



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

Lingüística Clínica:
Comprensión de peticiones indirectas en un niño con
Síndrome de Down: estudio de caso

Informe final de Seminario de Grado para optar al grado
de licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, con mención
en Lingüística

Integrantes:

Matías Angulo Araneda

Diego Romero González

Profesores guía:

Carlos Álvarez Escobar

Cristián Lagos Fernández

Santiago de Chile, 2020

A mis padres, Jaime y Susana, quienes, más que un sostén, han sido quienes me han formado como persona, y me han entregado amor, fuerza, y motivación para seguir siempre hacia delante.

A mis amigos, algunos de los cuales ya no están conmigo, quienes siempre me apoyaron y me instaron a ser mejor estudiante y persona. A mi gran amiga, Yennifer González, por toda su ayuda y consejos, y a mi gran amigo, Matías Angulo, coautor de esta tesis, por todo su trabajo y dedicación.

Dedico también esta tesis a todos los docentes que me formaron, tanto como lingüista y como persona, con especial énfasis en quienes marcaron mi paso por la universidad, como lo son Soledad Chávez, Silvana Guerrero, Constanza Martínez, Mauricio Fuenzalida, Irmtrud König, Carolina Brncic y Romina Pistacchio, quienes no sólo me ayudaron en lo académico, sino también en lo emocional, cuando las cosas no estaban marchando como quería.

La dedicatoria más especial va para mi madre, quien, actualmente, está batallando con una enfermedad terrible. Todo este trabajo y las horas de esfuerzo son para ella, porque sé que mis éxitos son su felicidad.

Diego Romero González

A mis padres, Gloria y Marco, y a mi familia, por apoyarme en cada decisión, por su entrega absoluta, por su fuerza, amor y contención para poder ser feliz.

A mis amigas. A mi gran amigo, Diego Romero, coautor de esta tesis, por su amistad inquebrantable. A mi gran amiga Yennifer González, por su invaluable ayuda y cariño. A David, por su invisible presencia, a mis queridas viejas Camila Torroja y Felipe Zepeda, por las infinitas risas, y por estar cuando muchos no estaban.

A todos los docentes que me formaron y al Movimiento de Pobladoras y pobladores en Lucha por demostrarme el rebelde compromiso con la educación.

Matías Angulo Araneda

Agradecimientos

Agradecemos a Katherinne Elgueta y a Natalia Maureira, tutoras de los participantes de nuestro estudio, por acceder a colaborar y a participar en nuestra investigación, siempre de buena gana y con mucha amabilidad.

También agradecemos a nuestros profesores guía, Carlos Álvarez y Cristián Lagos, por su ayuda, orientaciones y consejos, que nos posibilitaron encauzar de buena forma el presente estudio.

Finalmente, agradecemos profundamente a nuestra queridísima amiga Yennifer González, quien formó parte del grupo de trabajo que ideó y ejecutó esta investigación, pero que, lamentablemente, optó por no seguir participando de la misma.

Contenidos

0. INTRODUCCIÓN.....	6
1. MARCO TEÓRICO	10
1.1. Lingüística Clínica	10
1.1.1. pragmática.	11
1.1.2. pragmática clínica.	12
1.2. Actos de habla.....	15
1.2.1. intención comunicativa.	16
1.2.2. peticiones.....	18
1.3. Desarrollo Pragmático.....	20
1.4. Personas con Síndrome de Down	24
1.4.1 aspectos cognitivos en el Síndrome de Down.	26
1.4.1.1. teoría de la Mente y Síndrome de Down.....	27
1.4.1.2. memoria de Trabajo y Síndrome de Down.	28
1.5. El perfil lingüístico de personas con SD	30
1.5.1. el perfil lingüístico-formal en personas con SD.	30
1.5.2. el perfil pragmático de personas con SD.....	33
2. METODOLOGÍA	37
2.1. Nivel, enfoque, diseño.....	37
2.2. Características de los participantes	38
2.2.1 niño con SD.	38
2.2.2. niño neurotípico.	40
2.3. Conformación de la muestra y el corpus.....	40
3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y RESULTADOS	45
3.1 Comprensión de peticiones en SD.....	45

3.1.1.	peticiones explícitas en SD.....	45
3.1.2.	peticiones convencionalmente implícitas en SD.	49
3.1.3.	peticiones no convencionalmente implícitas en SD.....	53
3.2	Comprensión de peticiones en un niño neurotípico	58
3.2.1.	peticiones explícitas en un niño neurotípico.	58
3.2.2.	peticiones convencionalmente implícitas en un niño neurotípico.	59
3.2.3.	peticiones no convencionalmente implícitas en un niño neurotípico.	61
3.3	Contraste entre los desempeños hallados en SD y en NT.....	65
3.3.1.	comprensión de peticiones explícitas en SD y NT.	65
3.3.2	comprensión de peticiones convencionalmente implícitas en SD y NT.	66
3.3.3	comprensión de peticiones no convencionalmente implícitas en SD y NT.	67
4.	DISCUSIÓN	71
5.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	76
	BILIOGRAFÍA.....	79
	ANEXO I.....	87
	ANEXO II	89
	ANEXO III	91
	ANEXO IV	95
	ANEXO V	Error! Bookmark not defined.

0. INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso, de corte descriptivo-analítico, se centra en la caracterización de la comprensión de las peticiones indirectas en un niño con Síndrome de Down desde una perspectiva lingüístico-clínica, mediante la comparación con un niño con desarrollo neurotípico.

El Síndrome de Down (en adelante SD) es la cromosomopatía que más prevalencia tiene en el mundo, y en el contexto latinoamericano, Chile registra las tasas más altas, con 1 caso cada 400 nacidos vivos (Cárdenas et al., 2016). Esta condición es, además, la principal causante de discapacidad intelectual y cognitiva, y se le asocian directa e indirectamente diversos trastornos lingüísticos. Es por ello que resulta imperante realizar investigaciones sobre la relación entre el lenguaje y el Síndrome de Down.

La investigación en torno al Síndrome de Down ha estado circunscrita, sobre todo, a campos como la fonoaudiología y la educación. Desde la lingüística y, en específico, en lingüística clínica, sobre todo anglosajona y europea, la investigación se ha centrado principalmente en los aspectos productivos de esta población, pues se pensaba que las mayores dificultades en SD estaban concentradas en torno a la producción lingüística (Chapman 1997; Ypsilanti et al., 2005). Esta situación ha provocado que los aspectos comprensivos del lenguaje se hayan investigado mucho menos en SD.

Los aspectos productivos más estudiados en SD se relacionan con la fonética, la fonología, la morfosintaxis y el léxico (Bates et al., 1995; Chapman, 1997; Polišenská y Kapalková, 2014), dejando a la pragmática, usualmente, en segundo plano, debido a la creencia de que este aspecto del lenguaje en SD estaba relativamente bien conservado (Rondal & Edwards, 1997; Roberts et

al., 2007; Moreno & Díaz, 2014; Pérez, 2015). Este panorama se replica en relación con el componente comprensivo del lenguaje, donde la pragmática también ha sido un área desplazada en el quehacer investigativo (Abbeduto et al., 1991; Flores & Belinchón, 1998). Así las cosas, los actos de habla indirectos, como reconocidos elementos de la pragmática, han sido un componente lingüístico aún menos estudiado dentro de este panorama, e incluso menos en relación a su comprensión en la población de personas con SD. Es por esto que abordar la comprensión de un tipo de habla indirecto, como las peticiones indirectas, se nos presenta como todo un desafío.

La escasa literatura en lingüística clínica sobre las habilidades pragmáticas en SD ha señalado, de manera general, que los niños con SD presentan un buen desempeño en este aspecto del lenguaje (Pérez, 2015). Sin embargo, la exigua investigación al respecto (y aún más en el contexto nacional), además de la gran variabilidad contextual y conversacional que supone el ámbito pragmático, y, sobre todo, las implicancias sociales del nivel comprensivo del lenguaje perfilan la necesidad de investigar la comprensión pragmática en niños con SD. Dentro de la comprensión pragmática, las peticiones indirectas, como actos de habla indirectos, son actos de habla que usamos a diario en nuestras interacciones comunicativas, pues siempre estamos o nos están pidiendo objetos, favores, etc. (Placencia, 2020). El hecho de que la comprensión de este aspecto pragmático sea de exigua investigación dentro de la ya escasa investigación pragmático-comprensiva en SD, y que, a la vez, sea un aspecto tan basal en las interacciones comunicativas de las personas, hacen de este elemento uno necesario de abordar. La información que surja de las investigaciones en torno a este aspecto de la comprensión pragmática servirá de evidencia para complementar los diagnósticos y tratamientos de los trastornos de la comprensión pragmática en niños con SD. En consecuencia, un mayor conocimiento del desempeño en relación con este elemento del lenguaje permitirá que los diagnósticos sean más precisos y que los procedimientos

terapéuticos sean más efectivos, hechos que permitirán que las personas con SD tengan una mejor calidad de vida.

Por todo lo anterior es que nos proponemos estudiar la comprensión de las peticiones indirectas en un niño con SD, y en función de esto nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué características presenta la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) en un niño con Síndrome de Down? y ¿En qué se asemeja y diferencia dicha comprensión cuando se compara con el desempeño de un niño neurotípico de la misma edad psicosocial?

Para dar respuesta a estas preguntas nos hemos propuesto el siguiente objetivo general de investigación: caracterizar la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) en un niño con Síndrome de Down. Para cumplimentar este objetivo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos: primero, analizar la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) en un niño con SD; segundo, analizar la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) en un niño de desarrollo neurotípico; tercero, contrastar la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) de un niño con SD respecto a la del niño neurotípico.

Para llevar a cabo los objetivos anteriormente expuestos, contrastaremos el desempeño de un niño con SD y un niño control neurotípico (emparejados según edad psicosocial) en relación a la comprensión de peticiones indirectas. Construiremos situaciones de elicitación iguales para ambos participantes, que nos permitirán recolectar muestras del nivel comprensivo. Dichas situaciones las elaboraremos de acuerdo a información social, educativa, y relativa a los intereses cotidianos

de los niños, etc., recopilada a través de cuestionarios (aplicados a las tutoras) y grabaciones audiovisuales.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Lingüística Clínica

La Lingüística Clínica (en adelante LC), es un campo de estudio relativamente joven dentro de la Lingüística. En estricto rigor, se trata de una rama de la Lingüística Aplicada que, en palabras simples, emplea la teoría lingüística para estudiar las patologías asociadas a las lenguas naturales, patologías que pueden verse reflejadas en cualquier nivel de la lengua (fonología/fonética, morfosintaxis, semántica, pragmática), en cualquier modalidad (escrita, oral, señada), o en cualquier proceso (producción, comprensión) (Crystal, 1986; 2003).

A pesar de esta definición abarcadora, la LC se ha enfocado, tradicionalmente, en el estudio de los trastornos auditivo-orales del habla por sobre las dimensiones escritas o señadas del lenguaje, y ha estado orientada principalmente a colaborar para que los pacientes mejoren respecto a su inteligibilidad y/o comprensión de la lengua oral. Esta primacía del estudio de patologías relacionadas al lenguaje hablado ha sido producto del común rechazo de los trastornos del lenguaje escrito y de comunicación no verbal como tópicos de estudio académico de la investigación clínica. Sin embargo, en el último tiempo la LC ha ampliado sus estudios a trastornos de la lengua de señas y de la lengua escrita, aunque las investigaciones relativas a estas modalidades aún son escasas y se encuentran en una etapa seminal (Cummings, 2013).

A pesar de cierto rechazo inicial a la LC en el ámbito académico e institucional, se ha demostrado que la aplicación de los saberes lingüísticos tiene el potencial de extender el estudio de las patologías del lenguaje en interesantes y provechosas vías (Cummings, 2013). En este sentido, la LC puede contribuir al quehacer clínico de diversas formas: un lingüista puede introducir una terminología propia de la teoría lingüística con el fin de esclarecer confusiones dentro del

metalenguaje utilizado tradicionalmente en contextos clínicos, sobre todo cuando se trata de clasificar las diferentes discapacidades lingüísticas de los pacientes; además, un lingüista clínico puede proveer al logopeda de descripciones precisas de la conducta lingüística de un determinado paciente, así como de maneras de razonar y analizar lingüísticamente dicha conducta, ayudándole, con esa información, a llevar a cabo procesos precisos e informados de evaluación, diagnóstico y tratamiento, en los que el lingüista no interviene; asimismo un lingüista clínico puede realizar observaciones predictivas sobre la evolución de un determinado paciente, pudiendo, por ejemplo, proponer qué aspectos lingüísticos mejorarán en ese paciente si se somete a una determinada terapia (Crystal 1986, 2003; Garayzábal, 2009).

De esta manera, la LC aúna dos dimensiones disciplinares (la clínica y la lingüística), nutriendo a la praxis médica con el conocimiento teórico lingüístico, colaborando para la concreción de diagnósticos y terapias más ajustadas, clínica y lingüísticamente, a las patologías del lenguaje que afectan a los pacientes que, por inhibición, deterioro o ausencia de habilidades lingüísticas específicas, no pueden comunicarse con efectividad (Garayzábal, 2009). Es decir, la LC se constituye como un campo de estudio interdisciplinar, que, desde la perspectiva lingüística, pone énfasis en la descripción del déficit lingüístico a través de los componentes del lenguaje (Gallardo-Paúls, 2008).

1.1.1. pragmática.

La Pragmática teórica ha sido un área de estudio de límites difusos y a menudo apodada como el ‘cajón de sastre’ dentro de la Lingüística, pues se consideraba como fenómeno pragmático todo aquello que no era estrictamente explicable en términos fonológicos, morfosintácticos y/o semánticos. Sin embargo, desde las décadas del 90’ y 00’ parece estar más o menos consensuado

entre los investigadores del área pragmática que su objeto de estudio es el lenguaje en uso, esto es, los principios y procesos que regulan la comunicación humana, mediante los cuales las personas producen e interpretan significados al usar su lengua en un contexto determinado, aunque en la práctica esta definición resulta bastante general (Escandell, 1996; Reyes, 2007). Más en específico, la pragmática estudia el significado que está más allá de la semántica, esto es, el significado implícito e intencional de los enunciados, lo que las personas quieren decir al decir algo, significado que está cruzado por factores extralingüísticos y contextuales, y que puede esquematizarse con la siguiente fórmula: $\text{Pragmática} = \text{Significado} - \text{Semántica}$ (Escandell, 1996; Gallardo-Paúls, 2005; Reyes, 2007).

Esta última definición deja fuera otros procesos que forman parte del proceso comunicativo y que hacen posible que la comunicación sea exitosa, como la toma de turnos, pero sirve para dejar en claro el ámbito central de los estudios pragmáticos, trascendental para los objetivos del presente trabajo.

1.1.2. pragmática clínica.

Como se deduce del apartado 1.1, la Pragmática Clínica (en adelante, PC), en tanto rama del quehacer en LC, puede definirse como la aplicación de la teoría pragmática al estudio de trastornos del lenguaje que, más que problemas formales, involucran dificultades para el uso contextual de la lengua. En concreto, la PC investiga los aspectos pragmáticos del lenguaje y los trastornos que afectan esta área de la comunicación, que pueden observarse, por ejemplo, en la dificultad para realizar o comprender adecuadamente actos de habla, en la incapacidad de derivar implicaturas a partir de los enunciados y el contexto, en el uso inadecuado de elementos deícticos y referenciales, en problemas con la capacidad de atribuir intencionalidad y estados mentales al interlocutor, en

problemas con la comprensión del lenguaje no literal, en dificultades con el uso y comprensión de la comunicación no verbal, etc. (Cummings, 2012).

Toda esta gama de perturbaciones en el uso pragmático del lenguaje es lo que, en la literatura afín, se ha denominado ‘trastornos pragmáticos’ (*pragmatic disability, pragmatic impairment, pragmatic language impairment*), trastornos que muchas veces se relacionan con aspectos cognitivos y sociales involucrados en el proceso comunicativo, conversacional y/o discursivo (Cummings, 2017). Ante la conciencia de la existencia de este tipo de trastornos del lenguaje, surgió la necesidad de estudiar aquellos rasgos pragmáticos que se ven trastocados en los pacientes y que limitan o imposibilitan su comunicación. Sin embargo, y a pesar del desarrollo de las investigaciones en PC en las últimas tres décadas, los marcos y conceptos teóricos para llevarlas a cabo no han sido aplicados ni con la uniformidad ni con la rigurosidad suficiente, produciendo trabajos tan variopintos en resultados como en métodos, cuestión que ha dificultado que la PC se asiente sólidamente como un área de investigación claramente delimitada, afectando esto, en última instancia, la evaluación, diagnóstico y tratamiento de los pacientes afectados de trastornos pragmáticos (Cummings 2017).

A pesar de la falta de uniformidad y rigurosidad en la aplicación de marcos y métodos en la investigación en PC, puede observarse que esta área de estudio se ha independizado (pero no aislado) de la fonología, la sintaxis y la semántica, construyendo sus propios modelos, métodos y marcos teóricos para desarrollar investigaciones que buscan colaborar, con información, a la evaluación clínica (Cummings, 2017). Según la misma autora, la introducción de la teoría pragmática en los contextos clínicos ha permitido ir transformando cómo los logopedas tratan y evalúan el lenguaje en todos sus niveles: en función de esto, el estudio de los trastornos pragmáticos se ha vuelto imprescindible en relación con el desarrollo y desempeño lingüístico, ya

que el plano pragmático tiene una gran relevancia en la adecuada actuación social de los sujetos. Por ejemplo, una persona con algún tipo de trastorno pragmático no podrá desenvolverse e integrarse del todo en su contexto escolar, afectando esto no solo a su desarrollo lingüístico, sino también a su desarrollo social y escolar (Cummings 2016). Por esto, la introducción de la teoría pragmática en contextos clínicos no es sólo válida, sino que también necesaria, pues sus conocimientos aportarán a los procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento de pacientes con trastornos de tipo pragmático, y ayudarán a que estas personas puedan mejorar su desempeño pragmático, logrando así mejorar su calidad de vida.

Ahora, según Baixauli et al. (2004) y Cummings (2012) existen ciertas problemáticas y dificultades a la hora de investigar en PC. Por un lado, no toda la población con trastornos pragmáticos ha sido tomada en cuenta con el mismo interés en las investigaciones pragmático-clínicas. Por ejemplo, se ha estudiado ampliamente el desempeño pragmático en niños pertenecientes al espectro autista y en niños con trastornos de desarrollo del lenguaje, investigándose en menor medida trastornos pragmáticos en otras poblaciones clínicas, como las personas adultas. Por otro lado, no todos los elementos pragmáticos han sido estudiados con el mismo ímpetu: actos de habla, implicaturas y comprensión de lenguaje no literal han tenido mayor atención que, por ejemplo, uso y comprensión de expresiones deícticas o fenómenos presuposicionales del lenguaje. (Cummings 2017).

Otro problema para la investigación en PC ha sido la poca claridad que existe respecto a cuándo realmente un fenómeno es 'pragmático'. Muchos estudios abordan desde la PC algunos fenómenos que son etiquetados como pragmáticos, quizá por falta de conocimiento de la teoría, quizá por las dudas que aún pueden existir respecto al objeto de estudio de la pragmática (Cummings, 2007).

Por más que el panorama de investigación en PC parezca, a la luz de lo anterior, un área con más dudas que certezas, lo cierto es que ha sido un campo bastante fructífero, a pesar de su relativa juventud dentro de la LC. Una obra cumbre, que recapitula algunos trabajos relevantes en PC es la ya citada *Investigación en Pragmática Clínica* (Cummings, 2017), en donde figuran investigaciones y trabajos sobre pacientes con diversas patologías y diversos trastornos pragmáticos. Esta obra pretende ser una lumbre que oriente y estimule la investigación en PC de futuros investigadores, a la vez que sitúa a la PC como un área de investigación más o menos definida y con nombre propio.

1.2. Actos de habla

Dentro de la teoría pragmática, un concepto de medular importancia es el de acto de habla. Este concepto fue acuñado por primera vez por John Austin en una serie de conferencias que dio en la Universidad de Harvard en 1955 -publicadas de manera póstuma en 1962-, y fue desarrollado en profundidad por su pupilo, John Searle (Reyes, 2007). Austin introdujo la novedosa idea de que hablar no es sólo decir cosas sobre el mundo, sino que es *hacer cosas con palabras*, y fue a partir de ella que desarrolló su Teoría de los Actos de Habla (Gallardo-Paúls, 2005; Reyes, 2007; Cummings, 2010). En dicha teoría se distinguen tres tipos de actos de habla: locutivos, ilocutivos y perlocutivos, y se distinguen también las condiciones para que estos actos se realicen exitosamente, llamadas *condiciones de felicidad*, i.e. la posibilidad de que los actos se lleven a cabo en circunstancias apropiadas, y en presencia de las personas apropiadas (Cummings, 2010). A través de esta clasificación, el autor introduce la diferencia entre el significado de los enunciados, y su fuerza: el significado de los enunciados sería lo que estos dicen, mientras que la fuerza de los enunciados sería lo que estos hacen. De esta manera, un acto locutivo sería el acto

mediante el cual se produce significado; el acto ilocutivo sería el acto mediante el cual las palabras hacen algo en el mundo; finalmente, el acto perlocutivo sería el acto a través del cual las palabras logran un efecto en quien las oye (Reyes, 2007).

John Searle, continuando el trabajo de Austin, estableció una relación entre la forma lingüística de los enunciados y los actos de habla que estos realizan, proponiendo que, p. ej., las órdenes se realizan a través de una forma lingüística de imperativo (Reyes, 2007). Esta idea, sin embargo, resultó problemática al notar que las personas no siempre son ‘directas’ al comunicar lo que pretenden comunicar, sino más bien en gran parte de los intercambios comunicativos la fuerza ilocutiva de los enunciados no se condice con su forma lingüística, como ocurre por ejemplo con las peticiones con forma lingüística de pregunta. Este tipo de actos de habla fue bautizado como ‘acto de habla indirecto’, que son usados por las personas que quieren comunicar algo diferente a lo que el enunciado expresa literalmente. Dicho de otra forma, los actos de habla indirectos constituirían una superposición de dos actos de habla, uno literal y uno no literal, que un oyente logra interpretar correctamente en base a su capacidad de leer la intención con que dicho enunciado fue expresado (Escandell, 1996; Reyes, 2007). Queda así delimitada otra división entre actos de habla: los directos (en que la forma lingüística se corresponde con la fuerza ilocutiva) y los indirectos (cuando no existe tal correspondencia).

1.2.1. intención comunicativa.

Como se esbozó en el apartado anterior, los actos de habla indirectos implican, para su comprensión, que los interlocutores lleven a cabo un proceso de lectura de intenciones, mediante el cual logran dar con el significado intencional de un enunciado. Lo que se entiende aquí por ‘intención’ es que el emisor de un enunciado pretende, al usar el lenguaje, realizar cambios en el

mundo, modificar el estado de cosas existentes, o bien para impedir que estos cambios se lleven a cabo (Grice, 1989; Escandell, 1996). Esta intención de realizar un cambio mediante el uso del lenguaje (muy *ad hoc* con el concepto de acto de habla), ocurre situada en un contexto de interacción con un otro, se pretende que sea reconocida por el otro, y es concretada cuando, efectivamente, el interlocutor logra reconocerla (Grice, 1989).

El poder reconocer la intención comunicativa con que un emisor dice algo es una habilidad cognitiva que está relacionada con la Teoría de la Mente (en adelante, TdM). Este concepto, introducido inicialmente en la década de los 70' por Premack y Woodruff, refiere a la capacidad de atribuir estados mentales (conocimientos, creencias, intenciones), tanto a otras personas como a uno mismo, pudiendo así comprender y predecir las conductas propias como las de otros (Tirapu et al., 2007; Cummings, 2010).

En el caso de la comprensión de actos de habla indirectos, la TdM posibilita, mediante el reconocimiento de intencionalidad, que el oyente, primero, caiga en cuenta de que el emisor dijo lo que dijo *por una razón* y, segundo, que lo dijo con el *objetivo de lograr algo*: realizar todo este proceso cognitivo permite al oyente pasar del significado de las palabras de un enunciado (lo literal) al significado de las personas (lo que la persona quiso decir o hacer al decir algo), comprendiendo así adecuadamente el enunciado en cuestión (Reyes, 2007; Cummings, 2010).

Beatriz Gallardo-Paúls (2005) analiza el significado intencional (de las personas), que es implícito porque va más allá del significado de las palabras, y propone una categorización de los diferentes tipos de significados implícitos. Parte estableciendo cinco grandes categorías de significado: explícito (semántica de las palabras); implícito convencional (inferencia a partir del significado de las palabras [presuposiciones] y, por ende, el significado inferencial más cercano al explícito); implícito no convencional (implicaturas y sobreentendidos); categorías inferenciales textuales

(moralejas y conclusiones); y, por último, las inferencias culturales (supuestos). Centrándonos en los implícitos no convencionales, la misma autora identifica dos tipos, conversacionales y no conversacionales, y dentro del primero, las implicaturas generalizadas y anómalas. La implicatura, como significado inferencial, no es convencional, pues no depende del uso de palabras en específico, sino más bien de la aplicación o transgresión de las máximas griceanas, como la de calidad, cantidad, modalidad o relevancia (Gallardo-Paúls, 2005; Cummings, 2010). De esta manera, las implicaturas generalizadas corresponderían a aquellos significados implícitos que se desprenden del respeto de las máximas griceanas (si una persona empapada entra a la casa de otra, y le dice que afuera está lloviendo mucho, una implicatura sería que es cierto que llueve mucho. Aquí se respetó la máxima de calidad); las implicaturas anómalas, por el contrario, corresponderían a significados implícitos que se desprenden de la transgresión de las máximas (como en el caso que la persona del ejemplo anterior, al estar empapada, le dijera a su interlocutor ‘llueve poquito’, transgrediendo la máxima de calidad).

De especial importancia para este trabajo resultan las implicaturas anómalas, pues, según Happé (1993), en ellas existen distintos niveles, según su interpretación exija un reconocimiento previo, por parte del interlocutor, de las intenciones comunicativas del emisor.

1.2.2. peticiones.

Las peticiones son actos de habla de uso cotidiano, pues usualmente estamos pidiendo cosas (favores, respuestas, aclaraciones, objetos, entre otras). Acaso, por esta misma cotidianidad es que este acto de habla permite variadas y creativas formas de realizarse. Puede ser llevado a cabo de manera directa mediante un imperativo ‘dime la hora’, o de manera cada vez más suavizada, mediante la introducción de atenuadores ‘por favor’, mediante forma interrogativa con verbo

poder, o mediante un enunciado que implique, indirectamente, que el interlocutor realice una acción, como por ejemplo decir ‘¡qué frío!’ al entrar una habitación con ventana abierta, solicitando, indirectamente, que el dueño de casa cierre la ventana (Placencia, 2020).

Como se puede intuir, en la realización del acto de habla petición interfieren numerosos factores: la petición puede implicar un mayor o menor costo para que sea realizada por parte del interlocutor; puede, además, estar cruzada por diversos factores micro sociales (como la distancia entre los interlocutores), afectando la manera en que la petición se realiza; finalmente, la petición puede variar en sus elementos y su forma dependiendo de la edad, etnia, u origen regional de quien la enuncia, o dependiendo también del contexto en que se enuncia (Placencia, 2020).

Shoshana Blum-Kulka et al. (1989), en un análisis perspicaz de las peticiones, proponen que éstas poseen una estructura más o menos estable: tal estructura está compuesta por un ‘acto central’ (la petición en sí misma), ‘movimientos de apoyo’ (elementos que atenúan o refuerzan el pedido), y ‘alertadores’ (elementos fáticos del tipo ‘¿oye?’, ‘perdona’, etc.). El único elemento que siempre está presente es el ‘acto central’, mientras que la aparición de elementos ‘alertadores’ o ‘de apoyo’ no es obligatoria (Placencia, 2020).

Los mismos Blum-Kulka et al. (1989) proponen una interesante clasificación de las peticiones, basándose en el tipo de estrategias con que se realice el ‘acto central’. Las habría, así, de tres tipos: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas. Las peticiones directas usualmente toman la forma de imperativo, cuya fuerza ilocutiva es manifiesta, aunque también pueden tomar otras formas como las elipsis (decir ‘un whisky’ al barman); las peticiones convencionalmente indirectas a menudo toman la forma lingüística de interrogación con el verbo *poder* o *dejar*; las peticiones no convencionalmente indirectas, finalmente, no toman una forma

determinada, pues la petición queda implícita, y es trabajo del interlocutor inferir que tal enunciado es, efectivamente, una petición (Placencia Padilla, 2020).

En este punto, resulta interesante relacionar esta última clasificación con la propuesta de tipos de significado implícito de Gallardo-Paúls (2005), expuesta en el apartado 1.2.1. Las peticiones directas movilizarían, *per se*, un significado explícito (acto locutivo, lo que dicen las palabras), fácilmente interpretable por parte del interlocutor, mientras que las peticiones convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas movilizarían, respectivamente, implicaturas / sobreentendidos e implicaturas anómalas. Como ya vimos, es precisamente en la categoría de significados implícitos no convencionales (en específico, las implicaturas anómalas), en donde Happé (1993) y luego Gallardo-Paúls (2005) identifican una especie de *continuum* de este tipo de significado implícito, continuo que podría asemejarse al de la petición atenuada hasta hacerse implícita, como nota Placencia (2020). En efecto, en las peticiones, como actos de habla las más veces indirectos, diversos elementos lingüísticos colaboran para que la petición se suavice y no suene tan brusca (por cortesía, p. ej.), atenuando su fuerza ilocutiva. Ese proceso de atenuación, llevado a sus últimas consecuencias, puede generar que la intención comunicativa del enunciado quede muy implícita, siendo el oyente quien tenga que ‘detectar’ que el enunciado que le han dirigido tiene fuerza ilocutiva de petición. En otras palabras, según Tirapu et al., (2007), el oyente deberá echar mano a la información contextual y a sus capacidades de TdM para poder leer la intención comunicativa de su interlocutor, y entender que este le está pidiendo algo.

1.3. Desarrollo Pragmático

El uso del lenguaje es trascendental para los procesos comunicativos humanos, pues lo empleamos en diversas situaciones y contextos para interactuar entre nosotros, influyéndonos a través de él de

diferentes formas. Es por esto que el desarrollo pragmático es tan relevante, pues las habilidades pragmáticas nos permiten un adecuado desempeño comunicacional, lo que a la postre puede significar una mejor actuación social.

El desarrollo pragmático, es decir, la adquisición de las competencias comunicativas que permiten a una persona usar el lenguaje en diversas situaciones y contextos para comunicar y entender a otros, es un proceso complejo, que inicia muy temprano en etapa preverbal, y puede extenderse por muchos años (Cekaite, 2012; Airenti, 2017).

El estudio del desarrollo pragmático en niños típicos se ha centrado principalmente en 3 aspectos de la pragmática: la comunicación pre-verbal (no verbal), la comprensión y realización de actos de habla, y el respeto de las máximas griceanas.

Respecto a la comunicación pre-verbal, se ha dicho que su desarrollo sentaría las bases para las posteriores realizaciones lingüísticas de los niños, ya sea en el plano fonológico, morfosintáctico o semántico (Acuña, 2004; Airenti, 2017). Se han logrado identificar algunos hitos importantes en el desarrollo de la comunicación pre-verbal en niños típicos: la habilidad pragmática que más temprano se adquiere es la toma de turnos, posibilitada por las interacciones diádicas que los niños, desde el nacimiento, establecen con sus madres, constituyendo estas interacciones un precedente para el desarrollo del sistema de toma de turnos (Acuña, 2004; Airenti, 2017). Hacia los 24 meses de edad, los niños muestran un dominio más o menos asentado de las dinámicas de la toma de turnos, pues, al ya manejar a esta edad un promedio de dos palabras por emisión, nombran a sus interlocutores, esperando respuesta; un poco después, hacia los 25-29 meses, se observa que las interacciones entre pares están más estructuradas, pues los niños esperan respuestas de sus interlocutores luego de emitir comentarios u opiniones, y, si éstos no agregan nada más a sus respuestas, los niños manifiestan que han escuchado lo que su par les ha dicho; hacia los 3 años

los niños ya evidencian seguir reglas de toma de turno, y a los 4 años ya manejan recursos de inicio y mantención del turno conversacional (Acuña, 2004).

Se ha observado también que, entre el año y medio y los dos años, los niños empiezan a emplear estrategias de mantención del tópico conversacional; un año más tarde, se ve que los niños se empeñan por mantener el tópico, repitiendo total o parcialmente el enunciado anterior de su interlocutor, de manera de expandirlo; a los 27 meses, los niños escogen sus propios tópicos, asumiendo turnos que no siguen necesariamente el tópico de un turno anterior; pasados los 3 años, los niños rompen la continuación imitativa del tópico, mostrándose más seguros al seguir el tópico de un enunciado anterior prescindiendo de la repetición total o parcial de este último (Acuña, 2004).

La habilidad de reparar quiebres conversacionales se observa en niños de tres años, aunque estos parecen esforzarse aún por lograrlo (Cekaite, 2012). A la misma edad se evidencia también en los niños la capacidad de adecuar el habla (cambio de código) de acuerdo con quién es su interlocutor (Acuña, 2004; Cekaite, 2012).

Respecto a las máximas griceanas, algunos hallazgos, como los de Ackerman (1981) y Conti & Camras (1984) han permitido señalar que los niños de edad escolar son capaces de entender violaciones de las máximas de Grice, pero que sería hacia los 8-9 años cuando los niños realmente comprenden por qué un hablante viola estas máximas, es decir, su intención comunicativa.

Finalmente, en cuanto a los actos de habla, se ha propuesto que la base de su desarrollo está entre los 9-12 meses, cuando los niños muestran la capacidad de señalar objetos a sus interlocutores, es decir, la atención conjunta (Airenti, 2017). Los niños ya piden, antes de los dos años, clarificaciones a enunciados que no entienden, mediante ‘¿ah?’ y posteriormente mediante ‘¿qué?’,

así como comprenden también cuando se les pide a ellos una clarificación de lo que han dicho (Acuña, 2004). Janet Astington (1988) ha sido muy enfática al señalar que la comprensión de los actos de habla cambia con los años, y que, además, distintos actos de habla requieren capacidades representacionales (TdM) para ser comprendidos. Esta misma autora destacó que niños jóvenes realizan variados actos de habla, pero que no comprenden a cabalidad las implicancias sociales de su realización o no realización hasta los 6 años aproximadamente (p. ej., entender la gravedad de romper una promesa).

Los actos de habla indirectos, en su variedad de realizaciones y complejidad de interpretación, son producidos y comprendidos por niños jóvenes en sintonía con esta complejidad. Por ejemplo, los actos de habla indirectos convencionales (preguntas con el verbo ‘poder’) no son de difícil comprensión para niños que recientemente adquirieron lenguaje (Shatz, 1978), aunque la producción de actos de habla indirectos convencionales, en general, es adquirida más tardíamente en el desarrollo de los niños (Airenti, 2017).

Los actos de habla indirectos no convencionales (de implicatura anómala), como las peticiones implícitas, la metáfora o la ironía, son de aparición tardía en el desarrollo pragmático de los niños (Airenti, 2017). Sin embargo, respecto a la metáfora, Bilow (1981) señala que los niños de entre 2 a 6 años emplean enunciados metafóricos de manera espontánea, lo cual es sorprendente considerando la complejidad que implica producir metáforas, incluso en edad adulta.

Por el lado de la comprensión, Demorest et al. (1983) señalan, en el caso de la metáfora, que a los 6 años los niños siguen entendiéndolas de manera literal, que a los 8 intuyen que las metáforas difieren en cierto grado de la verdad, y que no es hasta los 11 años cuando los niños entienden el propósito comunicativo de usar metáforas.

Respecto a otro acto de habla indirecto, como las peticiones indirectas, Patricia Carrell (1981) muestra que, a los 4 años, los niños pueden comprender este tipo de actos de habla, aún con cierta dificultad, mientras que, a los 7 años, los niños muestran ya casi una total precisión al interpretarlos.

Lo que se quiere decir con esto es que los actos de habla más complejos, como las peticiones implícitas, las promesas, las ironías o las metáforas, aparecen de manera más tardía porque dependen en mayor grado del desarrollo que los niños tengan de la comprensión de la mente de las otras personas, esto es, su Teoría de la Mente. Sin embargo, no puede ignorarse el rol que tienen los padres y los entornos comunicativos en el proceso de desarrollo de las habilidades pragmáticas de los niños, pues la interacción diaria con los padres y con pares en los contextos escolares ayuda a refinar su competencia pragmática, siendo estas interacciones un estímulo para lograr un uso estratégico y adecuado del lenguaje (Airenti, 2017).

1.4. Personas con Síndrome de Down

El Síndrome de Down (SD), citogenéticamente, es una cromosomopatía o alteración de la composición cromosómica que se conoce médicamente como trisomía 21 dada la presencia de una copia extra del cromosoma 21.

El apelativo ‘Down’ hace referencia a John Langdon Down (1828-1896) quien lo describió por primera vez en el siglo XIX. El SD es uno de los síndromes congénitos más conocidos y con mayor prevalencia en la población mundial, al que se le asocian, además, rasgos físicos característicos y discapacidades de corte cognitivo e intelectual.

Uno de los estudios más demostrativos de la prevalencia del SD en Latinoamérica es el Estudio Colaborativo Latino Americano de Malformaciones Congénitas-ECLAMC, que señala, con respecto a Chile, que nacen en promedio 25 niños con SD por cada 10.000 nacidos vivos, es decir, 1 cada 400 (Cárdenas et al., 2016). El mismo estudio colaborativo, reporta que, en nuestro país, en comparación con el resto de la región, presenta la tasa más alta de nacimientos de niños con SD por nacidos vivos.

La sobrevivencia de las personas con SD ha aumentado sorprendentemente en las últimas décadas, teniendo en la década de los 40 una expectativa de vida de 9 años, y en la actualidad una expectativa promedio de 60 años. Este aumento en la esperanza de vida de las personas con SD ha aumentado, principalmente, a causa de la mejoría en el diagnóstico, tratamiento y prevención de algunos riesgos asociados a esta población, como p.ej., problemas coronarios (Bittles et al. 2007; de la Piedra et al. 2017).

La trisomía 21 no es una enfermedad: no tiene tratamiento ni cura. Sin embargo, esta condición genética trae consigo características físicas, malformaciones y patologías de distinto tipo como braquicefalias, eritema facial continua, microtia, manchas de Brushfield, anomalías cardíacas congénitas, cavidad bucal pequeña, protrusión lingual, deformaciones dentales, facies mongólica, hipotonía lingual, labial y facial, y retraso en el desarrollo físico, además de afecciones a nivel mental y cognitivo (Rondal, 2000; Rodríguez Guerrero et al. 2015). Muchas de estas afecciones pueden afectar directa o indirectamente al lenguaje.

Las deficiencias cognitivas asociadas a este síndrome pueden ser, p. ej., atención de corta duración, deficiencias en el procesamiento auditorio-vocal, discriminación perceptual disminuida, capacidad de generalización limitada, dificultades en la simbolización abstracta, memoria de corto plazo

auditiva y verbal reducida, entre otras (Korenberg et al., 2002; Brock y Jarrold, 2004; Cohen y Bouchard, 2006).

Muchas de las deficiencias cognitivas asociadas al SD, se cree, tienen su origen en la estructura neuronal por una alteración genética, el gen *DIYRK1A* (Dual specificity Yak1- Related Kinase), que está altamente relacionado con procesos cognitivos, y es uno de los genes afectados por la trisomía. Las habilidades cognitivas deterioradas se explican también por el menor tamaño de la corteza y el menor número de circunvoluciones que existen en la estructura neuroanatómica de los sujetos con trisomía 21 (Dierssen, s/f).

Con los párrafos anteriores queda claro que el SD trae consigo una serie de afecciones a nivel físico y cognitivo. De hecho, señalan Fernández y Puente (2010) que la alteración cromosómica en el par 21 tiene múltiples efectos, siendo el principal, la afectación negativa de las áreas cognitivas con particular incidencia en la función intelectual.

Dentro del aspecto cognitivo, consideramos que son dos los elementos más importantes y amplios –tanto en la repercusión lingüística, como en la investigación asociada al SD- que debemos tener en vista a la hora de analizar los procesos de comprensión de los actos de habla indirectos, por un lado, la Teoría de la Mente en el contexto de psicología del desarrollo y, por el otro, la Memoria de Trabajo.

1.4.1 aspectos cognitivos en el Síndrome de Down.

La comprensión de la mente es fundamental para la comprensión del mundo social, ya que con ella los niños pueden entender y aprender de las acciones de los demás y realizar predicciones sobre su conducta. Revisaremos dos conceptos cognitivos de prominente trayectoria e importancia,

en particular, por sus efectos en el lenguaje y en la comprensión en relación con el Síndrome de Down.

1.4.1.1. teoría de la Mente y Síndrome de Down.

Entender conceptualmente la TdM como un proceso cognitivo que en su desarrollo incluye la comprensión de múltiples aspectos de la cognición social (Wellman y Liu, 2004), la posiciona como uno de los aspectos mentales relevantes a la hora de entender el mundo y a las personas con las que nos relacionamos, p.ej., a través del lenguaje.

Sin embargo, algunas personas, como aquellas con SD, tienen dificultades en el manejo de estas habilidades de inferencia mentalista. Se considera que en términos generales cuentan con una competencia social preservada (sensibilidad hacia los sentimientos ajenos, capaces de comprender intenciones o mentiras); esto lo hacen con mayor lentitud y retraso, pero cumplen con ciertas tareas relacionadas a la TdM de forma estándar. Sin embargo, aunque se crea que presentan habilidades de TdM semejantes a la de los niños de desarrollo típico, presentan algunas dificultades, como retraso en la comprensión de emociones simples, peticiones indirectas convencionales y no convencionales, o en la producción de lenguaje mentalista (Górriz Plumed, 2001). En años recientes, algunos estudios (no muchos) han puesto en duda el buen perfil cognitivo en términos de cognición social que se atribuía a los sujetos con SD. Al no tener, supuestamente, dificultades tan evidentes como en el Espectro Autista, se estimó que no era necesario investigar este aspecto, habiendo entonces pocos estudios entorno a la capacidad mentalista en el SD. Estos pocos estudios señalan que hay un perfil de dificultades comparado con niños de desarrollo típico (Olivar et al., 2004; Pintor et al., 2015).

Otro aspecto cognitivo relacionado a la TdM dice relación con las habilidades de funcionamiento ejecutivo, como la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la memoria de trabajo (Serrano Ortiz, 2012). Justamente esta última es fundamental a la hora de acercarnos al estudio cognitivo y en particular al desempeño comprensivo del lenguaje. Como veremos a continuación, el concepto de Memoria de Trabajo de Baddeley y Hitch (1974) se ha transformado en uno de los componentes centrales de los modelos que buscan explicar el funcionamiento cognitivo general de la mente humana, como las habilidades de pensamiento abstracto, o de los modelos que buscan explicar el funcionamiento cognitivo respecto a tareas específicas, como el uso y comprensión del lenguaje (Fernández-Olaria y Gràcia García, 2014).

1.4.1.2. memoria de Trabajo y Síndrome de Down.

Carrillo- Mora (2010), en su recuento de los principales modelos de sistemas de memoria, señala que este aspecto de la mente se ha dividido típicamente en dos dominios principales: sistemas de memoria de largo y corto plazo. Para explicar el funcionamiento de la memoria a corto plazo, Baddeley y Hitch (1974) y Baddeley (2012) propusieron el modelo de Memoria de Trabajo (MT). Según estos autores, la MT se encargaría de almacenar y administrar transitoriamente toda la información (de distintas modalidades) que se encuentra actualmente en uso para la realización de alguna tarea específica.

La memoria de trabajo se constituiría de tres elementos, según la propuesta que venimos siguiendo:

- 1) Componente Ejecutivo Central (CEC) que sería un sistema de control con capacidad de atención limitada;
- 2) Circuito Fonológico, sistema de almacenamiento basado en el sonido y el lenguaje, y que lo compone un ‘almacén o bucle fonológico’, que puede retener información durante algunos

segundos antes que se olvide, y un sistema articulatorio de reforzamiento de repetición; y 3) Esquema Viso-espacial. Los sistemas 2 y 3 son “asistenciales” del CEC.

Algunos estudios que observan el comportamiento de los sistemas de memoria en personas con SD señalan que existen dificultades asociadas al síndrome en cuanto a la retención de la información, ya sea en la recepción o para el procesamiento de alguna tarea específica. Precisamente esto es lo que se entiende por memoria de corto plazo o de trabajo, como vimos anteriormente. Asimismo, aquellos estudios señalan que estos sujetos presentan más dificultades en los procesos verbales asociados a la memoria de corto plazo (como la repetición, p.ej.) que, en la memoria visual, llegando incluso a tener dificultades en la memoria a largo plazo (Jarrold, Purser y Brock, 2006; Frenkel y Bourdin, 2008; Fernández-Olaria s/f; Pérez et al., 2012).

En cuanto a los subcomponentes de la MT, en particular al circuito fonológico y su desarrollo en SD, se dice que estas personas presentarían un déficit específico en el almacén o bucle fonológico que explicaría su pobre rendimiento en tareas que involucran la memoria verbal a corto plazo (Baddeley, 1999; Jarrold, Baddeley & Philips, 1999; Fernández-Olaria & Gràcia-García, 2013) aunque no se descarta que este pobre rendimiento pueda estar influido por otros factores cognitivos inherentes a la trisomía.

En conclusión, los aspectos físicos y cognitivos que revisamos en la literatura con respecto al SD son variables que considerar en el proceso investigativo de aspectos lingüísticos y cognitivos en esta población, porque pueden influir directa o indirectamente en su rendimiento respecto a tareas que evalúen aspectos cognitivos y lingüísticos específicos. Por ejemplo, en el caso de nuestro estudio, al abordar la comprensión de actos de habla indirectos en SD, es innegable la necesidad de considerar las habilidades mentalistas y las limitaciones en la MT que presentan estas personas

para diseñar los actos de habla a evaluar y para analizar los resultados posteriores: no puede descartarse que el rendimiento en las tareas de comprensión de actos de habla indirectos que le proponamos a nuestro sujeto de estudio esté influenciado por los aspectos cognitivos señalados.

1.5. El perfil lingüístico de personas con SD

1.5.1. el perfil lingüístico formal en personas con SD.

El perfil lingüístico de las personas con SD no está definido cabalmente punto por punto, pero sí existen en la literatura acuerdos generales respecto a algunas de sus características.

En cuanto al lenguaje expresivo, Chapman (1997) nota que a partir de los 2 años se empieza a observar en niños con SD un lenguaje expresivo más débil que su lenguaje receptivo. Esta tendencia es reafirmada por Ypsilanti et al. (2005), quienes también observaron que las capacidades expresivas en SD eran ostensiblemente más débiles que sus capacidades receptoras.

Ahora, en específico dentro el ámbito de la expresión verbal, se ha encontrado que los niños con SD tienen especiales dificultades en el ámbito sintáctico y morfológico (Perovic, 2006; Andreou & Katsarou, 2013), emitiendo enunciados que carecen de ciertas palabras funcionales (preposiciones, verbos auxiliares) y de morfemas ligados, sobre todo morfemas de tiempo (Fowler, 1995; Perovic, 2006), además de frases sintácticamente más simples y de menor longitud que niños típicos (Rondal & Comblain, 1996; Perovic, 2006).

Por otro lado, en cuanto a la comprensión morfosintáctica, se ha observado típicamente que los niños con SD tienen un pobre desempeño en la comprensión de morfemas gramaticales y de oraciones sintácticas más complejas (Kernan & Sabsay, 1996), aunque, a pesar de esto, su comprensión morfosintáctica es notoriamente mejor su producción (Chapman, 1997).

Con respecto al léxico, Poliřenská y Kapalková (2014) encontraron que la composición del lexicón de niños con SD, en comparación a niños típicos, no era muy diferente si se consideraban las categorías semánticas a las que pertenecían las palabras (considerando tanto conocimiento léxico en producción como en comprensión), pero el panorama cambiaba si se consideraba la cantidad de palabras que los niños con SD conocían, siendo este número muy inferior al de los niños típicos. Para la investigadora, esto mostraría que los niños con SD poseen rutas de adquisición léxica similares a los niños de desarrollo típico, pero que este proceso de adquisición estaría retrasado por la naturaleza misma del síndrome, provocando que el número de palabras disponible en el lexicón de estas personas sea menor.

El porqué de esta situación en el componente léxico ha sido todo un tema en la investigación en SD. La explicación más extendida es la que relaciona la memoria verbal a corto plazo o de trabajo con el desarrollo del componente léxico en personas con SD (Naess et al., 2015). Tal explicación es conocida como la hipótesis del almacenamiento fonológico: propone que las representaciones de las palabras que se almacenan en la memoria fonológica serían construidas a partir de la retención temporal de patrones de sonidos en el bucle fonológico de la memoria de trabajo, y que un déficit específico en este bucle impediría que las personas con SD logren construir estas representaciones que se almacenan en la memoria fonológica (Gathercole, 2006). Esta hipótesis no se comprueba en el estudio de Melby-Lervag et al., (2012), ya que no se evidencia en él una correlación longitudinal entre las habilidades de memoria verbal a corto plazo o de trabajo y el desarrollo léxico posterior en niños SD de entre 6 y 7 años.

Otro aspecto investigado en torno al léxico en esta población son las posibles relaciones entre su grado de desarrollo y el posterior desarrollo de habilidades gramaticales. Bates et al. (1995) halló que el léxico y las habilidades gramaticales en las personas con SD estaba dissociado, postulando

con esto que pareciera que el léxico es una condición necesaria, mas no suficiente, para la adquisición de palabras funcionales o para la combinación de palabras.

Posteriormente, la hipótesis del orden de Bates y Goodman (1999) y la hipótesis sincrónica (Dixon y Marchman, 2007) han abordado el mismo tema. La primera propone que el desarrollo léxico acontece primero en los niños, y que, es por esto que el léxico pondría límites al posterior desarrollo gramatical de los individuos; la segunda, como lo dice su nombre, postula que el desarrollo léxico y gramatical ocurriría de manera sincrónica en una relación de interdependencia. Kari-Anne Naess et al. (2015) en su estudio testeó ambas hipótesis en niños típicos y niños con SD: respecto a esta última población, los resultados arrojaron que existiría una influencia del rendimiento léxico inicial obtenido y las variaciones posteriores observadas en las tareas que medían habilidades gramaticales, sustentando estos resultados la hipótesis del orden, aunque no de manera sólida, pues la influencia del léxico en el posterior desarrollo gramatical en SD no fue tan marcada como sí fue en la población típica.

Resultados contrarios a este último estudio fueron los obtenidos por Poliřenská y Kapalková (2014), quienes luego de evaluar la composición del léxico en niños con SD respecto a niños típicos, analizaron la relación entre este conocimiento léxico y las habilidades gramaticales en los mismos niños. De acuerdo con los resultados obtenidos, las autoras señalan que las habilidades morfológicas en los niños con SD estaban en directa relación a su conocimiento léxico, resultados que sustentarían la hipótesis sincrónica del desarrollo léxico y gramatical en niños típicos y con SD. Como puede observarse, este ámbito del desarrollo lingüístico de las personas con SD está aún en discusión, por lo que todo lo que se diga respecto a él será catalogado como hipótesis hasta que no existan estudios que avalen fehacientemente la hipótesis del orden, la hipótesis sincrónica o cualquier otra.

Para recapitular, resulta útil el trabajo de Chapman (1997) y complementarlo con el de Poliřenská & Kapalková (2014) y Naess et al. (2015), lo que nos permite resumir el perfil lingüístico-formal de las personas con SD de la siguiente manera: en general, sus habilidades expresivas están más deterioradas que las comprensivo-receptivas. En específico, a nivel léxico, estas personas pueden comprender más palabras de las que pueden producir; a nivel morfosintáctico, pueden producir frases simples, aunque a menudo con errores u omisiones de palabras funcionales y morfemas de tiempo, y por el lado de la comprensión, esta es notablemente mejor que la producción.

Se puede observar así que el perfil lingüístico formal de las personas con SD sigue una tendencia de fortalezas y debilidades bien marcadas, con mejores habilidades comprensivas que productivas, por un lado, y con mejores habilidades léxicas que morfosintácticas, por el otro.

1.5.2. el perfil pragmático de personas con SD.

Las investigaciones con respecto a la competencia pragmática de personas con SD no son tan numerosas como ocurre, en esta misma población, con las investigaciones de competencia léxica y morfosintáctica. Esta situación se explica por la extendida creencia de que las habilidades pragmáticas estarían conservadas en personas con SD (Rondal & Edwards, 1997; Roberts et al., 2007; Pérez, 2015) debido a que, a pesar de sus dificultades expresivas, pueden comunicar mediante estrategias específicas que compensan dichos déficits (Moreno & Díaz, 2014).

Aunque lo anterior no est del todo errado, lo cierto es que actualmente se reconoce que las personas con SD poseen un perfil pragmático compuesto de fortalezas y debilidades (Pérez, 2015; Smith & Naess, 2017), tal como ocurre con sus perfiles léxicos y morfosintácticos.

De acuerdo con Rondal (2000), las personas con SD evidencian ciertas dificultades al usar frases pragmáticas (declarativas, imperativas), lo cual demostraría que tienen intenciones comunicativas

y que, a pesar de las dificultades, son capaces de usar estas frases (Moreno & Díaz, 2014). Respecto a este mismo punto, Martin et al. (2009) señalan que las personas con SD pueden usar la misma variedad de actos de habla (comentarios, reclamos) que los niños típicos, cuando se los empareja en función de su nivel de lenguaje o a su edad mental.

Smith et al., (2017) destacan que las habilidades pragmáticas en SD, en algunas áreas, están en concordancia con lo esperable según su edad mental, mientras que otras áreas se muestran afectadas. En el trabajo de estas autoras se estudiaron, en niños de 6 años con SD, las siguientes habilidades pragmáticas: iniciación conversacional, uso y comprensión del contexto, y uso del lenguaje no verbal, todo esto comparado con niños típicos de igual edad mental. Los resultados evidenciaron un desempeño particularmente pobre en el apartado de uso y comprensión del contexto, ya que no lo utilizaron satisfactoriamente para comprender el lenguaje verbal y no verbal de los interlocutores en situaciones específicas, tendiendo a interpretar de manera literal los enunciados y de serles dificultosa la comprensión de palabras que ya conocían cuando se empleaban en contextos diferentes. En los otros apartados las puntuaciones fueron de igual manera menores respecto a las de los niños típicos, concluyendo las autoras que el rendimiento pragmático en SD es incluso peor que lo esperable según edad mental.

Centrándonos en el aspecto específico de la comprensión de actos de habla indirectos en esta población, la investigación ha sido aún menor dentro de la escasez de estudios pragmáticos en SD. Sin embargo, dentro de las pocas investigaciones, se han hallado cuestiones interesantes respecto a las capacidades de comprensión de actos de habla indirectos en SD.

Abbeduto et al. (1991) investigaron la comprensión de actos de habla indirectos convencionales (del tipo “¿puedes pasarme la sal?”) en niños con SD, llegando a la conclusión que este aspecto estaría retrasado en esta población, pero que seguiría las rutas típicas de desarrollo. Puntualiza el

autor, a pesar de estos resultados, que es posible que esta población presente problemas en la comprensión de actos de habla indirectos no convencionales, como peticiones implícitas, sugerencias, metáforas o ironías.

Flores y Belinchón (1998), en línea con Abbeduto et al. (1991), destacan la importancia de estudiar este aspecto del lenguaje en personas con SD porque es un ámbito poco estudiado, y además porque es un fenómeno muy complejo (ya que implica la integración de información lingüística y contextual, la activación del conocimiento de mundo, procesos inferenciales y activación de representaciones mentales sobre las intenciones o el conocimiento de otras personas), y sobre todo porque la incapacidad de comprender actos de habla indirectos incide directamente en la integración que las personas que perciben estos déficits pueden lograr en la vida social.

Un estudio basal respecto a la comprensión de actos de habla indirectos en SD es el de Papagno & Vallar (2001), en el que estudian la comprensión de metáforas y dichos en una mujer de 30 años con SD hablante de 3 lenguas (inglés, francés, italiano): en él, se le solicita a ella que explique el significado de metáforas y dichos que le son presentadas. Los resultados evidenciaron que la mujer, a pesar de sus habilidades lingüísticas y su buena comprensión de enunciados literales, poseía una comprensión de metáforas y dichos ostensiblemente pobre.

Este estudio muestra empíricamente lo intuido por Abbeduto et al. (1991), es decir, que incluso en una persona con alta capacidad y habilidad lingüística existe este déficit en la comprensión de actos de habla indirectos no convencionales como la metáfora, probablemente porque, al requerir su procesamiento de más recursos cognitivos (TdM, conocimiento de mundo), se hace difícil para las personas con SD, por la naturaleza de este síndrome, poder dar con el significado intencional con que las metáforas son dichas por los interlocutores.

El déficit de comprensión de actos de habla indirectos no convencionales puede impactar gravemente en la calidad de vida de las personas con SD: como es sabido, las interacciones comunicativas humanas están plagadas de usos no literales del lenguaje, y es más, el lenguaje humano es potencialmente no literal (Airenti et al., 1993), lo que implica que quienes tengan dificultades con el lenguaje indirecto, como las personas con SD, no podrán participar activamente de la mayoría de los intercambios comunicativos cotidianos (como hablar con compañeros de colegio), siéndoles más difícil desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Por ello, Flores y Belinchón (1998) decían que es muy importante estudiar este aspecto de la comunicación en personas con SD, pues el saber precisamente sus dificultades ayudará a diseñar estrategias de remediación, lo que, indudablemente, tendrá un impacto positivo en las personas con SD, mejorando su calidad de vida y sus posibilidades de integración social.

2. METODOLOGÍA

2.1. Nivel, enfoque, diseño

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, puesto que a partir de un proceso inductivo de descubrimiento y exploración de los datos obtenidos mediante documentos, registros, materiales y artefactos (en este caso, grabaciones y cuestionarios) se obtuvieron una serie de datos los cuales fueron sometidos a análisis, a fin de interpretarlos en el marco de los actos de habla según el modelo teórico que se explica en el marco teórico. Para analizar a fondo la comprensión del acto de habla indirecto petición en niños con Síndrome de Down, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué características presenta la comprensión de peticiones indirectas en un niño con Síndrome de Down? ¿En qué se asemeja y diferencia dicha comprensión cuando se contrasta con el desempeño de un niño neurotípico de misma edad psicosocial?

Buscando dar respuesta a estas preguntas, se propuso el siguiente objetivo general: caracterizar la comprensión de peticiones indirectas en un niño con Síndrome de Down. Para lograr este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: analizar la comprensión de peticiones indirectas en un niño con SD; analizar la comprensión de peticiones indirectas en un niño neurotípico; contrastar la comprensión de peticiones indirectas observada en ambos participantes.

Con el fin de cumplir los objetivos señalados y responder de manera concreta las preguntas de investigación es que se escogió el diseño de investigación “estudio de caso”, ya que mediante esta estrategia de trabajo se analiza profundamente una unidad para responder el planteamiento del problema y desarrollar teorías que aporten de manera precisa con datos e información relevante circunscritas a un ámbito determinado. El estudio de caso, al centrarse en la descripción y análisis

en profundidad de una o varias unidades, nos resultó beneficioso para lograr identificar patrones del fenómeno que estudiamos (gracias a la obtención de información completa sobre la unidad parte del estudio), y para revelar similitudes y contrastes entre los casos analizados, como ilustra la siguiente cita:

Este diseño es muy apropiado para planteamientos descriptivos, cuyas preguntas de investigación se establecen para desarrollar un entendimiento profundo de cómo diferentes casos proporcionan información sobre un problema o ayudan a comprender una unidad relevante (Creswell et al., 2007).

2.2. Características de los participantes

En relación con las características de nuestros participantes, la investigación se realizó en base a una muestra que comprende dos niños: uno de ellos con Síndrome de Down y otro con desarrollo neurotípico.

El primero de ellos corresponde a un niño de 10,8 años cronológica, con trisomía 21, habitante de la comuna de Peñalolén; el segundo corresponde a un niño de 4.2 años cronológicos, habitante de la comuna de La Florida. Con el propósito de eliminar el mayor número posible de factores que puedan incidir en los resultados de esta investigación, los integrantes que componen la muestra, aunque no residen en la misma comuna, pertenecen al mismo grupo socioeconómico, teniendo rasgos compartidos en cuanto a la conformación de su núcleo familiar.

2.2.1 niño con SD.

El primer integrante que conforma nuestra muestra corresponde a un niño con trisomía 21, de edad cronológica de 10,8 años, a quien durante el siguiente desarrollo mencionaremos como P

(participante). Sin embargo, para efectos de la investigación se trabajó en base a su edad psicosocial según lo indicado en la escala de madurez Vineland, que hace referencia a los gustos y aptitudes que el niño presenta frente a la sociedad a nivel cognitivo. Esta escala, según la información proveída por el psicólogo del colegio donde asiste P, arrojó que este presentaba un retraso psicosocial de 6.6 años a julio del 2020, por lo que su edad psicosocial correspondía, en ese momento, a 4,2 años. P asistía de manera regular a su establecimiento educacional (escuela especial) antes del advenimiento de la pandemia a nuestro país. Una vez llegada, continuó su educación vía remota, asistiendo a clases virtuales y realizando guías que su escuela le facilitó con la ayuda de su madre (en adelante, M). Actualmente sigue recibiendo educación de esta manera.

En relación con la escala de madurez Vineland, que mencionamos en el párrafo anterior, es una escala estandarizada que permite medir el nivel de habilidades adaptativas y el crecimiento general en la responsabilidad social de un individuo:

Los ítems de la Escala han sido ordenados de acuerdo a su creciente dificultad y representan una maduración progresiva en cuanto a: “ayudarse, dirigirse, locomoción, ocupación, comunicación y relación social”. Esta maduración de la independencia social puede ser considerada como una medida del desarrollo progresivo en la competencia social. (Contreras, 2012).

Para la elección de este instrumento de medición buscamos asesoramiento con distintos profesionales, psicólogos y educadores diferenciales, quienes recomendaron esta escala de medición por ser, junto a las características mencionadas anteriormente, un instrumento utilizado en colegios que integran el PIE (Programa de Integración Escolar), programa que, como se menciona en la página web de la Superintendencia de Educación (2020), es una estrategia inclusiva del sistema educacional que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad

de la educación, promoviendo los aprendizajes en aula junto con la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales.

2.2.2. niño neurotípico.

En cuanto al sujeto neurotípico que conforma parte de la muestra, se trata de un niño de edad cronológica de 4.2 años a Julio de 2020, quien, en adelante, será mencionado como C (control) en el desarrollo de esta investigación. El participante no presenta ninguna dificultad a nivel cognitivo ni a nivel del habla (según evaluaciones llevadas a cabo por la escuela a la que asistía), sin ningún diagnóstico médico, por lo que su establecimiento educacional lo situó en un nivel de desarrollo cognitivo y social de acuerdo con su edad. Al igual que el otro integrante, C asistía de manera regular a su colegio (pre-kinder) antes del período de pandemia; luego del inicio de ésta, y las posteriores cuarentenas, C ha recibido tanto el estímulo de su madre (en adelante, MC), como el del resto de su familia, y también el de las clases virtuales, a las que asiste con regularidad.

2.3. Conformación de la muestra y el corpus

Para determinar el número de participantes que componen la muestra, utilizamos los siguientes factores que corresponden a los aconsejados por Sampieri (2018) para delimitar el número de la muestra:

- a) *Capacidad operativa de recolección y análisis*: de acuerdo con el contexto actual de la pandemia mundial, el contacto vía remota, el tiempo con el que contamos para el desarrollo de esta investigación y nuestro acceso al grupo seleccionado, la cantidad de dos informantes fue un número adecuado para el análisis. Uno de nuestros principales desafíos a la hora de conformar la muestra y el corpus fue el contexto pandemia, que ha limitado

nuestra capacidad de recolección de datos. En primer lugar, para la conformación de la muestra, debido a la limitada o nula capacidad de desplazamiento físico, la búsqueda se redujo a contactos cercanos y consultas que, mediante el proceso de ‘bola de nieve’, nos permitieron llegar a nuestros actuales integrantes. En segundo lugar, ya en proceso de concretar la muestra final, debido al alto nivel de contagio por COVID-19 que se presentó en la Región Metropolitana, una reunión presencial con los participantes significaba un gran riesgo, en especial para nuestro integrante *P* quien presenta un estado de salud de mayor cuidado debido a las enfermedades que derivan del Síndrome de Down. Fue por esto que, durante los primeros meses, solo se estableció contacto mediante vía remota, utilizando plataformas como WhatsApp y Zoom para lograr de manera óptima la comunicación.

- b) *Entendimiento del fenómeno*: al ser un estudio de caso, utilizando técnicas de recolección de datos tales como grabaciones y cuestionarios, dos participantes nos permitieron obtener la información necesaria para llevar a cabo nuestros objetivos de investigación.
- c) *Naturaleza del fenómeno en análisis*: considerando que esta investigación se trata de un estudio de caso, y que el grupo de personas con SD es poco accesible (más aún en pandemia), la elección de un participante perteneciente a este grupo fue pertinente, considerando también el tiempo que conlleva recolectar el corpus necesario para llevar a cabo un estudio de caso.

La muestra corresponde a una de “casos tipo” pues lo que buscamos es la profundidad y calidad de la información más que la cantidad de esta. El muestreo se realizó mediante muestras teóricas o conceptuales, ya que, en nuestro caso, el entendimiento de un tema en particular es nuestro objetivo principal.

Considerando los elementos expuestos por Sampieri (2018) la conformación de la muestra se realizó de la siguiente manera. Una vez decidida el área de estudio para la investigación, empezamos el proceso de muestreo: uno de los integrantes de nuestro grupo de trabajo se contactó con la madre de un niño con Síndrome de Down quien aceptó formar parte de la investigación. Luego de esto, se estableció el primer contacto vía Zoom junto a la madre y el niño, con el fin de obtener datos pertinentes para generar un protocolo de trabajo previo al momento de recolección de datos. Para la obtención de datos pertinentes se desarrolló, además, un cuestionario básico en el que se preguntó, a las tutoras, sobre datos relevantes de los participantes de la muestra, tales como actividades, hobbies, intereses, quehaceres diarios, etc.

En cuanto a la conformación del corpus de trabajo, se generaron situaciones comunicativas en las que los participantes del estudio, en un contexto cotidiano, recibieron peticiones por parte de sus madres, para favorecer así la naturalidad de las respuestas obtenidas. A su vez, mediante registro audiovisual, documentamos las situaciones para someterlas a análisis en relación con la comprensión que tuvieron los hablantes pertenecientes a la muestra del uso de 3 categorías de peticiones: explícitas, convencionalmente implícitas, y no convencionalmente implícitas. En función de la revisión de la literatura pertinente, que determinan y dan pauta a las situaciones de elicitación que expondremos más adelante, las categorías de análisis son:

- a) *Peticiones explícitas*: esta categoría se utilizó en términos metodológicos y descriptivos más que analíticos puesto que los objetivos de la investigación no apuntan a este nivel. Sin embargo, al considerar estas categorías como graduales, fue necesario considerarla dentro de la elaboración de los protocolos de las situaciones de elicitación.

- b) *Peticiones convencionalmente implícitas*: esta categoría surge como un punto intermedio en la gradualidad de la explicitud (e inferencias necesarias para comprenderlas) del resto de las categorías. Asimismo, se inscribe en los objetivos de la investigación directamente.
- c) *Peticiones no convencionalmente implícitas*: es la categoría que pautea las situaciones de menor explicitud, (y de mayor complejidad interpretativa) y, al igual que la anterior se circunscribe dentro de los objetivos de la presente investigación.

Considerando las categorías expuestas anteriormente, se elaboró una ‘pauta guía’ o protocolo de elicitación, en donde están presentes al menos dos componentes: el acto central de petición y la gradualidad de explicitud de la petición. En líneas generales, para la conformación del corpus, se aplicó al participante control el mismo protocolo de elicitación de datos usado para el participante central del estudio, variando algunos elementos del protocolo en función de las situaciones y contextos específicos de cada caso, como, p. ej., los objetos que forman parte del contenido de algunas peticiones.

A continuación, se presenta una tabla que reúne las categorías de análisis, combinadas con las situaciones de elicitación:

Tabla 1.

Situaciones de elicitación.

Contextos Categoría de análisis	Abrir la ventana (1)	Ordenar (2)	Lavarse los dientes (3)
Petición explícita	Abre la ventana	Recoge el juguete	Lávate los dientes
Petición convencionalmente implícita	¿Puedes abrir la ventana?	¿Puedes recoger el juguete?	¿Puedes lavarte los dientes?
Petición no convencionalmente implícita	Qué hace calor...	Oye, está desordenado	Tienes los dientes sucios

Debido al contexto de pandemia que aún aqueja a la población, nuestro rol como observadores dentro de la conformación del corpus correspondió al papel de *observador no participante*, pues, las grabaciones se realizaron de forma remota por parte de los tutores de cada niño, siendo estas menos obstructivas, facilitando la naturalidad de la situación resultante.

Siguiendo los lineamientos del estudio de caso (Sampieri, 2018) se analizó primero cada caso en particular y de manera aislada, para posteriormente contrastarlos, acorde a lo que estipulan nuestros objetivos de investigación.

3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1 Comprensión de peticiones en SD

3.1.1. peticiones explícitas en SD.

En cada uno de los contextos comunicativos en que se evaluó la comprensión del acto de habla ‘petición explícita’, se observa que el sujeto con SD realiza la acción que su mamá le solicita. Sin embargo, en ninguno de los 3 contextos la respuesta de P es inmediata, sino más bien dubitativa. A menudo repite el referente involucrado en la petición que se le dirige, como se ve en el contexto 1:

- (i) *M: ¡P! Abre la ventana*
P: ¿Ventana?

o duda de él, como en el contexto 2:

- (ii) *M: P, recoge el Pennywise. Anda a recoger el Pennywise que está ahí botado. Anda* (señala el Pennywise)
P: (Se levanta para ir a recoger el juguete. Se queda parado en frente de él).

En el tercer contexto, a diferencia de los dos anteriores, P no repite el referente involucrado en la petición (los dientes), sino que mantiene fija la mirada hacia su madre, incluso después de que esta repitiera la petición

- (iii) *M* (dirigiéndose a P): *Anda a lavarte los dientes* (hace un gesto que indica que vaya a hacer lo que dice).
P: (Permanece observando a M).
M: P, anda a lavarte los dientes.
P: (Sigue mirando a M).

Es evidente que esa mirada contemplativa de P refleja la duda, la comprensión no instantánea del enunciado hacia él dirigido.

La demora en la respuesta por parte de P a cada una de las peticiones explícitas dirigidas a él en los 3 contextos estipulados puede atribuirse a problemas en la Memoria de Trabajo (en adelante MT). Típicamente se ha reconocido que las personas con SD presentan, entre sus características cognitivas, un déficit en la memoria verbal a corto plazo (Korenberg et al., 2002; Brock & Jarrold, 2004; Cohen & Bouchard, 2006), sobre todo en un componente específico de dicha memoria, es decir, en el bucle fonológico, afectando esto directamente al desarrollo de procesos lingüísticos como la comprensión del lenguaje, entre otros (Pérez, 2012; Fernández-Olaria, 2014). Entonces, en el caso del primer contexto evaluado, cuando P repite el referente de la petición que M le ha dirigido, como vemos en (i), puede esbozarse que las limitaciones en el bucle fonológico de la MT de P le han impedido disponer de toda la información lingüística del enunciado a la vez, pudiendo repetir, probablemente, sólo aquellos segmentos de la petición que logró retener en su mente. La respuesta “¿Ventana?”, en relación con lo anterior, puede entenderse como la manera en que P tuvo para señalar aquello que comprendió, a la vez que busca más pistas que le permitan entender en relación con qué cuestión le fue dicho ‘ventana’.

En el ejemplo (ii) en que P duda al momento de estar frente al juguete que se le pidió recoger, también pareciera estar operando el mismo factor que en el punto anterior. En efecto, si asumimos que el déficit en el bucle fonológico de la MT le impidió a P retener toda la información lingüística del enunciado (que, en este caso, se trata de dos imperativos continuados), resulta plausible señalar que el sujeto con SD entendió parte de lo que se le dijo, esto es, comprendió que se le estaba pidiendo algo, cosa que se ve reflejada cuando se levanta para ir por el juguete. Sin embargo, no logró retener aquella información relacionada con el objeto de que le estaban pidiendo, a pesar de que M apoyó la petición al señalar a P el objeto solicitado. La duda de P al pararse frente al juguete, y quedarse ahí mirando a M, refleja nuevamente la comprensión parcial del enunciado, y su actitud

pareciera, tal como en la petición del contexto 1, poner de relieve que efectivamente entendió parte del enunciado, pero, a diferencia del caso anterior, aquí entendió la petición, pero no lo que se le pedía. El quedarse parado frente al juguete, luce, a la luz de lo anterior, como una solicitud de información que le permita entender la petición a cabalidad, o como una solicitud de confirmación, como si P le dijera a M ‘¿esto es lo que debo recoger?’.

Lo observado en el contexto 3, en relación con las limitaciones en el bucle fonológico de la MT, parece ser un caso extremo. P, ante una petición directa de M (iii), no responde nada, limitándose a observar fijamente a su madre. M le reitera la petición, y P mantiene el silencio. Puede aducirse que P no logró retener suficientes segmentos lingüísticos de los enunciados de M en ambas ocasiones, por lo que le resultó dificultoso comprenderlos: sólo cuando M reitera por tercera vez la petición (aunque esta vez con más autoridad), P responde con un monosílabo:

- (iv) *M: P, te estoy mandando. Anda a lavarte los dientes.*
P: Ya... (se levanta y va al baño a lavarse los dientes).

Aunque pudiera pensarse que esta actitud es atribuible a la típica rebeldía infantil (de la que todos hemos sido más o menos acreedores), tal explicación no resulta plausible si consideramos que P sí posee habilidades de producción lingüística (como se ve en el pasaje antes citado), por lo que hubiera sido esperable obtener de su parte al menos una negativa, ya fuera un ‘no’, o un gesto de negación. Es por esto por lo que el haberse quedado silente y contemplativo frente a las peticiones de su madre parece ser una manifestación de completa incompreensión de estos enunciados, presumiblemente por la dificultad de retener en su memoria los enunciados completos para su posterior procesamiento, resultándole posible comprender la petición sólo a la tercera repetición emitida por M.

El factor MT, aunque resulta bastante explicativo de las situaciones expuestas anteriormente, no puede considerarse como un detonante excluyente de la demora en la respuesta de P ante las peticiones de M. Otro elemento que puede estar influyendo es, como declara Smith et al., (2017), la dificultad de las personas con SD de utilizar el contexto comunicativo para interpretar los enunciados que le dirige su interlocutor. Como hemos visto en el nivel de petición explícita en los contextos 1, 2 y 3, la duda manifestada por P ante los enunciados de M puede interpretarse como el intento de P de buscar la relación entre el acto central (petición) y el contexto en que ésta le ha sido dirigida. De esta forma, cuando P responde “¿Ventana?”, o cuando se sitúa frente al juguete, o cuando guarda silencio, puede ser una manifestación de que él está preguntándose por qué M, de acuerdo con el contexto, está pidiéndole que realice tal o cual acción. En otras palabras, P manifiesta la dificultad de establecer una conexión entre la intención comunicativa de M y el contexto mismo en que se enuncia la petición. No se trata aquí, como aseguran Górriz Plumed (2001) y Amadó et al., (2012), de una dificultad con las habilidades de Teoría de la Mente de P, pues, entiende la intención comunicativa de M, en el sentido de que, al fin y al cabo, realiza la acción que ésta le solicita en cada uno de los contextos mencionados. La actitud dubitativa de P frente a las peticiones de M pareciera deberse a que su capacidad de situarlas contextualmente está comprometida, logrando realizar la acción solicitada, aunque sin entender del todo por qué, en las situaciones comunicativas y espaciales determinadas, se le está pidiendo la realización de la acción.

Estas dificultades de MT y utilización del contexto para la comprensión de los enunciados de un interlocutor, aunque separadamente permiten explicar de manera satisfactoria las conductas y respuestas de P, creemos, en base a la literatura, que no están influyendo en su comportamiento de manera aislada. Más bien, pensamos que, tanto los déficits en MT como en el uso de elementos

contextuales para la interpretación de enunciados, son factores que se solapan y determinan la conducta observada en P en los contextos revisados.

3.1.2. peticiones convencionalmente implícitas en SD.

En este nivel se evaluó la comprensión, por parte de P, del acto de habla ‘petición convencionalmente implícita’. En líneas generales, P demostró comprender adecuadamente este tipo de peticiones, respondiendo rápidamente a estas, a veces con negativas:

- (v) *M: ¿Te puedes ir a lavar los dientes?*
P: No...”

A veces otorgando razones del por qué se rehúsa a realizar la acción solicitada:

- (vi) *M: Oye P, ¿puedes cerrar la ventana, por favor?*
P: Shhhhhh (mira hacia la ventana, y realiza gesto para indicar silencio).
M: ¿El cuco?
P: Si...

Y, en una ocasión (contexto 2), P demostró una particular obediencia, atendiendo prontamente a la realización de la acción

- (vii) *M: P, ¿puedes recoger el Woody?*
P: Sí. ¿Ahí?
M: Sí. ¡Gracias!

Resulta en demasía curioso que, en un nivel más complejo que la petición explícita, esto es, un nivel en que la intención comunicativa de pedir está suavizada, y aun ‘escondida’ mediante la estructura de pregunta con verbo ‘poder’, P haya respondido de mejor forma, y con mayor seguridad.

Un hecho que salta a la luz, a raíz de lo anterior, es la capacidad manifiesta de P de comprender la intención comunicativa (fuerza ilocutiva) de M cuando ésta le dirige la petición. Es decir, es capaz

de interpretar el enunciado más allá de su sentido literal, captando que la intención de M no es preguntarle si puede o no hacer algo, sino que haga, efectivamente, ese algo. Como apuntan Reyes (2007) y Cummings (2010), las habilidades en TdM son de vital importancia para lograr interpretar peticiones indirectas (como las de este apartado), pues le permiten al oyente entender que su interlocutor le ha dicho tal o cual enunciado *por una razón*, y con el *objetivo de lograr algo*. En relación con el comportamiento de P en todos los contextos, sus habilidades de inferencia mentalista parecieran estar lo suficientemente desarrolladas para entender este tipo de enunciados sin dificultad aparente, hecho que se condice con la afirmación de que las personas con SD no poseen dificultades marcadas en relación con sus habilidades mentalistas (Pintor et al., 2015).

Los déficits de MT (en específico en el bucle fonológico) y de uso del contexto, señalados como característicos de personas con SD, parecieran no estar interfiriendo, en este nivel, la interpretación de los enunciados por parte de P. La constatación de este hecho parece implicar una contradicción, pues no tiene sentido que, algo que la literatura afirma ser intrínseco de las personas con SD, no esté actuando en este nivel de análisis.

Por un lado, considerando los déficits de la MT, hubiera sido esperable que P manifestase dificultades de índole similar a las halladas en el apartado anterior, esto es, que le hubiera costado comprender las peticiones. Y, es más: las peticiones de este nivel, por su naturaleza indirecta, debieran haber entrañado un ‘plus de dificultad’, provocando incluso respuestas más inseguras y tardías por parte de P. Por otro lado, los déficits en el uso de la información contextual para la interpretación de enunciados debieran haber generado una situación similar, motivando, en general, respuestas más lentas y dificultosas. Estas situaciones no se vieron reflejadas en las reacciones de P ante las peticiones correspondientes a este nivel de análisis, sino más bien ocurrió el panorama contrario, y cabe preguntarse por qué.

Creemos que, tanto los factores de MT y el uso del contexto no están ausentes en la interpretación de este tipo de peticiones (no podrían estarlo), pero que los *hándicaps* que estos provocan en la interpretación de enunciados en personas con SD en general, y en P, en particular, están siendo compensados por otros factores que abordaremos a continuación.

Las peticiones convencionalmente implícitas, como actos de habla indirectos, son una forma de lenguaje no literal en que dos actos de habla están superpuestos: primero, el que moviliza el significado de las palabras *per se*, mientras que el otro moviliza un significado que no se ha dicho explícitamente, pudiendo este derivar o no de las palabras del enunciado (Escandell, 1996; Reyes, 2007). Este significado indirecto, en el caso de las peticiones de este tipo, está relacionado con la intención comunicativa del emisor, en tanto que, al hacer una pregunta como ‘¿puedes pasarme la sal?’, no lo está haciendo para preguntar sobre si el oyente puede o no pasarle la sal, sino para que este le pase la sal. La lectura de esta intención pareciera tener un peso importante en el comportamiento visto en P en todos los contextos, asumiendo que los déficits de MT y de utilización del contexto también están presentes. Pensamos, en base a lo observado en la recepción de P de las peticiones convencionalmente implícitas, que sus habilidades de inferencia mentalista lo capacitan para interpretar la intención con que M le dirige su enunciado, aún si no puede ocupar adecuadamente el contexto para esto, y aún si no ha logrado retener el enunciado completo debido a sus limitaciones en MT. Se sabe que las personas con SD tienen una buena competencia social, entre ellas la comprensión de intencionalidad, por lo que no resulta disparatado pensar que, ante las dificultades antes mencionadas, sus habilidades mentalistas y sociales lo ayuden a solventar estos vacíos, pudiendo así comprender de manera satisfactoria este tipo de peticiones (Górriz Plumed, 2001).

Un factor que nos parece también estar jugando un rol importante en el desempeño de P en este punto, es el de la estructura sintáctica de la petición. Las peticiones de este tipo están ampliamente convencionalizadas (son usadas a diario), sobre todo por ser una forma suave y más amable de pedir algo a alguien (Placencia, 2020). De esta forma, el significado que comunican estas peticiones, a pesar de tener un origen en las palabras que la componen, adquiere ribetes de significado social (pragmático), por lo que todo el mundo sobreentiende que tales construcciones se usan para pedir algo, y no para preguntar si alguien tiene la capacidad de hacer tal o cual acción. Siguiendo esta línea, puede aducirse que P, en el curso de su desarrollo pragmalingüístico (de 10,8 años, para ser precisos), ha aprendido a discernir que la intención comunicativa detrás de este tipo de construcciones es la de pedir, y esto, sumado a sus habilidades de TdM (aunque no las de un niño típico) y sus habilidades sociales, le permiten obtener y comprender el significado pragmático de las peticiones convencionales implícitas, más allá de sus consabidas limitaciones de comprensión sintáctica, MT y uso del contexto (Chapman, 1997; Ypsilanti et al., 2005). En otras palabras, el hecho de que las peticiones convencionales implícitas sean convencionales, y, por ende, de extendido uso social, le facilitan a P la labor de interpretación de estos enunciados, pues, al transportar significados socializados, probablemente él, en base a su experiencia lingüística, ya sabe que las construcciones de este tipo son peticiones y no otra cosa. Sus buenas habilidades sociales y de TdM no hacen otra cosa que colaborar al uso de estos conocimientos en una situación comunicativa dada (como las de nuestro estudio), dando, como resultado, una buena comprensión de las peticiones por parte de P.

Para cerrar este apartado, quisiéramos destacar que creemos, a la luz de lo revisado anteriormente, que tanto las habilidades de TdM de P, como sus habilidades sociales y el significado convencional y socializado de las peticiones convencionalmente implícitas, son factores que parecieran estar

articulados de tal manera, que lo ayudan a solventar y compensar los déficits intrínsecos (como persona con SD) que podrían afectarle al momento de interpretar este tipo de peticiones.

3.1.3. peticiones no convencionalmente implícitas en SD.

En este nivel de análisis, los resultados obtenidos fueron dispares. En relación con la petición no convencionalmente implícita del contexto 1, P no llevó a cabo la acción que se le solicitaba

- (viii) a. M: Oye, P, hace calor. Hace calor aquí.
P: *(Realiza un gesto para señalar que hace calor. Luego, se expresa de manera ininteligible y señala la ventana).*
- b. M: ¡P! P, hace calor. ¿Qué podemos hacer para el calor? Hace calor.
P: Calor *(mientras gestualiza que hace calor)*

En la relativa al contexto 2, P llevó a cabo la acción con cierto grado de dificultad:

- (ix) M: Oye, P, está desordenado ahí (señala los juguetes y el paquete de bolsas de basura)
P: *Aaaaaah, mamá* (recoge el paquete de basura, y se acerca a M).
M: *¿A dónde va eso?*
P: *(Se queda mirando a M durante un instante).*
M: *Échalo ahí* (le indica un lugar en el que depositar el paquete de bolsas de basura).

Finalmente, respecto al contexto 3, observamos que P, sin necesidad de repeticiones o refuerzos, fue capaz de comprender la petición dentro del enunciado de M, llevando a cabo la acción con cierta rapidez:

- (x) M: P, *tenís los dientes sucios.*
P: *Eh... ¿Sucios? Mmh... no* (se toca los dientes con sus dedos). *Ah..., espérate.* (Se levanta, y va al baño a observar sus dientes. Los observa y luego cierra la puerta del baño. M informó que P se lavó los dientes)

De acuerdo con lo observado en los contextos 2 y 3 respecto este nivel de análisis, un hecho flagrante es la capacidad de P de entender, al igual que en el punto 3.1.2 de esta sección, la

intención comunicativa de M. Sin embargo, hay que hacer una salvedad, en cuanto a que, en el contexto 2, P sí tuvo ayudas, como cuando M le señala aquello que está ‘desordenado’, indicando, con su mano, tales objetos, o como cuando M le indica el lugar en que debe guardar dichos objetos. Ambas situaciones están incluidas en lo que debiera ser la concreción completa del acto de habla (efecto perlocutivo), donde la petición no convencionalmente implícita de ordenar implica, para su adecuada resolución, que el oyente levante los objetos desordenados, y los ‘ordene’, guardándolos en un lugar.

P, en el caso del contexto 2, completó, efectivamente, el acto de habla, demostrando haberlo comprendido, pero con un cierto grado de inseguridad, como vemos en (ix): “M: *¿A dónde va eso?* / P: (Se queda mirando a M durante un instante)”, teniendo que ser M quien lo apoye y oriente sobre el lugar en que debían ser guardados los objetos. Si retomamos el hecho de que las habilidades mentalistas en SD son relativamente buenas, puede explicarse que P haya comprendido el enunciado de M con cierta facilidad, pues, a pesar de sus limitaciones en MT, sabemos que la TdM puede actuar como factor compensatorio, habilitándolo para comprender la petición, que, en este caso, requiere un grado mayor de habilidades mentalistas para ser percibida (Astington, 1988). Sin embargo, como detallábamos antes, hay una parte del acto de habla que no se cumple tan fácilmente: cuando P le pide, indirectamente a M, que le diga dónde debe dejar ‘ordenados’ los objetos recogidos. Creemos que, este pasaje en específico, se explica por las deficiencias en el uso del contexto que presentan las personas con SD, tal como lo apunta Smith et al., (2017), pues P demuestra ser incapaz, por sí solo, de relacionar la intención comunicativa de M con su contexto inmediato, ya que no busca de manera independiente un lugar en que guardar los objetos recogidos: ha tenido que ser M quien le provea, mediante señalamiento, el lugar en que depositar los objetos, para así poder completar la acción que le fue solicitada.

La petición no convencionalmente implícita del contexto 3 tuvo una excelente recepción por parte de P, quien demostró una destacable independencia a la hora de interpretarla, realizando la acción de manera presta y con seguridad. Resulta evidente que, en este contexto, P pudo leer efectivamente la intención comunicativa detrás del enunciado de M, a pesar de las limitaciones en MT. Lo que resulta bastante destacable es que, en este caso, P sí pudo usar información contextual para sostener la interpretación del enunciado de M, pues se toca los dientes, para cerciorarse, primero, si efectivamente los tenía sucios; segundo, va al baño a mirarse los dientes en el espejo para estar totalmente seguro de la suciedad de estos; y, tercero, para derivar de este hecho la concreción del acto solicitado ‘lavarse los dientes’. Queremos ser enfáticos en que no nos estamos contradiciendo cuando, en otros pasajes del apartado análisis, empleamos las dificultades de uso del contexto por parte de personas con SD para argumentar tal o cual dificultad de interpretación por parte de P. Cuando hablamos de dificultad, déficit, limitación, no estamos diciendo (ni la literatura lo afirma), que las personas con SD no posean estas habilidades. Dificultad es distinto a imposibilidad o incapacidad. En efecto, puede ocurrir, como se observa en el contexto 3 que venimos analizando, que P use sus habilidades - escasas- de uso de información contextual para la interpretación de enunciados, que, al complementarse con sus habilidades en TdM, y sus escasas -pero no inexistentes- habilidades de MT, le permiten entender rápidamente el enunciado. Las habilidades de TdM llevan la ‘batuta’ en esta cuestión, como hemos visto en otros niveles, pues, las buenas habilidades sociales y mentalistas de SD resultan basales para que P comprenda este tipo de peticiones complejas, logrando así éxito comunicativo (Moreno y Díaz, 2014).

Nos queda, sin embargo, hacer hincapié en por qué le fue más complejo a P interpretar la petición no convencionalmente implícita del contexto 2 que la del contexto 3. Como decíamos en el párrafo anterior, los déficits en el uso de la información contextual presente en las personas con SD no

implican imposibilidad o incapacidad de usar estas habilidades. Creemos que las diferencias en las respuestas observadas de P en dichos contextos estriban en los referentes a los que aluden tales peticiones. En el contexto 2, la información contextual necesaria para comprender y realizar a cabalidad la acción solicitada por M hacía relación con un lugar en el espacio en que el intercambio comunicativo fue llevado a cabo. En cambio, en el contexto 3, esa misma información recaía en P, más que en el espacio. Pareciera ser que esta diferencia comporta un factor muy relevante a la hora de la interpretación de un enunciado por parte de P, donde, si la información contextual debe tomarla del espacio en que está ocurriendo el intercambio comunicativo, le resulta más dificultoso hacerlo que si debe tomar la misma información de sí mismo. Lo que queremos destacar con esto es que el conocimiento y conciencia de P sobre su cuerpo, le facilita, o le resulta menos dificultoso, el ocupar información relativa a su corporalidad para resolver la interpretación del enunciado en el contexto 3, y que, si la información contextual debe tomarla del espacio comunicativo, le dificulta el uso de esa información para interpretar el enunciado del contexto 2.

Para el final de este apartado hemos dejado lo acontecido respecto al contexto 1, en el que, al final del intercambio comunicativo, P no logró llevar a cabo la acción que se había solicitado. Más en detalle, P, en este contexto, demuestra una particular dificultad en interpretar los enunciados más allá de un sentido literal, esto es, sus habilidades de TdM no resultaron efectivas para lograr que la comunicación tuviera éxito. Es más, P se centró sólo en el concepto de ‘calor’, llevando a cabo dos gestualizaciones (echarse aire con la mano), repitiendo con esto el hecho señalado por M de que hacía calor. Sin embargo, ante la primera petición de M (*viii-a*), P, luego de permanecer un momento detenido en el concepto de calor (el cual gestualiza), parece entender la intención comunicativa de M y la relaciona con el contexto espacial, pues señala la ventana, manifestando que, manipular ese objeto, podría solucionar el problema del calor. A pesar de esto, P, cuando

señala la ventana, no pareciera estar solicitando la confirmación o la afirmación de M para realizar la acción, sino más bien resulta ser una expresión de conciencia de que tal objeto tiene relación con el calor. Esta situación fue fugaz, quedando en nada, por lo que M tuvo que repetir el enunciado (*viii-b*). M reitera la petición, incrustando una pregunta para orientar a P sobre lo que debe hacer: buscar y realizar una acción que atenúe el calor del lugar en que se encuentran. A pesar de este apoyo, P insiste en el tópico del calor, volviendo a gestualizarlo con sus manos.

En relación con el primer pasaje del contexto 3, mencionado anteriormente, podemos aducir que, a pesar de sus limitaciones en MT, P logra retener parte del enunciado de M, lo suficiente para poder interpretarlo. No nos queda claro, sin embargo, si P entendió la intención comunicativa de M. Nos parece, más bien, que nuestro participante permaneció en el plano literal de la interpretación (Moreno y Díaz, 2014; Smith et al., 2017), y que fue este significado el que relacionó con el contexto comunicativo próximo (a pesar de las dificultades del uso del contexto en SD), haciendo una conexión entre ‘calor’ y ‘ventana’. Esta conexión no implicó un accionar de P, pues, creemos, que esta relación la construyó en base a lo que pudo retener y entender del enunciado de M, no llegando nunca a dar con la intención comunicativa de su interlocutora, esto es, la petición de abrir la ventana.

En cuanto al segundo pasaje del contexto 1, las dificultades en MT resultan más notorias, en cuanto a que, luego de la reiteración de la petición por parte de M (que incluía, esta vez, un apoyo como *¿qué podemos hacer para el calor?*), P demuestra haber retenido sólo un elemento de los enunciados, el lexema ‘calor’, lexema del que sabe su significado, lo repite y lo gestualiza. Es flagrante que no entendió la intención comunicativa de M, y, además, no relacionó el calor con el único elemento con el que podía vincularlo, la ventana (como sí ocurrió en el primer pasaje).

De esta manera, en síntesis, observamos que las exiguas habilidades de MT estuvieron presentes, como factor que explica las respuestas de P en el contexto 1, mientras que el factor del uso de información contextual apenas estuvo presente, destacando el déficit que, en este aspecto, poseen las personas con SD. Además, observamos, en relación con sus habilidades de TdM, que no fueron las mejores, pues no le permitieron, en base a la interpretación literal de los enunciados, llegar a una interpretación no literal mediante la lectura de intenciones. A este respecto, y con mucho cuidado de no sonar peyorativos, hay que señalar que, por más que las habilidades sociales y de TdM sean una fortaleza para las personas con SD con relación a otras habilidades lingüísticas y sociocognitivas, nunca resultan ser equiparables a las de un niño con desarrollo típico (Olivar et al., 2004; Pintor et al., 2015). Esto justifica que P, en el nivel de peticiones en el que la intención comunicativa del emisor estaba muy ‘escondida’, y que, por ende, requería mayores niveles de TdM para ser captada, haya evidenciado limitaciones en el uso de sus habilidades mentalistas, no pudiendo leer, aunque sólo en 1 contexto, la intención comunicativa de M. Esto no había ocurrido en ningún otro contexto y en ningún otro nivel de análisis, por lo cual comporta un hecho de suma relevancia y digno de señalarse.

3.2 Comprensión de peticiones en un niño neurotípico

3.2.1. peticiones explícitas en un niño neurotípico.

En este apartado, el niño neurotípico (C) se desempeñó de manera precisa y presta, tanto en el contexto 1:

- (xi) *MC: C.*
 C: ¿Qué?
 MC: Abre la ventana.
 C: (Dejando el cojín a un lado, se pone de pie). Bueno. (abre la ventana)

Como en el contexto 2:

- (xii) C: (se acerca a MC, quien está sentada en el sillón).
MC: C, *ehh*, recoge el Mario que está allá. Anda a recoger el Mario.
C: (se acerca corriendo al juguete, lo recoge y vuelve con MC al sillón).
MC: (estira el brazo con la palma extendida. Toma el juguete)

y en el contexto 3:

- (xiii) MC: C, *lávate los dientes*.
C: (mirando fijamente a MC, se va dando pasitos hacia el baño. Enseguida, toma su cepillo y la pasta de dientes, no sin cierta dificultad por la altura, y procede a lavarse los dientes)

No observamos ninguna dificultad, por parte de C, en la comprensión de este tipo de peticiones, llevando a cabo, sin mayores dilaciones, lo que se le estaba pidiendo. De acuerdo con Shatz (1978) y Airenti (2017), los actos de habla se adquieren en un orden que hace relación a su complejidad. Las peticiones explícitas, en este sentido, son la forma de petición de menor complejidad, pues son peticiones literales, esto es, no dan pábulo a procesos de interpretación más intrincados, como sí lo hacen las peticiones indirectas. El hecho de que C haya comprendido sin dificultad las peticiones explícitas, sin embargo, no nos sorprende, pues el nivel literal de interpretación de los enunciados es el que primero se adquiere en el desarrollo pragmalingüístico de los niños (Acuña, 2004; Airenti, 2017), y que, es sólo con el paso de los años que los niños adquieren la capacidad de comprender sentidos no literales de los enunciados de sus interlocutores (Astington, 1988).

3.2.2. peticiones convencionalmente implícitas en un niño neurotípico.

Las peticiones convencionalmente implícitas fueron comprendidas a cabalidad en todos los contextos evaluados. No observamos dificultades de comprensión ni en el contexto 1:

- (xiv) MC: *¿C? ¿Puedes cerrar la ventana, por favor?*
C: *¿Por qué?...*
MC: *Porque tengo frío.*

C: *Ah...* (ininteligible. Se sube al sillón y cierra la ventana). *Me canso...*

MC: *¿Te cansas?*

C: (Asiente)

ni en el 2:

(xv) C: (Se acerca a MC caminado, y se recuesta en el sillón).

MC: *C, ¿me puedes pasar el Mario que está allá, por favor?*

C: (se levanta rápidamente y observa el juguete a la distancia) *¡Pucha Oh! Se cayó otra vez.* (Se acerca al juguete, lo recoge y se acerca nuevamente a MC) *¿Por qué se cayó otra vez?*

ni en el 3:

(xvi) MC: *¡C!*

C: *¿Qué?* (mientras observa un libro didáctico)

MC: *¿Puedes ir a lavarte los dientes, por favor?*

C: *No puedo, estoy cansado* (con tono suplicante).

MC: *¿Puedes ir a lavarte los dientes, por favor?*

C: *Aquí está...*

MC: *¡C!*

C: *¿Mmh?*

MC: *¿Puedes ir a lavarte los dientes por favor?*

C: *Ajá* (susurrando). *Buenoo* (se levanta del sillón y camina con dirección al baño).

En el contexto 1 (xiv) se observa que C comprende satisfactoriamente el enunciado, esto es, entiende la intención comunicativa de MC, aunque, desplegando sus habilidades de uso de la información contextual, se da cuenta de que no tiene sentido pedir cerrar la ventana si está haciendo calor, y es por esto por lo que solicita a MC una razón para obedecer. Cuando MC se la otorga, C la realiza sin más.

En el contexto 2 (xv), C comprende la intención comunicativa de MC sin dificultad, y acude hacia el juguete solicitado. Sin embargo, se da cuenta de que el juguete no debía estar en el suelo, sino en un lugar del que se había vuelto a caer, por lo que manifiesta su descontento ante esta situación. Luego de esto, toma el juguete y se sitúa frente a MC. Finalmente, se pregunta por qué el juguete, que debía de estar en un lugar, se volvió a caer, buscando con esto alguna explicación contextual que justificara que el juguete estuviera de nuevo en el suelo. El conocimiento y uso del contexto

en que está inserto es evidente, en el sentido de que es consciente de que el juguete debía estar en un lugar, y que, si se cayó, debió ser por algo, ya que los juguetes no se caen solos.

En el contexto 3 (*xvi*), C también demuestra comprender en primera instancia la intención comunicativa de MC, pues, ante la pregunta de esta, C responde que no, y otorga a MC la razón de por qué no quiere ir a lavarse los dientes: está cansado. Como los lavamanos de los baños están en alto, considerando la perspectiva de un niño de 4,2 años, la realización del lavado de dientes implica cierto grado de esfuerzo, esfuerzo que C no tiene ganas de hacer debido a su cansancio. Luego de esto, MC insiste en que C vaya a lavarse los dientes, reiterando su petición. C, de manera ingeniosa, intenta cambiar el tópico de la conversación, mostrándole a MC el libro didáctico que poseía en sus manos. MC lo reinserta en el tópico anterior, y le repite la petición, que esta vez C accede a cumplir.

La nula dificultad de C para comprender las peticiones convencionales implícitas tratadas aquí, sin embargo, no nos resulta novedosa. Shatz (1978) afirma que este tipo de peticiones (entre otros tipos de actos de habla indirectos convencionales), son comprendidas con facilidad por niños que han adquirido lenguaje de manera reciente. Empero, a pesar de que son comprendidas relativamente temprano en el largo y arduo desarrollo pragmalingüístico de las personas (que puede durar muchos años), su comprensión nunca ocurre antes de que los niños desarrollen la comprensión de actos de habla directos.

3.2.3. peticiones no convencionalmente implícitas en un niño neurotípico.

En relación con la comprensión de las peticiones no convencionalmente implícitas, C demostró entender adecuadamente las mismas en todos los contextos, aunque no sin cierta dificultad:

Contexto 1:

- (xvii) *MC: C.*
C: ¿Qué?
MC: Hace calor.
C (Mirando hacia la ventana) ¿Por qué?
MC: Porque tengo calor...
C: ¿Tú tienes calor?
MC: Tengo calor yo...
C: Ah... ¿La puerta? (situándose frente a MC, mirándola).
MC: Tengo calor...
C: ¡Ahhh! ¡La puerta! (se dirige hacia la puerta y la abre). ¿Así?

Contexto 2:

- (xviii) *MC: ¡C! Oye, C.*
C: ¿Qué, mamá?
MC: Está desordenado. Está desordenado ahí (señala el juguete que está botado en el suelo).
C: ¿Por qué?
MC: No sé, se cayó.
C: ¡Pucha! (Se dirige hacia el juguete, lo toma y observa el lugar donde estaba. Luego, deja el juguete en su lugar)

Contexto 3:

- (xix) *MC: C, tienes los dientes sucios.*
C: ¿Por qué?
MC: Los tienes sucios.
C: (abre la boca y se toca los dientes con la lengua).
MC: Los tienes sucios.
C: lávame a mí...
MC: No pues, si tú eres grande.
C: (Tomándose la cara con ambas manos y tapándose el sofá) Entonces no voy. No puedo yo, yo no.

Como podemos observar en el contexto 1 (xvii), C pareciera haber entendido, de manera literal en primera instancia, el enunciado de MC, asumiendo que lo que ella le está diciendo es un hecho contextual, y se pregunta por qué es así mientras mira hacia la ventana (probablemente para mirar el sol). MC responde su pregunta afirmando que hace calor porque ella tiene calor, cuestión que C entiende, y a partir de este hecho es que C comprende la intención comunicativa de MC, esto es,

que le está pidiendo una acción para mitigar el calor. Inmediatamente, y con cierta inseguridad, C desliza una pregunta, para asegurarse de que C está pidiéndole que, en concreto, abra la puerta. MC reitera que tiene calor, y, como si fuera la confirmación de sus sospechas, C afirma que es la puerta lo que MC le está pidiendo que abra.

Resulta notable cómo C busca pistas contextuales que le ayuden a dilucidar la intención comunicativa de MC. Así, logra establecer la conexión entre intención y contexto comunicativos, logrando detectar la petición implícita de MC, para luego llevarla a cabo. Hay que señalar, sin embargo, que C escogió, como solución a la problemática del calor, el abrir la puerta y no la ventana, como hubiera sido más esperable. Quizás, en el contexto mismo en que C vive, la ventana suele estar abierta, por lo que, cuando hace calor, se abre la puerta para que entre más aire fresco. A pesar de este hecho probable, lo importante es que C fue capaz de leer la intención comunicativa de MC y de usar el contexto para lograr realizar la acción indirectamente solicitada, sólo variando el objeto manipulado para estos efectos.

Relativo al contexto 2 (*xviii*), observamos que C también se pregunta el porqué del enunciado de MC, solicitando razones de por qué el juguete estaba en el suelo, y no en su lugar. MC le responde que el juguete está en el suelo porque probablemente se cayó de donde estaba ordenando, situación que manifiestamente disgustó a C. Luego, este se dirige hacia él, lo recoge y observa el lugar en donde estaba el juguete, buscando las razones de por qué el juguete se había caído de allí. Finalmente, deja el juguete en su lugar. Se observa, en este contexto, que C comprende satisfactoriamente la intención comunicativa de MC, no sin antes obtener las pistas contextuales que le ayuden a interpretar el enunciado de MC como una petición. Así, cuando MC emite su enunciado, señalando el objeto que está tirado en el suelo, le está entregando la pista contextual

clave para que C, primero, compruebe que lo que dice su madre es así; segundo, para que interprete que eso que está botado en el piso no debería estar ahí, y que la mamá se lo está señalando porque le está pidiendo que lo recoja y lo ordene. Luego de su interpretación, C realiza la acción solicitada sin problemas, aunque siempre intenta ir más allá, buscando el porqué del juguete en el piso.

En lo observado en el contexto 3 (*xix*), vemos que C nuevamente busca razones del por qué lo que le dice MC es así. A esto, MC le responde reiterando el enunciado, ante lo que C procede a comprobar lo dicho por MC, abriendo la boca y tocándose los dientes con su lengua, pretendiendo, por un lado, que MC observe su cavidad bucal para que le confirme que tiene los dientes sucios, y, por el otro, comprobar por sí mismo si, con su lengua, puede encontrar algún resto de comida que corrobore el enunciado de MC. MC reitera su enunciado, confirmando que observó la boca de C, y que, efectivamente, los tiene sucios. Así, en base a toda esta información contextual, C comprende la intención comunicativa de su madre, ante lo cual le pide que ella se los lave. Ella enfatiza el hecho de que C es lo suficientemente grande para realizar por sí solo la acción, pero C se niega a hacerlo por sí solo, porque 'no puede'. A pesar de que C no realizó la acción solicitada, sí logró detectar, apoyándose en la información contextual y la proveída por MC, la intención de petición detrás del enunciado emitido por ella.

Las aparentes complicaciones percibidas por C al momento de interpretar los enunciados de su madre, en realidad se tratan de algo normal en el desarrollo pragmalingüístico de un niño de 4.2 años. Como afirma Carrell (1981), los niños de alrededor de 4 años son capaces de entender este tipo de peticiones indirectas, pero que aún lo hacen con cierta dificultad. Tal dificultad estriba en que C no es capaz aún de inferir por sí mismo toda la información que le permite establecer que sus dientes están sucios, información necesaria para que C pueda detectar que MC le está pidiendo, a través de sus enunciados, que se vaya a lavar los dientes. Este nivel de habilidades inferenciales

se adquiere con los años, y son de aparición tardía en el desarrollo pragmático de los niños (Airenti, 2017), por lo que no es extraño que C haya demorado en detectar la intención comunicativa de MC, a pesar de lograrlo, al fin y al cabo.

3.3 Contraste entre los desempeños hallados en SD y en NT

3.3.1. comprensión de peticiones explícitas en SD y NT.

Ambos participantes, tanto P como C, comprendieron a la perfección las peticiones dirigidas a ellos en todos los contextos evaluados, realizando todas las acciones solicitadas. Una diferencia importante entre ellos, sin embargo, fue el tiempo en que cada uno atendió a cada petición, observándose que, mientras P demoraba (aunque no mucho) en interpretar las peticiones, para luego proceder a realizar la acción, C las comprendía y realizaba instantáneamente.

El desempeño de C, a este respecto, no nos resultó sorprendente, pues, al tratarse las peticiones explícitas de una forma de lenguaje literal, estas se adquieren temprano en el desarrollo pragmalingüístico de las personas, y, considerando que C es un niño neurotípico de 4.2 años, asumíamos, mirando la literatura, que este aspecto del lenguaje ya era ampliamente dominado por él.

Lo que nos sorprendió fue que P manifestase dificultades en la comprensión de este tipo de peticiones, ya que, al ser un niño de la misma edad psicosocial que C (aunque con una edad cronológica de 10,8 años), esperábamos que se desempeñara de la misma forma que C. Pensamos, en relación a la comprensión de peticiones explícitas, que los déficits de MT y habilidad de uso del contexto presentes en P, le comportan un *hándicap* relevante al momento de interpretarlas,

pero dicho *hándicap* no le priva de la posibilidad de comprenderlas, sobre todo si su interlocutor refuerza su petición mediante repetición, o mediante gestualización.

3.3.2 comprensión de peticiones convencionalmente implícitas en SD y NT.

En este apartado, tanto C como P se desempeñaron de manera similar, comprendiendo adecuadamente este tipo de peticiones en todos los contextos evaluados. Algunas similitudes interesantes las encontramos en ciertas situaciones, como cuando P, haciendo gala de un uso contextual creativo, se niega a cerrar la ventana por presencia del ‘cuco’ como en (iv), o cuando C se niega a lavarse los dientes porque está cansado, como se aprecia en (xiv). Ambos son capaces de manifestar la comprensión de estas peticiones mediante la entrega de argumentos para no llevar a cabo las acciones solicitadas.

Por otro lado, ambos demuestran buenas habilidades de inferencia mentalista en este nivel, pues lograron captar la intencionalidad de las peticiones de sus interlocutoras más allá de la interpretación literal de los respectivos enunciados. Esto resulta relevante, pues, las habilidades de TdM de P parecieran haber compensado, de alguna forma, los déficits de MT y uso de información contextual connaturales a él como persona con SD. Este factor resulta ser el único que puede explicar los rendimientos similares de P y C en este nivel, cuyas habilidades de TdM no se diferencian tanto, considerando que las personas con SD no poseen dificultades marcadas en sus habilidades de inferencia mentalista (Górriz Plumed, 2001).

En cuanto a diferencias, no encontramos elementos relevantes en la comprensión de peticiones convencionalmente implícitas. No observamos retrasos o complicaciones por parte de P al responder a las peticiones dirigidas a él por su interlocutora, desempeñándose con agilidad y

confianza, tanto para negarse a realizar la acción solicitada (dando, a veces, razones para ello), como para realizarlas.

3.3.3 comprensión de peticiones no convencionalmente implícitas en SD y NT.

En este apartado es en donde quizás encontramos las diferencias más destacables entre los desempeños entre P y C, aunque también existieron similitudes importantes.

Partiendo por las similitudes, vimos que, tanto las peticiones relativas a los contextos 2 y 3, fueron comprendidas adecuadamente por P y C, logrando entender la intención de petición que involucraban dichos enunciados. Sin embargo, tal comprensión no careció de dificultades en algunos casos, aunque estas resultaron ser de distinta naturaleza dependiendo de si fueron observadas en P o en C.

Respecto a las observadas en P, acontecidas en el contexto 2, las dificultades resultaron estar relacionadas con el déficit en la capacidad del uso de la información contextual característico del SD, información que, en este caso, hacía relación con el espacio inmediato en que se encontraba P junto a M. P comprendió, efectivamente, la intención comunicativa de M, pero realizó la mitad de lo que M le había pedido, teniendo que ser ésta quien le proporcionara la información contextual faltante que le permitieron realizar la acción y completar el acto de habla, esto es, le indicó en qué lugar de la habitación debía dejar ‘ordenados’ los objetos.

Las dificultades observadas en C, acontecidas en los contextos 1, 2 y 3, hacen relación con cierta demora en comprender la intención comunicativa de MC debido a que C busca, y a veces pide, la información contextual que le permiten, primero, asegurarse de que lo que le dice su interlocutora es así, y, segundo, comprender que, con sus enunciados, MC le está pidiendo que realice tal o cual acción. Cabe destacar, sin embargo, que C, en el contexto 3, a pesar de haber comprendido la

petición implícita en el enunciado de MC, no realizó la acción, otorgando razones de por qué no quería realizarlas.

La similitud más relevante, aunque con cierto matiz, la encontramos en el contexto 3, donde P logra un desempeño similar, e incluso mejor que C. En este contexto, P se desempeña notoriamente bien, mostrando una notable independencia para lograr comprender la intención comunicativa de M, a pesar de sus limitaciones de MT y de uso de información contextual. Como apuntábamos en otra parte del desarrollo de la sección de análisis, déficit no implica incapacidad, por lo que no resulta extraño que P haya podido usar estas habilidades, en conjunto con sus habilidades de TdM, para dilucidar la intención comunicativa de M. Lo interesante fue que la naturaleza de la información contextual necesaria para interpretar adecuadamente el enunciado y la intención comunicativa de M incidió en el éxito interpretativo de P, pues, cuando se trataba de información que podía obtener de sí mismo (su cuerpo), le resultaba más fácil de utilizar que si esta debía ser obtenida del contexto espacial (la habitación, por ejemplo). Por otra parte, C, al igual que P, logró entender la intención comunicativa de MC, a pesar de no haber realizado la acción (dando razones para ello). La diferencia fue que C no obtuvo las pistas contextuales de manera completamente independiente, como lo hiciera P, sino que, algunas veces, preguntó y solicitó a MC que se la otorgara, como cuando abre la boca y le pide que observe si sus dientes están sucios. Aunque la entrega de información dilató un poco la detección, por parte de C, de la intención comunicativa detrás del enunciado de MC, el hecho es que tanto P como C lograron rendimientos óptimos en cuanto a la interpretación de la petición no convencionalmente implícita del contexto 3, destacando el gran desempeño obtenido por P.

La diferencia más notoria entre P y C aconteció en el contexto 1, en el que P demostró no comprender la intención comunicativa de su interlocutora. En cambio, C logró entender la intención comunicativa de su interlocutora, con las mismas dificultades descritas en el párrafo anterior. En el contexto 1, P, en primera instancia, logró relacionar un concepto del enunciado de M (el calor, único elemento pareció haber retenido por sus limitaciones de MT) con su contexto espacial inmediato, esto es, luego de gestualizar el concepto calor, gira su vista hacia la ventana de la habitación en que estaba ocurriendo el intercambio comunicativo, pero no procede a realizar ninguna acción. Ante esto, M le repite el enunciado, entregándole una pista para que dilucide su intención comunicativa “¿*qué podemos hacer para el calor?*”, a lo que P responde con una nueva gestualización de dicho concepto, permaneciendo en ello. En este nivel de peticiones, donde la intención comunicativa del emisor está aún más implícita, y que, por ende, exige mayores niveles de TdM para ser detectada (Astington, 1988), pareciera haber complicado bastante a P, a pesar de sus relativamente buenas habilidades de inferencia mentalista. En este caso concreto, donde las exigencias de TdM eran mayores, las buenas habilidades de P parecieron no ser suficientes para solventar otros déficits que, como ocurrió en el nivel de peticiones convencionalmente implícitas, sí fueron, de alguna manera, compensados por sus habilidades mentalistas. Resultaron notorias las dificultades de MT en este contexto, pues P demostró sólo comprender el concepto de calor inserto en los enunciados de M. Sin embargo, creemos que el factor fundamental que explica las diferencias de desempeño entre P y C en el contexto 1 es que P tuvo dificultades para usar la información contextual para apoyar la interpretación de la intención comunicativa de aquello que logró retener del enunciado de M. En resumen, pareciera que, en este caso en concreto, confluyeron 3 factores que impidieron que P comprendiera la intención comunicativa de M: primero, las habilidades mentalistas de P, aunque buenas, nunca han sido las de un niño de desarrollo típico,

por lo que, en este nivel de peticiones, que exigían mayores niveles de TdM, no resulta extraño que se hayan evidenciado las limitaciones de P en este aspecto (sin ser tan marcadas); segundo, las limitaciones en MT también estuvieron presentes, observables en el hecho de que ‘calor’ fue el único lexema que P pudo retener de los enunciados de M; tercero, las dificultades de uso de la información contextual, que, pensamos, fue el factor decisivo, en tanto que P no consiguió hacer la conexión entre la interpretación del enunciado y el contexto, para entrever que M le estaba pidiendo que abriera la ventana.

4. DISCUSIÓN

En líneas generales, podemos decir que nuestros participantes (P y C) lograron entender las peticiones convencionalmente implícitas de manera adecuada, aunque esta comprensión no se vio siempre reflejada en la concreción final de la acción solicitada. En algunas ocasiones, tanto P como C se negaron a realizar la acción, pero fueron capaces de esbozar los motivos de por qué no querían realizarla.

Por el lado de las peticiones no convencionalmente implícitas, el panorama cambió un poco. En general, C logró comprender la intención comunicativa de los enunciados de su interlocutora en todos los contextos evaluados. Por su parte, P, en el contexto 1, no logró comprender la intención comunicativa de su interlocutora; en el contexto 2, logró comprenderla gracias a algunas pistas contextuales proveídas por M; en el contexto 3, P logró comprender la intención comunicativa detrás del enunciado de M sin dificultad, mostrando una notable independencia para interpretar pragmáticamente el enunciado de su interlocutora.

Carrell (1981) afirma que los niños de alrededor de 4 años comprenden actos de habla indirectos, como las peticiones, pero que tal comprensión ocurre con cierta dificultad. Esta misma situación la observamos en nuestra investigación, donde tanto P y C, de diferente edad cronológica pero misma edad psicosocial (4,2 años), lograron comprender peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas), evidenciando ciertas dificultades que, sólo en un caso (correspondiente a P), significaron la no comprensión del acto de habla indirecto. Además, lo que observamos confirma lo señalado Abbeduto (1991), en tanto que nuestro participante con SD, de misma edad psicosocial que nuestro niño neurotípico, se desempeñó adecuadamente en la comprensión de peticiones convencionales implícitas, es decir, este aspecto siguió las rutas típicas de desarrollo pragmático en P, pero con un retraso respecto a su edad cronológica. En relación con

la comprensión de actos de habla no convencionalmente implícitos, el mismo autor esboza que las personas con SD podrían evidenciar mayores dificultades en su comprensión, hecho que se confirma parcialmente en nuestro estudio. En efecto, en el nivel de mayor complejidad interpretativa, pero sólo en un caso de los 3 evaluados, P no logró comprender la intención comunicativa del enunciado de su interlocutora, por lo que las dificultades, aunque existentes, no fueron tan marcadas.

Relativo a las habilidades mentalistas y sociales observadas en el desempeño de P, encontramos que estas fueron buenas, aunque no al mismo nivel de las observadas en el desempeño de C (Górriz Plumed, 2001). Sin embargo, le bastaron para lograr comprender la gran mayoría de las peticiones indirectas dirigidas a él, lo cual no deja de ser relevante. En el único caso en que nuestro participante con SD no logró la comprensión de la petición no convencionalmente implícita, señalamos que sus habilidades de TdM (aunque considerando también otros factores), a pesar de ser buenas, resultaron insuficientes para detectar la intención comunicativa de su interlocutora, hecho no evidenciado en el desempeño de C en este nivel, considerando que ambos participantes estaban emparejados según su edad psicosocial. Este hecho está relacionado con lo aseverado por Smith et al., (2017), quienes señalan que, en SD, se observa que algunas habilidades pragmáticas son acordes a su nivel de desarrollo cognitivo, mientras que otras evidencian un retraso. En nuestro caso, a pesar de que tanto P como C poseían la misma edad psicosocial, las habilidades mentalistas del primero no demostraron estar al mismo nivel que las del segundo, significando esto que, incluso en un mismo estado de desarrollo cognitivo, las habilidades de TdM presentan un retraso en nuestro participante. Este retraso, sin embargo, no resultó ser notoriamente marcado, porque no impidió que P comprendiera la intención comunicativa de las peticiones de su interlocutora en los otros dos contextos en que estas le fueron dirigidas.

Por su parte, pero relacionado a lo anterior, vimos que las habilidades de uso de la información contextual para la interpretación de enunciados manifestadas por P fueron tan buenas como las de C en cuanto al nivel de peticiones convencionalmente implícitas, donde ambos participantes lograron una comprensión adecuada de dichos enunciados. Esta situación varió en el nivel de las peticiones no convencionalmente implícitas, donde P manifestó mayores dificultades que C al momento de emplear esta información para interpretar los enunciados de su interlocutora. Aunque esto se condice con el hecho encontrado en el estudio de Smith et al., (2017), quienes señalan que las personas con SD muestran un déficit en el uso del contexto para entender el lenguaje de su interlocutor, no se condice del todo, pues observamos que las habilidades de uso de información contextual de P mejoraban cuando su interlocutora lo ayudaba señalando tal o cual elemento del contexto, o cuando tal información hacía relación con su cuerpo. Este último hecho fue relevante, pues pareció ser que, cuando la información contextual implicaba algún elemento de su cuerpo (como sus dientes en el contexto 3), se le hacía más fácil usar dicha información de manera autónoma, que cuando la misma hacía relación con el espacio inmediato en que P se encontraba. Las habilidades de MT observadas en P también reflejaron un déficit relevante, visto en particular en el contexto 1 del nivel de peticiones no convencionalmente implícitas, en que P logró retener un elemento de los enunciados de su interlocutora (el lexema y el concepto de ‘calor’). De esta forma, la única información que tuvo disponible para procesar, y así, interpretar lo dicho por M fue esta palabra, la cual interpretó literalmente, siendo incapaz de relacionarla con el contexto comunicativo inmediato, para así captar la intención comunicativa de su interlocutora (Fernández-Olaria y Flórez, s.f; Pérez et al., 2012).

Observando de manera global lo que hemos venido escribiendo, podemos establecer que P presenta un perfil de comprensión pragmática compuesto de fortalezas y debilidades (Pérez, 2015;

Smith et al., 2017): en nuestro estudio, las fortalezas hicieron relación con las habilidades de TdM de P y la consiguiente comprensión de la intención comunicativa de su interlocutora, mientras que las dificultades hicieron relación con las habilidades de uso de la información contextual para la interpretación de enunciados. Estos factores, en conjunto con los déficits en MT (que no es propiamente un déficit pragmático), incidieron en el desempeño comprensivo de P, de manera tal que, en el nivel de las peticiones convencionalmente implícitas, sus habilidades de TdM fueron un factor importante al momento del éxito comprensivo de P, en el sentido de que, al ser buenas, lograron compensar, de alguna forma, los déficits de MT y uso de la información contextual. En el nivel de las peticiones no convencionalmente implícitas, observamos algo un poco diferente. En el contexto 3, P manifestó un buen desempeño del uso de la información contextual (cuyo déficit no implica incapacidad) y un buen desempeño en TdM, por lo que pudo entender qué le quería decir su interlocutora mediante su enunciado, a pesar de no haber podido retener del todo el mismo. En el contexto 2, sus habilidades mentalistas igual fueron buenas, mientras que las de uso del contexto no lo fueron tanto, ya que fue la interlocutora quien tuvo que orientarlo a este respecto. Con esto, P logró, finalmente, entender la intención comunicativa del enunciado de M, permitiendo contrapesar el hecho de que P no haya podido retener en su MT la completitud de los lexemas de este. En el contexto 1, las habilidades de TdM no fueron suficientes para comprender la intención comunicativa de M, pues los déficits de uso del contexto y los de MT impidieron, primero, que P retuviera más información de los enunciados de su interlocutora; segundo, que P pudiera relacionar esto que logró retener e interpretar literalmente con su contexto próximo, siéndole imposible conectar estos elementos para poder captar la intención comunicativa de M. Como hemos visto, tales factores se orquestaron de diversa forma, siendo las habilidades mentalistas las que permitieron, en la mayoría de los casos, la detección de la intención comunicativa de los

enunciados por parte de P a pesar de los déficits, aunque a veces esto se complementó con orientaciones de M en relación al contexto, o con un buen e independiente desempeño de uso de la información contextual por parte de nuestro participante con SD.

Este panorama difiere en algunos aspectos del estudio de Panzeri et al. (2020), quien encontró, aunque en el caso de un acto de habla indirecto de mayor complejidad, como la ironía, que las habilidades de TdM en personas con SD no tenían tanto peso al momento de interpretarlas como sí lo tenían los conocimientos y habilidades lingüísticas. Nosotros encontramos, en nuestro estudio, que las habilidades de TdM de P fueron un factor importante al momento de interpretar otro tipo de actos de habla indirectos, como las peticiones, incluso cuando su capacidad de retener y usar la información lingüística de los enunciados de su interlocutora se vio dificultada.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Considerando las preguntas de investigación planteadas al comienzo de este estudio, los resultados hallados en nuestra investigación se pueden resumir como sigue. En el nivel de peticiones convencionalmente implícitas, tanto P como C comprendieron adecuadamente este tipo de peticiones, en los 3 contextos en que estas fueron evaluadas. Sin embargo, en algunas ocasiones, tal comprensión no se vio reflejada en la concreción final de la acción solicitada, aunque ambos participantes fueron capaces de otorgar, ya sea de manera directa o indirecta, razones del porqué su negativa a realizar tales acciones. En el nivel de las peticiones no convencionalmente implícitas, observamos las mayores diferencias entre ambos participantes, ya que fue en este nivel donde P no logró comprender la intención comunicativa de M, mientras que el participante neurotípico logró comprenderla en todos los contextos. Cabe señalar que la no comprensión de la intención comunicativa por parte de P ocurrió sólo en un contexto de los tres en que se evaluaron este tipo de peticiones, mientras que en los otros dos logró comprenderla, en un caso con ayuda de su interlocutora, y en otro de manera independiente. Las diferencias, de todas formas, no fueron tan marcadas ni tan profundas, pudiéndose aseverar, en general, que el desempeño de P, en este nivel, tuvo más semejanzas que diferencias respecto al desempeño observado en C.

Los objetivos de investigación, en relación con el párrafo anterior, fueron cumplimentados de manera satisfactoria. En efecto, analizamos la comprensión de peticiones indirectas (convencional y no convencionalmente implícitas) tanto en nuestro participante con SD como en nuestro participante de desarrollo neurotípico, para luego proceder a contrastar tales desempeños. Finalmente, caracterizamos el rendimiento comprensivo de P en relación a las peticiones indirectas.

Algunas limitaciones para la realización de esta investigación estuvieron relacionadas con el contexto actual de pandemia en que nos hemos visto inmersos. Ni las grabaciones realizadas para la obtención del corpus, ni las primeras sesiones de contacto con los participantes, ni el trabajo con ellos pudieron llevarse a cabo de manera presencial, por el miedo de las madres a que sus hijos pudieran contagiarse con COVID-19. Esta situación también limitó el tiempo del que dispusimos para realizar la conformación de nuestro corpus, es decir, este factor incidió en la restricción de los actos de habla indirectos a considerar para la realización de este estudio, así como también en la cantidad de contextos a construir para la evaluación de estos. Además, el hecho de que tanto la madre de P como la de C trabajaban, nos dificultó la recolección de datos, pues, al ser ellas las encargadas de realizar las grabaciones (previo a serles explicadas las tareas a grabar), muchas veces no disponían del tiempo o las ganas suficientes para realizarlas. A la larga, esto significó que dispusimos de las grabaciones tardíamente, lo que también retrasó la labor de transcripción y análisis.

Un elemento que retrasó el proceso de conformación de la muestra, así como del análisis, fue el establecimiento del criterio mediante el cual escogeríamos al participante control, para luego emparejarlo al participante con SD. Una vez establecido este criterio (edad psicosocial), fue complicado contactar al área psicopedagógica del colegio en que estudiaba P, para que nos proveyera de esta información, proceso que demoró tiempo. Por último, la búsqueda de un niño neurotípico de edad cronológica similar a la edad psicosocial de P también llevó tiempo y fue complicado, pero mediante la técnica de recolección de ‘bola de nieve’, finalmente encontramos un niño con dicha característica.

Como proyecciones, creemos que este estudio podría ser replicado con un número mayor de participantes, con un mayor y más diverso número de actos de habla indirectos, así como con

participantes de distintas edades y de distinto género. Otra recomendación sería ampliar este tópico de investigación, mediante la evaluación de la comprensión de peticiones indirectas entre pares, para observar cómo se da este aspecto pragmático en interacciones comunicativas entre personas con SD.

Sería interesante también que este aspecto del desempeño pragmático de las personas con SD fuera abordado desde un enfoque cuantitativo o mixto, con el fin de poder extender y generalizar los resultados a todas las personas con SD. Finalmente, creemos que la realización de un estudio longitudinal respecto a esta temática sería un gran aporte, para poder así observar cómo varía la comprensión de peticiones indirectas (u otros actos de habla indirectos) a través del tiempo, hecho que también permitiese establecer patrones de desarrollo que, en último término, orientarían terapias de remediación de este aspecto pragmático en SD.

BILIOGRAFÍA

- Abbeduto, L., Davies, B., Solesby, S., & Furman, L. (1991). Identifying the referents of spoken messages : Use of context and clarification requests by children with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 5, 551- 562.
- Ackerman, B. P. (1981). When is a question not answered ? The understanding of young children of utterances violating or conforming to the rules of conversational sequencing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(3).
- Acuña, X., Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, II (10), 33-56.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. En L. Cummings (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics. Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology* (Vol. 11). Springer.
- Airenti, G., Bara, B. G., & Colombetti, M. (1993). Conversation and behavior games in the pragmatics of dialogue. *Cognitive Science*, 17(2), 197-256.
- Amadó, A., Benejan, B., Mezuca, J., Serrat, E. y Vallès-Majoral, E. (2012). Habilidades de cognición social en niños y niñas con el Síndrome de Down: Resultados de un estudio preliminar. *Revista Médica Internacional sobre El Síndrome De Down*, 16, 34-39.
- Andreou, G., Katsarou, D. (2013). Language learning in children with Down syndrome (DS) : Receptive and expressive morphosyntactic abilities. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012), (págs. 921-924).
- Astington, J. W. (1988). Promises : Words or deeds ? *First Language*, 8(24), 259-270.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria Humana: teoría y práctica*. Mc Graw Hill.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J. (1974). Recent advances in learning and motivation. (G. Bower, Ed.) *Academic*, 47-89.

- Baddeley, A. D. (2012). Working memory : Theories, models, and controversies. *The Annual Review of Psychology* (63), 1-29.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló, B., & Miranda-Casas, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38(S1), 69-79.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individuals differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher, & B. MacWhinney (Edits.), *The handbook of child language* (págs. 96-151). Oxford : Basil-Blackwell.
- Bates, E., Goodman, J. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. En B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (págs. 29-79). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Billow, R. M. (1981). Observing spontaneous metaphors in children. *Journal of Experimental Psychology*, 3(3), 430-445.
- Bittles, A. H., Bower, C., Hussain, R., & Glasson, E. J. (2007). The four ages of Down syndrome. *European Journal of Public health*, 17(2), 221-225.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Cross-cultural pragmatics : Request and apologies. *Ablex Pub* (31).
- Brock, J., & Jarrold, C. (Diciembre de 2004). Language influences on verbal short-term memory performance in down syndrome : item and orden recognition. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1334-1346.
- Cárdenas, A., Paul, M. A., Correa, C., Valderrama, S., Cerda, J., Lizama, M. (2016). Perfil de morbilidad en adolescentes chilenos con síndrome de Down. *Revista Médica Chilena*, 144, 998-1005.
- Carrell, P. L. (1981). Children's understanding of indirect requests: comparing child and adult comprehension. *Journal of Child Language*, 8(II), 329-345.
- Carrillo-Mora, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. *Salud Mental*, 33(2), 197-205.

- Cekaite, A. (2012). Child Pragmatic Development. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Chapman, R. S. (1997). Language Development in Children And Adolescents with Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 307-312.
- Cohen, H., & Bouchard, M. E. (2019). Down Syndrome. En D. Wahlsten, *Genes, Brain Function, and Behavior*.
- Conti, D. J., & Camras, L. A. (1984). Children's understanding of conversational principles. *Journal of Experimental Psychology*, 38(3), 456-463.
- Contreras, C. (2012). MATERIAL DE APOYO Actualizaciones en Evaluación & Psicodiagnóstico Infanto-Juvenil: Escala de Madurez Social de Vineland. Temuco. Recuperado el 2020, de <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-la-frontera/psicologia/practica/03-escala-vineland-manual-completo/4279168/view>.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs : Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264
- Crystal, D. (1986). The past, present, and future of clinical linguistics.
- Crystal, D. (2003). Clinical Linguistics. En J. Rees-Miller, & M. Aronof (Edits.), *The handbook of linguistics* (págs. 673-682). Cornwell, Gran Bretaña: Blackwell Publishers.
- Cummings, L. (2007). Clinical pragmatics: A field in search of phenomena? *Language & Communication*, 27(4), 396-432.
- Cummings, L. (Ed.). (2010). *The Pragmatic Encyclopedia* (1° ed.). Londres; Nueva York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Cummings, L. (2012). Pragmatic Disorders. En Schmid, H. J. (Ed.), *Cognitive Pragmatics. Handbook of Pragmatics* (Vol. 4, págs. 291-315). Berlin y Boston : Walter de Gruyter.

- Cummings, L. (2013). Clinical linguistics: A primer. *International Journal of Language Studies*, 7(2), 1-30.
- Cummings, L. (2016). Clinical pragmatics. En Y. Huang (Ed.), *Oxford Handbook of Pragmatics* (págs. 346-361). Oxford : Oxford University Press.
- Cummings, L. (Ed.). (2017). *Research in clinical pragmatics* (Vol. 11). Springer.
- De la Piedra, M. J., Alberti, G., Cerda, J., Cárdenas, A., Paul, M. A., Lizama, M. (2017). Alta frecuencia de dislipidemias en niños y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(5), 19-25.
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E. (1983). Telling it as it isn't : Children's understanding of figurative language. *British Journal of Development Psychology*, 1(2), 121-134.
- Dierssen, M. (s.f.). *El gen DYRK1A-Down* [ciclopedia](https://www.downciclopedia.org/genetica/peculiaridades-en-el-sindrome-de-down/2928-el-gen-dyrk1a.html). Recuperado el Julio de 2020, de Fundación Iberoamericana Down21: <https://www.downciclopedia.org/genetica/peculiaridades-en-el-sindrome-de-down/2928-el-gen-dyrk1a.html>.
- Dixon, J., & Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon : Developmental ordering in language acquisition. *Child Development*, 78, 190-212.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática* (1° ed.). Córcega: Ariel.
- Fernández Lozano, M. P., Puente, F. A. (2010). Cognición y Lenguaje en Cri-Du-Chat y Down. Avances de un estudio comparativo. *Ciencias Psicológicas*, IV (1), 81-96.
- Fernández Olaria, R., Gràcia García, M. (2014). Lenguaje expresivo y memoria verbal a corto plazo en las personas con síndrome de Down: memoria de ítem y memoria de orden. *Revista Síndrome de Down*, 31, 118-130.
- Fernández-Olaria, R., & Flórez, J. (s.f.). *La memoria en el Síndrome de Down*. Recuperado en Julio de 2020, de Fundación Iberoamericana Down21 DownCiclopedia: <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/la-memoria-en-el-sindrome-de-down.html>.

- Flores, V., & Belinchón, M. (1998). La comprensión de emisiones sarcásticas y otros actos de habla indirectos en el autismo y el síndrome de Down. *Gall esperanza no es sueño*, 493-503.
- Fowler, A. (1995). Linguistic variability in persons with Down syndrome : research and implications. En L. Nadel, & D. Rosenthal (Edits.), *Down syndrome : living and learning in the community* (págs. 121-131). Nueva York : Wiley-Liss.
- Frenkel, S., & Bourdin, B. (2008). Visual and spatial-sequential short-term memory : assessment of the storage capacities of children and teenagers with Down's syndrome . *Journal Intellectual Disabilities*, 53(2), 152-160.
- Gallardo Paúls, B., & Valles González, B. (2008). Lingüística en contextos clínicos: la lingüística clínica. *Lengua y Habla*, 12.
- Gallardo-Paúls, B. (2005). Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de Neurología* (41), 65-71.
- Garayzábal-Heinze, E. (2009). La Lingüística Clínica: Teoría y Práctica. *Investigaciones Lingüísticas en el Siglo XXI*, 131-168.
- Gathercole, S. E. (2006). Non-word repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513-543.
- Górriz Plumed, A. B. (2001). Teoría de la Mente y Síndrome de Down: revisión teórica. U. J. I, (Ed.), *Jornades de Foment de ka Investigació*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10234/79723>.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism : a test of relevance theory. *Cognition* (48), 101-119.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Jarrold, S., Baddeley, A. D., & Philips, C. (1999). Down syndrome and the phonological loop : The evidence for, and importance for, specific verbal short-term memory deficits. *Down Syndrome Res practice*(6), 61-75.
- Jarrold, C., Purser, H. R., & Brock, J. (2006). Short-term memory in Down syndrome. En T. P. Alloway, & S. E. Gathercole (Edits.), *Working memory and neurodevelopmental disorders* (págs. 239-266). Hove : Psychology Press.
- Kernan, K., & Sabsay, S. (1996). Linguistics and cognitive ability of adults with Down syndrome and mental retardation of unknown etiology. *Journal of Communication Disorders*, 29, 401-422.
- Korenberg, J., Barlow, G., Bhattacharyya, P., Chen, X.-N., & Lyons, G. E. (2002). The Genetic Origins of Cognition and Heart Disease in Down Syndrome. En W. I. Cohen, L. Nadel, & M. E. Madnick (Edits.), *Down Syndrome Visions for The 21st Century*. Nueva York: Wiley-Liss.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (abril de 2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Top Lang Disord*, 29(2), 112-132.
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012). Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on children's vocabulary development. *Psychological Sciences*, 23, 1092-1092.
- Moreno, E., & Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4(1), 1-27.
- Næss, K.-A. B., Lervåg, A., Halaas Lyster, Solveig-Alma, & Hulme, C. (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology* (135), 43-55.

- Olivar, J.-S., Valle Flores, M., & De la Iglesia, M. (2004). Relación entre Teoría de la Mente y Comunicación Referencial. Una Explicación de los Déficits Pragmáticos en Personas con Autismo y Síndrome de Down. *Acción Psicológica*, 3(1), 31-42.
- Papagno, C., & Giuseppe, V. (2001). Understanding metaphors and idioms: A single-case neuropsychological study in a person with Down syndrome. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 7(4), 516-528.
- Pérez Molina, D. (2015). Características del lenguaje en el Síndrome de Down. *3c Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 4(1).
- Pérez, D., Mendoza, E., Carballo, G., Fresneda, M. D., & Muñoz, J. (2012). Repetición de pseudopalabras en niños con síndrome de Down. *Onomázein*, 26(2), 377-390.
- Perovic, A. (2006). Syntactic deficit in Down syndrome : More evidence for the modular organisation of language. *Lingua* (116), 1616-1630.
- Pintor García, I., Fernández Méndez, J. C., & Bello Grela, A. A. (2015). Estudio sobre teoría de la mente en personas con síndrome de Down. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extraordinario* (9), 85-89.
- Placencia, M, E (2020). En Placencia, M. E., & Padilla, X. E. (Edits.), *Guía Práctica de Pragmática del Español*. Nueva York: Routledge.
- Polišenská, K., & Kapalková, S. (2014). Language profiles in children with Down Syndrome and children with Language Impairment: Implications for early intervention. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 373-382.
- Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática* (7º ed., Vol. 23). Madrid: Arco Libros.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and Communication Development in Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26-35.
- Rodríguez Guerrero, K., Calvería Clark, R. A., & Peña Sisto, M. (2015). Algunas características clínico-epidemiológicas del síndrome de Down y su repercusión en la cavidad bucal. *MEDISAN*, 19(10).

- Rondal, J. A. (2000). El lenguaje en el retraso mental: diferencias individuales, sindrómicas y variación neuro genética. En M. Codina Valero (Ed.), *La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias individuales*. Granada : Ediciones Adhara.
- Rondal, J., & Comblain, A. (1996). Language in adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 4(1), 3-14.
- Rondal, J., & Edwards, S. (1997). *Language in Mental Retardation*. Londres: Whurr.
- Serrano Ortiz, J. (2012). *Desarrollo de teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. tesis doctoral, Universitat de Girona, Ciències socials, de l'educació i de la salut, Girona.
- Shatz, M. (1978). Children's comprehension of their mother's question-directives. *Journal of Child Language*, 5(1), 39-46.
- Smith, E., Næss, K.-A. B., & Jarrold, C. (2017). Assessing Pragmatic Communication in Children with Down syndrome. *Journal of communication disorders*, 10-23.
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling theory-of-mind task. *Child development*, 523-541.
- Ypsilanti, A., Grouios, G., Alevriadou, A., & Tsapkini, K. (2005). Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 353-364.

ANEXO I

Ficha de identificación de participante

La siguiente ficha de identificación, y los datos e información contenidos en ella, son totalmente anónimos y confidenciales y sólo serán utilizados para los fines de la investigación en la que se inscribe. Los datos personales serán reemplazados por sus iniciales a fin de resguardar la identidad de los participantes.

0. Datos cuidador/a

Nombre: *Madre participante (M)*

Edad: *32 años*

Parentesco con el niño/a: *madre*

1. Datos personales

Nombre: *Participante (P)*

Edad: *10 años, 7 meses*

1.1 Comuna de residencia:

Peñalolén

1.2 Estrato socioeconómico al que pertenece:

Medio

1.3 Núcleo familiar ¿Con quién vive?:

Vive con sus abuelos, tíos, prima, mamá y padrastro

1.4 Desarrollo escolar: niveles de escolarización que ha cursado el participante (escuela de lenguaje, pre-kinder, kinder, educación básica):

Escuela diferencial, tercero básico

1.5 Programa de intervención psicosocial y pedagógica. ¿Qué tipo de actividades realiza en el establecimiento? ¿Le han realizado evaluaciones psicopedagógicas?:

Las tareas regularmente son manuales y algunas constan de disertaciones grabadas. Y con la pandemia solo tuvo la evaluación Vineland.

1.6 Señalar, a grandes rasgos, los tipos de tratamientos y/o intervenciones médicas (físicas y psicológicas) que ha recibido el participante (si aplica).

Cuando tenía tres días de nacido fue operado de una arteria duodenal, a los seis meses tuvo una laringitis grado cuatro. Estuvo más de seis veces hospitalizado.

2. Descripción actividades diarias (rutina cotidiana) del niño/a.

Se levanta en la mañana, toma desayuno, luego juega con su celular, juega con sus primas, baila, canta y juega con sus juguetes la mayor parte del día, y realiza tareas que le envían de la escuela.

3. Describir los intereses del niño/a:

A P le gusta bailar, cantar, le gustan los juegos de horror al igual que las películas de terror, le gustan los muñecos de trapo y su juguete favorito es Woody de Toy Story. Le gusta ver videos en el celular de terror, de humor y videos on loop.

4. Describir la personalidad del niño/a (aspectos emocionales, actitudes, etc.)

La personalidad de P es que es extrovertido, le gusta jugar con las primas y cuando está con más niños se aleja y juega solito. Se frustra rápidamente como también al segundo está muy contento.

ANEXO II

Ficha de identificación de participante

La siguiente ficha de identificación, y los datos e información contenidos en ella, son totalmente anónimos y confidenciales y sólo serán utilizados para los fines de la investigación en la que se inscribe. Los datos personales serán reemplazados por sus iniciales a fin de resguardar la identidad de los participantes.

0. Datos cuidador/a

Nombre: *Madre niño control (Mc)*

Edad: *28 años*

Parentesco con el niño/a: *madre*

1. Datos personales

Nombre: *Niño control (C)*

Edad: *4 años, 2 meses*

1.1 Comuna de residencia:

La Florida

1.2 Estrato socioeconómico al que pertenece:

Medio

1.3 Núcleo familiar ¿Con quién vive?:

Vive con su abuela materna, su tía, tío y su madre.

1.4 Desarrollo escolar: niveles de escolarización que ha cursado el participante (escuela de lenguaje, pre-kinder, kinder, educación básica):

niveles de escolarización que ha cursado el participante (escuela de lenguaje, pre-kinder, kinder, educación básica): Jardín infantil

1.5 Programa de intervención psicosocial y pedagógica. ¿Qué tipo de actividades realiza en el establecimiento? ¿Le han realizado evaluaciones psicopedagógicas?:

No aplica

1.6 Señalar, a grandes rasgos, los tipos de tratamientos y/o intervenciones médicas (físicas y psicológicas) que ha recibido el participante (si aplica).

No aplica

2. Descripción actividades diarias (rutina cotidiana) del niño/a.

Se despierta y se lava la cara, toma desayuno, se lava los dientes, se come una fruta y luego juega con sus juguetes, con su gata o en el patio con agua, luego se lava las manos y almuerza (come por su propia cuenta), luego escucha música y hace tareas o juega, se come alguna colación y vamos a los juegos en la plaza, de vuelta a la casa se baña, toma onces, vemos una película, se lava la cara, los dientes, se pone el pijama, escucha un cuento y se va a dormir

3. Describir los intereses del niño/a:

Dibujar, jugar a la pelota, escuchar música, ver cuentos, ir a la plaza a jugar con otros niños, ver películas, ayudar a cocinar, le gusta bailar, le gustan los animales.

4. Describir la personalidad del niño/a (aspectos emocionales, actitudes, etc.)

Muy sensible, amistoso, alegre, pero se enoja si no le prestan atención, muy activo, con mucha imaginación, cariñoso, inteligente, obediente.

ANEXO III

Transcripción grabaciones participante con SD

Nivel de dirección	Cerrar la ventana (contexto 1)	Ordenar (contexto 2)	Lavarse los dientes (contexto 3)
Petición explícita	vid_01_01	vid_02_01	vid_03_01
Petición convencionalmente implícita	vid_01_02	vid_02_02	vid_03_02
Petición no convencionalmente implícita	vid_01_03	vid_02_03	vid_03_03

Contexto 1 (Videos 01_01; 01_02; 01_03):

Mamá del participante (M) y participante (P) se encuentran en la habitación de este último. Es de noche, hace calor (aunque, por la época del año, este no es tan intenso), y la única ventana de la pieza está cerrada. No hay en la habitación otro elemento que permita refrescar el ambiente. Cada uno de los 3 niveles de análisis correspondientes a este contexto fueron grabados en días distintos, en el mismo espacio, en hora similar, y con las mismas condiciones espaciales descritas anteriormente.

Video 01_01: petición explícita.

M: ¡P! Abre la ventana.

P: ¿Ventana?

M: Sí. Abre la ventana.

P: Sí... Ahí (*abre la ventana*). ¡Listo!

M: Ya. ¡Gracias!

Video 01_02: petición convencionalmente implícita

M: Oye P, ¿puedes cerrar la ventana, por favor?

P: Shhhhhh (*mira hacia la ventana, y realiza gesto para indicar silencio*).
M: ¿El cuco?
P: Sí...
M: Oye, pero contéstame. ¿Puedes cerrar la ventana, por favor?
P: Shhhh (*con gestos llama a hacer silencio mientras mira hacia la ventana*).
M: P, ¿puedes cerrar la ventana, por favor?
P: (*señala la ventana y manifiesta que allí puede estar el 'cuco'*).

Video 01_03: petición no convencionalmente implícita.

P: (*ininteligible*).
M: ¿El Seba y la calabaza?
P: (*ininteligible, señalando a M*).
M: ¿Que el Seba me pegó con un cuchillo y me sacó sangre?
P: Sí.
M: ¿Cuándo, que no me enteré?
P: (*ininteligible, mientras señala a M. Esto en simultáneo a la pregunta anterior de M*).
M: ¿A mí?
P: (*ininteligible, mientras señala nuevamente a M*).
M: Oye, P, hace calor... Hace calor aquí.
P: (*Realiza un gesto para señalar que hace calor. Luego, se expresa de manera ininteligible y señala la ventana*).
M: P. P, hace calor. ¿Qué podemos hacer para el calor? Hace calor.
P: Calor (*mientras gestualiza que hace calor*).

Contexto 2 (Videos 02_01; 02_02; 02_03)

El participante y su mamá en la habitación del primero. Todo está muy ordenado y limpio, excepto por un juguete que el participante dejó en el suelo después de haber jugado con él, y un paquete de bolsas de basura, también en el suelo junto al juguete. El juguete, de acuerdo a cada situación, podía ser, indistintamente, un *Woody*, de la película 'Toy Story', o un *Pennywise*, de la película 'IT', personajes ambos que P conoce muy bien y que le gustan mucho.

Para cada nivel se realizaron grabaciones en días distintos, en horario similar (usualmente después de las 6 pm, de acuerdo a la disponibilidad de la madre de P), y con condiciones espaciales similares a las detalladas anteriormente.

Video 02_01: petición explícita.

M: P, recoge el Pennywise. Anda a recoger el *Pennywise* que está ahí botado. Anda (*señala el Pennywise*).

P: (*Se levanta para ir a recoger el juguete. Se queda parado en frente de él*).

M: Ahí está. Mira. Tráelo. Recógelo.

P: (*Recoge a Pennywise y se lo entrega a M*).

M: ¡Gracias!

Video 02_02: petición convencionalmente implícita.

M: P, ¿puedes recoger el *Woody*?

P: Sí. ¿Ahí?

M: Sí. ¡Gracias!

Video 02_03: petición no convencionalmente implícita.

M: Oye, P, está desordenado ahí (*señala el Woody y el paquete de bolsas de basura*).

P: Aaaaaah, mamá (*recoge el paquete de basura y el Woody, y se acerca a M*).

M: ¿A dónde va eso?

P: (*Se queda mirando a M durante un instante*).

M: Échalo ahí (le indica un cajón en el que guardar el paquete de bolsas de basura y el *Woody*).

Contexto 3 (Videos 03_01; 03_02; 03_03)

El participante y su mamá están sentados en el comedor después de haber comido. La mamá está viendo videos en el celular y el participante la observa. Se reprodujo esta situación después del desayuno, almuerzo y onces, en días diferentes según la disponibilidad de M, y, particularmente en relación a este contexto, las grabaciones tuvieron lugar el fin de semana, cuando M no trabajaba o tenía más tiempo libre.

Video 03_01: petición explícita.

M (*dirigiéndose a P*): Anda a lavarte los dientes (hace un gesto que indica que vaya a hacer lo que dice).

P: (*Permanece observando a M*).

M: P, anda a lavarte los dientes.

P: (*Sigue mirando a M*).

M: P, te estoy mandando. Anda a lavarte los dientes.

P: Ya... (*se levanta y va al baño a lavarse los dientes*).

Video 03_02: petición convencionalmente implícita.

M: ¡P! P...

P: (*ininteligible*).

M: ¿Te puedes ir a lavar los dientes?

P: No...

M: ¿Te puedes ir a lavar los dientes?

P: No...

M: ¿Te puedes ir a lavar los dientes?

P: Ya... (*acude al baño a lavarse los dientes*).

Video 03_03: petición no convencionalmente implícita.

M: P, tenís los dientes sucios.

P: Eh... ¿Sucios? Mm.. no (*se toca los dientes con sus dedos*). Ah..., espérate. (*Se levanta, y va al baño a observar sus dientes. Los observa y luego cierra la puerta del baño. M informó que P se lavó los dientes*).

ANEXO IV

Transcripción participante control NT

Nivel de dirección	Cerrar la ventana (contexto 1)	Ordenar (contexto 2)	Lavarse los dientes (contexto 3)
Petición explícita	vid_01_01	vid_02_01	vid_03_01
Petición convencionalmente implícita	vid_01_02	vid_02_02	vid_03_02
Petición no convencionalmente implícita	vid_01_03	vid_02_03	vid_03_03

Contexto 1 (videos 01_01; 01_02; 01_03):

C se encuentra con su madre (MC) en el comedor de la casa. No hay más personas junto a ellos. Ocasionalmente, ronda un gatito por el comedor. Hace calor, y en el comedor sólo hay dos objetos que pueden mitigarlo: la puerta de entrada de la casa y una ventana grande. En relación a la situación en que MC le dirige la petición explícita, C tiene un cojín de uno de los sillones en sus manos.

Video 01_01: Petición explícita.

MC: C...

C: ¿Qué?

MC: Abre la ventana.

C: *(Dejando el cojín a un lado, se pone de pie)*. Bueno... *(abre la ventana)*.

Video 01_02: Petición convencionalmente implícita.

MC: ¿C? ¿Puedes cerrar la ventana, por favor?
C: ¿Por qué?...
MC: Porque tengo frío.
C: Ah... (*ininteligible. Se sube al sillón y cierra la ventana*). Me canso...
MC: ¿Te cansas?
C: (*Asiente*).

Video 01_03: Petición no convencionalmente implícita.

MC: C...
C: ¿Qué?
MC: Hace calor...
C (*Mirando hacia la ventana*): ¿Por qué?
MC: Porque tengo calor...
C: ¿Tú tienes calor?
MC: Tengo calor yo...
C: Ah... ¿La puerta? (*situándose frente a MC, mirándola*).
MC: Tengo calor...
C: ¡Ahhh! ¡La puerta! (*se dirige hacia la puerta y la abre*). ¿Así?
MC: Tengo mucho calor
C: ¿Tiene calor?
MC: Tengo mucho calor, hijo.
C: Ahh, entonces hay que cerrarlo [la puerta]. (*Cierra la puerta y mira a MC*).
MC: Tengo calor...
C: Ahh... ¿Entonces deajo abierto? (*Silencio. Mira la ventana, que está al lado de la puerta*). ¿La ventana?
MC: Tengo mucho calor, mucho mucho calor.
C (*mirando la ventana*): ¿Quiere abrir ventana? Ahhh... (*se sube al sillón y abre la ventana*). Tú estay loco (hacia MC).
MC: ¿Yo estoy loca?
C: Sí...
MC: ¡Muchas gracias!

Contexto 2 (videos 02_01; 02_02; 02_03):

C se encuentra sólo con su madre (MC) en el comedor de la casa. Todo está ordenado, excepto un juguete que se encuentra al fondo de la sala en el suelo, cerca de la escalera. El juguete es un *Mario* de la saga de videojuegos ‘Mario Bros’, personaje que a C le gusta mucho. Pasa una persona que vive en la casa sin intervenir en la interacción de C y MC.

Video 02_01: petición explícita.

C: *(se acerca a MC, quien está sentada en el sillón).*

MC: C, ehh, recoge el Mario que está allá. Anda a recoger el Mario.

C: *(se acerca corriendo al juguete, lo recoge y vuelve con MC al sillón).*

MC: *(estira el brazo con la palma extendida. Toma el juguete).*

C: (susurrando) ¡Mira el gatito!

MC: Muchas gracias.

Video 02_02: Petición convencionalmente implícita.

C: *(Se acerca a MC caminado, y se recuesta en el sillón).*

MC: C, ¿me puedes pasar el Mario que está allá, por favor?

C: *(se levanta rápidamente y observa el juguete a la distancia)* ¡Pucha Oh! Se cayó otra vez.

(C se acerca al juguete, lo recoge y se acerca nuevamente a MC) ¿Por qué se cayó otra vez?

MC: No sé. *(C le pasa el juguete a MC)* No lo sé. Muchas gracias.

C: De nada.

Video 02_03: Petición no convencionalmente implícita.

MC: ¡C! Oye, C.

C: ¿Qué, mamá?

MC: Está desordenado. Está desordenado ahí *(señala el juguete que está botado en el suelo).*

C: ¿Por qué?

MC: No sé, se cayó.

C: ¡Pucha! *(Se dirige hacia el juguete, lo toma y observa el lugar donde estaba. Luego, deja el juguete en su lugar).*

Contexto 3 (videos 03_01; 03_02;03_03):

C y MC se encuentran solos en el comedor de la casa. El espacio es siempre el mismo, pero cada grabación se realizó en días diferentes de acuerdo a la disponibilidad horaria de MC, y siempre después de alguna de las 3 comidas del día, correspondiendo al desayuno la petición explícita, al almuerzo la petición no convencionalmente implícita, y a la once la petición convencionalmente implícita. Respecto a la situación en que se le dirigió a C la petición explícita, éste tenía un juguete en sus manos; en el caso de la petición convencionalmente implícita, C se encontraba con un libro

didáctico en las manos; en la situación de la petición no convencionalmente implícita, C se encontraba viendo televisión.

Video 03_01: Petición explícita.

MC: C, lávate los dientes.

C: *(mirando fijamente a MC, se va dando pasitos hacia el baño. Enseguida, toma su cepillo y la pasta de dientes, no sin cierta dificultad por la altura, y procede a lavarse los dientes).*

Video 03_02: Petición convencionalmente implícita.

MC: ¡C!

C: ¿Qué? *(mientras observa un libro didáctico)*

MC: ¿Puedes ir a lavarte los dientes, por favor?

C: No puedo, estoy cansado *(con tono suplicante).*

MC: ¿Puedes ir a lavarte los dientes, por favor?

C: Aquí está... *(el libro).*

MC: ¡C!

C: ¿Mmh?

MC: ¿Puedes ir a lavarte los dientes por favor?

C: Ajá *(susurrando)*. Bueno *(se levanta del sillón y camina con dirección al baño)*.

Video 03_03: Petición no convencionalmente implícita

MC: C, tienes los dientes sucios.

C: ¿Por qué?

MC: Los tienes sucios.

C: *(abre la boca y se toca los dientes con la lengua).*

MC: Los tienes sucios.

C: lávame a mí...

MC: No pues, si tú eres grande.

C: *(Tomándose la cara con ambas manos y tapándose el sofá)* Entonces no voy. No puedo yo, yo no.

MC: ¡Mira! *(C mira a MC)*. Tienes los dientes sucios.

C: *(Abre la boca y se toca los dientes con la lengua)* ¿Con chocolate? *(Sostiene la mirada hacia MC por unos segundos) [ininteligible].. el chocolate ¿Chocolate?*

MC: No, con fruta. *(C vuelca la mirada hacia la televisión por un momento)* Pero los tienes sucios.

C: *(mirando a MC y tomándole la mano)* ¡Lávame, lávame a mí!

MC: Ya, vamos a lavarte los dientes. Ya, vamos.

(ambos se levantan y comienzan a caminar hacia el baño)

C: ¿Mamá? ¿Tengo dientes sucios, mamá?