

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

# **PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO: RESOLUCIÓN DE PEDIDOS DE CLARIFICACIÓN EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER.**

María Florencia Tenaglia.

Cita:

María Florencia Tenaglia (2019). *PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO: RESOLUCIÓN DE PEDIDOS DE CLARIFICACIÓN EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1659>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/U7>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

# **PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN LA INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO: RESOLUCIÓN DE PEDIDOS DE CLARIFICACIÓN EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER**

Tenaglia, María Florencia  
UBA. CIIPME - CONICET  
mflorenciatenaglia@gmail.com

## **Desarrollo de problema**

El presente trabajo se propone describir el desempeño lingüístico de niños considerados clínicamente con Síndrome de Asperger (SA) y compararlo con el de niños de desarrollo típico (DT) en lo que refiere a la resolución de problemas comunicativos, específicamente de pedidos de clarificación en el intercambio niño-adulto. El SA (CIE-10) o Trastorno de Asperger (DSM-IV) es un trastorno del desarrollo incluido en los denominados trastornos del espectro autista (TEA) (DSM-5). El DSM-IV lo caracteriza como una alteración grave y persistente de la interacción social y el desarrollo de patrones del comportamiento, con intereses y actividades restrictivas y repetitivas. Si bien este manual indica que las personas con SA no presentan retrasos del lenguaje clínicamente significativos, las investigaciones han revelado la existencia de un patrón específico de adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas, semánticas y pragmáticas (Martín-Borreguero, 2005; Atwood, 2007). Mientras que las habilidades lingüísticas formales se hallan predominantemente preservadas, no sucede lo mismo con los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje (Martín-Borreguero, 2005; Atwood, 2007; Belinchón et al., 2008). Se atribuye a estos sujetos alteraciones en la cognición social, fallas en las habilidades mentalistas, dificultades para realizar inferencias pragmáticas y escasez de flexibilidad cognitiva (Baron-Cohen et al., 1985), aspectos que influirían en la resolución de problemas de índole comunicativa tales como los pedidos de clarificación.

## **Antecedentes**

Los intercambios lingüísticos son actividades cooperativas (Bratman, 1992; Clark, 1996) que dependen estrechamente de la cognición social. Esta refiere, en términos generales, al conjunto de operaciones mentales que subyacen a las interacciones sociales e involucra procesos relacionados con la interpretación y el desarrollo de respuestas a las intenciones y conductas de los demás (García et al., 2017). Por consiguiente, es condición necesaria para habilitar espacios de acción conjunta y coordinada que –especialmente durante la infancia– servirán de base y moldearán el desarrollo de habilidades cognitivas (Beckner et al., 2009).

En consonancia con esto, los analistas de la conversación (Gülich & Kotschi, 1997) conciben la composición textual como un complejo proceso de resolución de problemas (Newell & Simon, 1972) en el que la noción de control, entendida como la negociación entre los participantes del intercambio para resolver los problemas comunicativos, resulta clave. Los procedimientos de formulación, que pueden ser interpretados como huellas de la interacción y de la gestión de control sobre el texto cooperativo, dan cuenta de instancias de desarrollo de las funciones cognitivas (Silva, 2010), esto es, del dominio de la función de monitoreo y de la apropiación de las funciones interpersonales. Los interlocutores competentes pueden identificar y resolver problemas comunicativos porque han participado y se han apropiado de variadas situaciones de intercambio. Así, las interacciones adulto-niño son parte de un dispositivo culturalmente diseñado para que los pequeños puedan internalizar los diferentes usos de la conversación, en tanto recurso simbólico (Silva, 2007). Uno de los problemas comunicativos más comunes con el que deben enfrentarse los niños son los pedidos de clarificación, que consisten en la solicitud explícita o convencionalizada de reformular el enunciado por parte del interlocutor (Jefferson, 1983). Para resolver el problema, el niño debe reconocer ese pedido y luego responder con un *procedimiento de formulación*. A los fines del presente trabajo, interesan específicamente los llamados *procedimientos de tratamiento*, definidos por Gülich y Kotschi (1997) como secuencias en las que un hablante refiere a un segmento previo con otra expresión (repeticiones, reformulaciones, síntesis o expansiones). Dado que la resolución de pedidos de clarificación requiere de habilidades pragmáticas y de cognición social, y cierto grado de desarrollo de las funciones ejecutivas (monitoreo, flexibilidad cognitiva, planificación, toma decisiones, inhibición) resulta de interés indagar cómo las sortean los sujetos con SA, quienes tienen alteraciones específicas en estas áreas.

## **Metodología**

Se evaluó a 10 niños, 5 considerados clínicamente con SA y 5 con DT, pareados por edad (5, 7, 12 y 15 años), sexo (4 varones y 1 mujer), región geográfica (CABA) y nivel socioeconómico (medio), ninguno de ellos con patología auditiva ni lingüística más allá de la condición informada. Los niños con SA fueron diagnosticados por el área clínica como niños con TEA con características Asperger y reciben acompañamiento e intervención en esa línea. Los niños con DT han sido seleccionados de manera aleatoria entre una población que asiste a una escuela ubicada en CABA. El corpus fue elicitado mediante la administración de la totalidad de la “Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas” (Silva et al., 2015), en sesiones individuales de aproximadamente 45 minutos. Los datos analizados en este trabajo provienen de una entrevista semiestructurada y dos pruebas que evalúan la producción de narración a partir de imágenes y renarración a partir de estímulos

lingüísticos. Las tareas fueron registradas mediante audio y se realizó su transcripción ortográfica con pautas de segmentación prosódica mínimas.

Para el análisis del corpus, se partió del reconocimiento de secuencias con problemas comunicativos. Dentro de estas, se identificaron secuencias de pedidos de clarificación provenientes del interlocutor adulto. Con el fin de determinar la frecuencia de aparición de las secuencias con problemas comunicativos en general, y de las secuencias con pedidos de clarificación en particular, se contabilizó la cantidad de turnos ocupados por ambas. Asimismo, se tuvo en cuenta la presencia o ausencia de resolución proveniente del niño y los recursos utilizados. A continuación, se ofrece un ejemplo de secuencia de pedido de clarificación resuelta por el niño mediante una expansión:

NIÑO: (...) yo porque voy a Fernanda y me hacen hacer lengua algunas veces. Entonces practico un poco, me hacen practicar lo mismo, me hacen practicar lo mismo a ver si lo sé.

ENTREVISTADORA: ¿Qué es lo mismo?

NIÑO: Lo mismo que estoy trabajando acá. Yo voy a particular y también a una Fernanda para para para la Fernanda es para que vea cómo dibujo.

## **Resultados**

La frecuencia de aparición total de secuencias con problemas de formulación no mostró gran diferencia entre grupos. Un 28,17% de los turnos del discurso de los niños con SA estaba ocupado por problemas comunicativos, mientras que para el grupo DT el porcentaje fue de 22,56%. La proximidad entre los resultados pertenecientes a cada grupo podría atribuirse a las características del intercambio adulto-niño propias de cada población. Los pedidos de clarificación y la presencia o ausencia de resoluciones son representativos de las posibilidades de ambos participantes en la negociación del control. En el caso de los intercambios analizados, es el entrevistador quien mayoritariamente se encarga de pedir clarificaciones y proponer correcciones de los enunciados del niño. La entrevista semiestructurada es una interacción caracterizada por la asimetría entre los participantes, por lo que la expectativa es que la actividad de monitoreo descansa principalmente sobre el adulto (Silva, 2010). Del mismo modo, las tareas de narración y renarración, si bien precisan de un mayor grado de gestión por parte del niño, también requieren del andamiaje del adulto. Pese a que, por definición, los intercambios niño-adulto siempre se instalan en un eje asimétrico, se ha observado que en las interacciones con los niños con SA, el grado de asimetría es aún mayor. Lo esperable es que cuanto menos simétrico sea un intercambio, más habilitado esté el adulto para solicitar una reformulación. No obstante, no se ha observado que el entrevistador hiciera más pedidos de clarificación a los niños con SA, aun cuando estos

últimos presentan un perfil comunicativo idiosincrásico que hace la formulación textual más costosa. Ante un enunciado problemático, el adulto se sirve de estrategias distintas a las que asume con el grupo DT: limita la cantidad de pedidos de clarificación, ensaya posibles interpretaciones hasta obtener la confirmación del niño o varía el tópico para seguir adelante con su meta comunicativa. Es decir, la resolución o bien no sucede o bien proviene del entrevistador:

ENTREVISTADORA: ¿Y la seño qué hace?

NIÑO: Para que no haces brutos.

ENT: ¿Cómo, cómo?

NIÑO: Brutos.

ENT: Ay, no escuché.

NIÑO: Esos brutos.

ENT: Brutos.

NIÑO: Sí.

En consonancia con esto, mientras que el grupo DT pudo resolver un 100% de los pedidos, el grupo SA solo pudo resolver el 38,65% de ellos. Los niños con SA parecen no compartir la actividad de monitoreo con el adulto ya que, habiendo gran cantidad de problemas comunicativos (derivados de sus dificultades fonéticas y de estructuración sintáctica, cambios repentinos y perseveración de tópicos, introducción de referentes no conocidos y pérdida de referentes), tienden a no identificarlos y por lo tanto a no resolverlos.

Ante este panorama, es importante detenerse en el rol del adulto. A menudo, los procedimientos de reformulación implican la interrupción de la progresión temática. En el caso de los niños con DT, esto no representa un gran inconveniente dado que en general clarifican rápidamente y las digresiones suelen ser breves. Los niños con SA, en cambio, presentan en su discurso muchos segmentos que propician pedidos de clarificación y que, si fueran problematizados en su totalidad por el entrevistador, obstaculizarían aún más la conversación. En este sentido, la paridad de resultados entre los dos grupos respecto a las frecuencias no responde tanto a un desempeño equiparado sino más bien a las características propias de cada población a la hora de establecer interacciones con adultos en instancias de evaluación ecológica.

## **Bibliografía**

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.

Attwood, T. (2007). *Guía del síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

Beckner, C., Ellis, N., Blythe, R., Holland, J., Bybee, J.; Ke, J., Christiansen, M., Larsen-Freeman, D., Croft, W. & Schoenemann, T. (2009). "Language is a complex adaptive system", *Language Learning* 59 (1), 1–26.

Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2008). *Personas con síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid.

Bratman, M. (1992) Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101, 327-341

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

García R.R., Aliste, F. y Soto, G. (2017). "Cognición social en la esquizofrenia: aspectos cognitivos y neurobiológicos", *Revista Colombiana de Psiquiatría* 47 (3), 170-176.

Gülich, E. & Kotschi, T. (1997). "Discourse production in oral communication: A study based on French". En U. Quastoff (Comp.), *Aspects of Oral Communication*, 31-66. Berlin: Mouton de Gruyer.

Jefferson, G. (1983). "On exposed and embedded correction in conversation". En G. Button & J. Lee (Eds.), *Talk and Social organization*, 86-100. Clevedon: Multilingual Matters.

Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122.

Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Silva, M. L. (2007). "Hacia una sistematización de la formulación lingüística en función de la Teoría Sociogenética", *Estudios de Psicología* 28 (1), 29-45.

Silva, M. L. (2010). "El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: Un estudio de caso", *Signos* 73, 307-331. Valparaíso: Pontificia Universidad católica de Valparaíso.

Silva, M. L. (2011). "Aprendices de la lengua: construir gramáticas ante una L1 y una L2: aportes de los modelos de lenguaje en uso", *Signos Universitario Virtual* 8 (11), 1-15. Buenos Aires: Pontificia Universidad del Salvador.

Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Stharinger, G., Injonque-Ricle, I, Barreyro, J. P. y Minzi, M.P. (2015). *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*. Registro de propiedad intelectual en trámite.

World Health Organization (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.