

# Intervención en mutismo selectivo desde el diálogo igualitario entre tutora, familia y orientador

Intervention in Selective Mutism from the Egalitarian Dialogue between Tutor, Family and Counsellor

**ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ**

Universidad de Sevilla

 <https://orcid.org/0000-0001-5329-4872>

**MACARENA LÓPEZ-PLATA**

CEIP "La Motilla", Dos Hermanas (Sevilla)

**EVA MONGE-MORENO**

CEIP "La Motilla", Dos Hermanas (Sevilla)

**BRUNO CINATO**

CEIP "La Motilla", Dos Hermanas (Sevilla)

## RESUMEN

En este trabajo presentamos la intervención exitosa desarrollada ante un caso de mutismo selectivo en una niña de siete años, realizada en el marco escolar por su tutora contando con las orientaciones de un psicólogo y la colaboración de la familia. Lo novedoso de esta intervención es que las decisiones que se iban tomando se basaron en una relación dialógica e igualitaria entre tutora, madre y orientador. Pensamos que esta comunicación tiene interés, sobre todo teniendo en cuenta que anteriormente, la niña había sido atendida sin éxito por un gabinete psicológico particular que había actuado correctamente según los estándares habituales. Así, el valor añadido de nuestra intervención pensamos que radica en la colaboración en términos igualitarios entre las tres instancias implicadas sin que ninguna de ellas se atribuyera el papel de "experto/a" que le da derecho a dar instrucciones a los demás sin necesidad de argumentaciones ni consensos.

## ABSTRACT

In this work we present the successful intervention developed in a case of selective mutism in a seven-year-old girl, carried out in the school setting by her tutor with the guidance of a psychologist and the collaboration of the family. The novelty of this intervention is that the decisions that were being made were based on a dialogical and equal relationship between the tutor, the mother and the counselor. We think that this communication is of interest, especially considering that previously, the girl had been treated unsuccessfully by a private psychological cabinet that had acted correctly according to the usual standards. Thus, the added value of our intervention lies in the collaboration on equal terms between the three instances involved without any of them assuming the role of "expert" that gives them the right to give instructions to others without the need for arguments or consensus.

Recibido: 11/10/2022

Aceptado: 26/10/2022

## PALABRAS CLAVES

Mutismo Selectivo, Diálogo Igualitario, Colaboración entre familia, escuela y orientador, Historias de vida, Investigación Cualitativa.

## KEYWORDS

Selective Mutism, Egalitarian Dialogue, Collaboration between family, school and counselor, Life Stories, Qualitative Research.



**Para citar este artículo:** Aguilera-Jiménez, A., López-Plata, M., Monge-Moreno, E., & Cinato, B. (2022). Intervención en mutismo selectivo desde el diálogo igualitario entre tutora, familia y orientador. *EA, Escuela Abierta*, 25, 47-60. doi:10.29257/EA25.2022.04

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Antecedentes sobre el Mutismo Selectivo

El Mutismo Selectivo es un trastorno de ansiedad caracterizado por la incapacidad para comunicarse oralmente en ciertos contextos poco familiares que presentan algunos niños y niñas que, por otra parte, poseen competencias comunicativas y lingüísticas, de manera que son capaces de hablar con normalidad en otros entornos en los que se sienten cómodos y seguros (Rodríguez-Menchón y Saval-Manera, 2017). En la niñez con Mutismo Selectivo, suelen observarse también otras características como timidez, ansiedad, sobreprotección familiar y/o bilingüismo (Balbuena y López, 2012). Según el DSM-5 (APA, 2013), para que una persona sea diagnosticada con Mutismo Selectivo debe cumplir los siguientes criterios: a) una incapacidad para hablar en situaciones sociales específicas donde se espera que hable, a pesar de hacerlo en otras situaciones, b) la alteración interfiere en el rendimiento escolar o laboral o la comunicación social, c) la duración de la alteración es de al menos un mes, d) la incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento o de fluidez del lenguaje hablado requerido en la situación social, e) la alteración no se explica mejor por un trastorno de la comunicación de inicio en la infancia y no se produce exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo.

Este trastorno resulta poco frecuente, encontrándose una prevalencia inferior al 1% (Bergman et al., 2002; Viana et al., 2009) y siendo más frecuente en mujeres que en hombres, aunque no existen datos concluyentes al respecto (Dummit et al., 1997; Steinhausen et al. 2006).

En relación con la etiología es comúnmente aceptado que el Mutismo Selectivo es un modo de reducir la ansiedad que supone para el niño o niña determinadas situaciones sociales (Dow et al., 1995). En un trabajo reciente, Olivares-Olivares y Olivares-Rodríguez (2018) presentan un modelo explicativo del Mutismo Selectivo en el que incluye tanto variables del niño (genéticas, evolutivas y no evolutivas y psicológicas) como variables ambientales (del contexto familiar, escolar y otras circunstancias sociales y familiares). En ese mismo trabajo señala que “el Mutismo Selectivo puede ser interpretado como un comportamiento aprendido” (p.117). Cuando se habla de aprendizaje en relación con el Mutismo Selectivo suele hacerse referencia a interpretaciones conductuales según la cual este trastorno es una conducta aprendida mediante procesos de condicionamiento clásico y operante o mediante aprendizaje observacional (Bermejo et al., 2002).

Con respecto al tratamiento, algunos autores destacan que es un trastorno muy resistente a la intervención, por lo que resulta muy difícil de tratar (Kyranski, 2003). Algunos autores señalan que la investigación existente sobre el Mutismo Selectivo es escasa y que no existen datos concluyentes acerca de su etiología, evolución e intervenciones más eficaces (Cohan et al., 2006). En una revisión realizada por Garrido et al. (2015) se analizan las investigaciones sobre intervención en Mutismo Selectivo realizadas entre los años 2011 y 2015 destacando la escasez de aportaciones y encontrando en todas ellas algunos aspectos comunes como el trabajo en habilidades sociales, técnicas de reestructuración cognitiva, modificación de conducta, así como entrenamiento en relajación para el afrontamiento de situaciones estresantes.

Entre los elementos clave para el éxito en la intervención Olivares-Olivares y Olivares-Rodríguez (2018) señalan los siguientes: a) la colaboración de los adultos que interactúan cotidianamente con el niño, en particular familiares y docentes; b) la necesidad de que el tratamiento se aplique en el contexto en el que aparece el Mutismo Selectivo y c) el tratamiento tendrá más posibilidades de resultar eficaz si incluye entre sus componentes la exposición, bien directa o indirecta, pero que sea lo más exigente posible dentro de lo tolerable para los niños de modo que minimice su sufrimiento subjetivo y las posibilidades de abandono.

## 1.2. La perspectiva comunicativa en la intervención

La cuestión es ¿quién decide cuál es “la exposición más exigente dentro de lo tolerable”? Nadie pondrá en duda la necesaria colaboración de la familia y la escuela (cuando este es el contexto en que aparece el Mutismo Selectivo) con el terapeuta, pero dicha colaboración habitualmente se traduce en una relación asimétrica en la que el terapeuta asume el papel de experto que señala las actuaciones que deben ser desarrolladas por los docentes y familiares del escolar que se encuentra en tratamiento. Frente a este modelo de actuación, la perspectiva comunicativa en ciencias sociales y de la educación ha propiciado una concepción dialógica de las relaciones (Aubert et al., 2008) y una metodología comunicativa de investigación (Gómez et al., 2006) que destacan la superioridad del diálogo igualitario en el que diferentes personas comparten conocimientos de distinta naturaleza (conocimiento académico, profesional y experiencial) sobre el discurso asimétrico en el que supuestos expertos imponen al resto su criterio mediante actos de habla de poder. Algunas características de las interacciones desde la concepción dialógica de las relaciones (Aubert et. al., 2008) son las siguientes:

- Diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez.
- Inteligencia cultural, que incluye la inteligencia académica, la práctica y la interactiva. Cada persona aporta los modos de conocer que le son propios según su formación y experiencia vital.
- Transformación, en el sentido de que la acción humana puede transformar aquellos elementos externos e internos que imposibilitan o dificultan el desarrollo personal o colectivo.
- Altas expectativas respecto a las posibilidades de transformación de todas las personas y contextos.
- Solidaridad entre todas las personas que comparten un determinado contexto y que hace del grupo un espacio de colaboración creado a partir de las aportaciones de cada uno.

Cuando los sujetos investigados colaboran con los investigadores en la interpretación de los resultados o cuando las personas implicadas en un problema de aprendizaje escolar participan en el diseño y el desarrollo de la intervención a realizar, las consecuencias son que, por una parte, dichas conclusiones e intervención diseñada es más rica e incorpora datos más diversos al incorporar procedentes de personas distintas, con conocimientos diferentes (académicos, profesionales y experienciales) sobre el objeto de intervención; y, por otra, son mayores las probabilidades de que esas conclusiones o actuaciones se lleven a la práctica cuando quienes deben hacerlo (familiares, docentes,...) participan del proceso de toma de decisiones (Gómez et al., 2006).

Esta perspectiva comunicativa en Ciencias Sociales supera tanto las concepciones estructuralistas y post-estructuralistas que niegan la posibilidad de la agencia humana en la transformación de la realidad como las concepciones subjetivistas y constructivistas que destacan el papel del individuo como único creador de su propia realidad de modo que este enfoque comunicativo adopta una perspectiva dual que considera tanto la influencia de los sistemas y estructuras como las posibilidades transformadoras de las personas (Flecha et al., 2001).

Apoyándose en una sólida base científica (Bruner, 2000; Freire, 2012; Habermas, 2001; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996; Wells, 2001 entre otros) la perspectiva comunicativa está teniendo un amplio desarrollo en educación donde ha dado lugar a una concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; ) superadora de las concepciones constructivista de “aprendizaje significativo” (Ausubel et al., 1989) y del aprendizaje memorístico propio de enfoques objetivista-estructuralistas (Bourdieu y Passeron, 1977). Este aprendizaje dialógico se define

como “el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez” (Elboj et al., 2002, p.92).

Paralelamente a esta concepción del aprendizaje, la concepción comunicativa propone una “enseñanza interactiva” (Alabart, 2015; Mercer et al., 2016) como alternativa a la enseñanza adaptativa propia del constructivismo y a la enseñanza transmisiva de modelos más tradicionales. El aprendizaje dialógico y la enseñanza interactiva no niegan la relevancia de los procesos de memorización ni el papel de los conocimientos previos en el aprendizaje, pero lejos de situarlos como la clave del mismo, destaca las interacciones sociales como el elemento central del aprendizaje proponiendo actuaciones educativas que incrementen la cantidad, la diversidad y la calidad de las mismas como son los grupos interactivos (Oliver y Gatt, 2010; Valls y Kyriakides, 2013) o las tertulias dialógicas (CONFEPAPA, 2012).

Si como señalan algunos autores (p.e. Froján, 2011) y se puede apreciar en una búsqueda en bases de datos especializadas, gran parte de la intervención en la terapia psicológica es una intervención de carácter interactivo sobre procesos de aprendizaje, cabe pensar que la evolución en la concepción de los procesos de aprendizaje tendrá consecuencias en las estrategias de intervención ante problemas clínicos abordados tradicionalmente desde otros paradigmas diferentes a la concepción dialógica del aprendizaje. Esta ha sido la idea base del trabajo que ahora presentamos: desarrollar un proceso de intervención ante un trastorno de ansiedad infantil a partir de los principios y fundamentos del aprendizaje dialógico y de concepción comunicativa en que se basa.

Pensamos que estas aportaciones realizadas en el ámbito de la educación formal son extrapolables a otras situaciones educativas (no formal e informal), incluso a otras de carácter centrado en prácticas clínicas en las que las actuaciones comparten procedimientos y estrategias de la intervención educativa.

### 1.3. Objetivo

Así, hemos querido llevar este modelo a la intervención en casos de la clínica psicológica y el objetivo que con este trabajo nos planteamos es presentar el proceso de intervención desarrollado ante un caso de Mutismo Selectivo en una niña de 7 años, destacando en dicha intervención la relación entre maestra, familia (en particular, la madre) y orientador basada en el diálogo igualitario como un elemento central en el proceso de superación de las dificultades. No se trata de presentar una alternativa a otros tratamientos sino de enmarcarlos en un contexto de colaboración igualitaria entre todos los agentes implicados con vista a maximizar el éxito de los resultados.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología seguida es un relato de vida (Cordero, 2012; Moriña, 2017) en el que los actores implicados describen e interpretan las actuaciones emprendidas y los logros alcanzados en el proceso de intervención ante un caso de Mutismo Selectivo. Para ello no se emplea ningún sistema de categorías sino la narración de las actuaciones realizadas y el uso de recursos tecnológicos de amplia difusión entre la población, como aplicaciones de chat para teléfonos móviles y plataformas para la realización de videoconferencias, así como los efectos de dichas actuaciones en la superación del trastorno señalado de una niña a la que, para conservar su identidad, la llamaremos con el nombre falso de Marta.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Antecedentes

Marta es una niña de siete años de edad que presenta Mutismo Selectivo en el contexto escolar desde que inicia la Educación Infantil a los tres años de edad. Durante toda esta etapa escolar se llevan a cabo distintas actuaciones educativas en el centro de enseñanza por parte de su tutora, en coordinación con el Equipo de Orientación Educativa, la familia de Marta y el terapeuta que comienza a tratar su trastorno. Entre estas actuaciones iniciales destaca, en primer lugar, un acercamiento de la tutora y de la profesora de pedagogía terapéutica al entorno familiar; provocar encuentros “ocasionales” en la calle, parques, comercios... entre Marta y su familia con la tutora del colegio para comprobar si era posible la comunicación oral entre ambas fuera del entorno escolar. La segunda línea de actuación consistió en realizar grabaciones en vídeo de Marta hablando en su entorno familiar y mostrarlas a sus compañeros de clase en presencia de ella a fin de modificar las creencias de sus condiscípulos, alimentada por la propia niña, de que “Marta no sabe hablar”. Sin embargo, con esta manera de proceder no se produce cambio alguno en la inhibición del habla en la escuela que presenta Marta.

#### 3.2. Nuestra primera toma de contacto con Marta

Cuando comienza el primer año de Educación Primaria en el curso 2015/16 entra al grupo del que es tutora una de las autoras de este trabajo y antes de comenzar las clases se produce una reunión en la que la profesora especialista de pedagogía terapéutica y la madre de Marta informan del caso a la nueva tutora señalando que la terapeuta que está tratando a la niña aconseja realizar con ella actividades que le exijan un mínimo de intención comunicativa (aunque solo sea mediante mensajes escritos en post-it) y la hagan salir de su “zona de confort”, tales como forzarla a una mínima comunicación, aunque sea con monosílabos, exigirle el saludo al comenzar las clases, la petición de material o de cualquier otra cosa que necesite, etc. con el objetivo de hacerla consciente de su situación y de las consecuencias negativas que tendría para sus calificaciones en aquellas áreas curriculares, como la lectura, que no podrían ser evaluadas si no usa el lenguaje oral en la escuela. A estas orientaciones la terapeuta añade la recomendación de que, dado que en ese momento lleva casi tres años presentando este cuadro de Mutismo Selectivo, Marta cambie de centro. Entonces delega el seguimiento del caso en el Equipo de Orientación Educativa del colegio en el que finalmente se escolarice y comunica a la familia que con eso concluye su labor.

En la referida reunión se solicita a la nueva tutora su colaboración en las medidas anteriormente señaladas y paralelamente se inicia el proceso de cambio de centro con la inspección educativa, pero la evolución positiva de Marta durante el largo periodo que duran los trámites, hace que esta medida, aunque en un principio no se abandona, deje de ser prioritaria en la intervención. Finalmente, la madre se opone al cambio de colegio debido a que, según comunicación personal de ella: a) se siente agradecida al centro escolar y reconoce la implicación de la tutora anterior con su hija así como que confía en la nueva tutora; b) teme que el cambio de colegio, lejos de ayudar a su hija sea un motivo que complique sus dificultades; y c) ve muy difícil afrontar los problemas de organización familiar que supondría tener a Marta en un colegio y a su hermano en otro (el mismo año que Marta empieza primer curso de primaria, un hermano menor empieza en educación infantil de tres años). Se acuerda seguir todas las recomendaciones de la terapeuta, salvo la referida al cambio de colegio respetando la decisión de la madre. Así, la nueva tutora se compromete a seguir dichas indicaciones, aunque señala la conveniencia de abordar el caso en el aula con naturalidad, sin eludirlo, con un cierto grado de exigencia hacia Marta, pero sin presionarla hasta el punto de incrementar su ansiedad. Además, la tutora se compromete a mantener una comunicación directa con la

madre de Marta pero que en ningún momento se realice en su presencia para no generar en ella mayor angustia, ni transmitir innecesariamente a la niña más motivos de preocupación.

Empiezan las clases según los acuerdos adoptados en la reunión de principio de curso. Con el comienzo de las clases se inicia una comunicación ente tutora y madre de Marta mediante una aplicación de chat comunicativo para teléfonos móviles que permite mantener entre ambas una comunicación fluida, confidencial y poco exigente en cuanto a tiempo y esfuerzo para las dos partes. Hablan de las actividades desarrolladas con Marta en el aula, de los mensajes que la tutora le transmite con el fin de proporcionarle seguridad y apoyo (p.e "A todos nos cuesta esfuerzo aprender y resolver algunas cuestiones pero tarde más o menos tiempo lo conseguiremos", "el esfuerzo es muy importante", "estoy segura de que todos lo conseguiréis, "no hay prisa", "siempre podemos hacer algo", entre otras similares).

Durante todo el primer trimestre las expresiones de apoyo como las anteriores no eran acompañadas de presión alguna para que se expresara oralmente en el aula. Durante ese periodo no se ha pedido a Marta que hable ni que lea en voz alta, ni en presencia del resto del grupo ni en solitario, a pesar de que en este tiempo ha quedado claro para todos, la importancia del lenguaje oral y de la lectura. Pero al final del trimestre, se presenta la ocasión de plantearle a Marta una nueva exigencia. Es el momento de la evaluación y la tutora le plantea que "aunque sabe que lee perfectamente, para poder evaluarla tiene que escucharla; que aunque en lenguaje escrito tiene sobresaliente, para evaluar su lectura tiene que escucharla leer" (mediante una grabación que la madre envía a la tutora, esta sabe que Marta lee con exactitud y entonación correctas, sin silabeo y con una velocidad adecuada al nivel de primer curso de primaria).

Mediante escritura en Post-it comunica a su tutora que accede a leer de forma individual en ausencia de sus compañeros de clase y se acuerda un plazo para hacerlo. Se le da a elegir la lectura y escoge leer la primera página de la cartilla de lectura más elemental.

Cuando llega el momento, no se produce ninguna verbalización, ni siquiera un gesto. La sensación de fracaso de la tutora es grande. La de Marta no es menor.

### 3.3. Un nuevo enfoque de la intervención

Termina así el primer trimestre y durante las vacaciones de Navidad la tutora contacta con un especialista en dificultades de aprendizaje, coautor de esta comunicación. Comentan en qué consiste el Mutismo Selectivo y acuerdan que, en lugar de presionar a Marta para que salga de su "zona de confort", se seguirá un procedimiento de desensibilización sistemática, consistente en inducir respuestas incompatibles con la ansiedad (como la relajación) ante situaciones que la provocan, graduadas desde las menos a las más desafiantes para ella. Igualmente acuerdan implicar a la madre en la planificación, desarrollo y revisión de las actuaciones como co-terapeuta consensuando entre los tres las decisiones a adoptar y colaborando en su implementación.

En este nuevo proceso de actuación se inicia con una primera fase que, a su vez se desarrolla a través de las siguientes etapas: 1) La tutora se comunicará con Marta por escrito a través de chat en horario extraescolar cuando la niña se encuentre en su domicilio con su familia. 2) La tutora se comunicará con Marta a través de la aplicación de chat para teléfonos móviles, pero enviando y recibiendo audios en lugar de mensajes escritos. 3) Marta se comunicará mediante mensajes de audio del chat no solo con su tutora sino también con otros docentes especialistas que imparten algunas materias en su grupo.



Marta recorre con fluidez las tres etapas de esta primera fase. Tras un breve periodo de tiempo intercambiando mensajes escritos con su tutora, Marta pasa sin dificultad a enviarle audios a través del chat y poco tiempo después a hacer lo mismo con otros docentes, creándose, entre todos, un grupo de esta aplicación con el que Marta intercambia ilusionada sus palabras en inglés con la profesora especialista y otros mensajes con su profesora de Educación Física. Mientras tanto, su conducta en clase continuaba siendo silenciosa como lo era con anterioridad al intercambio de mensajes vía móvil.

Después de cada intercambio comunicativo con la niña, la tutora mantenía una conversación con la madre y, en su caso, con el otro profesor participante sobre cómo se había desarrollado la conversación con Marta y revisaban los hechos acontecidos. Por una parte, en el colegio y en la familia se valoraban positivamente estos avances como pasos importantes. Por otra, manifestaban cierta cautela y prudencia manifestando cierto temor de que este procedimiento se consolidase como un medio de comunicación habitual que lejos de ayudar a Marta la afianzara más en su Mutismo Selectivo.

Cuando la comunicación mediante el procedimiento anteriormente descrito parece consolidarse, la tutora, la familia y el nuevo especialista dialogan acerca de las ventajas e inconvenientes de dar un paso más en la intervención y consensuan pasar a una segunda fase en la que chat mediante teléfono móvil sea sustituido por el empleo de videoconferencia, acordando que sean los padres quienes les propongan esta posibilidad a Marta, que da su conformidad. En una de las primeras sesiones, cuando se inicia la sesión de videoconferencia viéndose la imagen de Marta, esta pide que se retire. Aunque ella ve a su interlocutor (la tutora), no quiere ser vista por ella. Así se hace, pero se mantiene la conversación oralmente entre ambas.

A pesar de los avances referidos, durante el horario escolar y en el aula no se produce cambio alguno. Marta sigue sin articular palabra. Sin embargo, los cambios producidos en tan poco tiempo invitan a intentar la comunicación en la escuela. Así, al mismo tiempo que se continúan los intercambios de Marta, desde su casa, mediante videoconferencia y fuera del horario escolar, la tutora plantea que sus alumnos realicen un trabajo en grupo usando el ordenador. Antes de formar los grupos se consulta con la madre para decidir con qué compañero o compañera de clase tiene una relación mejor, con quién puede encontrarse más relajada para incorporarla al mismo grupo que Marta junto a otros alumnos con quienes tiene menos contacto y con los que tenga menos fijados su rol de “persona que no sabe hablar”.

Junto con estas nuevas tareas escolares vemos entre tutora, orientador y familia la necesidad de secuenciarlas de modo que sean de tal naturaleza que reduzcan al máximo cualquier situación estresante para Marta, al mismo tiempo que supongan un mínimo de exigencia. El lema es “al máximo, sin pasarse”, es decir, es necesario encontrar en cada momento el escalón adecuado, el equilibrio perfecto entre el esfuerzo que se le exige y lo que Marta pueda hacer con la ayuda necesaria al mismo tiempo que se le proporciona dicha ayuda. Exigencia suficiente y acompañamiento necesario en su Zona de Desarrollo Próximo; esa es la clave para continuar en buen camino de desbloqueo, de seguridad.

Durante el segundo y tercer trimestre se han ido produciendo avances que nos parecían imposibles a todos unos meses antes. Los intercambios comunicativos orales por chat y videoconferencia parecen consolidarse y superarse: un día la tutora recibe un audio de la madre de Marta en el que, muy emocionada, dice que su hija ha enviado mediante el chat, y por iniciativa propia, un mensaje de audio para felicitar a una compañera de clase por su cumpleaños. En otro momento Marta decide traer a clase un pen-drive con la grabación de un viaje con su familia en la que podemos verla ¡y oírla! Y ya casi al final de curso Marta da su aprobación para compartir con sus compañeros de clase la experiencia de comunicación mediante móvil y ordenador, lo cual provoca expectación y alegría a todo

el grupo. Pero también supone un cambio para Marta: el hecho de verse escuchada en clase en una grabación de audio rompe con otra barrera “ya me escuchan, ya todos saben que hablo, aquí, con mis compañeros”.

En las revisiones del proceso, tutora, madre y orientador coinciden en que se están dando pasos de gigante. Comparten la alegría por el progreso experimentado y el temor porque el cercano final de curso lo interrumpa. La imagen de Marta ante sus compañeros ha cambiado y con ello, el tipo de relación que mantienen, pero la tutora mantiene la prudencia y sobre todo procura mantener la naturalidad en el trato con Marta. Sin embargo, en estos diálogos de seguimiento y coordinación de las actuaciones se ve la necesidad de reconocer los progresos de Marta mediante un reforzamiento verbal y material. La tutora, que sigue hablando por chat con Marta le pide que elija entre varias opciones el regalo que ha pensado hacerle.

Sigue sin producirse ninguna emisión verbal durante el tiempo escolar.

Terminamos el curso y la tutora se reúne con Marta y con su madre para revisar el camino recorrido y valorar lo conseguido durante el curso. Aunque Marta sigue sin articular palabra en el aula, ambas reconocen el progreso realizado y el esfuerzo de la niña. Todo ello, además, reflejado en sus excelentes calificaciones, ¡también en lenguaje oral y lectura!

Durante el verano, la tutora no mantiene ningún contacto ni con Marta ni con su madre, aunque posteriormente la madre informa de que “*ha sido un verano especial por cómo han estado en familia y por el papel relevante que ha desempeñado el abuelo que la anima y le insiste en su capacidad y quehacer, actuando muy en la línea de cómo se desarrolló la última tutoría*” (comunicación personal de la madre a la tutora).

Llega septiembre de nuevo y, antes del comienzo de las clases, Marta acompaña a su madre a la secretaría del colegio a hacer un trámite administrativo. En un momento determinado pregunta algo a su hija y la niña le responde. ¡En el colegio y en presencia de personal del centro, Marta contesta oralmente a una pregunta de su madre! Así describe ese momento su tutora:

*Llevo impregnada la memoria de su voz al escucharla hablar, de sus gestos marcados por la tensión, de su coraje por tener que escribir, de sus movimientos jugando en el patio en corro, de su andar de puntillas, su tocarse el pelo inhibiendo levantar la mano para decir algo... de su satisfacción cuando la vimos en vídeo. Conversaciones y llamadas de teléfono. Una carrera acompañada de mi compañera: “Habla en el cole”. El rostro de su madre en la puerta del colegio escuchándola hablar como lo más natural del mundo. La normalidad ante sus compañeros. Una fiesta. Un abrazo. El apoyo. Tener a mi amigo. Una alegría profunda como decía al principio, impagable* (Comunicación personal).

Cuando la madre lo comunica a quien continuará siendo su tutora durante el nuevo curso, se toma una decisión importante, que Marta asista al colegio antes del comienzo de las clases para ayudar a su maestra a preparar el aula y antes de que se incorpore el resto del grupo. En este contexto se produce entre ambas intercambio comunicativo oral, de forma natural, como si nunca hubiera habido Mutismo Selectivo. Comienzan las clases, llegan sus compañeros y Marta continúa hablando con todos en el colegio, leyendo en voz alta, participando como cualquier otro. Y así durante todo el curso 2016/17, el 2017/18 y lo que va del 2018/19. En la actualidad la evolución académica de Marta es muy buena. No participa por iniciativa propia en interacciones en gran grupo, pero si se le anima o se le interpela directamente sí que lo hace. La relación de comunicación con sus iguales en pequeño grupo es totalmente normal, así como las interacciones orales con sus compañeros fuera del aula. No obstante, aún le resulta difícil hablar abiertamente de su situación pasada como se refleja en el siguiente comentario de su tutora:

*En la última sesión de grupos interactivos estábamos trabajando la geografía. Pregunté qué recordábamos del tema en cuestión en cursos anteriores. Mi sorpresa fue que un compañero, cambiando de tema, comentó: “yo lo que recuerdo,*



*Marta es que tú no hablabas". Ella no respondió y se tensó muchísimo con lágrimas en los ojos; no le resultó cómoda la situación. Intervine para recordar que ya hacía tiempo de esa situación, reforcé el esfuerzo realizado por Marta e hice ver a su compañero cómo él también había cambiado su comportamiento en el patio, y que para ello también había recibido ayuda. Esta actitud me hizo recordar que debemos tener cuidado (comunicación personal).*

### 3.4. Otros resultados, otras transformaciones

Sería injusto decir que el único beneficio obtenido de esta actuación fue la superación del Mutismo Selectivo de Marta. No solo se produjo un cambio en ella, sino también en sus compañeros de clase, en su familia y en su tutora.

Por su parte, la tutora expresa cómo ha vivido esta experiencia, destacando que le ha exigido su implicación tanto profesional como personal, y percibiéndose como maestra desde un nuevo rol. Según sus propias palabras:

*La revisión de esta experiencia me ha ayudado a ver con claridad que en ella se ha puesto de manifiesto toda mi persona, y no sólo la cuestión profesional (...). Un sueño, una esperanza, una pasión, un ideal, reclama todo nuestro ser que entregado en plena libertad va acompañado de una profunda alegría, limpia, por las lágrimas de las derrotas sucedidas (...). Esta experiencia me ha hecho ver que toda práctica requiere y va a poner en juego todo nuestro bagaje, personal y profesional: concepciones, creencias, emociones, capacidades, formación, filosofía, etc. (...). Creo que por primera he sido muy consciente de ello (comunicación personal).*

La maestra señala también cómo la experiencia vivida le ha hecho consciente de aspectos de la docencia y de su propia docencia que anteriormente le pasaban desapercibidos.

*Estar viendo en clase con los alumnos la película de "El milagro de Anna Sullivan" fue impactante. Impactante para el grupo porque les gustó (...), pero impactante también para mí por el grado de fuerza que me transmitió en relación al caso de esta alumna. Recuerdo que la pusimos al final del trimestre. Justo había coincidido con dos experiencias nada exitosas de mi actuación con ella (petición y acuerdo de leer en público conmigo a solas). La predisposición de la maestra en la película, su actitud ante las dificultades y los fracasos, cómo se reponía, se reinventaba, ensayaba, se oponía, vivía, vibraba, se entregaba... me hizo decirme: mucho más fácil lo tienes tú como para permanecer en el desánimo y no buscar otras posibilidades (...). Me quedé admirada, identificada, "tocada" por el papel de la profesora. La fuerza de creer y confiar en las posibilidades del ser humano, sin limitaciones, me llenó (comunicación personal)*

También comenta cómo esta experiencia de colaboración entre especialista y familia basada en una mayor apertura hacia el diálogo y a mantener relaciones de amistad ha contribuido a valorar las aportaciones de otros, incluida la propia niña que más que "objeto de la intervención" era también protagonista de la misma.

*Veía muy necesario de la escucha de sus padres, de su punto de vista, de la escucha a las personas que intervinieron anteriormente (comunicación personal).*

*Veíamos imprescindible contar en la medida de las posibilidades con el consentimiento de la verdadera protagonista, mi alumna, contar con su pensar y sentir (¿Cómo lo ves? ¿Qué preferirías?). Siempre dentro del margen de los límites previamente acordado entre los adultos (comunicación personal).*

*Sería un desacierto grave no poner en primer lugar el valor de la amistad (...). Gracias a ella fue posible que todas las piezas del puzle pudieran encontrar su sitio. Sólo partiendo de ella se puede entender el interés, desinteresado, por intervenir a tiempo y a destiempo. (...). Desde la amistad, se entiende la naturalidad, la comunicación y la implicación en*

*algo que no afecta directamente ni en plano personal, ni en plano profesional. Desde la amistad he entendido y he vivido eso que dicen algunas personas de convertir algo ordinario en extraordinario (comunicación personal).*

Y la necesidad de basar las propias en evidencias: *“Otro aspecto de la maestra que me llamó la atención fue que ponía en práctica sus evidencias educativas. Unas veces nacidas de la intuición, otras, fruto del estudio y del aprendizaje proporcionado por la experiencia de otros” (comunicación personal).*

Por otra parte, en el proceso de intervención participaron sus compañeros de clase. Es cierto que unos más y otros menos, pero todo el grupo se benefició al compartir y participar en el proceso seguido por Marta.

*Toda la clase era consciente de que cualquiera de nosotros puede tener en un momento dado un obstáculo que necesite de un grupo de apoyo para aprender (...) hacer al grupo partícipe de lo que acontece, de la necesidad de esfuerzo para superar las dificultades, crea en todos, expectativas de éxito (...). Es cierto que también afloran actitudes contrarias a los valores que se quieren transmitir, pero esto, lejos de ser una dificultad era una oportunidad para un diálogo que invita a pensar en la necesidad de una convivencia en el marco de igualdad y respeto (Comunicación personal de la tutora).*

#### 4. DISCUSIÓN

Marta es una niña que presenta, desde hace cuatro años, Mutismo Selectivo en el contexto escolar con repercusiones negativas en su rendimiento académico, siendo su expresión oral totalmente normalizada en otros entornos y sin ningún otro trastorno del desarrollo asociado mostrando, pues, todos los criterios diagnósticos establecidos para el Mutismo Selectivo por DSM5 (APA, 2013).

Se suele considerar que el Mutismo Selectivo es un comportamiento aprendido (Rodríguez, 2018) y frecuentemente, dicho aprendizaje suele interpretarse desde enfoques conductuales (Bermejo et al., 2002) que determinan no solo su explicación sino las estrategias de intervención, pero consideramos que estas aportaciones pueden enriquecerse con otras procedentes de otros modelos de aprendizaje más surgidos a partir del giro dialógico en Ciencias Sociales.

Así, la intervención que hemos desarrollado es la habitual ante situaciones de Mutismo Selectivo, pero tiene el valor añadido de las implicaciones que se derivan de la adaptación del caso a la concepción comunicativa (Aubert et al. 2008) y de la metodología comunicativa de investigación (Gómez et al., 2006). Por una parte, se ha respetado la condición señalada por Olivares-Olivares y Olivares-Rodríguez (2018) de contar con la colaboración de los adultos implicados, tanto familiares como docentes, pero haciendo hincapié en que dicha colaboración se realizase en términos igualitarios entre las tres instancias implicadas sin que ninguna de ellas se atribuyera el papel de “experto/a” que le da derecho a dar instrucciones a los demás sin necesidad de argumentaciones ni consensos. Este diálogo igualitario ha permitido compartir el conocimiento profesional de tutora y orientador con el conocimiento experiencial de la madre llegando a una definición más precisa de la situación a la que se enfrentaban y consiguiendo una mayor implicación de todas las partes al tiempo que un mayor ajuste de sus actuaciones a las necesidades de Marta. No han sido pocas las ocasiones en las que los argumentos de la familia de Marta o de su tutora matizaban e incluso llegaban a modificar las sugerencias del orientador. Así, ha sido posible dar cumplimiento a las otras dos condiciones señaladas por Olivares-Olivares y Olivares-Rodríguez (2018), a saber, que la aplicación se haya desarrollado en el contexto escolar que es en el que aparece el Mutismo Selectivo y que el ajuste de la intervención a las condiciones del caso (“la exposición más exigente dentro de lo tolerable”) haya sido po-

sible gracias a la colaboración igualitaria de todos los adultos implicados. Con dicha actuación, y sin descartar la influencia de otras variables, el caso es que en poco menos de un año se logró superar una dificultad que se había venido resistiendo a otro tipo de intervención durante tres años.

## 5. CONCLUSIONES

Tres son las conclusiones que podemos destacar del trabajo realizado:

1. Es posible aplicar a casos clínicos intervenciones basadas en actuaciones de carácter educativo y, en particular, en aquellas que se derivan de los principios de la perspectiva comunicativa en ciencias sociales y de la educación. Este enfoque dialógico del aprendizaje (Aubert et al., 2008) no supone una renuncia a las estrategias conductuales habituales, como la desensibilización sistemática, sino que las enmarca en unas relaciones igualitarias entre todos los actores implicados a la hora de tomar decisiones sobre las actuaciones a desarrollar.
2. El diálogo igualitario entre familia, profesora y orientador, sin que ninguno se considere con derecho a imponer sus decisiones, ha permitido: a) Compartir el conocimiento específico de cada uno de ellas; b) llegar a una definición de la situación consensuada y más precisa; c) una mayor implicación de todas las partes en la intervención desarrollada; d) una respuesta más ajustada a las necesidades de la niña y las de su contexto escolar y familiar; e) la coordinación y el apoyo a actuaciones decididas y consensuadas; f) desarrollar actuaciones en los contextos habituales en los que aparece el trastorno y, finalmente, g) La superación de un caso de Mutismo Selectivo resistente a otras intervenciones.
3. En una interacción dialógica no hay “terapeutas” y “clientes”. La transformación no es algo que provocan los primeros en los segundos, sino que cada una de las personas implicadas es transformada por las demás. Así se pone de manifiesto en los cambios producidos en otras personas del entorno, especialmente su tutora y compañeros de clase, pero también en las interacciones familiares. También en estos ámbitos de actuación se puede decir lo que Freire (2012, p.85) decía del educativo: “no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador (...). Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.

## 6. REFERENCIAS

- Alabart, M. A. (2015). Linda Hargreaves, Profesora emérita de la Universidad de Cambridge: “hay que dar tiempo a las criaturas para pensar”. *Aula de infantil*, 83, 37-40.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Balbuena, S. y López, P. (2012). Estudio de un caso de Mutismo Selectivo: evaluación e intervención en el contexto escolar. *Análisis y Modificación de Conducta* 38(157-158), 71-88. <https://doi.org/10.33776/amc.v38i157-158.2086>

- Bergman, R. L., Piacentini, J., y McCrackem, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938-46. <https://doi.org/10.1097/00004583-200208000-00012>
- Bermejo, R. M., Méndez, F. X. y Olivares, J. (2002). Mutismo Selectivo: naturaleza, evaluación y tratamiento. En V.E. Caballo y M.A. Simón (Coords). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp.299-320). Pirámide.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. y Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1085-1097. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x>
- CONFAPA (2012). *Manual de tertulias literarias dialógicas* [http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Manual-Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas\\_CONFAPA.pdf](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/Manual-Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas_CONFAPA.pdf)
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot (Etapa IV- Colección completa)*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Dow, S. P., Barbara, B. A., Sonies, C., Scheib, D., y Moss, S. E. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(7), 836-846. <https://doi.org/10.1097/00004583-199507000-00006>
- Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J., y Fairbanks, J. A. (1997). Systematic assessment of fifty children with selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(5), 653-660. <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00016>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva.
- Froján, M. X. (2011). ¿Por qué funcionan los tratamientos psicológicos? *Clínica y salud*, 22(3), 201-204. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n3a1>
- Garrido, Á., Marín, V., y Hervás, M. (2015). Revisión de programas dirigidos a la intervención de Mutismo Selectivo en escolares. *Reidocrea*, 4, 162-166.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Taurus.
- Krysanski, V. L. (2003). A brief review of selective mutism literature. *The Journal of Psychology*, 137(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/00223980309600597>
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Olivares-Olivares, P. J. y Olivares-Rodríguez, J. (2018). Actualización de un modelo tentativo de Mutismo Selectivo. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26(1), 115-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200081>

- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Rodríguez-Menchón, M., y Saval-Manera, J. J. (2017). Tratamiento conductual basado en el juego de una niña con Mutismo Selectivo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 51-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x>.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Steinhausen, H. C., Wachter, M., Laimböck, K., y Metzke, C. W. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 751-756. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01560.x>
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Viana, A. G., Beidel, D. C., y Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last fifteen years. *Clinical Psychology Review*, 29, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

**Antonio Aguilera-Jiménez.** Profesor de educación primaria y doctor en psicología por la Universidad de Sevilla. Ha impartido docencia en las etapas de educación obligatoria y actualmente es profesor titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla con docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y miembro del Laboratorio de Diversidad Cognición y Lenguaje. También pertenece a la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE) y a la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) colaborando habitualmente con los centros educativos de la provincia de Sevilla constituidos como tales. Sus intereses investigadores giran en torno a las dificultades de aprendizaje y las necesidades específicas de apoyo educativo, la formación del profesorado y las actuaciones educativas de éxito.

✉ [caguijim@us.es](mailto:caguijim@us.es)

**Macarena López-Plata.** Diplomada en educación infantil. Ha impartido docencia en educación infantil y primaria de diversos centros de Andalucía encontrándose actualmente en el Centro de Educación Infantil y Primaria “La Motilla” de Dos Hermanas (Sevilla, España). Tiene experiencia de implementación en el aula de diversas actuaciones educativas de éxito y, en particular, de tertulias literarias dialógicas con escolares.

✉ [mlpjmg@gmail.com](mailto:mlpjmg@gmail.com)



**Eva Monge-Moreno.** Licenciada en medicina y cirugía y colaboradora habitual del Centro de Educación Infantil y Primaria “La Motilla” de Dos Hermanas (Sevilla, España).

✉ [evamonge75@hotmail.com](mailto:evamonge75@hotmail.com)

**Bruno Cinato.** Licenciado en ciencias económicas y colaborador habitual del Centro de Educación Infantil y Primaria “La Motilla” de Dos Hermanas (Sevilla, España).

✉ [evamonge75@hotmail.com](mailto:evamonge75@hotmail.com)