mis ideas y anticipando mis acciones o movimientos. Inés no se escondía del todo, siempre se quedaba en lugares visibles, su sentido visual estaba siempre alerta.

Para que Inés pudiera expandir sus habilidades de comunicación, decidí vendarme los ojos, así sería difícil verla y ella empezó hacer sonidos para que la encuentre. A veces utilizaba su voz, haciendo sonidos vocálicos y otras veces tocaba instrumentos musicales, principalmente de percusión menor. El juego de las escondidas se fue transformado en el juego de la “gallinita ciega”, existía mucho gozo mutuo e intencionalidad en los sonidos que emitía para ser encontrada.

En una sesión Inés decidió tomar el rol de quién se venda los ojos, utilizar sus otros sentidos puso a Inés en estado de alerta y activación corporal para seguir los estímulos del ambiente. Yo hacía sonidos de vez en cuando y ella se acercaba lentamente, cuando me encontraba, sentía eficacia y quería volver a jugar. Los juegos de escondidas apoyan en la exploración de la habilidad de permanencia, pese a que Inés es una niña grande, necesitaba fortalecer esta habilidad a través de juegos de aparecer y desaparecer, que le apoyaban a entender que los objetos y personas no dejan de existir en el mundo si no los ve y poco a poco crear una representación interna de los mismos.

Estos primeros juegos de permanencia fueron el punto de inicio para establecer un vínculo afectivo con Inés, ella tenía la confianza de que yo la buscaría, así

ocuparíamos toda la sesión en encontrarla. Desde el vínculo y complicidad no verbal que teníamos, empezamos a probar con pequeñas palabras, contábamos en voz alta del 1 al 20 para que nos escondiéramos y cambiábamos de turno de manera relajada. Las habilidades de comunicación verbal empezaron a surgir desde el respeto y expansión de sus habilidades de comunicación no verbal como: gestos y lenguaje corporal.

2. En busca de un lugar seguro

2.1 Poniendo límites personales

Las sesiones con Inés requerían de mucha escucha, ya que ella usualmente se adaptaba o aceptaba las ideas de los demás, antes que respetar o defender sus propias intenciones. Inés parecía ser una niña muy obediente y que cedía a las propuestas de los demás, era difícil escuchar un “no” que sería un límite simbólico de su parte. Por lo tanto, a través de la interacción a su ritmo y escucha activa de sus intenciones se podía, a momentos, delimitar sus límites personales.

La primera vez que Inés puso un límite claro fue cuando eligió jugar en la sala de luces, cerró la puerta y dijo: “nadie puede entrar”. El cerrar la puerta era un límite claro, le propuse hacer un cartel para que los demás sepan que no pueden entrar, Inés escribió “No pueden entrar” y debajo puso su nombre y me pidió que pusiera el mío. Durante esta actividad Inés se mostró más relajada, pues no estaría pendiente de que alguien abriera la puerta de repente o que nos molesten mientras jugáramos. El percibir a los demás como una amenaza dentro de la comunicación abrumaba a Inés e inhibía su habla. Mientras estábamos dentro de la sala de luces con el cartel afuera, la interacción era fluida, incluso pintó un cuadro para decorar la sala. Cuando salimos de la sala, Inés decidió dejar el cartel puesto para que los demás sepan que no pueden entrar en una próxima ocasión. Es interesante observar que, al poner un límite personal, ella sentía que podía aceptar o rechazar ofertas de comunicación y relación desde la anticipación y decisión propia.

Después de experimentar lo efectivo que resultó poner un límite personal si se siente abrumada o ansiosa en la interacción con otros, Inés probó nuevamente poner

límites, ahora en la cocina. Aquí cerró la puerta y llevamos el mismo cartel que decía: “no pueden entrar” con nuestros nombres debajo. La cocina es un lugar más concurrido, entonces nos enfrentamos a una situación nueva, esta vez nos tocaría negociar con otros. Mientras estábamos preparando un pastel, escuchamos que alguien quiso abrir la puerta sin tocar primero o leer el cartel que estaba afuera. De inmediato, Inés corrió a poner una silla para que haga contrapeso y no puedan abrir la puerta, juntas sosteníamos la silla para que no abrieran la puerta, pero nos dimos cuenta que era alguien fuerte, entonces buscamos algo más pesado para llevarlo hasta la puerta. Yo pregunté: “¿Quién es?”. No respondían desde afuera, entonces Inés me dijo al oído: “diles que no pueden entrar”, yo transmití el mensaje. No obstante, no quisieron respetar nuestro límite y continuaron forcejeando la puerta. Era la primera vez que ella se enfrentaba a una situación así, las dos muy seguras decidimos proteger la cocina para que no entren. Inés defendió con apoyo su límite propio y así, desde la complicidad e intención conjunta, no permitimos que otros entren al espacio que Inés consideraba suyo durante la sesión.

Para Inés es importante mirar el límite de manera concreta y práctica, mientras más experiencias ella pueda tener y de maneras diversificadas, logrará hacerse una representación interna de sus límites personales, desde un mejor monitoreo propio. Observar sus propios límites dentro de la comunicación es el primer paso para experimentar las habilidades de comunicación, como aceptar o rechazar ofertas de comunicación, relación, pregunta – respuesta, rituales de saludo. Poco a poco Inés estaba comenzando a probar estas habilidades de comunicación desde el juego y respeto a su ritmo.

2.2 Guardidas y luchas

Una vez que Inés experimentó el poder que tenía al delimitar su límite personal y defenderlo, comenzamos a jugar a las luchas. Los juegos de luchar, forcejear y pelear son importantes para que los niños puedan activar y utilizar su cuerpo de forma no competitiva, sino promoviendo el desarrollo motriz, emocional y cognitivo. Inés, dentro de la interacción, se sentía vulnerable y por lo tanto elegía callar e inhibir. El

juego de las luchas aportaría a la confrontación de sus tensiones y liberar las mismas a través de una experiencia segura dentro del juego simbólico. Comenzamos el juego de luchas con la aparición del personaje “la dama espuma”, yo me disfracé con una peluca roja y llevé espuma de afeitar. Empecé a dejar pequeñas trampas de espuma en el lugar y me escondía, Inés cayó en algunas trampas, pero anticipó otras. A propósito, dejé una lata de espuma en el lugar para que Inés la encuentre. Una vez que Inés encontró la lata de espuma, comencé a anticipar mi presencia con sonidos, la “dama espuma” apareció y encontró a Inés preparada, lista para luchar.

Los encuentros que tenían Inés y “la dama espuma” eran para ensuciarse con espuma, pero luego, para limpiarnos cada una construyó su propia guarida con bloques, para delimitar de dónde a dónde es cada refugio y que nadie pudiera atacar adentro. Inés empezó a diversificar su límite dentro del juego, a veces expandía su guarida y otras veces utilizaba muy buenas estrategias para ensuciar de espuma a la “dama espuma”. Inés disfrutaba mucho de este juego, existía mucho gozo mutuo en la comunicación y reciprocidad en los gestos, podía ella iniciar la interacción y yo respondía. Además, empezó a utilizar más su voz mientras ensuciaba a la “dama espuma”, incluso decía: “no me alcanzarás” y corría a su guarida.

La creación y co – creación de las guaridas es una experiencia dentro de un contexto claro, para que Inés pruebe y expanda sus habilidades de comunicación. Cuando Inés volvía a su guarida se mostraba más relajada y ella era quién decidía en qué momento salir nuevamente para enfrentarse a “la dama espuma”. Entrar y salir de su guarida le ayudaba para comprenderse de manera activa en la comunicación, con intención y acción clara además del uso de lenguaje verbal para anticipar muchas veces sus acciones. En las próximas sesiones diversificamos los personajes y materiales. A veces utilizábamos espadas, pelotas y bloques de esponja. Una vez que esta habilidad se sostenía con menos apoyo, Inés decidió ayudar a otro niño para atrapar a un monstruo, dentro de la interacción Inés estaba relajada y confiaba en sus habilidades. Intercambiaron pequeños diálogos juntos y se pusieron de acuerdo para atrapar al monstruo. Todavía le costaba mantenerse de manera fluida en la comunicación.

Una vez que Inés probó sus habilidades comunicativas con pares, empezamos a enfrentarnos juntas en complicidad e intención compartida, co-creando guaridas para luchar o defender nuestras cosas de otros niños. Guardábamos tesoros dentro de las guaridas y las defendíamos luchando con espadas y utilizando distintas estrategias. Ahora Inés podía defender algo propio y eso tenía impacto en su mundo. La imagen de sí misma a partir de la atribución y reconocimiento de sus fortalezas ha permitido que explore con nuevas habilidades comunicativas.



Se observa la guarida de Inés y sus habilidades para luchar, forcejear y pelear.

2.3 Colecciones

En un comienzo Inés mostraba interés en pocas actividades, pero en la medida en que explorábamos materiales y objetos dentro de la interacción, ella fue mostrando sus intereses y preferencias. Ahora le interesaban las colecciones, le gustaban mucho los ositos de gomita, entonces empezamos a guardar ositos de goma en un frasco, para su colección. De esta manera, Inés podía proteger y guardar algo propio, el sentido de pertenencia que generaba tener una colección fue positivo para el intercambio comunicativo de Inés con sus pares. Su lugar favorito era la cocina, donde cocinamos pequeñas recetas. Inés, al llegar, cerraba la puerta y ponía seguro, sin embargo, si alguien tocaba el timbre o golpeaba la puerta ella preguntaba: ¿quién es? Y por la ventana realizaba intercambios o negociaba con los demás.

La colección de gomitas fue muy importante para comenzar a construir un lugar secreto donde ella podía guardar cosas de valor, tener la seguridad que no iban a

desaparecer y estarían protegidas. Poder visibilizar sus interés e intenciones con apoyo hacía que Inés sienta eficacia propia. Además, que tener la colección de ositos de goma en la cocina era un secreto solo de las dos, algo que impactaba en la comunicación con Inés para la complicidad, reciprocidad de gestos y co creación de códigos simbólicos como claves para entrar a su emergente espacio seguro.

La diversificación es la base para la flexibilidad. Inés decidió hacer una colección de pasteles de arena, los decoró con diferentes objetos y se sentía muy orgullosa de ellos. Inés empezó a probar con sus habilidades narrativas. Usualmente, cuando se terminaba la sesión, la mamá de Inés le preguntaba cómo le fue y ella respondía con un “bien”. Después de realizar su colección de pasteles de arena, cuando su mamá le preguntó, ella le contó que hizo unos pasteles de arena e incluso le mostró las fotos que ella había tomado.

Inés comenzó a probar sus habilidades narrativas con su mamá y mientras estábamos juntas, ella iniciaba círculos de comunicación conmigo, era más fluido el intercambio de turnos dentro de un diálogo. Inés comenzó a explorar sus habilidades de comunicación directa y defender sus ideas e intenciones con los demás. Ha sido interesante observar que Inés ahora tiene la seguridad de compartir y expresar sus intereses con otros en la búsqueda de la acción conjunta e intención compartida dentro de la comunicación.



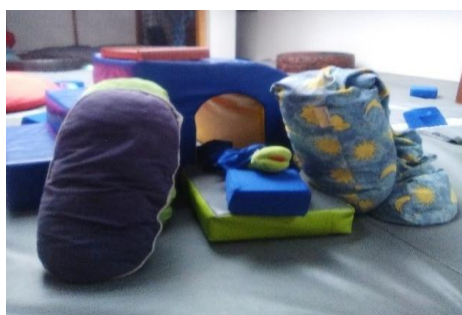
Inés y su colección de pasteles de arena

3. Construyendo el “safe – place”

3.1 Construyendo casas para muñecos

En vista que Inés probaba sus habilidades comunicativas en diferentes contextos y con mayor seguridad. Le ofrecí un trabajo como constructora y diseñadora de una casa para “Serpiente” que era un títere. La idea le pareció atractiva y aceptó. La construcción de una casa para un tercero, en este caso un títere “serpiente”, corresponde a la etapa de juego concreto para que Inés pueda visibilizar, a través de esta experiencia y dentro de un contexto seguro, y probar sus habilidades comunicativas. Al comienzo, Inés buscó una cueva para “Serpiente”, un pequeño lugar oscuro donde pudiera quedarse, una vez encontrada la cueva decidimos ponerle ciertas seguridades, como una puerta. La cueva quedó muy oscura, entonces Inés propuso hacer una ventana para que pueda mirar hacia afuera. Además, construimos un camino que llevaba a su puerta para que otras personas puedan visitarla y pusimos un timbre en forma de campana para anunciar la llegada de los visitantes.

La construcción de la casita para el títere “Serpiente” fue el punto de partida para la construcción de un safe – place. Primero lo probamos dentro de un contexto seguro, a través del juego simbólico. Esto contribuyó para que Inés pudiera probar sus habilidades de comunicación dentro de la triangulación, su voz se mostraba cada vez menos tensa y la comunicación verbal era mayor al igual que su narrativa dentro del juego.



Casas para muñecos, safe place para terceros en la comunicación

3.2 Diseñando su propia casa

La construcción de una casa para Inés ahora sí era realizable. El lugar favorito de Inés era una casa con timbre, ella decidió que esa sería su casa, entonces buscó un lugar para su cuarto. El espacio que eligió para su cuarto estaba todo desordenado, entonces nos dedicamos varias sesiones para limpiarlo bien y ordenarlo. Poco a poco llevamos nuevas cosas como: un colchón. Para Inés era importante el lugar de descanso, por eso también cargamos cobijas y almohadas. Inés decidió los colores y texturas de las cosas de su cama. Una vez que su cama estaba lista, decidió expandir sus habilidades comunicativas, ahora puso una puerta de cartón como un límite simbólico del “no”.

La creatividad de Inés era grande y decidió diseñar unas cortinas para su cuarto, entonces podía mirar y decidir si aceptaba o rechazaba ofertas de comunicación. Las cortinas quedaron tan bonitas, con detalles innovadores, que desde la atribución le dije a Inés que ella era una gran diseñadora de interiores. Continuó decorando su cuarto a su estilo, puso una bellísima alfombra y cuadros en las paredes. Una vez que su cuarto estaba listo, llamamos por teléfono, comunicación no directa a una fotógrafa para que capturara con imágenes el estilo único de su cuarto, que sería publicado en una revista de diseño. Cuando llamó por teléfono a la fotógrafa, pude observar a Inés segura de sus habilidades y con fluidez en la comunicación, utilizó rituales de saludo, pudo intercambiar turnos con normalidad. Una vez que llegó la fotógrafa, esperamos a que toque el timbre, probando su habilidad de anticipación en la comunicación. Inés se asomó por la ventana, entonces abrió la puerta, le dijo que a su cuarto solo podía ingresar ella entonces pidió la cámara y tomó las fotos de su cuarto mientras esperábamos afuera. Una vez que salió, entregó la cámara a la fotógrafa y llegaron a un acuerdo en lo que se refería la entrega de las fotos tomadas. Inés iba a construir un buzón fuera de la casa donde podría dejar las fotos, pues el buzón sería revisado cada vez que Inés asistiera a sus sesiones.

Cada vez Inés expandía sus habilidades de comunicación y las diversificaba. Se mostraba menos tensa en su cuerpo y voz hacia la presencia de personas nuevas e incluso podía iniciar un pequeño diálogo. El interés por seguir decorando su cuarto era grande, así que decidió poner un guardia simbólico fuera del cuarto, era un muñeco de tigre para que no entrara nadie. Además, puso unas pequeñas trampas sonoras que se escucharan fuerte si alguien llegara a entrar, y así podríamos llegar para defender su safe – place.

En busca de las cosas que le hacían falta visitamos algunas tiendas donde pudo experimentar distintos tipos de interacción dentro de la comunicación. Algunos vendedores eran hábiles negociantes, mientras que otros cedían fácilmente a nuestras ofertas. Inés empezó a negociar con los vendedores por los precios de las cosas, se mantenía firme en su intención y podía utilizar gestos, postura corporal y voz en coherencia a las situaciones, además de leer el lenguaje verbal y no verbal de sus interlocutores.

Al terminar de decorar su cuarto, Inés estaba lista para dar un nuevo paso. La construcción y orden que le dimos a su cuarto fue un proceso interesante para en verdad construir su safe – place donde ella podía descansar tranquila y comunicar de manera relajada, probando sus habilidades comunicativas y sociales dentro de la interacción y las relaciones. Considero que Inés pudo experimentar su safe place de diversas maneras, lo que aportó a la construcción de una representación interna del mismo.

3.3 Safe place para llevar

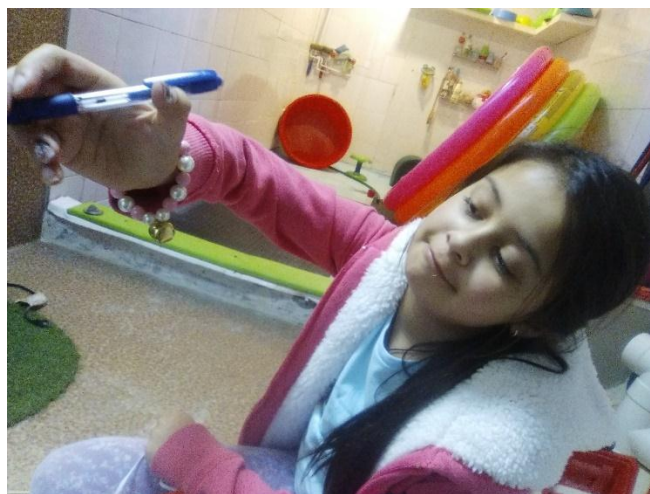
Algunos niños necesitan un safe – place para llevar, esto quiere decir un objeto con valor simbólico y emotivo que les apoye en situaciones comunicativas difíciles a encontrar la fuerza suficiente para poder sobreponerse. El caso Inés es interesante ya desde algún tiempo en sus sesiones donde he podido observar cómo ha experimentado con sus habilidades comunicativas, a través de la construcción de su safe – place.

Ahora era momento de encontrar ese objeto simbólico que dotara de valor a Inés cuando se enfrentara a situaciones nuevas dentro de la interacción y

comunicación. Sabía que a Inés le gustaban mucho las pulseras y collares, entonces escondí unos mullos especiales en la arena. Juntas llegamos a la arena y, efectivamente, ahí se encontraban los mullos, Inés empezó a recogerlos y separó los que para ella eran más bonitos. Una vez que tuvo los mullos en sus manos, decidimos hacer una pulsera con sonido de cascabel.

Era la primera vez que hablábamos sobre su inhibición y silencio, entonces ella me dijo que necesitaba algo que suene para que su profesora la escuche cuando ella quisiera hablar. Le prestamos mucha atención a la elaboración de su “pulsera sonora”. Cuando se la puso en su mano pude observar como Inés se llenó de valor, levanto su mirada y se mostró segura. Ahora con su amuleto de valor podría ir a la escuela y empezar a probar sus habilidades comunicativas con la profesora. Su safe – place para llevar cumplía el rol de un puente comunicativo dentro de su ámbito escolar.

Esta fue la sesión de cierre, Inés estaba lista para dar más pasos en la comunicación verbal en su escuela, se llevaba un safe – place con ella, que tenía todo el valor simbólico y emotivo de su proceso en la comunicación. Se llevó la pulsera puesta en su mano y se despidió feliz, le contó a su mamá como la utilizaría en la escuela. Para Inés su safe - place se convirtió en un objeto más pequeño, transportable y móvil que le dotaría de la fuerza y valor necesario para enfrentarse a situaciones nuevas y superar lo extraño.



Inés y su pulsera con sonido, un safe place para llevar que le ayuda a participar en clase haciendo sonar su cascabel.

4. Entendiéndome como actor social

La comunicación requiere de la comprensión del rol que se tiene en la misma, un niño que no posee un rol activo en la comunicación, difícilmente se entenderá como actor social. Inés, que tensionaba su voz, hombros y espalda frente situaciones desconocidas y poco familiares, que usualmente cedía en la comunicación con mucha dificultad de poner límites personales, ha logrado relajarse y participar de manera activa en la comunicación, otras veces pasiva dentro de la comunicación directa en distintos contextos. El uso de sus habilidades comunicativas se ha explorado y expandido en experiencias dentro de situaciones cotidianas y simbólicas, poco a poco Inés ha utilizado sus habilidades dentro de la escuela y nuevos contextos socio culturales.

4.1.1 Coleccionista

Las colecciones para Inés constituyeron el punto de partida para visualizar sus intereses, poder proteger algo propio y guardar secretos. Dentro de la comunicación, se apoyó a la reciprocidad, intercambio de gestos, complicidad e intención compartida. Inés por su motivación e interés comenzó a tener mayor intercambio comunicativo, desde la iniciativa propia, buscando objetos de preferencia, comenzando a construir una identidad a partir de su individualidad. Así se pudo probar la comunicación verbal y no verbal desde un rol activo para empezar a delimitar límites personales de aquello que tiene un valor simbólico para ella.

4.1.2 Diseñadora

La atribución positiva desde los gestos y emoción ha sido fundamental en la construcción de la eficacia de acción para Inés. Las experiencias positivas que tuvo en relación al diseño de su casa han aportado en la seguridad emocional, además que construyeron un paso hacia lo social, en la interacción con distintas personas. Inés se relaciona desde un rol activo y propositivo en la comunicación verbal, a través de estructuras de diálogo e intercambio de turno y por otro lado comunicación no verbal con el buzón y cartas.

4.1.3 Cocinera

Descubrir nuevos intereses y diversificar acciones han expandido la habilidad de Inés para tomar decisiones que es transcendental para explorar un rol activo en la comunicación. Así, también, logró aceptar ofertas de comunicación y negociar desde la comunicación verbal o formas de comunicación no directa, desde un espacio seguro y protegido.

4.1.4 Guerrera

La conciencia corporal y la construcción de un esquema corporal, acorde con las habilidades motrices de Inés, ha sido un pilar importante en la seguridad. Además que puede explorar habilidades comunicativas como: establecer un límite personal, explorar habilidades de negociación, resolución de problemas, estructura narrativa, crear un contexto, iniciar diálogo pregunta – respuesta, acción – reacción, intercambio de turnos, contacto visual y reciprocidad en gestos, coherencia corporal y verbal. Al jugar desde un rol activo y la atribución positiva de ser “guerrera”, Inés relajaba su cuerpo y estaba más disponible a la comunicación.

Resultados

La creación de un safe place para Inés ha fortalecido su habilidad para superar lo extraño y desarrollar habilidades comunicativas que le han permitido reconocerse con un rol activo en la comunicación.

La elaboración de un “safe place” a partir de los intereses de Inés, ha permitido establecer un vínculo que ha sido la base de la relación para poder accionar en conjunto y relacionarse de manera fluida.

La tensión en el cuerpo y voz de Inés disminuyó notablemente en la medida que se elaboraba su safe place, la interacción desde un abordaje no directo generó menos tensión y mayor soltura corporal, favorable para la comunicación y vínculo.

A través del safe place Inés se pudo entender como potencial actriz social con un rol activo en la comunicación. Tiene el poder de decidir y elegir de manera segura que habilidades comunicativas va a probar en un contexto dentro de los entornos donde se relaciona.

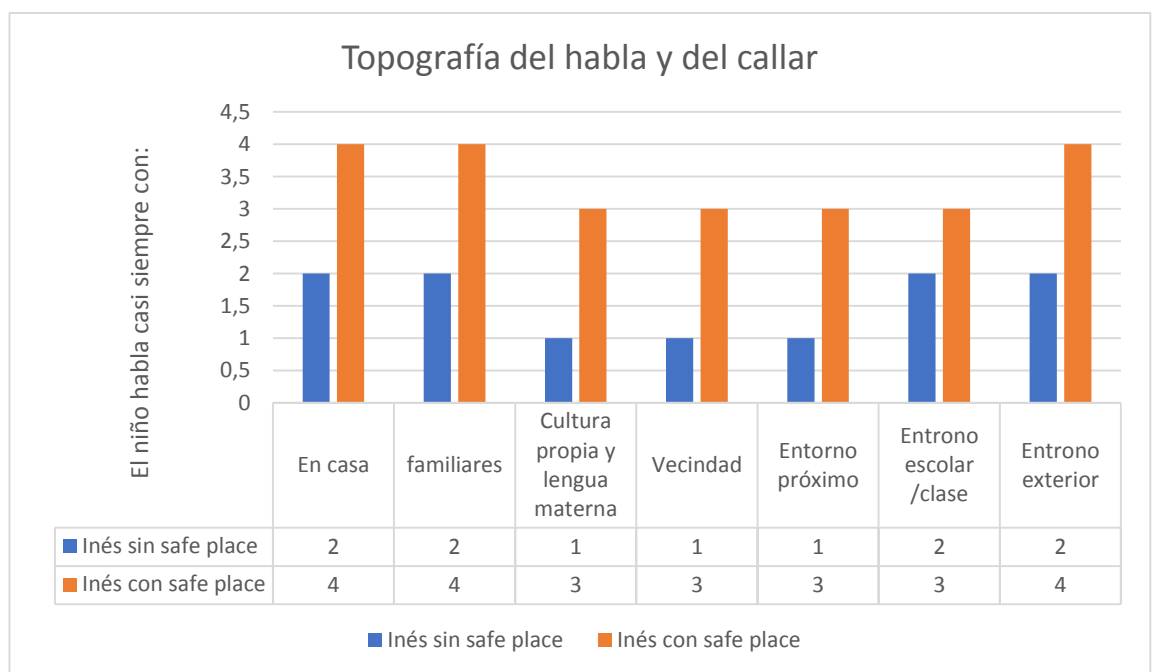
La atribución positiva y eficacia propia que experimentó Inés en la construcción de su safe place, le ha permitido desarrollar un pensamiento creativo, además de visibilizar sus habilidades y fortalezas que constituyen una fuente que nutre su autoestima y seguridad.

El “safe place” tuvo un impacto grande en la comunicación y relación, posibilitando la comprensión de: los rituales de saludo, intercambio de turnos, estructuras de diálogo y habilidades de comunicación no verbal, verbal y directa.

Para finalizar, el trabajo en “safe place” ha sido un proceso que apoya de manera concreta a los niños con Inhibición del habla o mutismo selectivo; para probar y desarrollar sus habilidades comunicativas desde el respeto al ritmo propio del niño desde un abordaje no directo, siendo el punto de partida para comenzar un vínculo y relación con el niño. Posteriormente elaborar sobre sus intereses y necesidades un

espacio seguro donde se permitan los límites simbólicos y se atribuya de manera positiva sus habilidades y fortalezas, de esta forma comenzara a sentir un rol activo en la comunicación.

Cuadro compartido de las interacciones del niño en sus entornos escolar, familiar y socio cultural, antes de elaborar su safe place y después de construir su safe place.



En la gráfica se muestra con color azul el número de interacciones de Inés sin un safe place y con color naranja el número de interacciones de Inés con un safe place.

Se observa que al iniciar el proceso Inés tenía un limitado rango de interacciones en sus entornos, pero cuando tiene un safe place se observa como el número de interacciones es mayor en todos sus entornos.

Logros de Inés en su entorno escolar, familiar y socio cultural

- Dentro de la escuela, Inés se muestra más segura y puede poner límites simbólicos, decir “no”.
- Con sus compañeras y amigas de escuela puede defender sus propias ideas y mantener su intención comunicativa, puede negociar.
- En la escuela puede hablar en público y su voz cada vez está menos tensa, experimenta menos ansiedad en situaciones nuevas.
- En casa puede comunicarse mejor con su madre a través de formas de comunicación no directa y directa, tiene un buzón de correspondencia y una pizarra donde se expresa sus intereses o descubrimientos. Las habilidades narrativas han mejorado.
- Tiene un rango más grande de interacción con sus vecinas, ahora invita a sus amigas a la casa y se va a jugar a la casa de otras niñas.
- Inés está tomando clases de gimnasia y tiene menos tensión en su cuerpo lo que favorece a la comunicación en lugares nuevos y con personas desconocidas.

Bibliografía

- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Juego, pensamiento y lenguaje* (págs. 1-9). Gales: Preschool Playgroups Assosiation of Great Britain.
- Conexionismo. (23 de Marzo de 2010). *Conexionismo, el portal donde la psicología es ciencia*. Recuperado el 07 de Diciembre de 2016, de Conexionismo, el portal donde la psicología es ciencia:
http://www.conexionismo.com/ver_definicion.php?ref=formato-sd4a1bvz
- Dr. Greenspan, S., & Dr. Shanker, S. (2004). *The first idea* . EE.UU: Merloyd Lawrence Book.
- Katz- Bernstein, N. (2013). *Selective Mutism in Children* . Munich : Enst Reinhardt.
- Papousek, H., & Papousek, M. (2002). Intuitivite Parenting . En H. Papousek, & M. Papousek, *Intuitivite Parenting* (págs. 183-203). London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Pérez, F. (28 de marzo de 2014). *Scribd*. Obtenido de Scribd:
<https://www.scribd.com/doc/17922603/ETAPAS-DEL-DESARROLLO-DEL-LENGUAJE-SEGUN-PIAGET>
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamieto del niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Stern, D. (1983). The prosody of maternal speech. *Infant age and context related changes*, 1 - 15.
- Tomasello, M. (2005). Constructing a Languaje, A Usage - Based Theory of Languaje Acquisition. En M. Tomasello, *Constructing a Languaje, A Usage - Based Theory of Languaje Acquisition* (págs. 282- 328). London, Inglaterra : Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid, España: Katz Editores.
- Wendlandt, W. (08 de junio de 2006). *Spractörugen im Kindesalter* . Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Zollinger, B. (1997). *Die Entdeckung der Sprache*. Stuttgart: Verlag Paul Haupt.