



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

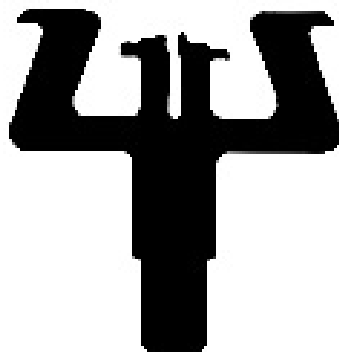
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ÁREA DE PSICOLOGÍA GENERAL EXPERIMENTAL

**Comunicación e interacción en el
desarrollo de la cognición social de
personas con Síndrome de Asperger**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA PRESENTA:
MARIA FERNANDA VILLAMIL AGUILAR

Director: Dr. Felipe Cruz Pérez
Revisor: Dr. Rigoberto León Sánchez



MÉXICO, D. F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

❖ **A la memoria de Luis Antonio del Río Aguilar**

(1980-2007)

❖ **A mi madre, por su apoyo incondicional**

A pesar de que éste trabajo vaya a título individual
constituye un esfuerzo colectivo, en donde muchas
personas estuvieron involucradas directa o
indirectamente...

¡A todos infinito agradecimiento!

ÍNDICE TEMÁTICO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I: TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: TRASTORNOS DE LA RELACIÓN SOCIAL	
1. Autismo	14
1.1 Definición	14
1.2 Criterios diagnósticos	16
2. Trastorno de Asperger	20
2.1 Definición	20
2.2 Criterios diagnósticos	21
3. Realización de diagnóstico en Autismo y Asperger	24
4. Problemas en el diagnóstico	26
5. El espectro autista y la propuesta del DSM-V	27
6. Comorbilidad y síndromes asociados	30
6.1 Comorbilidad	30
6.2 Prevalencia	31
7. Etiología	32
7.1 Investigación y niveles de explicación	36
CAPITULO II: COGNICIÓN SOCIAL, EL NIVEL COGNITIVO DE LA SOCIALIZACIÓN	
1. ¿Qué se entiende por cognición social?	39
1.1 Elementos de la cognición social	39
2. La mente autista: teorías cognitivas explicativas	41
2.1 Teoría de la coherencia central	42
2.2 Teoría de la mente	42
3. Antecedentes históricos en psicología de los enfoques socio-cognitivos	43
3.1 Acción, desarrollo y representación: desarrollo de la cognición social	43
3.2 Psicología social	44
3.3 Psicología cognitiva	46
3.4 Psicología del desarrollo	49
4. La construcción de la cognición social durante el desarrollo	50
4.1 Las hipótesis de los enfoques representacionales	50
4.2 Nivel cognitivo de la socialización: teoría de la mente y coherencia central.....	51
4.3 El desarrollo sociocognitivo según los esquemas representacionales	64
4.4 Esquemas sociocognitivos innatos	65
4.5 Cognición social vs. cognición no social	68
4.6 Esquemas sociocognitivos aprendidos	73
4.7 Problemas en las teorías representacionales	75
CAPITULO III: COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN LA “NORMALIDAD” Y EN LA “DEFICIENCIA”	
1. Trastornos del espectro autista y dificultades lingüísticas	81
2. Comunicación	82
2.1 Teorías de comunicación y funciones comunicativas	82
3. El lenguaje	87
3.1 El estudio del signo: semiótica	87
3.1.1 La sintáctica	87

3.1.2 La semántica	88
3.1.3 La pragmática	88
3.2 Las competencias comunicativas	89
4. Interacción social	93
4.1 Elementos de configuración	94
4.2 Organización y dinámica	95
4.3 Naturaleza y función de los componentes comunicativos no verbales	97
4.4 Paralenguaje	98
4.5 Quinésica	99
4.6 Funciones comunicativas de componentes no verbales en lenguaje	100
5. Investigación y estudios de comunicación e interacción social en Síndrome de Asperger	100
6. Comparaciones de desarrollo de comunicación e interacción social “normal” y “anormal”: el caso del autismo y el síndrome de Asperger.....	106
6.1 Observaciones del desarrollo social peculiar en el autismo	106
7. El enfoque interaccionista del espectro del autismo	111
7.1 Los niveles de estudio de la comunicación e interacción: conducta, acción y actividad	113
7.2 Retroalimentación: esencia de la comunicación e interacción	116
7.3 El enfoque interaccionista. Ángel Rivière y la defectología de Vygotsky....	123
7.4 Factores de compensación en autismo	126
CAPITULO IV: COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN EN UN GRUPO DE JÓVENES CON SÍNDROME DE ASPERGER. PROPUESTA Y METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS	
1. Metodología	132
1.1 Planteamiento del problema	132
1.2 Pregunta de investigación	133
1.3 Supuestos	133
1.4 Objetivo general	134
1.5 Objetivos específicos	135
1.6 Tipo de estudio	135
1.7 Contexto de la investigación	136
1.8 Participantes	136
1.9 Procedimiento	137
1.10 Instrumentos	138
1.11 Material	138
1.12 Análisis de datos	139
1.12.1 Descripción situacional	140
1.12.2 Descripción anecdótica	141
1.12.3 Descripción procesual	143
2. Resultados	147
2.1 Primera parte: descripciones de interacciones concretas	147
2.2 Segunda parte: análisis global de interacciones	244
3. DISCUSIÓN	258
4. CONCLUSIÓN	266
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Equivalencias de los trastornos generalizados del desarrollo.....	17
Tabla 2. Criterios de alteración de interacción social para el diagnóstico de autismo.....	18
Tabla 3. Criterios de alteración de comunicación social para el diagnóstico de autismo.....	18
Tabla 4. Criterios de alteración de juego simbólico para el diagnóstico de autismo.....	19
Tabla 5. Criterios de alteración de interacción social para el diagnóstico de Síndrome de Asperger.....	22
Tabla 6. Criterios de alteración de juego simbólico para el diagnóstico de Síndrome de Asperger.....	22
Tabla 7. Criterios de alteración propuestos para el DSM-V para el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.....	28
Tabla 8. Hallazgos sobre genética en Autismo y Síndrome de Asperger.....	35
Tabla 9. Hallazgos en estudios empíricos sobre mecanismos de regulación interpersonal en personas con Síndrome de Asperger.....	101
Tabla 10. Tendencias de desarrollo social temprano en la normalidad y autismo.....	107
Tabla 11. Pautas de interacción y comunicación para el análisis de datos.....	139
Tabla 12. Indicadores usados para la descripción situacional.....	140
Tabla 13. Indicadores narrativos y conversacionales usados para la descripción anecdótica.....	142
Tabla 14. Indicadores paralingüísticos usados para la descripción anecdótica.....	143
Tabla 15. Indicadores quinésicos usados para la descripción anecdótica.....	143
Tabla 16. Indicadores en lenguaje usados para la descripción procesual.....	144
Tabla 17. Indicadores en retroalimentación usados para la descripción procesual.....	145
Tabla 18. Indicadores en cognición social usados para la descripción procesual.....	145
Tabla 19. Cuadro resumen de indicadores analizados en las diferentes descripciones.....	146
Tabla 20. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con 1-C.....	161
Tabla 21. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con 2-P.....	176
Tabla 22. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con 3-E.....	189
Tabla 23. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con 4-JA.....	202
Tabla 24. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con 5-J.....	215
Tabla 25. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con 6-P.....	229
Tabla 26. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con 7-A.....	243

** Todas las ilustraciones fueron realizadas durante algunas entrevistas, por A, uno de los jóvenes que participaron en nuestra investigación **

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de comunicación predominante y más funcional en el que se dan las interacciones en las siete interacciones analizadas.....	245
Figura 2. Presencia de aspectos de estructuración narrativa en cada participante que favorecen la comunicación eficaz.....	245
Figura 3. Dificultad de cada participante para cumplir con las recomendaciones de uso de los recursos no verbales para una comunicación efectiva.....	247
Figura 4. Presencia de aspectos de la estructuración lingüística que fomentan la comunicación verbal eficaz por cada participante.....	247
Figura 5. Presencia de aspectos de la estructuración lingüística que dificultan la comunicación verbal eficaz por cada participante.....	248
Figura 6. Número de rubros alterados del paralenguaje por cada participante.....	249
Figura 7. Número de rubros alterados del nivel quinesico por cada participante.....	249
Figura 8. Grado de convencionalidad de acuerdo a los diferentes niveles lingüísticos por cada participante.....	250
Figura 9. Grado de convencionalidad lingüística total de cada participante.....	251
Figura 10. Grado de afectación por cada función de la retroalimentación desde el punto de vista centrado en el paciente y desde el punto de vista centrado en la afectación global de la interacción.....	251
Figura 11. Grado de dificultad y habilidad respectivamente en la cognición social en todos sus componentes.....	255
Figura 12. Grado de dificultad en el rubro de procesamiento emocional en cada uno de los participantes.....	255
Figura 13. Grado de desarrollo de la teoría de la mente de inferencia de estados mentales observada en la interacción, a través de lenguaje verbal y no verbal...256	256
Figura 14. Grado de dificultad en el establecimiento de la percepción social por cada participante.....	257
Figura 15. Muestra el grado de desarrollo sobre conocimiento social en cada uno de los participantes.....	257

ÍNDICE DE ANEXOS

Fragmento de transcripción de sesión de entrevista con 1-C.....	279
Fragmento de transcripción de sesión de entrevista con 2-P.....	282
Fragmento de transcripción de sesión de tareas con 3-E.....	285
Fragmento de transcripción de sesión de tareas con 4-JA.....	288
Fragmento de transcripción de sesión de entrevista con 5-J.....	291
Fragmento de transcripción de sesión de tareas con 6-PD.....	294
Fragmento de transcripción de sesión de entrevista con 7-A.....	297

RESUMEN

La cognición social es una forma de designar los diversos procesos mentales que utilizan las personas para procesar la información de la interacción social. Esta esfera del pensamiento se considera que está trastocada en personas con autismo y Síndrome de Asperger. Del mismo modo los fallos en la interacción y comunicación suelen ser atribuidos únicamente a estos. Muchas de las teorías de cognición social se basan en la idea de la *regularidad* en el desarrollo *normal* y no logran ver en casos de desarrollo *anormal*, (como en el autismo o síndrome de Asperger); la existencia de factores de compensación en la comunicación e interacción. En este trabajo se hizo un análisis cualitativo de la comunicación e interacción de siete niños y jóvenes con Síndrome de Asperger en un contexto de intervención psicológica, tomando como referencia los recursos comunicativos tanto verbales como no verbales, para ver: los indicios de desarrollo peculiar en las habilidades comunicativas, los procesos de retroalimentación y los referentes de cognición social en los procesos de interacción. Los análisis de los indicadores de comunicación e interacción realizados mostraron la gran diversidad de rasgos clínicos sobre la comunicación e interacción y, la existencia de una importante correlación entre el desarrollo lingüístico (sobre todo verbal) y el desarrollo de la mente. El análisis de la retroalimentación evidenció que el mantenimiento de la comunicación dependía de todos los participantes. La contribución esencial de esta investigación radica en el replanteamiento de la noción de interacción y comunicación no solo como instrumento para entender el estado de desarrollo de la mente de personas dentro del espectro del autismo, sino también en su revaloración como factor fundamental en el desarrollo de la misma. Así mismo, permite observar que la retroalimentación es un aspecto que debe ser atendido con mayor énfasis en el caso de los trastornos del espectro del autismo.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, cognición social, comunicación e interacción.

INTRODUCCIÓN

La aceptación de los individuos en la sociedad y la cultura occidental, suele estar determinada en gran medida por la capacidad que tienen estos de adaptarse a las normas sociales de comportamiento y su capacidad de comunicación. En el mundo occidental hay un gran grupo de personas que no son reconocidas por no comportarse de acuerdo a lo establecido y esperado, lo cual tiene como consecuencia que sean rechazadas y excluidas de muchos de los ámbitos de la vida social.

Dentro de estos se encuentran las personas designadas dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. El DSM-IV-TR (APA, 2002) coloca al autismo y al síndrome de Asperger, dentro de estos trastornos, los cuales se caracterizan por un daño grave y que se da de forma generalizada, en diferentes aspectos del desarrollo. En el trastorno autista se ha encontrado que la interacción y comunicación social es anormal o deficiente y además que estos déficits son duraderos. Las anormalidades de este trastorno se presentan durante los primeros años de vida, pueden encontrarse asociadas a algún grado de retraso mental, o inclusive coexistir con otras enfermedades neurológicas. Las personas con síndrome de Asperger tienen como características definitorias una empatía pobre, interacción social ingenua y poco apropiada o asimétrica, escasa habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o reiterativo, pobre comunicación no verbal, interés marcado en temas limitados, y torpeza motora.

En muchas áreas en psicología se asume que la comunicación y la interacción subyace a la existencia de pensamientos, esquemas y/o creencias sobre cómo está organizada la realidad social de una persona. La cognición social abarca una serie de nociones acerca de cómo el hombre hace uso de la información para elaborar juicios y realizar acciones de los diversos fenómenos psicosociales a los que se enfrenta (Rodríguez & Betancor, 2007). Se refiere a aquellos “procesos mentales mediante los cuales damos sentido al mundo social” (Quinn, Macrae, &

Bodenhausen, 2003) y que implican el procesamiento de la información sobre la interacción social sea esta “real o imaginaria”.

Muchas de las teorías sobre comunicación y cognición social, se basan en la creencia de que el desarrollo normal presenta regularidades que no se presentan en casos “anormales” o “patológicos”. Algunas otras teorías ni siquiera consideran la posibilidad de hipotetizar en torno a lo anterior, tampoco logran explicar completamente las peculiaridades en la interacción y comunicación en las personas con Autismo y síndrome de Asperger.

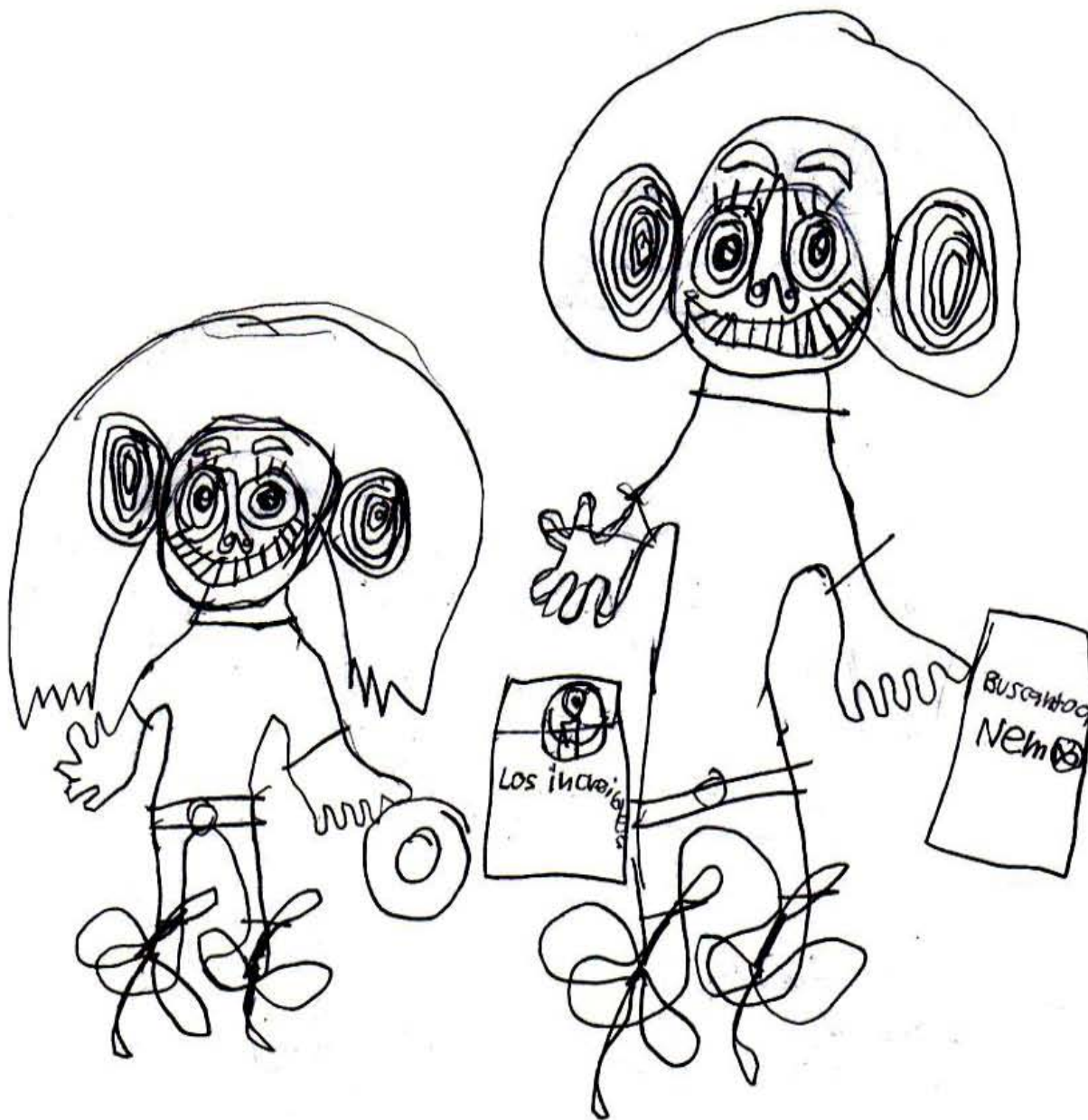
Cuando nosotros trabajamos con personas que presentan trastornos generalizados del desarrollo, podemos ver muchas “conductas extrañas” y tendemos a tratar de eliminarlas sin saber qué función están ejerciendo o a qué tipo de adaptación nos están haciendo referencia. Sin embargo aun en estos casos, se pueden localizar condiciones específicas y peculiares que funcionan como regularidades dentro del desarrollo de este individuo. En este sentido cuando se observa la interacción y la comunicación de quienes presentan trastornos dentro del espectro autista más que una ausencia o deficiencia se aprecia una condición particular de comunicación muy propia del individuo, que maneja códigos idiosincráticos.

Ante esto es que resulta la necesidad de que tengamos un mejor entendimiento de la comunicación y la interacción de las personas dentro del espectro del autismo, bajo todas las herramientas posibles que tengamos y podamos generar a su vez. El estudio de los fenómenos de retroalimentación en la comunicación es una de las herramientas que nos pueden permitir entender mejor estos procesos de adaptación y las dinámicas en sí mismas para acercarnos de mejor manera a lo que son realmente las interacciones con personas con autismo. Y si lo hacemos desde los inicios de las dinámicas, podremos observar mejor la construcción de muchas de las funciones psicológicas superiores.

Así pues, se compararon las teorías regulares sobre la noción de cognición social respecto a la particularidad del espectro autista en general, y del síndrome de Asperger en específico; tomando como base los referentes empíricos de la cognición

social consolidados en el discurso, como son la interacción, comunicación, abstracción y el lenguaje (en tanto proceso). Se analizó cómo utilizan los recursos comunicativos (verbales y no verbales) las personas con síndrome de Asperger en las dinámicas de socialización, cómo se desarrollan los patrones de interacción, primordialmente desde las evidencias comportamentales y cómo podemos encontrar referentes de la existencia de los procesos de cognición social, con los recursos comunicativos peculiares.

CAPITULO 1. TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: TRASTORNOS DE LA RELACIÓN SOCIAL.



“No hay enfermedad sino en el elemento de lo visible, y
por consiguiente de lo enunciable”
Michel Foucault

1. AUTISMO

1.1 Definición

Han pasado casi siete décadas de que se hicieron las primeras descripciones de manera formal sobre el autismo, aunque se puede decir que es relativamente de reciente descubrimiento. Leo Kanner, considerado el primero en hacer la descripción del trastorno autista a principios de los años cuarenta hacía referencia a esta condición de la siguiente manera: “ha llamado nuestra atención un numero de niños cuya condición difiere marcadamente y de forma única a todo lo reportado hasta ahora, que cada caso amerita una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades”¹ (Kanner, 1943, p. 217).

Desde aquí ya se vislumbra la complejidad de lo que sería hablar de esta condición. Casi en todas las narraciones sobre niños con trastornos autistas podemos encontrar descripciones anecdóticas que revelan una conducta “extraña”. En 1938, Kanner, transcribió parte del retrato que recibió de parte de los padres de un niño de 5 años: “desde una temprana edad, era más feliz cuando se le dejaba solo, casi nunca lloraba para ir con su madre, no parecía notar la ausencia de su padre, y era indiferente a visitar a familiares [...] incluso le prestaba muy poca atención a Santa Claus” (Kanner, 1943, p. 218).

En otro de los casos que reporta, la declaración de la madre de un niño de seis años referido en 1942 a su consulta es la siguiente: “el niño siempre ha sido auto-suficiente. Puedo dejarlo solo y él se entretendrá por su cuenta felizmente, caminado en círculos y cantando. Nunca lo he visto en un llanto en demanda de atención” (Kanner, 1943, p. 222).

En el tercer caso de un niño de tres años de edad referido en 1941 se relata la observación del interno que lo reviso inicialmente:

¹ Todas las citas de textos en ingles, son traducción mía.

El niño parece bastante inteligente, jugando con los juguetes en su cama y estuvo curioso sobre los instrumentos usados en el examen. Parece bastante auto-suficiente en su juego. Es difícil decir definitivamente si escucha o no, pero al parecer si lo hace. Obedece a las ordenes de “siéntate” o “acuéstate”, aun cuando no vea al hablante. No presta atención a la conversación que se desarrolla alrededor de él y aunque hace sonidos no emite ninguna palabra reconocible (Kanner, 1943, p. 225).

En este artículo donde Kanner presenta los casos de 11 niños que llegaron por considerárseles, sordos, “idiotas”, o esquizofrénicos, se observaban conductas muy variables, pero según Kanner, de éstas emergían un número de características esencialmente comunes entre sí, que formaban un síndrome nunca antes reportado: “Aunque la mayoría de estos niños en algún momento fueron considerados como débiles mentales, es incuestionable que todos ellos se hayan dotados de buenas potencialidades cognitivas” (Kanner, 1943; p. 247). Para Kanner, el desorden patognomónico fundamental y sobresaliente era la “inhabilidad de estos niños para relacionarse de manera ordinaria con las personas y situaciones desde el inicio de su vida” (Kanner, 1943, p. 242).

De modo más general Sarason & Sarason (1996; p. 498), hacen la siguiente descripción sobre los niños con Trastorno Autista:

Muestran distintas clases de impedimentos: en las relaciones sociales, la comunicación y las actividades. Sus interacciones sociales son muy poco comunes. En general, esos niños presentan una notoria falta de conciencia de la existencia y los sentimientos de los demás. Pueden tratar a las personas como si fueran objetos. [...] No buscan a un adulto para que los consuele si se lastiman o están molestos. No les gusta que los abracen y evitan el contacto visual. [...] Prefieren el juego solitario y comprenden muy poco las reglas sociales. Incluso cuando son muy pequeños, no disfrutan con las rutinas de besos y caricias de padres e hijos. Por ejemplo, no dicen adiós con la mano, ni juegan a las escondidillas y, cuando empiezan a caminar, no siguen a sus padres por toda la casa ni corren a recibirlos cuando regresan.

En esta descripción se identifica la visión de la persona con autismo, como un sujeto que no hace lo que se espera que haga en el mundo social, esta visión

parece responder más a una generalización, una representación social del autismo “*modelo*”.

1.2 Criterios diagnósticos

Se puede decir que fue Leo Kanner quien estableció las premisas para la identificación de esta condición, pues ubicó el problema fundamental en la relación social.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-IV-TR (APA, 2002), ubica dentro de los Trastornos del Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia, al: retraso mental, trastornos del aprendizaje, trastornos de las habilidades motoras, trastornos de la comunicación, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, trastornos de la ingestión y conducta alimentaria, trastornos de tics, trastornos de la eliminación y otros. Son ubicados dentro de esta categoría por su tendencia a manifestarse en edad temprana, aunque en algunas ocasiones *estos* “pueden no ser objeto de atención clínica hasta la edad adulta” (APA, 2002, p. 11).

Dentro del apartado de trastornos generalizados del desarrollo se encuentran: Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado; éstos se definen como trastornos que: “se caracterizan por déficits graves y alteraciones generalizadas en múltiples áreas del desarrollo. Se incluyen alteraciones de la interacción social, anomalías de la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas” (APA, 2002, p. 46), las cuales, además son: “claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto, [...] suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de la vida y acostumbran asociarse a algún grado de retraso mental, a veces [...] se observan en otras enfermedades médicas”, y se considera que “son distintos de la esquizofrenia” (APA, 2002, p. 80).

El diagnóstico del autismo se establece en el DSM-IV-TR como distinto del de Síndrome de Asperger, Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

El CIE-10, maneja otro tipo de clasificación que la del DSM-IV para los trastornos mentales. Sin embargo, en cuanto a los Trastornos Generalizados del Desarrollo las clasificaciones utilizadas para el año 2005 en ambos manuales, son convergentes y presentan traslapes como se muestran a continuación:

Tabla 1. Equivalencias de los trastornos generalizados del desarrollo según el CIE-10 y el DSM-IV-TR, tomado de Agüero & Agüero, 2005; (p. 1571).

Trastornos generalizados del desarrollo		
CIE-10	DSM-IV	Trastornos
F84.0	299.00	Autismo infantil
F84.1	299.80	Autismo infantil atípico
		Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación
F84.2	299.80	Síndrome de Rett
F84.3	299.10	Trastorno desintegrativo de la infancia (síndrome de Heller)
F84.4	----	Trastorno hiperkinético con retraso mental y movimientos estereotipados
F84.5	299.80	Síndrome de Asperger

Para el Trastorno Autista se señala que la interacción y comunicación social es de forma deficiente y anormal, junto con repertorios restringidos en las actividades e intereses desarrollados. Sus manifestaciones se presentan con una alta variación de acuerdo al nivel de desarrollo y la edad cronológica del sujeto.

De acuerdo al DSM IV-TR, las alteraciones deben identificarse en las siguientes áreas:

- a) Interacción social**
- b) Lenguaje utilizado en la comunicación social**
- c) Juego simbólico o imaginativo**

Los criterios para el diagnóstico son:

1. Que se presenten al menos 6 ítems característicos de las áreas anteriores. Se especifica que por lo menos deben presentarse dos ítems del área 1 y uno de las áreas 2 y 3. Los criterios por cada área son los siguientes:

Tabla 2. Criterios de alteración del área de interacción social para el diagnóstico de autismo, tomado de APA, 2002; (p. 85).

Área 1: Alteración cualitativa de la interacción social
a) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
b) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo
c) ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés)
d) Falta de reciprocidad social o emocional

Se dice que falta en estas personas una búsqueda “*espontánea*” de establecer metas compartidas con otros, hay ausencia de reciprocidad en ámbitos sociales y emocionales; carecen de conocimientos respecto a las necesidades que tengan otras personas o no perciben el malestar en otros.

Tabla 3. Criterios de alteración del área de comunicación social para el diagnóstico de autismo, tomado de APA, 2002; (p. 86).

Área 2: Alteración cualitativa de la comunicación
a) retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica)
b) en sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros
c) utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico
d) ausencia del juego realista espontáneo, variado de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo

Hay fuertes alteraciones en el ámbito comunicativo, tanto a nivel de habilidades verbales como no verbales:

Puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje hablado o incluso su ausencia total. En los sujetos que hablan cabe observar una notable alteración de la habilidad para iniciar o sostener una conversación con otros, o una utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o un lenguaje idiosincrásico. [...] Cuando se desarrolla el habla, el volumen, la entonación, la velocidad, el ritmo o la acentuación pueden ser anormales, [...] las estructuras gramaticales suelen ser inmaduras e incluyen un uso estereotipado y repetitivo del lenguaje (repetición de palabras o frases prescindiendo de su significado; repetición de rimas o lemas comerciales) o un lenguaje idiosincrásico; [...] la comprensión del lenguaje suele estar muy retrasada y el sujeto puede ser incapaz de comprender preguntas u órdenes sencillas (APA, 2002; p. 80 y 81).

Además se habla de afectación a nivel pragmático de comportamientos no verbales múltiples encargados de la regulación de la comunicación e interacción y de:

Incapacidad para desarrollar relaciones con coetáneos apropiados al nivel de desarrollo, [...] los sujetos de menor edad pueden tener poco o ningún interés en establecer lazos de amistad”, y en jóvenes se da una carencia “de la comprensión de las convenciones de la interacción social (APA, 2002; p. 80).

Tabla 4. Criterios de alteración del área de juego simbólico para el diagnóstico de autismo tomado de APA, 2002; (p. 86).

Área 3: Patrones de comportamiento, actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados
a) preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo
b) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales
c) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o los dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
d) preocupación persistente por partes de objetos

Este es un aspecto muy característico del autismo, hay una alteración en juego espontáneo, imitativo e imaginativo de acuerdo al nivel de desarrollo, o si se presenta, suele ser de forma mecánica o fuera de contexto. Respecto a estos patrones conductuales se señala:

“Pueden demostrar una preocupación absorbente por una o más pautas de interés restrictivas y estereotipadas que resultan anormales, sea en su intensidad, sea en sus objetivos. [...] Gama de intereses marcadamente restringida y suelen preocuparse por alguno muy limitado. [...] Pueden insistir en la identidad o uniformidad de las cosas y resistirse o alterarse ante cambios triviales [...] una adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales; manierismos motores repetitivos y estereotipados. [...] Fascinados por un movimiento, [...] partes de objetos, [...] o por algún objeto inanimado” (APA, 2002; p. 81).

2. Que exista funcionamiento anormal o retraso antes de los 3 años de edad en al menos una de las áreas anteriormente señaladas.
3. Que el trastorno no pueda explicarse mejor a partir de un trastorno de Rett o desintegrativo infantil.

2. EL TRASTORNO DE ASPERGER

2.1 Definición

El Síndrome de Asperger es una condición descrita por Hans Asperger en los años cuarenta, que actualmente, se encuentra clasificada dentro del DSM-IV-TR (APA, 2002), como un trastorno generalizado del desarrollo, en el cual se dan alteraciones de interacción y comunicación significativas y persistentes, que repercuten en la autosuficiencia, las actividades y la conducta, dando lugar a una discapacidad importante. Algunas de las característica medulares del Síndrome de Asperger en el ámbito social y comunicativo son: “falta de entendimiento social, habilidad limitada para tener una conversación recíproca y un interés intenso en un tema en particular” (Atwood, Tony, 2007; p. 12). En general, se observa en estas personas déficits (en términos adaptativos), en las habilidades tanto de comunicación como de socialización que no concuerdan con su “potencial cognitivo”; hay un retraso en dichas habilidades en relación al desarrollo cronológico del sujeto (Saulnier A., Celine & Klin Ami, 2007). Se cree que una

persona con Asperger puede experimentar interés en las relaciones sociales mas no lograr comprenderlas en su sentido convencional.

Asperger describió “pautas extrañas de expresión y comunicación, así como anomalías en las áreas pragmáticas y prosódicas del lenguaje” esto es, según su perspectiva una tendencia de estas personas de guiarse casi de manera exclusiva por impulsos internos y muy poco por el medio o el contexto social (Rivière, 1997; p.12). El tratado de psiquiatría de Agüero y Agüero, (2005; p. 1576) denomina a este síndrome del siguiente modo:

Se caracteriza por dificultades cualitativas de interacción social de tipo autista, con profunda falta de empatía e incapacidad para reconocer y responder a los gestos y expresiones de los demás, con un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de actividades e intereses similares a los de autismo, con juegos mecánicos y carentes de fantasía. Los afectados no presentan retraso en el lenguaje, que a veces aparece como pedante, repetitivo, monótono e inexpressivo. La capacidad intelectual suele ser normal, pero los pacientes son notablemente torpes en sus actividades; suelen persistir en la adolescencia e incluso en la edad adulta.

De acuerdo con esto, la diferenciación entre autismo y Asperger se basa en el desarrollo del lenguaje temprano y el coeficiente intelectual:

No hay retrasos clínicamente significativos en el lenguaje temprano, [...] el subsiguiente puede resultar inusual debido a su locuacidad y a la preocupación del individuo por ciertos temas. Las dificultades en la comunicación pueden deberse a la disfunción social y a la incapacidad para apreciar y utilizar normas convencionales de conversación, a la incapacidad para apreciar señales no verbales y a las limitadas aptitudes para el autocontrol (APA, 2002, p. 92).

2.2 Criterios diagnósticos

De acuerdo al DSM-IV-TR, las alteraciones en el síndrome de Asperger se ubican en las siguientes áreas:

- a) Interacción social**
- b) Juego simbólico o imaginativo**

Los criterios para el diagnóstico son los siguientes (APA, 2002, p. 96):

1. La manifestación de dos características en el área 1:

Tabla 5. Criterios de alteración del área de interacción social para el diagnóstico de Síndrome de Asperger, tomado de APA, 2002; (p. 96).

Área 1: Alteración cualitativa de la interacción social
a) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
b) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo
c) ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés)
d) Falta de reciprocidad social o emocional

Esto quiere decir que la forma en la que se relaciona con otros no es convencional, aquellos patrones implícitos de conducta que se suelen desplegar en personas normales no se dan en ellos y afectan sus relaciones interpersonales al grado de llevarlos a la exclusión y el aislamiento.

2. La manifestación de al menos una de las características en el área 2:

Tabla 6. Criterios de alteración del área de juego simbólico para el diagnóstico de Síndrome de Asperger, tomado de APA, 2002; (p. 96).

Área 2: Patrones de comportamiento, actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados
a) preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo
b) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales
c) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o los dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
d) preocupación persistente por partes de objetos

Las personas con Síndrome de Asperger al igual que aquellos con autismo suelen tener gustos muy delimitados, con una aparente obsesión por ciertos objetos, temas, lugares, actividades, alimentos. Les es difícil alejarse de dichos intereses o probar cosas nuevas más allá de estos. También es común observar conductas estereotipadas y repetitivas; viven en lo que los clínicos llaman rituales o rutinas.

3. Que el trastorno constituya la causa de deterioro clínicamente significativo en áreas importantes de la actividad del individuo (social, laboral y otras).

El mismo problema que tiene para comunicarse y establecer relaciones sociales de forma convencional ocasiona que conforme el individuo crece, las demandas del mundo social también le exijan mayor participación que lo llevan a un mayor rechazo por parte de los compañeros sociales y un mayor aislamiento por su parte ante sus dificultades para entender las reglas que le impone la vida social.

4. Que no exista retraso clínicamente significativo del lenguaje.

En Síndrome de Asperger el desarrollo del lenguaje en la infancia no suele mostrar retraso, lo cual si ocurre en muchos casos de autismo donde muchos de los niños no hablan hasta muchos años después de lo esperado o incluso nunca llegan a hablar o desarrollar un lenguaje oral entendible. En Asperger es común cierta peculiaridad en el lenguaje verbal y no verbal, pero este no está retrasado o ausente.

5. Que no haya retraso clínicamente significativo durante la infancia, en el desarrollo cognitivo, ni en el desarrollo de habilidades de autoayuda, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) o curiosidad acerca del ambiente.

No suele haber en el Síndrome de Asperger evidencia de retraso mental, en general los individuos suelen presentar un coeficiente intelectual dentro del rango de normalidad estadística.

6. Que no cumpla con criterios de esquizofrenia u otro trastorno generalizado del desarrollo.

Esto significa que carece de varios de los rasgos conductuales que pueden presentar otras condiciones dentro de los trastornos generalizados del desarrollo como son el Síndrome de Rett o el Trastorno Desintegrativo Infantil, ni tampoco cumple con todos los requisitos para ser calificado como esquizofrenia.

3. REALIZACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN AUTISMO Y ASPERGER

Para establecer un diagnóstico se suele recurrir a evaluaciones conductuales (*screening tests* o pruebas de exploración). Las expresiones conductuales observadas pueden variar de acuerdo a la edad cronológica, la etapa del desarrollo, la personalidad y el coeficiente intelectual, así como la educación y el contexto específico de la evaluación. Dentro de los múltiples instrumentos para evaluar de manera preliminar las anomalías en los comportamientos sociales de los niños podemos encontrar (Espectro Autista. Info, 2010; Martín Borreguero, 2004):

- 1) Escala de Evaluación del Autismo Infantil (CARS), sus autores son Schopler E, Reichler RJ, DeVellis RF, Daly K es del año 1980
- 2) Escala de Adaptación Conductual de Vineland (VABS), autores: Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V.; año: 1984
- 3) Escalas de Observación Diagnóstica del Autismo (ADOS) sus autores son: Lord C, Rutter M, Goode S et al. Es del año 1989
- 4) Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ) sus autores son : Ehlers, S.; Gillberg, C.; Wing, L.: A Screening es del año 1999

- 5) Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) su autor es Tony Attwood es del año 1998
- 6) Lista de Chequeo para Autismo en Niños pequeños (CHAT), autores: Baird, G.; Charman, T.; Baron-Cohen, S.; Cox, A.; Swettenham, J.; Wheelwright, S.; Drew, A., 2000
- 7) Entrevista Diagnostica para el Síndrome de Asperger (ASDI), autores: Gillberg, C.; Gillberg, C. I.; Rastam, M.; Wentz, E., 2001
- 8) Cuestionario del Desarrollo Comunicativo y Social en la Infancia (M-CHAT/ES) autores: Robins, D. L.; Fein, D.; Barton, M. L.; Green, J. A. 2001 versión modificada del CHAT
- 9) Entrevista Diagnostica para los Trastornos Sociales y de Comunicación (DISCO) Wing L., Leekam S.R., Libby S. J., Gould J., del año 2002
- 10) Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST), sus autores son: Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C. y es del año 2002
- 11) Entrevista Diagnóstica Revisada del Autismo (ADI-R) sus autores: Rutter M., LeCouteur A., & Lord C. en el 2003
- 12) Coeficiente de Empatía (EQ), autores: Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S., año 2004
- 13) Coeficiente de Espectro Autista (Adultos) (AQ), autores: Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S., del año 2004
- 14) Evaluador de Asperger en Adultos (AAA), autores: Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S.; Robinson, J.; Woodbury-Smith, M. R., del año 2005
- 15) Coeficiente de Espectro Autista (versión para Adolescentes) (AQ), autores: Baron-Cohen, S.; Hoekstra, R. A.; Knickmeyer, R.; Wheelwright, S., 2006
- 16) Cuestionario del Fenotipo Ampliado del Autismo (BAPQ), autores: Hurley, R. S. E.; Losh, M.; Parlier, M.; Reznick, J. S.; Piven, J. del año 2007

- 17) Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Nivel de Funcionamiento (EA), autores: Belinchón Carmona, M.; Hernández, J. M.; Sotillo, M. del año 2008

Posterior a la aplicación de alguna de estas evaluaciones, se considera necesario completar la evaluación especializada para un mejor diagnóstico, que incluye una entrevista para investigar sobre el desarrollo del niño, y valorar las áreas de la interacción social, el lenguaje, la comunicación, patrones de conducta y juego. Así mismo realizar una evaluación psicológica para obtener índices de: capacidad intelectual, habilidades tanto de lenguaje expresivo, como receptivo, habilidades pragmáticas de la comunicación y habilidades para el juego. También se requiere de una observación estructurada de la conducta del niño y se pueden hacer algunas pruebas adicionales: tests de teoría de la mente, función ejecutiva y competencia motora, por ejemplo (Martín Borreguero, 2004).

4. PROBLEMAS EN EL DIAGNÓSTICO

El autismo no es considerado por todos como un concepto unitario, para muchos consiste más bien en una serie de características conductuales mezcladas que no siguen una relación muy obvia. Su aparición se puede encontrar en grados que varían en diferentes individuos y que coexisten con una amplia diversidad de condiciones medicas (McGregor et. al., 2008), se considera que hay mucha variabilidad intersujetos e intrasujetos. Además un sujeto puede presentar disarmonía evolutiva: diferentes niveles de desarrollo en cada una de dichas áreas (Lou Royo & López Urquizar, 2001).

El diagnóstico presenta varias problemáticas, tanto para el Trastorno Autista, como para el Síndrome de Asperger, pues está basado primordialmente en los juicios subjetivos de los profesionales de salud. Si comparamos las competencias sociales, lingüísticas, intelectuales y comunicativas de personas diagnosticadas, encontraremos múltiples diferencias. Esta dificultad se ha visto acentuada debido a que las etiquetas diagnósticas aun parecen vagas y se refieren a un conjunto de

“*conductas extrañas*” vistas desde una noción de *normalidad y convención*. Es importante tomar en cuenta que se han evidenciado ya desde hace tiempo estas importantes problemáticas con los criterios de diagnóstico. Desde el DSM-III, ya varios autores consideraban que los criterios del manual eran vagos, inflexibles e incluso confusos y engañosos por lo cual se daban conclusiones diagnósticas muy diferentes para una misma persona al ser evaluada por diferentes clínicos.

Autores como Fred R. Volkmar y Ami Klin han hablado de las implicaciones que tiene la existencia y uso de diferentes sistemas de diagnóstico del autismo y Asperger en los ámbitos clínicos y de investigación. Pues esto conlleva elevados niveles de inconsistencia en su identificación provocando diagnósticos que pueden ser poco seguros y que al usarse en las diferentes investigaciones provocarán la formación de grupos experimentales con características bastante heterogéneas (Martín Borreguero, 2004).

Otro problema en el diagnóstico, es que este suele tardar y esto se debe a que por lo general los profesionales de la educación en los ámbitos escolares e incluso los padres, suelen atribuir a factores internos como personalidad o temperamento y factores externos como falta de disciplina etc., a los problemas de índole social que observan en los niños (Martín Borreguero, 2004; Mc Gregor et al., 2008); y por otra parte, muchos clínicos tienden a enfatizar más la condición actual del individuo sin verlo desde una perspectiva evolutiva.

5. EL ESPECTRO AUTISTA Y LA PROPUESTA DEL DSM-V

Han pasado ya varios años de la clasificación del DSM-IV-TR, que a diferencia de los criterios que presentaban el manual estadístico anterior, DSM-III, permiten una mayor identificación de los casos de autismo.

Sin embargo, actualmente se encuentra en revisión el nuevo manual de la American Psychiatric Association: el DSM-V, que al parecer realizará cambios en

la clasificación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Los cambios que se están proponiendo son varios: en primer lugar sería subsumir tanto al Autismo, Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, a una sola categoría: *el Trastorno del Espectro Autista* (APA, 2010). De acuerdo con Agüero & Agüero, en el tratado de Psiquiatría (2005; p. 1571) el espectro del autismo se refiere a:

una entidad clínica, o más bien de un «espectro clínico», de evolución e intensidad variables, heterogéneo en su etiología, caracterizado por retrasos y alteraciones cualitativas en el desarrollo de las áreas sociales y cognitivas; generalmente asociado a retraso mental y graves alteraciones en la comunicación...

Las razones por las que se está haciendo esta propuesta para el DSM-V, radican básicamente en la dificultad antes señalada en el establecimiento de los límites precisos entre las actuales categorías de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, pues como entidades particulares no han mostrado ser lo suficientemente diferenciadas para sostener un diagnóstico propio. En segundo lugar está eliminar el Síndrome de Rett de esta clasificación debido a que argumentan que este desorden aunque presenta síntomas autistas, estos solo se presentan de modo breve en la niñez lo cual dificulta su inclusión en la nueva categoría del espectro autista (APA, 2010).

Los criterios que se están proponiendo son:

Tabla 7. Criterios de alteración propuestos para el DSM-V para el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

1. Déficit persistentes en la comunicación e interacción social
2. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos
3. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).

La fundamentación de estos cambios es que al ser una definición a partir de conductas se representa mejor como una única categoría variable en los datos clínicos particulares de los individuos (gravedad, habilidades lingüísticas etc.) y las características asociadas (trastornos genéticos, discapacidad intelectual, epilepsia entre otras). De este modo quedarían reducidos a dos niveles las alteraciones:

1. Deficiencias socio-comunicativas

2. Intereses fijos y comportamientos repetitivos

Las deficiencias en la comunicación y la interacción social serán vistas como una sola categoría pues las están considerando como fenómenos inseparables sujetos al contexto. Y además para mejorar la especificidad del diagnóstico se requerirá que cumplan con ambos criterios. El nivel de desarrollo del lenguaje se usará para la sensibilidad del diagnóstico tomando en consideración que el retraso en el lenguaje no es algo que define a los trastornos del espectro autista sino más bien un factor que está influyendo en los síntomas clínicos. El trastorno del espectro autista incluirá además de la dimensión de severidad en el funcionamiento del lenguaje, el nivel intelectual/discapacidad (APA, 2010).

La propuesta de integrar el Trastorno de Asperger al nuevo Trastorno del Espectro Autista en el DSM-V (APA; 2010), se basa en las siguientes problemáticas:

- a) No se ha encontrado un buen funcionamiento de los criterios diagnósticos a nivel de la práctica clínica dándose con frecuencia los siguientes problemas: dificultad para establecer retrospectivamente las condiciones del lenguaje, (pues el promedio del diagnóstico es a los 7 años) y el uso poco consensuado de la categoría de Síndrome de Asperger.
- b) Uso variable de diferentes criterios aplicados para denominar el Trastorno de Asperger por los diferentes grupos de investigación (criterios diferentes conducen a identificar diferentes muestras).

- c) Los criterios de uso precoz de lenguaje no llevan a delimitar grandes diferencias entre subgrupos de diferentes causas o etiologías (no ha quedado clara la evidencia de diferencias en la etiología de autismo y Asperger); curso y resultado (las trayectorias, condiciones y resultados a posteriori de los autistas de alto funcionamiento y las personas con Síndrome de Asperger son muy similares); perfil neuro-cognitivo (evidencias contrapuestas en los resultados de las diferencias entre los dos subgrupos en áreas de funcionamiento motor, coeficiente intelectual ejecutivo y verbal, teoría de la mente, función ejecutiva etc.) y tratamiento (no se ha demostrado la necesidad de diferentes tratamientos o que varíen las respuestas ante estos en los dos grupos).
- d) Al parecer el consenso actual en la investigación y la clínica se inclina más al tratamiento del Asperger como parte del espectro del autismo.
- e) La investigación no ha logrado dar un apoyo firme y compartido para proponer nuevos criterios o modificar los existentes para la diferenciación significativa de un grupo con Síndrome de Asperger y uno de autismo con buen nivel lingüístico y Coeficiente Intelectual normal.

Con base en esto, consideramos que debemos tomar con cierta reserva las clasificaciones, y usarlas solo como guías de un consenso entre un grupo de especialistas, pero que aún tienen poco clara la naturaleza de esta condición, pues como “entidades clínicas reconocidas” aun son bastante “jóvenes”.

6. COMORBILIDAD Y SÍNDROMES ASOCIADOS

6.1 Comorbilidad

El autismo muestra asociación con el retraso mental y anormalidades o desigualdad en el desarrollo de habilidades cognoscitivas, aptitudes verbales menores a las no verbales, algunos demuestran “habilidades especiales”, hiperactividad, impulsividad, agresividad, comportamientos autolesivos, respuestas sensoriales extravagantes, irregularidades en alimentación, sueño,

humor, afectividad o depresión. Puede mostrar varios signos neurológicos no específicos (APA, 2002). Y se encuentra asociado con otra serie de enfermedades neurológicas como son: fenilcetonuria, embriopatía por rubeola, síndrome del cromosoma X frágil, esclerosis tuberosa, encefalitis herpética, espasmos infantiles, hidrocefalia, acidosis láctica, trastorno de purinas y síndrome de Moebius (Agüero & Agüero, 2005). También tiene “comorbilidad y solapamiento sintomático con otros trastornos clínicos, tales como el trastorno hiperkinético, el trastorno obsesivo, el trastorno disocial, la personalidad esquizoide” (Martín Borreguero, 2004; p. 89), etc. Es en parte por esta heterogeneidad que los investigadores han pensado en etiologías neurobiológicas distintas para estos trastornos.

El DSM-IV-TR (APA, 2002) maneja como síntomas y trastornos asociados en Asperger los siguientes: algunos casos de retraso mental ligero, variabilidad en el funcionamiento cognoscitivo, insuficiencias en las áreas no verbales (visoespacial y visomotora); torpeza motora, así como frecuentes síntomas de hiperactividad e inatención. Suele ser incluso confundido con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y asociado a algunos trastornos mentales como la depresión.

6.2 Prevalencia

El DSM-IV-TR de acuerdo con sus estudios epidemiológicos hace mención de una prevalencia en autismo de cinco casos por cada 10.000 personas con valores oscilando entre dos y veinte casos por cada 10.000. Para el Trastorno de Asperger señalan no disponer de datos sobre su prevalencia. Lorna Wing (1998), menciona que en 1991 Gillberg y su equipo encontraron una prevalencia de 36 por cada 10.000 con Síndrome de Asperger, y calculaba que el total general de todos los trastornos dentro del espectro ascendía a 58 por cada 10.000, esto era: casi seis por cada 1.000 y atribuye la variación de las cifras a la definición que se utilice para autismo. De acuerdo a la Asociación Internacional Autismo-Europa (Barthélemy, et al., 2000), para el 2000 cinco de cada 10.000 personas a nivel mundial muestran “autismo típico”, y tomándolo como espectro, la cifra es de una

por cada 700 o 1.000 personas. La proporción es de una mujer por cada cuatro hombres. Según McGregor, Nuñez, Cebula & Gómez (2008) existen más de 30 estudios epidemiológicos sobre autismo, pero la prevalencia que reportan es bastante variable, aunque no se debe a razones geográficas o étnicas. En una revisión de las investigaciones de la prevalencia del autismo Williams J.G., Higgins J.P. y Brayne C.E. en el año 2006 (citado en Williams., 2008) hablan de una prevalencia del autismo entre 1.6 y 30.6 por cada 10.000 personas y si es tomado como espectro la cifra se eleva de entre 4.9 y 82.1 por cada 10.000 personas. Campos (2007; p. 25) señala que “investigaciones recientes sugieren que la prevalencia del trastorno autista se acerca a 1 en 1000.”

Desde hace más de una década se ha visto aumento en las tasas de diagnóstico del autismo y su espectro. Esta variabilidad se cree que puede ser consecuencia de la falta de consenso y claridad respecto a las diversas manifestaciones del “espectro autista”; también se considera que el aumento en la prevalencia puede estar ligada a una mayor conciencia de los profesionales en el área médica y educativa sobre la existencia de estos trastornos; o en mayores servicios disponibles de diagnóstico. Hay quienes incluso consideran que de hecho se esté dando un aumento por una acentuación de los factores de riesgo. Campos (2007, p. 25 y 26) señala: “El incremento de casos de autismo es dramático”, ejemplo de esto es que según “de 1987 a 1998, los casos de niños tratados como autistas en el estado de California se incrementó al 273%, y en toda la nación norteamericana del decenio 1991-97, el incremento fue de 556%”.

7. ETIOLOGIA

La etiología aún es desconocida y se cree que es un fenómeno multifactorial, entre los que se encuentran factores genéticos en interacción con el entorno biológico. Además aun resulta poco clara la condición médica o clínica que se le da al autismo y el Síndrome de Asperger, algunos los consideran como una enfermedad, que requiere tratamiento y rehabilitación, otros como un síndrome,

cuadro de alteración o trastorno, por ejemplo Mc Gregor, Núñez, Cébula & Gómez (2008) señalan que aunque aparece en el DSM-IV-TR, el CIE 10 y diversos manuales psiquiátricos, no es ni una enfermedad, ni una condición psiquiátrica. También Rivière considera que el autismo no es una enfermedad, aunque suele asociarse a muy diversos trastornos neurobiológicos (más de 25 condiciones patológicas) (Rivière, 1997).

Como señalan Francesca Happé y Uta Frith (1995), la respuesta para la pregunta: *¿cuál es la causa del autismo?*, no parece ser fácil, pues tiene en sí muchos niveles de explicación unos de estos pueden ser: el biológico, el cognitivo y el conductual. Por ejemplo si queremos responder a la pregunta *¿acaso somos todos un poco autistas? ¿es el autismo una parte de un continuo normal?* La respuesta variará del siguiente modo: a nivel biológico (al menos de lo que sabemos hasta el momento): no, porque se considera que hay ciertas anormalidades en el funcionamiento anatómico-fisiológico de las personas con autismo. En el nivel cognitivo la respuesta es negativa también pues en estos términos los mecanismos y procesos son cualitativamente diferentes. Finalmente si respondemos la pregunta a nivel conductual podríamos decir: sí, al menos en algunas cuestiones, personas consideradas “normales” muestran dificultad en la comunicación e interacción social en ciertas situaciones y algunas incluso presentan estereotipias y conductas repetitivas.

Las primeras teorías que se desprendieron para explicar el autismo giraban en torno a un defecto afectivo, el cual se relacionaba a las características en la personalidad de los padres del niño autista (Sánchez García, 1992); estas teorías tuvieron más auge aproximadamente de los años cuarenta a los sesenta, sin embargo las investigaciones experimentales no lograron apoyar la hipótesis psicodinámica con la suficiente fuerza y más bien fueron las hipótesis sobre una alteración a nivel orgánico las que comenzaron a tener más peso. Además de esto, comenzó a cambiar la visión del autista como una persona con inteligencia sobresaliente y se empezó a ver su relación con la existencia de retraso mental

significativo en una gran cantidad de ellos. En la actualidad incluso se habla de que una cuarta parte de los casos identificados con autismo presentan deficiencia a nivel intelectual (Barthélemy et al., 2000), inclusive dentro de los estudios de Lorna Wing y Judith Gould del espectro del autismo, se observó una relación entre el coeficiente intelectual y el porcentaje de rasgos autistas encontrados; a menores C.I. hay mayor presencia de rasgos autistas Wing (1998). De este modo el autismo se puede ver como: “un continuo en que los síntomas que corresponden a unas mismas dimensiones varían, dependiendo de factores como el nivel intelectual, la edad y la gravedad del cuadro” (Rivière, 1997; p.12).

De este modo la investigación y las hipótesis pasaron del plano ambiental, a la búsqueda de factores intrapersonales, y se fijó la atención en la alteración de los aspectos cognitivos. Incluso las hipótesis afectivas que continuaron se centraron en el trastorno de los afectos del niño no por el medio, sino desde su nacimiento; estamos hablando pues de propuestas de índole innatista (Sánchez García, 1992), y como señala Campos (2007; p. 27): “si bien los esfuerzos por encontrar la causa fueron infructuosos, durante la búsqueda se desecharon algunas propuestas etiopatogénicas, y se integraron como fuentes del entendimiento de los mecanismos neuropatológicos y neurofisiológicos subyacentes generadores de los síntomas y las conductas observadas en estos pacientes”.

La hipótesis psicodinámica en la actualidad ha sido rechazada y la creencia sobre la etiología, radica en un mecanismo causal de tipo biológico y orgánico (Barthélemy et al., 2000). Una de las tesis con mayor fuerza es la de las influencias genéticas en la aparición del autismo, no solo por su comorbilidad a enfermedades de naturaleza genética, si no por la aparente existencia de un fenotipo. Algunos lo consideran un trastorno neuropsiquiátrico, con amplia variedad de expresiones clínicas resultantes de disfunciones y alteraciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central. Se ha observado afectación nuclear de varias funciones fisiológicas y neuropsicológicas

(Barthélemy et al., 2000) aunque aún no ha quedado del todo claro si son varios fenotipos con etiologías distintas.

Los estudios en genética sobre los TEA muestran que existe una importante base genética que explicaría su aparición, aunque aún sigue sin aclararse del todo cual es la razón específica. De acuerdo con Sánchez García (2010) existen varios modelos genéticos que buscan explicar la etiología del Asperger y el Autismo. Dentro de los hallazgos más sobresalientes en esta área para cada trastorno se encuentran los siguientes:

Tabla 8. Hallazgos sobre genética en Autismo y Síndrome de Asperger, tomado de Sánchez García, (2010).

Autismo	Síndrome de Asperger
- En gemelos monocigóticos uno de ellos tiene riesgo de 60 a 90% de presentar el trastorno si su hermano lo tiene	- Los padres (pero no las madres) de individuos con Asperger muestran conductas similares a las de sus hijos
- El cariotipo de personas con autismo presenta múltiples anomalías genéticas (posibles cromosomas afectados: 1p, 2q, 3, 4q, 5p, 6p, 7q21, 7q31.3, 8, 8q21.2, 10q21.22, 11, 12, 15q11-q13, 15q22.23, 16p, 17q, 18q, 19q, 22q y Xp)	- El cariotipo de personas con Asperger muestra algunas anomalías (posibles cromosomas afectados: 1q21-22, 2q, 3p14-24, 3q24-27, 4p14, 4q32, 6q16, 7q, 13q31-33, 15q, 17p13, 21p, 22q13)
- Dentro de los genes asociados al autismo están: gen DXL1 (crecimiento neuronal y actividad sináptica), NEUROLIGIN 3 y 4 (retraso mental, déficit atención, estereotipias, ansiedad), FORKHEAD BOR P2 (producción lingüística), SPCH1 (ausencia lenguaje, deterioro auditivo), PTN (diferenciación neuronal), WNT2 (desarrollo sistema nervioso central), RELN (células cerebelo), DXL6 (migración neuronal), DOPA (síntesis enzima dopa) GRM((receptores liberación glutamato), Ube3A (plasticidad cerebral y células hipocampales), ATP10 (comunicación sináptica), NDN (supresión crecimiento neuronal	- Dentro de los genes asociados al Asperger están: CHRNE (unión neuromuscular), USP6 (membranas celulares, funcionamiento metabólico), SHANK3 (desarrollo lenguaje) entre otros más.

hipotálamo y tronco cerebral), entre otros varios asociados a receptores y funciones neuroquímicas (gaba, serotonina, nicotínicos, glutamato).	
--	--

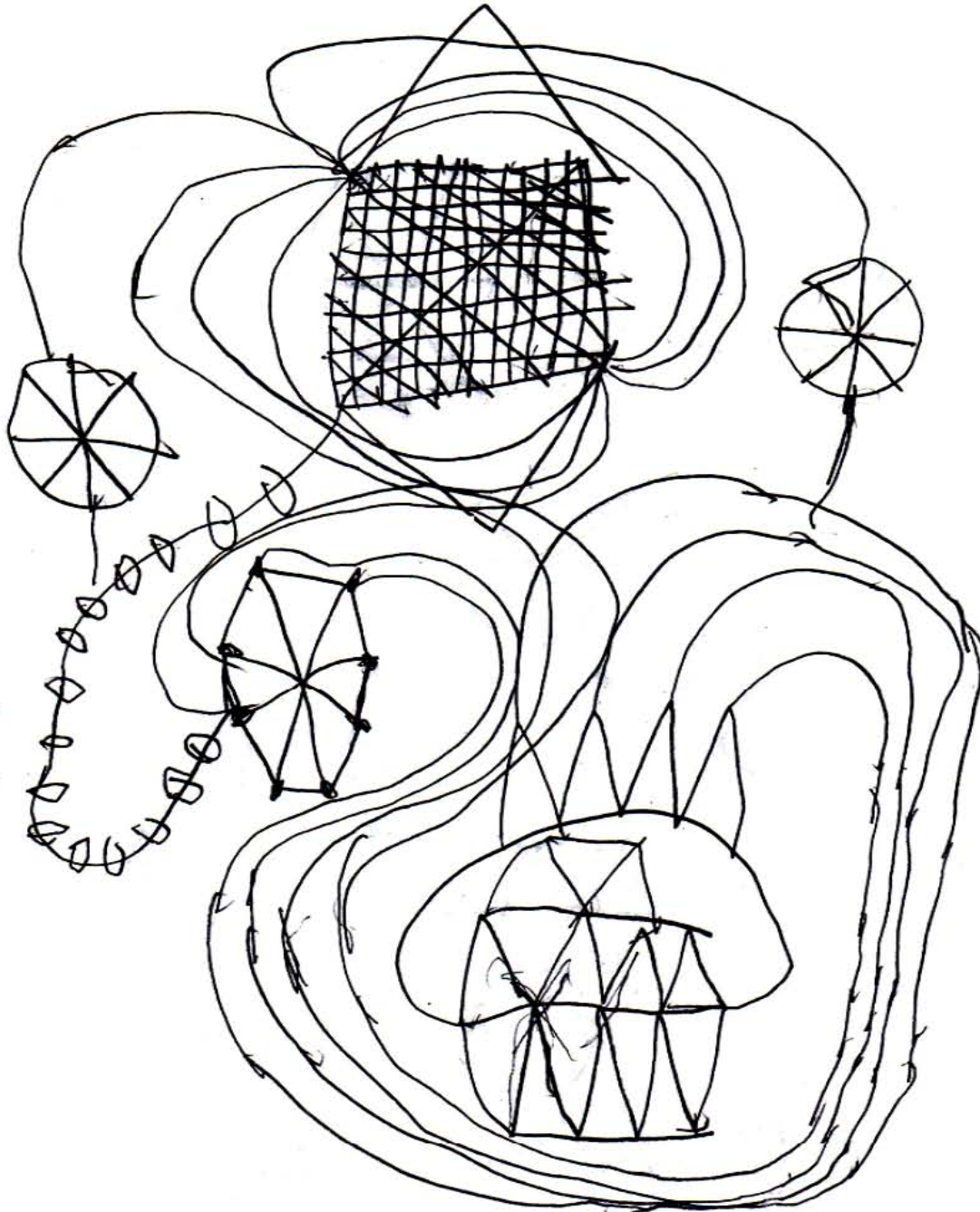
Se considera que diferentes factores pueden estar afectando vías nerviosas comunes (tentativamente, se estudian las relacionadas a lóbulos frontal, prefrontal y temporal, el sistema límbico, la amígdala y el hipocampo entre algunas otras) y que esto lleva a la aparición de síndromes conductuales muy semejantes, aunque variables (Rivière, 1997). Y aunque hay muchas propuestas sobre el origen del autismo, según Campos, (2007), este todavía es desconocido, por lo cual no hay aun marcadores biológicos y psicológicos lo suficientemente fiables para establecer un diagnóstico inequívoco.

7.1 Investigación y niveles de explicación

Algunos autores han encontrado un crecimiento exponencial en la investigación sobre el autismo y su espectro, se afirma que se han publicado entre 1994 y el 2004 casi 3.000 artículos sobre este tema, incluso aseguran que es imposible hacer la revisión completa de toda la bibliografía existente. Además el interés sobre el autismo y por consiguiente las áreas de investigación se han multiplicado en gran medida pues podemos encontrar disciplinas desde las distintas áreas de la psicología y la medicina, hasta la filosofía, y la ciencia computacional (Mc Gregor et. All. 2008). El enfoque actual predominante desde el que se aborda el autismo está en las perspectivas evolutivas denominando esta condición como un trastorno del desarrollo donde el énfasis se centra más en las diferencias cualitativas observables que en las comparaciones cuantitativas de inteligencia. El autismo y su espectro es como dice Rivière (1997), una condición que permite estudiar el desarrollo normal, porque hace evidente la existencia de ciertas capacidades y funciones de suma importancia, que suelen ser desapercibidas.

Sarason & Sarason (1996) de manera general, hablan de tres áreas deterioradas a nivel psicológico: la cognoscitiva, social y afectiva. Se considera que las personas dentro del espectro autista tienen una respuesta distorsionada a una o varias de las entradas sensoriales, por lo cual, responden con exceso o no presentan respuesta alguna a los estímulos o suceden ambas cosas. El lenguaje presenta alteraciones tanto en sus aspectos formales como en los sociales o pragmáticos. Sin embargo se considera que las fallas a nivel cognoscitivo no están solo en las entradas sensoriales o en la memoria, sino más bien en un nivel más alto de procesamiento de la información, donde está involucrado el significado, lo simbólico y las representaciones. Los déficits sociales y afectivos están relacionados con la falta de habilidad “normal” de estos niños para relacionarse de forma interpersonal, parece que no logran reconocer las señales que les envían otras personas ni demuestran patrones coherentes de sentimientos, se cree que esta es una de las razones por las que no participan en los patrones coordinados de sentimientos y acción que se dan en una sociedad determinada. En los capítulos subsiguientes se abordaran cada una de estas teorías con sus implicaciones y correlatos biológicos, cognitivos y conductuales conocidos.

CAPITULO 2. COGNICIÓN SOCIAL, EL NIVEL COGNITIVO DE LA SOCIALIZACIÓN



“Todo mi pensamiento es visual. Cuando pienso sobre conceptos abstractos tales como salir con personas, yo uso imágenes visuales tales como la de la puerta de vidrio corrediza. Las amistades deben ser encaradas cuidadosamente porque de otra forma la puerta corrediza puede quebrarse”
Temple Grandin

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR COGNICIÓN SOCIAL?

La cognición social refiere a los procesos mentales mediante los cuales damos sentido al mundo social (Quinn, Macrae, & Bodenhausen, 2003) y que implican el procesamiento de la información sobre la interacción social sea esta real o imaginaria. La cognición social desde esta postura viene a ser un conjunto de operaciones mentales subyacentes a las interacciones sociales; la forma en que la gente piensa sobre sí, las personas que le rodean y las situaciones donde se ven implicadas mutuamente. Incluyen procesos de percepción, interpretación, generación de inferencias y/o respuestas que permiten entender y actuar ante las diversas intenciones, disposiciones y conductas de los otros (Ruiz-Ruiz et al, 2006). Dentro de los conocimientos que le conciernen a la cognición social están las investigaciones sobre el conocimiento de uno mismo, otro individuo, de grupos, roles e instituciones, los cuales abarcan tres fenómenos que se interrelacionan: intrapersonales, interpersonales e inter-grupales (Rodríguez & Betancor, 2007).

1.1 Elementos de la cognición social

Es posible conjuntar una serie de elementos clave de lo que compone a la cognición social. Así pues tenemos que ésta está integrada por (Ruíz- Ruíz et al., 2006):

1. *Procesamiento emocional*
2. *Teoría de la mente*
3. *Percepción social*
4. *Conocimiento social*
5. *Estilo o sesgo atribucional*

El *procesamiento emocional* hace referencia a todos aquellos aspectos que están relacionados con percibir y utilizar emociones. El conocimiento empírico en este aspecto de la cognición social se ha nutrido fundamentalmente de estudios sobre

la percepción del afecto facial. Estos estudios utilizan tareas en las que básicamente se presentan fotografías de caras de personas para identificar en ellas seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y disgusto o vergüenza.

Teoría de la mente es un término para el componente de la cognición social que hace referencia a la capacidad para hacer inferencias sobre los estados mentales de otros, como por ejemplo, intenciones, disposiciones y creencias.

La *percepción social* es un término vagamente definido al hablar de cognición social. La percepción social se asocia a las capacidades para valorar reglas y roles sociales, así como el contexto social. Se basan fundamentalmente en procesos perceptivos que deben dirigir la atención de la persona hacia aquellas señales sociales clave, que le ayudarán a situar e interpretar adecuadamente las situaciones en las que pueda verse envuelto. En todo ese proceso el contexto es crítico, es el tipo de percepción que requiere leer entre líneas. La percepción social implicaría dos fases, la primera encargada de la identificación o categorización inmediata de la conducta, y la segunda, ocupada en decidir si la conducta observada se debe a estados estables o a factores situacionales.

La identificación de señales sociales requiere de un *conocimiento social* de lo que es típico en una determinada situación social. A este componente de la cognición social se le suele llamar conocimiento o esquema social. Los esquemas sociales varían en función de los componentes o características que permiten su comprensión, pero básicamente se consideran cuatro componentes básicos: acciones, roles, reglas y fines o metas. Éstos actúan como guía en las situaciones sociales. El conocimiento social es el marco de referencia que permite al sujeto saber cómo debe actuar, cuál es su papel y el de otros actores en la situación, cuáles son las reglas que por convención se utilizan en esa situación y cuáles son las razones por las que se ve implicado en esa situación social.

El último de los componentes de la cognición social es el *estilo atribucional*. Las atribuciones son las explicaciones o razones que uno da a las causas de resultados positivos o negativos. El significado de un acontecimiento se basa en la atribución que el individuo hace sobre su causa.

En los trastornos del espectro autista se consideran trastocados los aspectos *intrapersonales e interpersonales*; de este modo, buena parte de los criterios que definen al autismo giran alrededor de estas esferas. En la actualidad las hipótesis de alteración en las personas dentro del espectro del autismo se centran en gran medida en la presente noción. Uno de los mayores énfasis ha sido por ejemplo, hacia la alteración de la teoría de la mente.

2. LA MENTE AUTISTA: TEORÍAS COGNITIVAS EXPLICATIVAS

En el capítulo anterior señalamos de forma muy breve algunas de las hipótesis que se tienen respecto al origen de los trastornos del espectro del autismo, y la imposibilidad de ubicar con certeza en la actualidad, correlatos biológicos fiables para el diagnóstico. Además mencionamos cómo existen diversos niveles desde donde se ha intentado abordar y explicar las características de esta condición. Respecto a esto Sigman & Capps (2000; p. 204), señalan: “toda teoría sobre el autismo debe explicar el modelo concreto de limitaciones y de capacidades que demuestran las personas autistas, y debe concordar con lo que se sabe respecto al desarrollo normal”. Por supuesto de todas las teorías que se han desarrollado sobre el origen del autismo, ninguna de ellas logra explicar los “síntomas” en su totalidad. Todas ellas se enfocan en alguno de los aspectos conductuales de la triada que están afectados, y explica medianamente otro de ellos y por lo general uno queda poco o nada explicado. Y aunque suene repetitivo, es necesario tomar en cuenta la vaguedad de la definición y conocimientos, así como las dificultades que tenemos para la delimitación y diagnóstico del autismo y su espectro. Cualquiera de las teorías propuestas se ve en la tarea titánica de explicar la afección del lenguaje, la comunicación, interacción y comprensión social así como

en la actividad imaginativa, es decir la presencia de patrones repetitivos, más otra serie de conductas extrañas que no han quedado bien delimitadas. A continuación describimos de forma breve las teorías explicativas que conciernen al nivel cognitivo. Dentro de estas se encuentran: *teoría de coherencia central*, y *la teoría de la mente*.

2.1 Teoría de la coherencia central

Esta teoría hace referencia a la reunión y organización de la información en el intento de formar unidades coherentes con un mayor nivel de significación en contextos determinados expresados en creencias que permitan la predicción de la conducta de los otros. (Campos, 2007). De acuerdo a este planteamiento la alteración en los trastornos del espectro del autismo a este nivel generará que la persona no logre procesar la información como un todo, enfocándose solo en las partes, lo que lleva a la alteración en la coherencia y sentido de la información. El entorno se “lee” como fragmentado y por ende se vive como algo angustiante, confuso e impredecible.

2.2 Teoría de la mente

Por su parte la teoría de la mente se refiere a las habilidades que podemos observar en los seres humanos para pensar sobre el pensar de los otros (metarrepresentaciones), o como dicen algunos autores: la capacidad para leer mentes (Happé & Frith, 1995). A partir de ésta, se asume que somos capaces de engañar, empatizar o adivinar sobre los sentimientos, expectativas etc. de los otros. Según esta teoría las personas dentro del espectro del autismo tienen una alteración en la teoría de la mente debido a su incapacidad en el nivel metarrepresentacional.

La designación de la cognición social y sus alteraciones desde los planteamientos anteriores, implica pues la idea de preponderancia del nivel de representación

para los aspectos de la interacción social. Además esta noción ha sido construida a lo largo del tiempo tomando de varias partes de la psicología, supuestos que se han convertido en fundamentos muy fuertes para las discusiones respecto a los trastornos que ven afectada la interacción, sobre todo los que en este trabajo nos incumben y que como ya vimos en el capítulo anterior, plantean en su misma definición como problemática primordial el “fallo” en el establecimiento de la relación social. Para poder entender mejor estos supuestos fundamentales de la cognición social, consideramos importante hacer una reseña de las hipótesis más básicas sobre las que se ha construido este concepto.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN PSICOLOGÍA DE LOS ENFOQUES SOCIO-COGNITIVOS

3.1 Acción, desarrollo y representación: desarrollo de la cognición social

Las teorías que abarcan la cognición social tienen sus bases en la confluencia de tres disciplinas distintas: *psicología del desarrollo*, *psicología cognitiva* y *psicología social*; (Enesco 2009). Como veremos, fue la articulación de enfoques lo que dio pauta a la noción de cognición social, sin embargo cada una de estas disciplinas aportó un “rasgo primordial”, por ejemplo, podemos decir que la psicología social centró su discurso en el nivel de la acción social, mientras que la psicología cognitiva se enfocó en el nivel mental, es decir el de la representación y finalmente la psicología del desarrollo fue el ancla entre ambos niveles a partir del fundamento de construcción y potencialidad de desarrollo. A continuación se hará una breve definición de éstas disciplinas, y posteriormente nos abocaremos a las ideas que influyeron en la construcción de enfoques socio-cognitivos, desarrollaremos las propuestas más específicas y veremos cómo interactuaron entre sí estas disciplinas y lo difícil que resulta delimitar donde empieza y termina una visión teórica. Todas han retomado de las demás hipótesis o supuestos, por ejemplo, la psicología del desarrollo no solo abordó el problema del desarrollo en el nivel conductual, sino que además se preocupó por el nivel de la acción social y

el nivel del desarrollo de representaciones subyacentes a dichas conductas, es decir, comenzó a centrarse en las propuestas de la psicología cognitiva y la psicología social. Del mismo modo la psicología cognitiva no se limitó al desarrollo mental como mero procesamiento de información, sino que incorporó de forma importante los supuestos de la psicología social y viceversa.

3.2 Psicología social

Esta disciplina se puede decir que ha tenido dos líneas de desarrollo fundamental, por un lado podemos encontrar la llamada “*psicología social psicológica*” y por el otro la “*psicología social sociológica*”. Como el mismo nombre lo indica, la primera se centra más bien en el individuo y la otra en el aspecto colectivo de los fenómenos mentales. De acuerdo con Munné (2008), se puede decir que la psicología social se ha interesado a lo largo de su desarrollo por temas como: la conducta colectiva (psicología de pueblos y de masas), relaciones interindividuales, instintos, actitudes y comportamiento en grupo. Al analizar los temas de interés de dicha disciplina, se puede observar que ésta fue reduciendo su objeto de interés, pasando de las masas al grupo, luego a la diada y finalmente a los procesos cognitivos que transcurren en la cabeza de un individuo (Álvaro, 1995). También sufrió la influencia de las posturas teóricas que caracterizan a nuestra disciplina: innatismo, conductismo, cognitivismo.

A inicios del siglo XX comienza el auge de la idea de que el comportamiento del hombre contiene una naturaleza instintiva. En esta tendencia teórica es Mc Dougall uno de los exponentes más representativos y quien consideraba que el objetivo de la psicología social era el “análisis de las bases instintivas de comportamiento social” (Alvaro & Garrido, 2003, p.79). Para Mc Dougall los instintos son poderosos impulsos que generan actividad y constituyen a las fuerzas mentales que dan forma a los aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades. Por lo tanto para explicar el comportamiento se necesita encontrar aquellos instintos que determinan la conducta social (Alvaro 1995).

Posteriormente el conductismo comenzó a florecer gracias a las nuevas máximas científicas tomadas de las ciencias biológicas, y que el método científico entró en auge. Éste exige una investigación experimental categorizada por una metodología empírica, objetiva y cuantificable; así como la asunción de un individualismo metodológico y la adopción de un análisis conductual. Fue Floyd Allport quien propuso y defendió esta visión en la psicología social; desde su perspectiva la conducta entendida desde la visión de conciencia colectiva, no era posible porque la conducta constituye una simple suma de actos individuales y por lo tanto la psicología social no era diferente de la psicología individual. Así pues ésta estudiaría la forma en que una persona estimula a otros a través de su conducta y como ésta es a su vez una reacción a la conducta de otros (Alvaro, 1995; Munné, 2008).

Como heredera de esta visión surgió la psicología social de las actitudes o lo que viene siendo un auge en la medición durante los años treinta y cuarenta del constructo de actitudes (Alvaro 1995). El alcance explicativo de las actitudes no fue suficiente para el vasto campo existente en psicología social por lo que poco a poco viró la atención hacia los grupos; se comenzó a observar el fenómeno de “cambio de actitudes” y las pautas de conducta en relación a los diferentes “grupos de referencia”; esto es: ¿Cómo el grupo influye en el comportamiento individual?

El auge del conductismo no solo se limitó a la investigación en el área de las actitudes sino que se enfocó también sobre el aprendizaje. Esta noción implica que las conductas sociales se mantienen gracias a que son reforzadas o recompensadas, si una conducta no recibe recompensa, entonces se dejará de realizar. Posteriormente dentro de esta disciplina, Albert Bandura retomó la influencia del giro cognitivo y propuso su teoría del aprendizaje social, pero no solo se basó en la importancia del refuerzo sino también de la observación de otras personas y la anticipación de las consecuencias de la propia conducta; el análisis

dejo de limitarse a lo que ocurre entre el estímulo y la respuesta, y entro la cognición en la explicación de la conducta social (Álvaro, 1995).

3.3 Psicología cognitiva

El surgimiento de la siguiente perspectiva que nos concierne: la psicología cognitiva, puede ubicarse con mayor fuerza tras la segunda guerra mundial, con el auge de disciplinas como la cibernética, informática, la inteligencia artificial, teoría de la información y lingüística entre algunas otras, así como la aparición del primer ordenador digital. Todas estas disciplinas impulsaron el desarrollo de lo que se conoce en psicología como *procesamiento de la información*. Esta perspectiva buscaba estudiar si las creencias y deseos de una persona guiaban sus acciones y hasta donde le era posible a éstas saber las razones de su comportamiento (Garzón, 1984). Para las teorías del procesamiento de información, los seres humanos toman información del exterior, la registran de forma simbólica, y la procesan regresándola al mundo decodificada (tal como lo hace un ordenador). (Hoffman, Paris & Hall, 1995). La psicología cognitiva tomo pues como modelo metafórico a los ordenadores.

Después del auge del conductismo, esta visión permitió abordar los problemas que se había planteado ya la psicología social, pero bajo el supuesto de que el hombre es un sistema que realiza operaciones y a partir de dichas operaciones guía su conducta. Sin embargo la psicología cognitiva comenzó a recibir críticas respecto a su método y su visión, acerca de esto Garzón, (1984; p. 8) señala:

La psicología cognitiva no parece haber roto con las restricciones de una filosofía positivista del conocimiento [...] que le ha impuesto limitaciones graves en el modo de entender los fenómenos de estudio, [...] el conocimiento se restringió a ser información neutra, objetiva [...] en sus aspectos más formales, estructurales, vacío de contenido, muy lejos de la información real que el sujeto organiza elabora y utiliza en su interacción social.

Otras críticas además hacían referencia a la falta de validez ecológica; la psicología cognitiva convirtió a la persona de sujeto activo a sintáctico y el conocimiento a mera información vista únicamente desde sus características formales (Garzón, 1984).

En 1970 J.R. Eiser publicó su texto "*Cognitive Social Psychology*" en el que enunció los puntos fundamentales de la psicología cognitiva, pero bajo la concepción del sujeto no solo como agente que percibe sino también como participante (Garzón, 1984). El supuesto teórico subyacente es la idea de un sujeto que recoge, interpreta y reelabora la información para llegar a realizar juicios sobre personas, sucesos etc. Lo nuevo de esta visión radicaba en: "la organización de la información como base de las creencias y actitudes y el énfasis en la organización como proceso básico" (Garzón, 1984; p. 79). Podemos resumir de la siguiente manera dichos puntos:

1. Un individuo es un sujeto que procesa información de forma activa.
2. El procesamiento de información posee limitaciones cognitivas.
3. La organización de la información es el proceso básico para la cognición, esta depende y varía según: características de un estímulo, relación establecida entre estímulos, la interacción de estos para formar unidades de información y la interacción de unidades nuevas y antiguas.
4. La organización de la información sirve para proporcionar al sujeto guías de acción y predicción.
5. Estas guías proporcionan sesgos en los procesos de interpretación, toma de decisiones o formación de juicios.

Así pues, tomando las ideas de la psicología cognitiva y social, se comenzó a forjar lo que constituye el antecedente más directo de las teorías de cognición social: *la psicología social cognitiva*. En 1975 en el 11º Simposio anual sobre *Cognición* en la Universidad de Carnegie-Mellon se observó una fuerte fusión entre estas perspectivas, pues ambas centraban su interés en la *conducta social* y asumían: primero que las personas son procesadores limitados de información,

además que los procesos de inferencia permitirían abordar los fenómenos sociales y por último, que el estudio de dichos procesos debía realizarse en situaciones naturales (Garzón, 1984). De acuerdo con la definición de Garzón (1984; p. 80), la psicología social cognitiva buscaba: “el estudio de la conducta social centrándose fundamentalmente en los aspectos de percepción y categorización de fenómenos sociales de interacción que mediatizan y orientan a aquella”.

Más adelante autores como Synder, Higgins, Krauss y Taylor, comenzaron a señalar las fallas y deficiencias que observaban en esta perspectiva: ausencia de componentes afectivo-emocionales y poca importancia al “sí mismo”, ambas esenciales para el procesamiento de la información social. En 1981 E.T. Higgins y sus colegas recopilaron en el texto *“Social Cognition”* una serie de trabajos presentados en un simposio de Ontario sobre Personalidad y Psicología Social, en donde el tema general fue la cognición social: estructuras y procesos cognitivos subyacentes al juicio y la conducta social. Por su parte J.P. Forgas publicó *“Social Cognition: Perspectives on everyday understanding”* donde recopiló trabajos sobre desarrollo psicológico y la influencia de lo afectivo y emocional sobre la autopercepción y autoevaluación en la percepción y conducta social (Garzón, 1984).

Como acabamos de ver, el modelo cognitivo comenzó a ser usado para explicar muchos fenómenos de interés de la psicología social, pero esta fusión se dio de forma muy acartonada, pues los primeros análisis carecían por completo de la complejidad que implica el mundo social, además que olvidaron por completo áreas de la cognición muy importantes como lo son las emociones. Estas problemáticas fueron abordadas e incorporadas a la investigación posteriormente, junto con las propuestas que se planteaban de forma paralela en la psicología del desarrollo.

3.4 Psicología del desarrollo

En la *psicología del desarrollo* las investigaciones de cognición social están más bien centradas en el conocimiento de sí y de los otros, la adaptación a las interacciones y situaciones sociales (relaciones de poder, juego, comunicación) así como el conocimiento de los fenómenos psicológicos o metacognición. (Houdé, et all., 2003). Existen tres modelos principales que han abordado la socialización durante el desarrollo: el innatismo social, el asociacionismo social y el constructivismo social (Richardson, 2001). Los supuestos más básicos sobre los que se construyeron las hipótesis del desarrollo podrían delimitarse de la siguiente manera:

El innatismo social considera que el desarrollo de la cognición social de los individuos consiste en la maduración de ciertas formas genéticamente determinadas. Esto implica un desarrollo social que está restringido por ciertos fundamentos genéticos (mecanismos innatos) presentes desde nuestro nacimiento. Desde las posturas innatistas, se ha propuesto la existencia de un impulso primario de sociabilidad que se cree tiene un valor adaptativo que se ha integrado de forma filogenética a los hombres y a otras especies animales. En general esta visión coloca a los individuos como dotados desde el nacimiento de una preferencia a toda la estimulación que provenga o se asemeje a las características o patrones humanos (Richardson, 2001).

Por otro lado, el asociacionismo social, representado en gran medida por investigadores conductistas, insisten en la necesidad de formar “buenos hábitos en la sociedad” usando la repetición, recompensas y castigos sociales señalando así la importancia de los refuerzos sociales en el aprendizaje. El desarrollo por la imitación de modelos de roles, el aprendizaje observacional y otros principios de socialización, han constituido también amplios modelos asociacionistas, aunque, ha habido poca consideración hacia los reales aspectos cognitivos de los procesos (Richardson, 2001). Este planteamiento es el mismo de la visión conductista de la

psicología social pero matizada y explicada como un proceso de desarrollo y no visto solo en un corte sincrónico de tiempo.

Por último el constructivismo social apoya la progresiva construcción de representaciones y procesos cognitivos como resultado de las acciones humanas sobre el mundo, y sobre la base de que, en lo biológico, sólo nos es dado lo más elemental pero no determina las estructuras cognitivas finales. Es Vygotsky quizás el psicólogo más sobresaliente dentro de este constructivismo social en el que se cree que el hombre se desarrolla para adaptarse al mundo por medio de la cooperación social en una forma cultural definida que consiste en los patrones distintivos de las relaciones sociales que invariablemente constituyen “herramientas sociales” de diversas clases. Estas herramientas son las que aseguran tanto las convenciones sociales como una lógica de su uso social. Para Vygotsky la internalización de patrones sociales externos se apodera del sistema cognitivo y lo transforma determinando formas de conocimiento y cognición a medida que el niño se desarrolla (Richardson, 2001).

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA COGNICIÓN SOCIAL DURANTE EL DESARROLLO

4.1 Las hipótesis de los enfoques representacionales

Una vez que hemos planteado los rasgos más representativos de las áreas fundadoras del enfoque cognitivo-social y las teorías de este nivel referentes al daño en el autismo, podremos abordar con mayor especificidad las múltiples hipótesis que de éstas se han derivado. Es importante recordar en este punto que cada una de las hipótesis existentes, implican propuestas en diferentes niveles, y en algunas predomina más una visión que otra. Sin embargo, de algún modo asumen la existencia del nivel cognitivo como punto determinante en la acción social. Recordemos que la psicología social cognitiva concibe la cognición social como *un* “proceso de construcción de la realidad social que elabora el sujeto en su

interpretación del medio ambiente” (Garzón, 1984; p. 12), y es a partir de los estímulos particulares del entorno, como operan los procesos cognitivos esclareciendo propiedades o lazos de causalidad. De acuerdo al modelo de la psicología social cognitiva todo aquello que representa al “mundo social”, supone la existencia de estructuras mentales (constructos), que se encargan de representar este mundo (Páez e Insua 1991). Partamos pues a abordar las hipótesis más arraigadas en la actualidad sobre cómo se va dando dicho proceso de construcción de la cognición social.

4.2 Nivel cognitivo de la socialización: teoría de la mente y coherencia central

Podemos ubicar el nivel cognitivo como punto de partida para estudiar el fenómeno de interacción social en el hombre, es decir, analizar cómo el pensamiento nos guía en la acción social. El pensamiento se forma a partir de la construcción, almacenamiento, recuperación y uso de las representaciones. Éstas son el producto de la mente. De acuerdo con Crane (2008), una representación es aquello que evoca siempre a otra cosa, no es un objeto en sí mismo sino que hace referencia a alguno, un “desdoblamiento” de la realidad que se desarrolla formándose sobre el modelo de las cosas y tomando un significado a partir de lo cual se constituye. Crane considera que la representación posee algo así como dos caras, una “natural y espontánea” y otra de carácter misterioso y poco natural. Al parecer la representación está implicando una especie de relación entre dos cosas, sin embargo una de ellas, esta de cierto modo presente pero no existente.

Los investigadores contemporáneos retomando como eje principal la concepción de representación mental, han centrado su interés en la *teoría de la mente* para tratar de explicar precisamente cómo utilizamos nuestro pensamiento durante la vida social. La teoría de la mente como ya señalamos anteriormente “describe la habilidad para pensar acerca de un acto o información sobre los estados mentales propios, así como de los otros” (Campos, 2007; p. 30). Según Frith (1991, p. 218)

ésta teoría “nos otorga la capacidad de establecer relaciones entre estados externos de hechos y estados mentales internos”. Se considera que gracias a ella una persona es capaz de interpretar la conducta de los que lo rodean, incluso puede predecir y anticipar su conducta.

Los elementos básicos de la teoría de la mente son los estados mentales, que están constituidos por *actitudes proposicionales* (Rivière, 2003), es decir: son representaciones de creencias, deseos, percepciones o intenciones. Las actitudes proposicionales establecen la relación de un individuo con respecto a una situación dada y una actitud experimentada. La forma en que representan se da a partir esta conjunción entre la situación representada y una actitud ante dicho escenario. Por ejemplo en los enunciados “*Carlos cree que está nevando*” y “*Martin desea que no llueva*” tenemos que hay una estructura proposicional donde una persona (Carlos, Martin) expresa una actitud (creer, desear) según un contexto dado (nevar, llover). Ante una situación pueden asumirse distintas actitudes, así como un mismo tipo de situación puede concernir a muchas situaciones diferentes entre sí, sin embargo hay que señalar que aunque las *actitudes proposicionales* son pensamientos, no implica que por fuerza todos los pensamientos tengan la estructura de las actitudes proposicionales: “no todos los estados mentales representacionales pueden caracterizarse en términos de actitudes ante situaciones” (Crane, 2008; p. 56).

La teoría de la mente derivó de ciertos estudios en primates no humanos realizados por David Premack y Guy Woodruff a fines de los setenta en los cuales estos investigadores buscaban evaluar la habilidad de los chimpancés para engañar a sus cuidadores con el fin de “mantener un premio”. Lo que observaron lo llamaron teoría de la mente porque implica que sucedan tres cosas:

- 1) que haya atribución propia de estados mentales,
- 2) que haya atribución de estados mentales respecto a otros individuos,
- 3) que se haga uso de este conocimiento para hacer predicciones o explicaciones de las conductas en otros.

Debido a la dificultad para interpretar los resultados de Premack y Woodruff como hallazgos verdaderos de la existencia de una teoría de la mente en los chimpancés, Daniel Dennett señaló que la forma para demostrar la verdadera presencia o ausencia de ésta, era a partir de un experimento que incluyera una creencia falsa. Fue así como Josef Perner & Heinz Wimmer diseñaron una *prueba de falsa creencia*, que se convirtió en un instrumento clásico para la evaluación de la teoría de la mente (Happé & Frith, 1995). De acuerdo con varios autores los niños de “inteligencia normal” pueden pasar dichas pruebas alrededor de los seis años puesto que la teoría de la mente se alcanza alrededor de los cuatro años. Es después de esta adquisición, que el niño es capaz de notar las consecuencias y acciones que se desarrollan cuando una persona tiene falsas creencias; además sabe que las creencias de las personas pueden ser diferentes de las suyas y que un mismo suceso puede suscitar diversas creencias. (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997).

En los años ochenta, Alan Leslie retoma la idea de la teoría de la mente y falsa creencia y lo conjunta con su noción de la metarepresentación para sugerir que las personas con autismo no poseen la habilidad para leer mentes. De acuerdo con los parámetros de diagnóstico del autismo, se decía que estos niños no mostraban juego simbólico, el cual implica el uso de un objeto imaginario. Para Leslie esto constituía la evidencia de que los niños con autismo no tenían la capacidad de generar *metarrepresentaciones* (Happé & Frith, 1995).

Las metarrepresentaciones son “representaciones no literales en las que están suspendidas las relaciones de referencia y verdad respecto a los estados del mundo” (Rivière, 2003, p.1); implica la habilidad para representarse a un organismo representándose algo (Perner, 1994). El hecho de ser capaz de generar estas metarrepresentaciones implica la “habilidad de representar la relación representacional misma” (Happé & Frith, 1995, p. 180). Según Leslie las representaciones primarias cumplen con la función de trabajar en estrecho

contacto causal con el mundo que se ha de representar y dan sentido a los estados internos. La representación secundaria usa las representaciones de las cosas del mundo para representar cómo es que estas podrían ser (Perner, 1994). Desde esta visión tenemos la existencia de dos niveles en la teoría de la mente: el primero implica la capacidad de predecir un estado mental en otra persona, lo cual es una representación de primer orden, el segundo nivel implica mayor complejidad y es el que concierne a la existencia de metarrepresentaciones donde se da un procesamiento recursivo: el estado mental de alguien respecto al estado mental de otro alguien (Campos, 2007; Happé & Frith, 1995). La lógica de la hipótesis de Leslie es que si los niños autistas no muestran juego simbólico, entonces carecen de metarrepresentaciones y por lo tanto son incapaces de entender los estados mentales puesto que también estos requieren el uso de este pensamiento recursivo.

Varios investigadores comenzaron a apoyar esta hipótesis y se abocaron a buscar comprobarla haciendo uso de las tareas de falsa creencia. Según ellos el autista “no aprecia la diferencia entre su propio conocimiento y el conocimiento del otro, y por tanto, fallarán en la ejecución de tareas en las que se vea implicada la utilización de la teoría de la mente” (Sánchez García, 1992; p. 196). Leslie, Frith y Baron-Cohen buscaron apoyar la hipótesis de que las personas con autismo tenían dificultad para entender los estados mentales en sí mismos o en otros y que esto era lo que afectaba sus relaciones sociales (Bottruff, 1999). Realizaron un experimento de falsa creencia con niños mayores de tres años, organizados en tres grupos (normales, autistas y retrasados con Síndrome de Down). Frith (1991; p. 221) señala:

Utilizábamos dos muñecas, Sally y Ana, y representábamos una pequeña escena: Sally tiene una cesta y Ana una caja. Sally tiene una canica y la mete a su cesta. Después se va. Ana saca de la cesta la canica de Sally y la guarda en su caja mientras Sally está fuera. Luego vuelve Sally y quiere jugar con su canica. En ese momento hacemos la pregunta crítica: <<¿Dónde va a buscar Sally su canica?>>. La respuesta es en la cesta, por supuesto. Esta respuesta es correcta porque Sally metió la canica en su cesta y no vio que se cambió de sitio. Cree que la canica está todavía donde la puso. Por consiguiente, la buscará en la cesta a pesar de que la canica ya no está allí.

En este experimento encontraron que la mayoría del grupo con autismo no respondía correctamente y señalaban a la caja, por lo cual consideraron que no tenían en cuenta la creencia de *Sally*. Los otros dos grupos no solo respondían correctamente, sino que además parecían anticipar lo que iba a pasar y se divertían con la situación. Esto además parecía contrastar con la capacidad que tenía el grupo de autismo para resolver problemas lógicos y su mayor edad intelectual a comparación de los otros dos grupos. De acuerdo al modelo de la teoría de la mente el autista no logra llegar al fenómeno recursivo, que implica elaborar una teoría que explique el contenido mental de otras personas. Según esto, el autista no puede suponer como el otro piensa, lo que sabe o está sintiendo, como va a reaccionar ni que intenciones tiene. Su pensamiento sobre la mente parece establecerse en un marco muy literal, reacciona solo a los hechos, y para ellos los estados mentales no logran explicar la conducta de las otras personas. Campos (2007; p. 30) señala: “a pesar de poder distinguir a las personas, no tienen la capacidad para discernir entre lo correcto e incorrecto, lo pertinente e impertinente: actúan con ingenuidad e inocencia y no muestran conciencia social”.

Durante casi treinta años se han usado y recreado los experimentos típicos de teoría de la mente y creencias falsas en la búsqueda de un razonamiento inferencial de contenidos mentalistas. Múltiples autores han encontrado dificultades de los grupos con trastorno del espectro del autismo, para realizar tareas que implican atribuciones, inferencias pragmáticas o razonamientos mentalistas implícitos; comprensión de lenguaje no literal como metáforas o ironías, y detección de mensajes no acordes al contexto entre varios otros aspectos (Belinchón, Hernández y Soltillo, 2008). Estos estudios han insistido en señalar que existe una mayor dificultad de las personas dentro del espectro del autismo para la ejecución de tareas que incluyan procesamientos cognitivos de índole social (Bottroff, 1999).

A pesar de que las investigaciones en teoría de la mente en algún punto parecieron muy exitosas porque los niños con autismo no lograban resolver con éxito las tareas, algunos estudios comenzaron a encontrar menores dificultades en la ejecución de éstas (Belinchón, Hernández y Soltillo, 2008), en varios individuos con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto funcionamiento, donde de hecho varios, podían resolver los tests de teoría de la mente de segundo orden, y lograban demostrar conocimiento de estados mentales de otras personas. Esto dio pie a la sugerencia de que estos individuos poseían habilidades de teoría de la mente pero a un nivel de una persona de seis años, y que no poseían una teoría de la mente completamente funcional (Baron-Cohen et. al., 1997; Bottruff, 1999). Otros estudios hechos con personas con autismo de Alto funcionamiento, mostraron que éstos eran competentes en la resolución de problemas que no involucraban personas como por ejemplo: tareas de permanencia y categorización de objetos o uso de herramientas (Sigman, Yirmiya & Capps; 1995).

A partir de estos hallazgos la noción de ausencia de capacidad metarrepresentacional en personas dentro del espectro del autismo ya no era ni tan clara, ni tan evidente y debido a esto se comenzaron a elaborar tareas de teoría de la mente de mayor complejidad, por ejemplo Happé hizo tareas de comprensión de historias para un nivel de desarrollo de ocho años, siendo clave en estas, los estados mentales de los personajes y los eventos físicos. El resultado de estas investigaciones, fue una mayor dificultad de las personas con autismo y Síndrome de Asperger que los sujetos controles en el uso de los términos mentalistas (Baron-Cohen et. al., 1997). En otro estudio que hizo Baron-Cohen et al. (1997), utilizando una tarea de la lectura de la mente en los ojos, se encontró que el grupo con autismo y síndrome de Asperger estaba significativamente alterado con respecto a los grupos control (sujetos normales y sujetos con síndrome de Tourette), lo cual no ocurrió en las tareas controles. Esta tarea requería aparear términos mentalistas a los diferentes rostros e implicaba un componente de atribución. Los autores la consideraban una tarea que solo evaluaba teoría de la mente pues aunque involucra otros aspectos como la

percepción de rostros y el reconocimiento de emociones (variables que fueron controladas con la aplicación de las tareas control: tarea de reconocimiento de género y tarea de reconocimiento de emociones básicas), no involucraba aspectos del componente de función ejecutiva ni de coherencia central.

Como podemos ver la propuesta de la teoría de la mente empezó a resultar insuficiente en algunos aspectos explicativos respecto a todos los rasgos conductuales y los resultados en pruebas del autismo y su espectro. Debido a esto algunos autores comenzaron a generar planteamientos alternativos. Una de las propuestas que surgió fue la teoría de la coherencia central que más que se contrapusiera a la teoría de la mente, constituye una teoría de apoyo para el inicial planteamiento de Alan Leslie. Ésta deriva de las fallas explicativas de las tareas de teoría de la mente observadas en personas de Síndrome de Asperger y Autismo de Alto funcionamiento, pero al igual que la propuesta de Leslie, continúa privilegiando el nivel representacional para explicar las “fallas en la conducta”.

La teoría de la coherencia central fue desarrollada por Uta Frith basándose en la evidencia de las diferentes formas de ejecución y coeficiente intelectual que evidenciaban las personas dentro del espectro del autismo en las tareas que se les aplicaban. Frith en su libro *“Autismo, hacia una explicación del enigma”* retoma el hecho de que “muchas veces la conducta de los niños autistas nos hace sospechar que tienen capacidades fuera de lo normal, o incluso algún talento especial” (1991; p. 125), sin embargo según ella, si evaluamos con más detenimiento y a largo plazo las capacidades de éstos, veremos que “los cocientes intelectuales bajos y los resultados divergentes en las distintas subpruebas constituyen fenómenos estables” (1991, p. 126); y señala que no deberíamos caer en el error de “atribuir a estos niños un potencial intelectual que, en realidad, no tienen” (1991; p., 127). Para convencernos recurre a ejemplificarnos el caso de los llamados *“idiot savant”* que reflejan conocimientos y habilidades superiores en un campo de conocimiento concreto. Esto parece representar una paradoja por el hecho de que en los demás aspectos son totalmente incapaces y son

considerados como retrasados mentales; Frith menciona que incluso la mitad de éstos son autistas. Para ella el autismo podría estar influyendo en la aparición de un “savant”, por facilitar el desarrollo de habilidades aisladas conocidas como “islotos de capacidad” o “astillas de habilidad”. Según Uta Frith los autistas “no sienten esa compulsión normal que nos lleva a las demás personas, en nuestra búsqueda de coherencia, a entrelazar la mente con la conducta” (1991, p. 220).

Partiendo de esta noción Frith refiere la existencia de un componente que denomina “mecanismo de coherencia central” el cual sirve para conectar información diversa bajo la construcción de un significado acorde a contextos determinados; es una fuerza central de cohesión que todas las personas requieren, para la integración de unidades menos complejas de información. De acuerdo con Frith las personas dentro de los trastornos del espectro del autismo tienen una “fuerza de cohesión central débil” lo cual explica porque demuestran capacidades poco comunes para la realización de tareas que privilegian la fragmentación de la información, y donde se centran más en perspectivas locales que demuestran un desequilibrio específico para procesamientos globales y la integración de información en diferentes niveles (Pinilla Martínez & Jiménez Pulido, 2010). De acuerdo a Frith y Happé el déficit en la coherencia central además influye en la aparición de los patrones de repetición y perseveraciones de estas personas, afectando además el desarrollo de la autoconciencia debido a que este mecanismo sirve como instancia central para la elaboración y organización de estados mentales (Campos, 2007). Con una coherencia central débil “no se desarrollan adecuadamente las representaciones del yo como instancia central que posee y elabora estados mentales, por lo que no existe la capacidad de reflexionar sobre sí mismo” (Campos, 2007; p. 28), y por ende tampoco será posible una adecuada atribución de estados mentales a otras personas.

Como ya dijimos la representación es una versión de la relación entre el sujeto y el objeto que fusiona la percepción y la conceptualización, “integra el conocimiento previo con las señales percibidas, produciendo como efecto la realidad inmediata,

que es producto de la interacción constructiva del sujeto con la estructura estimular ambiental” (Páez e Insua, 1991; p. 176 y 177). Tanto la teoría de la mente como la de coherencia central se basan en los planteamientos que presento la psicología social cognitiva respecto a los procesos de representación y procesamiento de la información. Asumen por ejemplo que existen ciertas fases en el procesamiento de información que permiten la formación de la representación. Estas son según Wyer y Scrull (1989, citado en Páez e Insua 1991, p. 175 y 176):

- 1) la fase de percepción de los estímulos y la fase de codificación
- 2) la etapa de formación de una representación a partir de la interacción entre los estímulos y el conocimiento previo del sujeto
- 3) la fase de archivado o asimilación en la estructura de la memoria
- 4) la fase de recuperación o recuerdo de la memoria en un momento apropiado, junto con otros conocimientos acerca del objeto de referencia relevantes para el juicio o la decisión a tomar
- 5) la fase de integración de las variadas implicaciones del conocimiento recuperado para el juicio o decisión a tomar
- 6) la fase de la generación de la respuesta abierta

En específico la teoría de coherencia central ubica la problemática de la persona con autismo en el nivel de la integración de información y la representación. Por ejemplo, aunque no se ha visto un perfil psicométrico común a todos los individuos en los diversos rangos de edad con Asperger, algunos estudios han reportado problemas de integración visomotora, percepción visoespacial, memoria visual y formación de conceptos no verbales; en algunos otros, más bien se han reportado capacidades dentro de los rangos esperados o a veces incluso superiores en estas áreas. Otras evaluaciones con el WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), han mostrado distractibilidad a través de las bajas puntuaciones en pruebas de claves, aritmética y dígitos inversos. Varios de los estudios que se han realizado en el área de percepción, han encontrado rendimientos que van de rangos normales a superiores respecto de grupos control, para tareas perceptivas de bajo

nivel, tanto visual como auditiva (tareas de búsqueda visual, rompecabezas, identificación y discriminación de tonos). Sin embargo para las tareas de percepción compleja que requieren la integración de información desde varias fuentes los resultados tienden hacia rendimientos más bajos en grupos con síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento. Estos diversos estudios han hallado: baja susceptibilidad para ilusiones ópticas, sesgo hacia el procesamiento de detalles o procesamiento local; tendencia a inferencias locales y bajos rendimientos en tareas que requieren reconstruir objetos a partir de fragmentos o procesamiento global. Estos resultados también han sido interpretados como déficits de jerarquización que implica formas atípicas de priorización de estímulos en la percepción. Por otro lado ciertos estudios de memoria procedimental en un grupo con síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento con respecto a un grupo control, han encontrado tiempos de respuesta más altos para una tarea visomotora de reacción serial, y una falta de reducción de los tiempos de reacción a lo largo de la tarea. Para estudios de memoria de trabajo hay autores que no encontraron diferencias en las puntuaciones de tareas con información verbal y de dígitos, mientras que otros han encontrado déficits en el componente de memoria operativa de tareas visoespaciales, y en la memoria secuencial visual. El área de memoria semántica no ha demostrado diferencias significativas en el proceso de conocimiento y recuperación de significado, pero si en cuestiones de categorización, repetición de oraciones semánticamente anómalas, o de falsa memoria, lo cual ha llevado a pensar sobre interconexiones menos exitosas en las redes semánticas, y por ende menos beneficios de las claves semánticas en procesos de recuperación de personas con síndrome de Asperger con relación a grupos control. Con respecto a trabajos de memoria episódica y autobiográfica se ha visto rendimiento normal en tareas que miden amplitud de memoria, y reconocimiento de ítems verbales y pictóricos, así como tareas de recuerdo libre y tareas de recuerdo con claves; pero hay algunas evidencias de déficits en memoria verbal y autobiográfica. Se ha visto en algunos estudios que el grupo con síndrome de Asperger, recuerda menos eventos personales que el grupo control, con tiempos de reacción más altos y un

predominio de reconocimiento semántico sobre el episódico. En estudios de aprendizaje implícito, se ha visto, habilidades más bajas que las de los grupos control pero con la presencia de compensación a partir del uso de estrategias explícitas (Belinchón, Hernández & Soltillo; 2008).

Las teorías de cognición social mencionadas en este capítulo, también parecen asumir implícitamente las ideas de algunas investigaciones en cuanto a la noción de interacción entre la nueva y antigua información, que proponían la existencia de dos estrategias de procesamiento. La primera es de arriba hacia abajo, en esta la activación comienza en expectativas y conocimientos previos, yendo hacia abajo en la forma en que interpretamos los diferentes estímulos que llegan a nuestros receptores sensoriales. La segunda estrategia de procesamiento va de manera inversa desde el nivel básico del estímulo sensorial hacia los niveles que implican un análisis perceptivo. El procesamiento de abajo hacia arriba implica la transformación de la información que recibimos sensorialmente a juicios y planes de acción, proceso del cuál somos más o menos conscientes, sin embargo el otro procesamiento que involucra la construcción de significados y representaciones internas sobre situaciones que se basan en nuestros conocimientos previos y nuestras expectativas, suele ser ignorado casi por completo. La noción de la dinámica de estas dos estrategias supone que son funcionales en tanto que las expectativas que se elaboran simplifican la actividad cognitiva y demandan menos recursos atencionales e interpretativos para el procesamiento de la información novedosa. La idea de este procesamiento bi-direccional ha sido incorporada a varios modelos teóricos sobre cómo procesamos la información social y se han generado dos propuestas: el modelo secuencial y el de procesamiento paralelo. El modelo secuencial de percepción social consta de etapas, donde se sigue una secuencia lineal en la que interactúa la información *categorial* con la información *individual* del estímulo. En la primera etapa se da la observación y una categorización inicial, después si ésta genera interés, el observador le presta atención y registra las nuevas informaciones que observe, así al pasar a una tercera fase si la información nueva corresponde a la primera categoría que se

activa en la primera fase, ésta se confirma. De no ser así, se busca re-categorizar a partir de esta nueva información y si esta falla, la fase final consistirá en procesar elemento por elemento la información recibida para poder generar una interpretación de lo percibido. El modelo paralelo de percepción social no es lineal sino que se maneja por *nodos*, en los cuales están simbolizados rasgos, conductas o personas. El proceso es similar al de una estructura en red donde la activación o inhibición de los nodos se determina por una valencia positiva o negativa, así la variación de la percepción de un individuo dependerá de cómo se den los patrones de activación asociados a las conductas y las personas que son percibidas. El proceso de cómo se da la interacción entre la información nueva que se recibe y la ya almacenada en ambos modelos entiende a la percepción como el nivel más “bajo” y las estructuras mentales como el nivel mas “alto”. Este nivel de las representaciones mentales esta en ambos modelos concebido en la forma de esquemas, redes asociativas, prototipos o en representaciones ejemplares; donde el conocimiento está esquematizado y la información categorizada, y donde además el camino que sigue ésta interacción está motivado (Rodríguez & Betancor, 2007). En relación a este proceso por ejemplo Klinger & Dawson (1995) señalan, que la dificultad para el aprendizaje de categorías en personas con autismo podrían tener relación a ciertas conductas repetitivas. Muchas personas con autismo despliegan dichas conductas ante la experiencia de situaciones o contextos novedosos que podrían resultar al individuo impredecibles, pues según estos autores, en gran medida las habilidades de categorización les dan a las personas un entendimiento y sentimiento de control de su ambiente.

Otro punto esencial de estas teorías de cognición social es que retoman la idea de que la mente humana posee recursos de cómputo limitados por lo cual hace uso de estrategias para administrarlos (Rodríguez & Betancor, 2007):

- A) reduciendo la información que se procesa, atendiendo a menos información y a estímulos salientes de acuerdo al contexto y a las motivaciones idiosincráticas

- B) utilizando *heurísticos*, los cuales funcionan como reglas o algoritmos simplificados que propician estrategias de procesamiento o solución de problemas que no responden a la lógica sino a ciertos componentes “adaptativos” como lo son: la disponibilidad, la representatividad, el ajuste y anclaje
- C) utilizando estructuras de conocimiento ya almacenadas, porque tienden a ser adaptativas y a reducir las demandas de procesamiento. A este respecto se han propuesto diversos modelos de la organización de esta información y suponen la existencia de esquemas, modelos de asociación en nodos, ejemplares o representaciones específicas o modelos de memoria distribuidos en paralelo.

Este último punto es de suma importancia porque constituye la base de las ideas de que hay “mecanismos especializados” para realizar diversas tareas. La representación entendida como una manera de pensar estructurada; como un modelo interno que sirve para conceptualizar lo real activando lo que se conocía previamente (Páez e Insua, 1991). Una de las formas más genéricas de la representación son los *esquemas cognitivos*. Estos son unidades (estructuras organizadas) de información y se relacionan entre ellas y constituyen la interiorización de las diversas representaciones sociales en forma de reglas implícitas o explícitas formando bloques de conocimientos estructurados que guían y normativizan la interacción del sujeto con lo social. Las características de los esquemas cognitivos según Páez e Insua, (1991) son las siguientes:

- a) contienen conocimiento general y específico
- b) sirven para crear representaciones, filtrando la información y permitiendo darle a esta un sentido
- c) influyen en todas las fases del procesamiento de información
- d) sirven como estructuras de actuación

Se considera que en cognición social hay diferentes tipos de esquemas: sobre uno mismo, sobre otras personas, sobre roles y grupos sociales (los cuales constituyen los llamados estereotipos); sobre los sucesos típicos que son guiones y finalmente están los esquemas abstractos.

4.3 El desarrollo sociocognitivo según los esquemas representacionales

La noción de esquema nació en la psicología del desarrollo cognitivo con Piaget para quien el desarrollo del conocimiento y la inteligencia se daba por etapas reorganizativas, y cuyo papel era la construcción activa del niño de conocimiento del mundo a través de la estimulación e interacción con el entorno así como la incorporación de la experiencia. La base del conocimiento para Piaget está en la relación que se da entre una acción y un objeto por medio de la conformación de esquemas los cuales permiten la adquisición y estructuración del conocimiento vía manipulación, clasificación y comprensión mental (Hoffman, Paris & Hall, 1995). Piaget distingue tres esquemas representacionales: el sensorio-motriz; el segundo por imágenes y finalmente operacional. La distinción que hace de los sistemas organizados a diversos niveles (pero en interrelación estrecha), permite captar los procesos gracias a los cuales la experiencia vivida se convierte en significativa. Esto ocurre con las relaciones entre las actividades perceptivas y el dato percibido, que en parte es resultado de las “sedimentaciones” de actividades anteriores. Otro ejemplo lo aportan las relaciones entre las actividades operatorias y los materiales simbólicos sobre las que aquellas se ejercen (materiales simbólicos que a su vez, han sido adquiridos y producidos gracias a las actividades operatorias) (M-Pinol-Douriez, 1979).

Desde una perspectiva genética estas diversas nociones apelan a niveles de representación que requieren la existencia de una para la aparición de otra; que dependen y al mismo tiempo influyen en el desarrollo cognoscitivo del individuo. Bajo esta perspectiva Piaget propone la idea de la imitación como un proceso intermediario entre las conductas perceptivo-motrices y las conductas semióticas

que asegura la transición de lo senso-motor a lo representativo. La imitación participa como función simbólica que trata de recrear y construir un doble de la realidad. En sus propuestas sobre la génesis de la representación, tiene una idea general de que existen dos vías de acceso a la actividad simbólica una a partir de la imitación del otro (representación, imagen) y la otra es la imitación de sí (simulacro de la acción o hacer “como si”). Hay pues una relación entre conductas de imitación con conductas simbólicas y se hace patente que la evocación, antes de ser mental es forzosamente motriz o gestual, que la actividad simbólica empieza siendo una actividad motriz y que esto es lo único que permite su posterior evolución. De allí que no podrían existir representaciones por imágenes, simplemente “mentales”, antes de que se hayan observado en la conducta del niño gestos que son ya entonces simbólicos (Galifret- Granjon, 1991).

4.4 Esquemas sociocognitivos innatos

Como podemos ver Piaget muestra una concepción constructivista respecto a los esquemas representacionales que permiten el desarrollo cognitivo de los niños, y concibe estas etapas de desarrollo como cualitativamente distintas, de orden sucesivo y constante pero además considera que no se explican solamente por herencia o ambiente (Hoffman, Paris & Hall, 1995). La visión de Piaget fue criticada en su tiempo como una visión de cognición con poca atención hacia factores socioemocionales o educativos. Ahora bien, en la actualidad las visiones que consideran la existencia de una teoría de la mente suelen concebir la presencia de las representaciones sociales como subyacentes a mecanismos primordialmente innatos. Se maneja así la idea de que el desarrollo sociocognitivo tiene fundamentos establecidos genéticamente los cuales ya están presentes desde el momento del nacimiento. Para Alan Leslie la capacidad de metarrepresentar puede ser atribuida a un módulo innato de la teoría de la mente pues dice: “el desarrollo rápido y normal del conocimiento de la teoría de la mente depende de un mecanismo especializado que permite al cerebro prestar atención a estados mentales invisibles [...] el mecanismo es inicialmente innato y, en cierto

sentido una parte concreta del cerebro” (citado en Richardson, 2001; p.42). Alan Leslie y Simon Baron-Cohen suponen que la maduración y activación de mecanismos cognitivos especializados sobretodo en la detección de intencionalidad subyacen a la existencia universal de una teoría de la mente (Houdé et all., 2003). Para Leslie la adquisición de la teoría de la mente va a depender de la maduración de tres mecanismos neurocognitivos. El mecanismo de teoría del cuerpo (MTC) sería el primer mecanismo, según el cual el bebé puede reconocer que los agentes tienen una fuente de energía interna que les otorga autonomía. Este mecanismo se desarrollaría supuestamente durante el primer año de vida y es precedido por el mecanismo de teoría de la mente 1 (MTM1), que sirve para el entendimiento de propiedades intencionales en los agentes. Finalmente el mecanismo de teoría de la mente 2 (MTM2), que se desarrolla a lo largo del segundo año de vida permite la representación de que los agentes poseen actitudes proposicionales. Esta serie de esquemas innatos cognitivos y especializados tienen para Leslie la influencia ambiental solo en el sentido de “detonadores” que activan dichos mecanismos pero que no determinan su naturaleza ni el curso de desarrollo (López Leiva, 2007).

El otro postulado de tendencia innatista social es el de Baron-Cohen, quien considera que el mecanismo de teoría de la mente subyace a otra capacidad: la lectura de mentes. Esta capacidad es de acuerdo a este autor algo que se desarrolló y permanece filogenéticamente en nuestra especie por medio de la selección natural. Esta capacidad se va dando por mecanismos esquemáticos específicos de reconocimiento de información los cuales son sucesivos y comienzan con un detector de intencionalidad, le sigue un detector de dirección ocular, posteriormente un mecanismo de atención compartida y finalmente el mecanismo de teoría de la mente (López Leiva, 2007). De acuerdo a Baron-Cohen et all., (1997), desde los primeros años de vida se pueden encontrar déficits relacionados a la teoría de la mente, uno de ellos es en la atención conjunta y es de los que suponen tienen mayor alteración en las personas dentro del espectro del autismo.

Además de estos autores que son considerados como modularistas, existen otros que retoman también hipótesis innatistas y específicas de “módulos sociales”. Sin embargo, el grado de conceptualización de estas ideas, del determinismo o del estado pre-programado varía según los autores, aunque en esencia todos manejan en algún grado, la existencia de mecanismos que facilitan la comprensión de estados psicológicos e información social. Por ejemplo tenemos los modelos de intersubjetividad precoz que asumen la existencia de una capacidad en parte innata para responder a otras personas y actuar sobre ellos en el plano psicológico, emocional y motivacional a través de las conductas expresivas constituyendo la base para la comprensión de las relaciones de representación entre las personas y el mundo; entre sus exponentes están Peter Hobson y Colwyn Trevarthen (Houdé et al., 2003). La propuesta de Peter Hobson es que los bebés de algún modo tienen un mecanismo precableado que les permite percibir la direccionalidad de las actitudes de las personas (Richardson, 2001). Este autor señala: “el bebé <<se encuentra>> como si dijéramos, relacionándose de forma diferente con las personas y las cosas” (Hobson, 1995, p. 72). Por otro lado, Trevarthen considera que “en la primera infancia ya está en funcionamiento un mecanismo innato tremendamente complejo, que prefigura la inteligencia cooperativa de los adultos y que es más general que el mecanismo del lenguaje” (Trevarthen, citado en Richardson, 2001; p. 176). Postula además que los humanos al nacer ya vienen con predisposiciones sociales y capacidades interpersonales y que los fenómenos de intersubjetividad primaria y secundaria subyacen a la información existente en los genes.

Finalmente podemos abordar otra propuesta de tipo innatista con respecto al aprendizaje, que apunta a la existencia de un mecanismo neuronal con el que se explicaría el sesgo atencional de los bebés hacia las personas. Esta idea asume que los bebés nacen con una especie de preferencia perceptiva a estímulos de índole social; como por ejemplo el rostro humano cuyos estímulos constan de contornos curvilíneos, de cierta brillantez, abultados y coloreados o los sonidos

similares en estructura, frecuencia e intensidad a la voz humana. Así mismo se considera que existe en los neonatos una sincronía interactiva, armonización de ritmos y una *protoimitación* con sus congéneres, sobre todo con la madre (Richardson, 2001). Estos fenómenos son calificados como competencias sociales o pre-sociales:

El bebe parece programado para dar respuestas a estímulos humanos con arreglo a ciertos esquemas de armonía que consisten en respuestas de grupos musculares sincrónicas a los estímulos humanos o en la evocación de respuestas propias semejantes a las presentadas por el estímulo social y que caben en la competencia del bebé, [...] en la acomodación del ritmo propio [...] del comportamiento social (Riviere, 2003; p. 59).

Investigadores como Andrew Meltzoff, Sally Rogers y Bruce Pennington, apoyan esta visión gracias a estudios de imitación precoz en recién nacidos. Según ellos, es gracias a la experiencia de las similitudes de funcionamiento y de la contingencia o la reciprocidad de sus conductas con respecto a las de otros (imitación, coordinación comportamental), que puede compartir precozmente estados mentales, y luego tomar progresivamente conciencia de las relaciones psicológicas como tales (Richardson, 2001; Houdé et al., 2003).

4.5 Cognición social vs. Cognición no social

Una de las discusiones más interesantes en torno a los estudios de la cognición social es la que gira en torno a la concepción del tipo de información que se maneja en la adquisición, almacenamiento y manipulación de este tipo de información. Este problema tiene relevancia para nosotros ya que cuando nos preguntamos sobre el funcionamiento cognitivo de las personas dentro del espectro autista, tendemos a asumir casi en automático la diferenciación entre los aspectos cognitivos y los aspectos socio-afectivos de la experiencia humana.

Varios estudios sugieren que el desempeño de personas con autismo de alto funcionamiento en tareas que requieren algún grado de conocimiento social como imitación de gestos, juegos o representaciones simbólicas, es bastante pobre (Sigman, Yirmiya & Capps; 1995). Además la noción de dificultades en el

procesamiento de información de índole social ha sido apoyada no solo en los referentes clínicos sino en los diversos datos anecdóticos que han proporcionado algunas personas dentro del espectro del autismo como lo ha sido Temple Grandin (Bottroff, 1999). También se ha considerado que la dificultad para la realización de tareas de teoría de la mente, se podría encontrar asociada no tanto a un déficit general en el razonamiento inferencial, sino más bien a uno específico: el del razonamiento de dominio social (Belinchón, Hernández y Soltillo, 2008).

Hobson por su parte, postula que hay en el autista una incapacidad innata de establecer contacto emocional con las demás personas a pesar de sus capacidades intelectuales. En 1986 y 1987 desarrolló con un grupo de colaboradores ciertos experimentos que buscaban comprobar esta hipótesis; “encontró que los autistas ejecutaban peor aquellas tareas en las que trabajaba con material de tipo emocional frente a aquellas en las que se manipulaban objetos” y que en tareas de clasificación de rostros, se basaban en características poco relevantes a diferencia de los grupos control que lo hacían en relación a la expresión emocional (Sánchez García, 1992, p. 195). En otro experimento encontró dificultades de los autistas para el apareamiento entre fotografías con diferentes expresiones faciales con las expresiones vocales y gestos corporales de una emoción y eran más hábiles en el emparejamiento de fotos de animales con los sonidos que emiten, esta tarea al igual que algunas de teoría de la mente comparo con dos grupos (los cuales se desempeñaron igual de bien en ambas tareas), niños normales y niños con retraso mental. Los tres grupos correspondían en edad mental. Sigman, Kasari, Kwon & Yirmiya (1992, citado en Sigman & Capps, 2000), realizaron otro experimento de esta índole donde hacían que los padres de tres grupos de niños con diferente desarrollo (normal, retraso y autismo) fingieran estar enfermos o lastimados los niños con desarrollo normal y con retraso tendían en su mayoría a acercarse a sus padres y ver que les sucedía, parecían preocupados por ellos e intentaban hacer algo, dar consuelo, pero los autistas no parecían percatarse de lo que les sucedía a los padres, no los miraban ni ofrecían consuelo.

El planteamiento anterior tiene en buena parte influencia de las hipótesis que maneja la cognición social respecto a la racionalidad humana. De acuerdo a ésta idea el pensamiento requiere de motivaciones, afectos y emociones para aportar significado y valor a la información permitiendo que esta sea procesada de un modo *autoreferente*. La motivación guía a la cognición y viceversa; determinando el grado de esfuerzo cognitivo, facilitando la activación de las categorías relevantes a la meta y afectando la extensión de información procesada. Así mismo las diferentes motivaciones afectan las creencias sobre uno, los otros, causas y probabilidades de evento. Las emociones y los afectos funcionan de un modo similar sobre la atención, la percepción o la capacidad reactiva en las diferentes etapas del procesamiento de información. Estos influyen en el tipo de información que se recuerda o se aprende así como sobre los juicios sociales, las previsiones y los sesgos atributivos. Las emociones también afectan la manera en que procesamos la información sea esta de manera más sistemática o utilizando heurísticos y creencias previas (Quinn et al., 2003; Rodríguez & Betancor, 2007).

Para Brothers & Ring (1992 citados en Bottruff 1999), la noción de metarepresentación y procesos de desacoplamiento relacionados a la comprensión de la teoría de la mente que maneja Alan Leslie se basa en una “dimensión cognitiva más fría” porque creen que implica pensar sobre el pensamiento; pero que en el ámbito real donde se encuentran implicados significados sociales y emocionales la representación que se requiere es mas “calida”, lo cual corresponde a la desconexión afectiva primaria que propone Hobson. Ambas formas de representar son necesarias para la interpretación durante las interacciones sociales, aunque para estos autores, el procesamiento “caliente” se desarrolla antes y está basado en el nivel sensorial relacionado a rostros, voces y manos. Este nivel tiene implicaciones en la interpretación de intenciones y actitudes en los otros cuya conjunción habla de afectos sociales o significados de acciones para un observador. Por su parte Sigman, Yirmiya & Capps; (1995) observaron que la mayor dificultad de los niños con autismo se

observa cuando se requiere que estos integren la actividad social y la cognición y consideran posible que este bajo rendimiento se explique por ser la imitación y el juego simbólico acciones cognitivamente más complejas que la categorización y permanencia de objetos, pues también requieren de representaciones sociales y emocionales.

Regresando un poco hacia la historia de la cognición social podemos ubicar que fue a fines de los años sesenta y principios de los setenta, que las investigaciones de los psicólogos sociales empezaron a abordar la relación de las respuestas cognitivas de las personas en relación a los procesos que usa para la codificación e interpretación de la información proveniente del entorno social. Lo mismo pasó en el área de la psicología cognitiva, que fue incorporando la influencia de las variables situacionales que aporta el contexto hacia el modelo de la cognición humana (Enesco, Delval & Linaza, 1989). Pero una cosa es hablar de los elementos que se usan para el procesamiento de información y cómo su presencia puede afectar dichas operaciones mentales, y otra es asumir que estos elementos poseen características diferenciadas de los elementos de conocimiento que no están directamente relacionados con personas, o el mundo social. El enfoque nuevo llevó la investigación hacia la “percepción de personas” y giraba en torno a las inferencias que podían extraerse del análisis de: intenciones, propósitos, actitudes, memorias y pensamientos que almacenan y poseen las personas. Estas investigaciones atribuyen en las personas la posesión de conciencia, autodeterminación, y representaciones mentales de su entorno que le permiten mediar sus acciones (Enesco, Delval & Linaza, 1989).

La cognición social puede concebirse desde su aspecto organizativo o procesual. Desde el primero se entiende como la asociación de un conjunto de categorías y principios que organizan la estructura del conocimiento del mundo social. Desde el segundo la cognición social es vista como los métodos empleados para la creación obtención y uso de información acerca del mundo social. La contraposición básica bajo estas nociones era la de personas vs. objetos, pero al

incluir la dinámica de los procesos cognitivos y la interacción de información se observo que “la cognición social no sólo refleja el desarrollo del conocimiento social, sino también el desarrollo social del conocimiento. Todo conocimiento es inherentemente social en el sentido de que la ontogénesis del desarrollo mental está motivada y se mantiene mediante el discurso social” (Bearison citado en Enesco, Delval & Linaza, 1989; pág 26 & 27). Desde el punto de vista anterior se considera que hay dos niveles para analizar el conocimiento, el primero que corresponde a la visión del aspecto organizativo de la cognición social es el nivel que constituye a las características del objeto de conocimiento y el tipo de relaciones que se establecen entre este objeto y el sujeto que lo conoce. El segundo nivel lo constituyen los procesos subyacentes a los mecanismos de adquisición y construcción del conocimiento; el nivel procesual de la cognición social. Así pues se considera que “los contenidos o productos del conocimiento son diferentes según el objeto a conocer” (Enesco, Delval & Linaza, 1989; p. 27).

Las posturas que discuten la posición entre el conocimiento social y el no social son dos: la isomórfica y la de distinción. De acuerdo al isomorfismo no importa cuál sea el objeto a conocer, los mecanismos que se despliegan poseen una universalidad y son comunes a todos los objetos, por tanto se considera que los conocimientos sociales son estructuralmente isomórficos al conocimiento no social. Justo quizás es un problema en la parte interpretativa, pues como señala Broughton (Enesco, Delval & Linaza, 1989; p. 27): “los aspectos aparentemente más físicos de la vida son a menudo los más sociales (el sexo) y los que parecen ser fenómenos sociales son puramente físicos (producción mecánico-industrial)”. Por lo general lo físico se identifica con: lo inanimado, estático, predecible y reactivo; mientras que lo social presenta un carácter más bien animado, lábil, probabilístico e interactivo.

Por otro lado la postura de distinción justo acepta esta cuestión de dificultad y ambigüedad a la hora de determinar con claridad que hecho es de naturaleza física o social, sin embargo considera que hay una diferencia importante en los

procesos y mecanismos implícitos del conocimiento social respecto del físico. Las personas a diferencia de los objetos son capaces del establecimiento de relaciones intencionales, mutuas y comunicativas. Los intercambios se basan en relaciones sujeto-sujeto que promueve la interacción en el cual el interprete tiende a asumir que el otro sujeto posee un sistema psicológico como el propio, a esto le llaman los psicólogos evolutivos: *intención comunicativa* y se da sólo cuando la relación se establece con personas y no con objetos (Enesco, Delval & Linaza, 1989).

De acuerdo a Cahndler (citado en Enesco, Delval & Linaza, 1989) se pueden mencionar ciertas manifestaciones que demuestran la diferencia entre los fenómenos sociales y los que no lo son:

- Las leyes o normas sociales son cualitativamente diferentes de las físicas
- La causalidad psicología se diferencia de la física
- El conocimiento social se puede obtener de forma reflexiva
- Los fenómenos sociales están caracterizados por la recursividad, y los físicos no.

Para William Damon la diferencia entre estos dos tipos de fenómenos y conocimiento está ubicada en el tipo de acción e interacción que los sujetos establecen con su objeto de conocimiento y no tanto en el tipo de procesos cognitivos generales. Por su lado Eliot Turiel considera la estructuración de los conocimientos a partir de la construcción de dominios o sistemas de conceptos diferenciados, por lo que es necesario distinguir que formas presenta el conocimiento desde sus dominios más generales (Enesco, Delval & Linaza, 1989).

4.6 Esquemas sociocognitivos aprendidos

En los dos apartados anteriores describimos las hipótesis que se han derivado concernientes a los componentes de teoría de la mente y procesamiento emocional de la cognición social. Como vimos estos tienen como idea fundamental

la existencia de un “arreglo innato” que guía el desarrollo de estos elementos de la comprensión del mundo social. Sin embargo hasta este punto no hemos dado mucha razón sobre los elementos que a diferencia de la teoría de la mente y el procesamiento emocional, tienen mayor dependencia de los procesos de aprendizaje. Los componentes a los que nos referimos son: la percepción social, el conocimiento social y el estilo o sesgo atribucional. Estos elementos podemos decir que son los que se consideran más convencionales y dependientes del contexto socio-cultural, y aunque la explicación sobre su aprendizaje no es muy claramente enunciado por la mayoría de modelos de cognición social, sus exponentes más fuertes pueden ubicarse como más cercanos al asociacionismo social y esto quizás se debe a que el mayor problema para abordar muchos de estos conocimientos es que suelen caracterizarse por ser información que las personas asimilan de formas implícitas. Presentamos a continuación las ideas más sobresalientes sobre las que se han construido los elementos antes señalados de cognición social:

- A) *Descentración, coordinación de perspectivas y asunción de roles.* De acuerdo a esto la cognición social se entiende como un progreso hacia la diferenciación de puntos de vista es decir: lo propio vs. lo ajeno o comportamiento aparente vs. intención subyacente.” (Houdé, et all., 2003). Estas teorías se centraron en la percepción del “yo” y asumían que la conducta social esta mediada por las representaciones que tienen las personas sobre sí mismas. Se cree que desarrollamos *auto-esquemas* de nuestros atributos más centrales que nos proporcionan *auto-regulación* y nos sirven para realizar juicios basados en comparaciones de nuestra conducta contra la de otros. (Quinn et al., 2003).
- B) *Teoría ingenua de la personalidad.* Se refiere a un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a cómo son las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales (Estrada, Oyarzun y Yzetrbyt, 2007). Ésta supuestamente la elaboran los individuos como una especie de mediación

que les ayudara a dar sentido a las situaciones humanas (Houdé et al., 2003).

- C) *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Señala la dificultad que presentan los individuos para conciliar cogniciones, comportamientos o motivaciones que son contradictorias y sobre los mecanismos individuales que se ponen en marcha para buscar volver a un “equilibrio” y reducir así la tensión psicológica que genera la disonancia (Álvaro, 1995).
- D) *Teoría de la atribución*. Esta tiene como eje de análisis a la persona y el modo en que esta forma atribuciones de causa sobre su medio y la forma en que éstas influyen en los mecanismos cognitivos existentes para comprender el comportamiento. Se pueden originar tres atribuciones distintas: a la persona, a las circunstancias o sobre el objeto de la acción. También indica la existencia de sesgos atributivos diversos en los que existen tendencias a atribuir erróneamente los factores situacionales o personales (Álvaro, 1995).
- E) *Teoría de las inferencias correspondientes*. Enuncia dos principios: los efectos no comunes y la deseabilidad social que intervienen en la probabilidad de que una persona realice una inferencia correspondiente de una acción debida a disposiciones personales (Álvaro, 1995).

4.7 Problemáticas en las teorías representacionales

Una vez que hemos descrito todos los planteamientos que consideramos pertinentes respecto a la construcción de la noción de cognición social y que analizamos sus propuestas, podemos ver que estas han constituido avances que han permitido conceptualizar cada vez de forma más compleja, los procesos psicológicos referentes a la socialización. Sin embargo tanto las teorías generales como las más específicas muestran múltiples deficiencias o problemáticas para dar explicación a las condiciones del espectro autista.

En primer lugar, vemos que aunque las teorías de representación son un buen modelo para intentar abordar a los procesos mentales que rigen nuestro funcionamiento social, pocas veces podemos acceder a las representaciones en sí mismas. Las representaciones son aprehensión simbólica de elementos que percibimos en el mundo, construcciones basadas en un lenguaje, pero que sin embargo requieren para su estudio, de forzar su objetivación. Para dicha objetivación las ciencias cognitivas se han valido de referentes indirectos que le permitan a los investigadores construir inferencias de las representaciones de sus sujetos de estudio. El problema que se suele derivar de este proceder es la variabilidad de interpretaciones que se pueden hacer ante los resultados obtenidos. Esto ya lo vimos con las tareas de teoría de la mente y falsa creencia, en las cuales se encuentra coherencia para los resultados por parte de los investigadores y donde por lo general estas explicaciones son acordes a los planteamientos que hace cada investigador.

Otro de los problemas respecto a las representaciones, está en la discusión que aun no está resuelta, respecto a los formatos y la forma de acceso a ellas: ¿es a partir de proposiciones, o por imágenes?, ¿qué es aquello que permite a una representación cumplir con su función de representar? Brevemente podemos decir que existen dos propuestas respecto a los formatos: el pictórico y el proposicional. Se ha considerado a la imagen como formato representacional con base en la noción del parecido o la semejanza. Esta propuesta apela a una relación *natural*, de simetría, puesto que las imágenes suelen parecerse a aquello que representan. Sin embargo es cuestionable si dicho parecido explica por sí mismo el proceso por el que una imagen representa. Si esto no es así, entonces es posible que “*el parecido*” no sea una condición suficiente para la existencia de una representación, aunque si sea necesario. Además las imágenes requieren de un contexto específico para su interpretación, la imagen por sí misma no posee una interpretación única y precisa, tiene que ser leída a la luz de ciertos supuestos que se recopilan a partir de los elementos contextuales, sin mencionar que no permiten la recreación de algunos tipos de relación de las ideas (Crane, 2008). Por

otro lado las proposiciones se forman a partir de las palabras, las cuales son sistemas lingüísticos convencionales. Según la hipótesis de formato de representación vía proposiciones, la representación se basa en aquella relación de orden convencional que vincula a las palabras con las ideas de los sujetos que las piensan; pero es necesario entonces que se explique de qué forma es que las ideas representan. Es por esto que tampoco las palabras son un formato que nos ayude a explicar en sí mismo cómo es que se representa algo. De este modo se ha concluido que tanto imágenes como proposiciones dependen de una interpretación, la cual es concedida por la mente a partir de los estados mentales de los usuarios (Crane, 2008). Pero si los estados mentales son a su vez explicados como algún tipo de proposiciones entonces parece que nos metemos en elucidaciones un tanto circulares. Además la teoría de la mente y de coherencia central no abordan realmente este cuestionamiento, solo se asume que hay una representación pero no se intentan preguntar cómo podría ser su funcionamiento en relación a todo el procesamiento de la información. Por ejemplo si supusiéramos que los estados mentales son proposiciones y se representan en dicho formato lingüístico entonces tendríamos que preguntarnos entonces si hay una dependencia del lenguaje convencional para su existencia y uso y si esto fuera así esto se tendría que explicar con respecto a las ideas de la existencia de mecanismos innatos de teoría de la mente. Entonces como vemos aun en esta parte queda mucho por entender y descubrir.

Ahora bien, las propuestas revisadas aquí son variables, algunas tienen propuestas que se alejan de las otras, pero también hay aquellas cuyas diferencias más bien sutiles. Pero a pesar de ello todas se han ido derivando de planteamientos primordialmente de los años sesentas a ochentas donde han existido diversos huecos y deficiencias. Tenemos en principio que los modelos de cognición social son una amalgama de ideas provenientes de tres áreas en psicología (cognitiva, social y del desarrollo), las cuales tradicionalmente habían generado una especie de dicotomía entre los aspectos cognitivos y los sociales, como si una no dependiera de la otra. La psicología sociocognitiva absorbió las

ideas de ambos aspectos del desarrollo y los intento conjuntar pero aun hoy muchos planteamientos tienden a centrar más su atención en uno de estos aspectos.

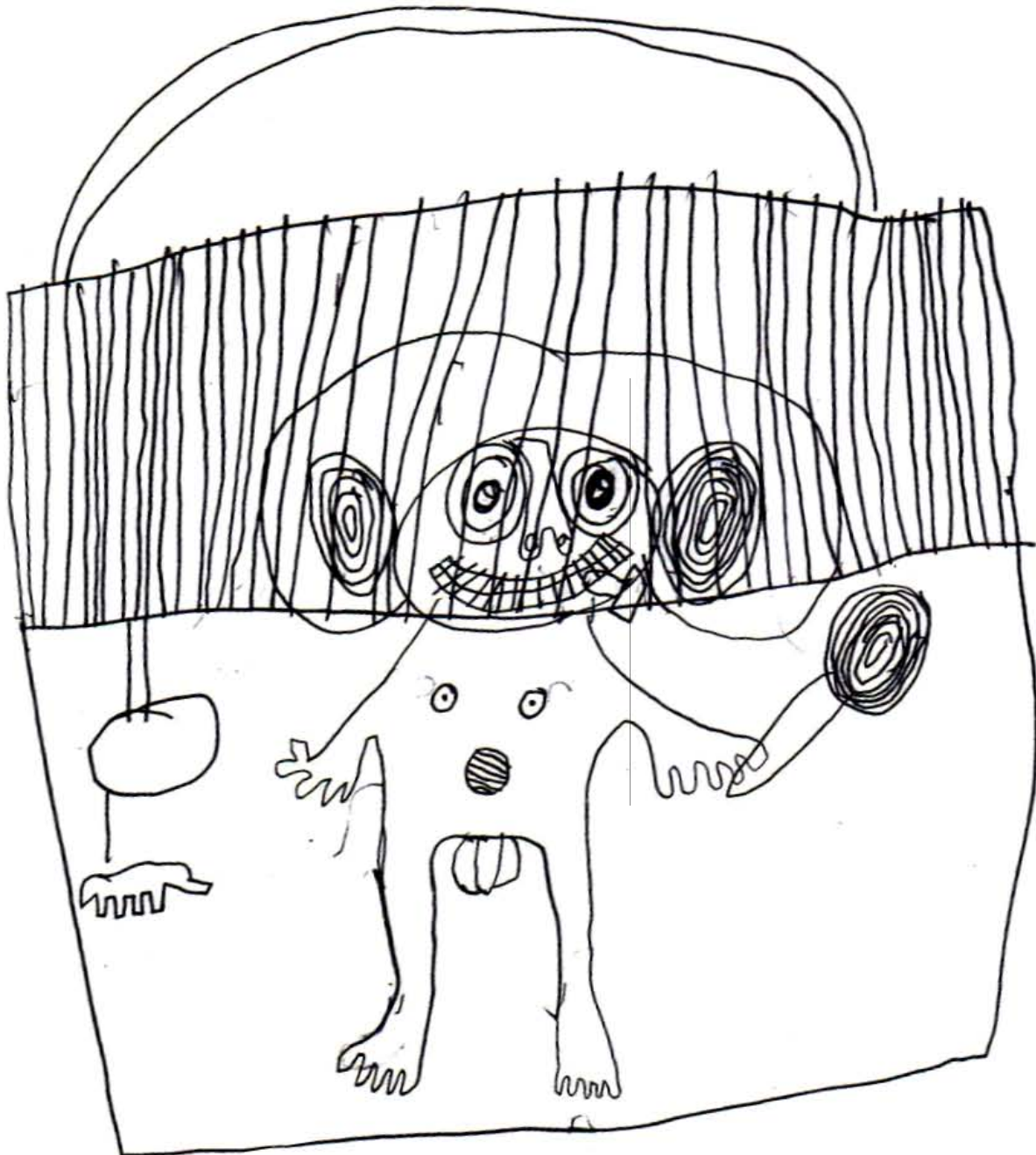
Respecto a esto podemos recordar como en un inicio los planteamientos de cognición social (que eran de hecho más apegados a las ideas del procesamiento de información), carecían de aspectos afectivos, motivacionales o normativos de la conducta. Álvaro (1995) enfatiza mucho como se ignoraron los aspectos más sociales de los procesos (como contextos normativos e identidades grupales) y reducían las explicaciones de los fenómenos a principios cognitivos universales individualistas. No es de gratis entonces que existan en las teorías explicativas de autismo diferentes propuestas que le critican a las otras su falta de atención respecto a ciertos aspectos. Como pasa con Hobson, que llama la atención sobre la ausencia en la propuesta de Leslie, de los aspectos emocionales, y propone que sin el entendimiento de las emociones y afectos la persona dentro del espectro del autismo no podrá desarrollar una teoría de la mente entre otras cosas.

Finalmente de los mayores problemas que podríamos criticarle a la noción de cognición social, es la tendencia a las visiones lineales que presenta respecto al desarrollo, pues a pesar de provenir de teorías y modelos de desarrollo, estos suelen ser “modelos de normalidad” y por tanto asumen que la cognición social debe responder siempre al desarrollo de los mismos parámetros y si esto no se da así se inclinan a creer que la cognición social o no existe o no es funcional. Además Álvaro (1995) señala que suele dar una idea contradictoria porque por un lado el individuo se concibe como generador de conocimiento pero al mismo tiempo señala que este conocimiento se da por los mismos procesos en todas las personas, lo que evidencia la falta de atención a los aspectos sociales, históricos, y los rasgos de carácter individual.

Simplemente habría que analizar la cuestión de la concepción innatista que está implícita en los planteamientos tanto de la teoría de procesamiento de información como de las hipótesis de teoría de la mente o intersubjetividad precoz. Estas para empezar colocan a sus mecanismos innatos como guías del comportamiento y del aprendizaje, y estos en varias hipótesis se asumen como “incluidos” o “presentes desde el nacimiento” y bajo dichos supuestos se espera que el desarrollo cognitivo consista en el aumento, crecimiento o maduración de la eficacia de los procesos, capacidades o conocimientos, es decir la visión es primordialmente cuantitativa. No se contemplan las apariciones o moldeamiento de estructuras, se asume como un proceso continuo y cualitativamente similar entre el adulto y el niño. El problema que tiene esta visión es que como investigadores nos puede llevar a olvidar que existen historias alternativas de desarrollo, nos conducen a enfrascarnos en lecturas dogmáticas donde no vemos más que fracaso y pérdida en la interacción social de una persona dentro del espectro del autismo.

El caso del autismo y su espectro plantea pues, una importante disyuntiva a estos modelos puesto que cuando intentamos hacer un análisis de las afirmaciones que nos plantea la teoría de cognición social comenzamos a enfrentarnos a una serie de complicaciones. Estas complicaciones implican que la persona con autismo o síndrome de Asperger nos puede ir mostrando en su peculiaridad, que posee y ejerce funciones que desde las teorías de cognición social no deberían de tener. El mundo social más que ser una realidad ajena a nosotros es algo que construimos, y esta construcción es particular y peculiar en cada persona, aunque tendamos a querer encasillar todo el desarrollo bajo parámetros de comportamiento esperado y deseados la realidad es que esto está más que lejos de ser así. Pero si nosotros retomamos como punto inicial de nuestro análisis la existencia de sistemas que desde el inicio del desarrollo poseen una constitución y características muy diferentes, entonces podremos entender mejor que el desarrollo puede transitar por caminos diversos y variables para alcanzar ciertas funciones o servir a fines específicos, y ampliaremos nuestra capacidad de analizar estos rubros de una forma más adecuada.

CAPITULO 3. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN LA “NORMALIDAD” Y EN LA “DEFICIENCIA”



“Si la comunicación falla, ese fallo afectará al desarrollo intelectual, al intercambio social, a la formación del lenguaje y a las actitudes emotivas, a todo a la vez, simultánea e inseparablemente”

Oliver Sacks

1. TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Y DIFICULTADES LINGUISTICAS

La comunicación y la interacción son los ejes fundamentales de la vida social y son posibles gracias a la existencia del lenguaje. Es por éste que somos capaces de construir representaciones mentales de las que hablamos en el capítulo anterior, sin embargo, no solo es por esto que resulta tan valioso para la vida social. La importancia del lenguaje está en su sentido de convencionalidad y arbitrariedad y con esto nos referimos a un hecho fundamental: aquel que no “entra” dentro del lenguaje, no “entra” dentro de la comunidad social. El reconocimiento como parte de una comunidad lingüística (social y culturalmente específica) viene de la mano con la capacidad de relacionarse a través de ese lenguaje determinado. Un importante ejemplo de esto está en nuestra propia disciplina, ya que el lenguaje para la psicología, es la vía primordial para conocer y entender a las personas; nuestros tratamientos, son en gran medida a través del lenguaje, evaluamos la inteligencia y el desarrollo psicológico desde éste ámbito, e incluso muchas veces como especialistas somos incapaces de trabajar cuando nuestro objeto de estudio (la mente de una persona) no logra reflejarse a través del lenguaje.

Como ya hemos señalado en los capítulos anteriores, uno de los criterios de diagnóstico básicos que se señalan respecto a las alteraciones en las personas con algún trastorno del espectro del autismo, son los déficits persistentes en la comunicación e interacción social. Estos “déficits” son con frecuencia los primeros signos que llaman la atención de los familiares, tutores o compañeros de personas con autismo o Asperger y es además la alteración fundamental. Pero para poder reflexionar mejor sobre el autismo y su espectro, es necesario que podamos entender que son y cómo funcionan estos procesos de comunicación, interacción y su relación con el lenguaje.

2. COMUNICACIÓN

La comunicación es una función del lenguaje y un acto humano para compartir y transmitir información; constituye un proceso aglutinador que permite la codificación simultánea de signos que provienen de diferentes sistemas semióticos y por tanto de espacios operatorios diferentes Zurdo (1994). La comunicación es también donde se incluyen todos aquellos procesos por los que las personas ejercen influencia unos sobre otros, y donde confluyen los intercambios de las diversas actividades humanas (Rizo, 2004). Se emplea con intenciones muy diversas: asertividad, directividad, expresividad, compromiso o declaración; (Diccionario de términos clave de ELE 2009). Estos fines se alcanzan mediante la interacción de los dos niveles de la comunicación (Marc & Picard, 1992):

- a) *Nivel informacional*: implica el intercambio de información y sentido; su expresión es más común a través de lo verbal
- b) *Nivel energético*: su base son fuerzas pulsionales, motivaciones y afectos y suelen expresarse más a través del cuerpo y sus movimientos.

2.1 Teorías de comunicación y funciones comunicativas

Para el estudio de la comunicación, encontramos una multiplicidad de disciplinas que han aportado modelos y teorías distintas en el intento de desentrañar su complejidad; puesto que requiere de diversas funciones, elementos y condiciones para ser un proceso que se lleve a cabo con éxito. Los modelos de comunicación que se pueden identificar a grandes rasgos y que contribuyeron a su entendimiento actual, más que constituir modelos que se contrapongan, son modelos que se han complementado entre sí, cada uno de ellos podemos ver que resalta diferentes aspectos de la comunicación, los cuales nos permitirán hablar de la existencia de las competencias necesarias en los usuarios para la más adecuada transmisión de información. Estos modelos fueron clasificados por Marc & Picard, (1992) de este modo:

A) Modelos técnicos:

Proviene de la telecomunicación y se basan en las propiedades físicas y matemáticas de la radio y la telefonía. Su interés es la cantidad, calidad y eficacia de la transmisión de un mensaje, no distinguen el contenido semántico sino la precisión. Uno de los más conocidos data de 1949 y sus autores son Claude Shannon y Warren Weaver consta de los siguientes elementos (BARITE, 2008; Marc & Picard, 1992; Rodrigo, 2005; Ribeiro 2004):

- 1) *Mensaje*
- 2) *Fuente*
- 3) *Transmisor*
- 4) *Canal*
- 5) *Ruido*
- 6) *Receptor*
- 7) *Destino*

Una de las críticas que recibió este modelo fue su linealidad y poca visión para dar explicación de un proceso comunicativo de naturaleza verbal, ubicando a los elementos de emisor y receptor, bajo un estado pasivo de mera transmisión o recepción. Sin embargo, la importancia de este modelo radicaba más en la noción de la decodificación adecuada de una señal de modo que el mensaje codificado previamente, sea el mismo que recibe el destinatario: la *sintaxis* de la información en la codificación y la decodificación (Rodrigo Alsina, 2005; Ribeiro 2004).

B) Modelos lingüísticos:

Enunciaremos dos modelos; el primero es el modelo de comunicación verbal de Jakobson que asigna funciones comunicativas diferentes a cada uno de los componentes que se encuentran involucrados en la comunicación. A continuación se enuncian los distintos elementos con sus funciones correspondientes (Diccionario de términos clave de ELE 2009; Marc & Picard, 1992; BARITE, 2008; Coble, 2004; Pilleux, 2001):

- 1) *Emisor*: cumple con la *función emotiva*
- 2) *Mensaje*: posee la *función poética*
- 3) *Receptor*: su función es la *conativa*
- 4) *Código*: la función que se deriva sobre el énfasis en el código es la *metalingüística*
- 5) *Contexto*: su función es la *referencial*
- 6) *Contacto*: su función es *fática*

El segundo modelo proviene de la sociolingüística y la etnografía; es una aproximación que enfatiza los aspectos pragmáticos de las interacciones lingüísticas, ve al proceso comunicativo como un evento el cual está definido de manera particular por un momento y lugar determinado. Sus autores fueron Dell Hymes y John Gumperz, quienes bautizaron dicho modelo como *SPEAKING*, que es un acróstico de las iniciales de los componentes que lo conforman (Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre). Se presenta a continuación una breve descripción de dichos componentes (Pilleux, 2001, Marc & Picard, 1992):

- 1) *Situación*: se forma de un marco y una escena. El marco es el lugar y configuración en términos espacio-temporales y la escena es un marco psicosocial en la que interactúan los participantes.
- 2) *Participantes*: son todas las personas que interactúen lingüísticamente.
- 3) *Finalidad*: se refiere a las intenciones, objetivos y resultados que se desea obtener al comunicar algo.
- 4) *Actos*: son la secuencia de acciones que expresan el contenido y forma del mensaje siguiendo una estructura determinada en la interacción.
- 5) *Tono*: El tono es el cómo se ejecuta el acto de habla, pues un mismo enunciado puede variar en significado, según como se diga.
- 6) *Instrumentos*: son los medios de transmisión y agrupa a los diversos canales por los que se transmite información.
- 7) *Normas*: son el conjunto de reglas para la interacción y la interpretación del sentido de los actos que se realizan.

- 8) *Géneros*: constituyen la organización de los diferentes eventos de comunicación según las características formales que reconoce de forma tradicional una comunidad determinada.

Estos modelos no tomaron muy en cuenta la complejidad del proceso de la formación y emisión de un mensaje a nivel psicológico y de funciones biológicas complejas, por lo cual, atienden poco a la subjetividad y a los procesos de tipo mental.

C) *Modelos Psicosociológicos*:

Anzieu & Martin propusieron en los años setenta un esquema que aborda el nivel de conciencia de los hablantes. Intentaban darle explicación a los fenómenos tales como los de las interpretaciones erróneas, los contrasentidos o la incompreensión paradójica, los cuales según estos se deben a una interposición entre la intención del hablante y la recepción del mensaje. El modelo tiene tres elementos (Marc & Picard, 1992):

- 1) *Personalidad*: constituido por el sistema de motivaciones enraizadas en la propia historia intelectual, cultural, social, biológica y sociológica que conforman una identidad completa de cada hablante.
- 2) *Situación común*: define los objetivos y fines que cada participante se fija y que influyen en el contenido y estilo de comunicación.
- 3) *Significación*: resultado de símbolos que inducen a asociaciones de sentido y son intercambiados por las personas generando mejor comunicación cuando son de un mismo universo simbólico con los mismos marcos de referencia.

Esta perspectiva acentúa el aspecto psicológico involucrado en la elaboración y recepción de significados desde su dimensión social y cultural fundada en el intercambio psicológico y las prácticas colectivas de las comunidades.

D) Modelos Interlocutivos:

Proviene de las investigaciones en lingüística pragmática y psicología social, la visión de la comunicación gira en torno a su carácter interactivo y convencional como un fenómeno relacional que no puede ser reducido y que se funda en la intersubjetividad y el intercambio como principios para sostener la reciprocidad en las relaciones humanas. De este modo comunicar es una actividad conjunta que implica cooperación puesto que el mensaje de uno se apoya en el de el otro. La referencia al mundo se adquiere en un espacio lógico de interlocución (Marc & Picard, 1992).

Para R. Ghiglione comunicar significa construir una realidad de manera conjunta utilizando sistemas de signos (Marc & Picard, 1992). Considera que los participantes siguen ciertos principios y reglas que rigen el intercambio:

- 1) *Pertinencia*: los individuos pueden reconocerse como interlocutores en potencia en tanto sus diversas competencias comunicativas
- 2) *Contra-actualización*: implica pasar de una situación comunicativa en potencia a la efectividad y realización de esta
- 3) *Reciprocidad*: implica reconocer a la otra persona como interlocutor efectivo
- 4) *Influencia*: se refiere al hecho de que en los intercambios comunicativos se está buscando el dominio del interlocutor.

Para este trabajo, estos modelos nos permiten reflexionar acerca de la complejidad del fenómeno comunicativo, pues como ya dijimos, cada modelo resalta ciertos aspectos esenciales a la hora de comunicarnos e interactuar. Así mismo cuando vemos estos modelos desde casos particulares de la comunicación de personas con autismo, lo que solemos ver son versiones incompletas de los modelos abstractos en tanto que han sido pensados bajo esquemas de sujetos sociales y psicológicos un tanto ideales. Pero el uso de los múltiples conceptos o categorías de dichos modelos de comunicación, nos permiten comprender mejor esta dinámica. Pongamos un ejemplo, si analizamos una conversación desde el

punto de vista técnico puede ser vista como exitosa en tanto que el emisor y receptor logren transmitir información, pero puede que esta no resulte exitosa desde el punto de vista psicosociológico, si la información que transmite el emisor no corresponde al sentido que le otorga el receptor desde sus marcos de acción sociales particulares. Este tipo de situaciones es común en las interacciones con personas autistas o con Síndrome de Asperger. Pero incluso es posible entender mejor estos modelos de comunicación si los diseccionamos aun más desde sus componentes lingüísticos.

3. EL LENGUAJE

El lenguaje puede entenderse como un conjunto sistemático de signos utilizado para comunicar (Luna, Viguera & Baez, 2005). Su concepción varía de acuerdo a las disciplinas que lo estudian, desde la lingüística pura hasta la psicolingüística y sociolingüística. Se puede ver como un sistema de signos, como una función psicológica, como una habilidad, como un medio de comunicación o conducta social (Bunge, 1983).

3.1 El estudio del signo: semiótica

La semiótica se encarga del estudio del signo, de su naturaleza y uso para comunicar conocimientos. De acuerdo con Charles Morris (citado en Blasco, Grimaltos & Sánchez, 1999; p. 60) la semiótica tiene como objetivo: “construir una teoría general del signo en todas sus formas y manifestaciones, sean éstas animales o humanas, normales o patológicas, lingüísticas o alingüísticas, individuales o sociales”.

3.1.1 La sintáctica

Trata de las relaciones formales de los signos entre sí y es el área de mayor desarrollo en la semiótica. Se interesa por la estructura de los lenguajes en tanto

posibilidades de combinación de los signos que los conforman. La sintaxis proviene de las nociones de la lógica y matemática estudia la estructuración lógica y gramática de un lenguaje: el orden de las unidades del discurso, como la estructura de los enunciados (Morris, 1985). La gramática de un lenguaje nos permite analizar las diversas posibilidades de estructurar sus unidades de acuerdo a unas reglas determinadas (Crystal, 1997). La sintaxis se basa no solo en reglas arbitrarias, sino en las relaciones semánticas de los signos en tanto sus relaciones de verdad y falsedad con el mundo al que hace referencia y la dominancia de los términos en relación a ciertas clasificaciones, categorías o grados de especificación (Crystal, 1997).

3.1.2 *La semántica*

La palabra semántica, que proviene del griego *semaino*, es significar o dar sentido, y trata de la relación de los signos con los objetos o estados de cosas que representan, o a los que son aplicables, es decir: relaciones de denotación (Guiraud, 1960). Así pues la semántica tratará de averiguar cómo se producen los significados y los sentidos, cómo se transforman y cómo funcionan. Este proceso se considera psicológico, pues se cree que sucede en la mente de las personas, es pues hablar de representación: “un signo es un estímulo asociado a otro estímulo, del cual evoca la imagen mental” (1960, p. 16).

3.1.3 *La Pragmática*

Trata de la relación entre los signos y los usuarios, y cómo se relacionan los diferentes lenguajes en relación a los contextos comunicativos donde suceden. Las reglas pragmáticas dicen cuales son “las condiciones (en los intérpretes) bajo las que un vehículo sígnico es un signo” (Morris, 1985; p. 75). El entendimiento de las reglas pragmáticas por los interpretantes o usuarios de un lenguaje permite que se elijan determinadas combinaciones sígnicas de acuerdo a convenciones sociales como lo son los usos y costumbres (Crystal, 1997; Morris, 1985).

3.2 Las competencias comunicativas

Como hemos visto la comunicación va mas allá de la simple emisión-recepción de mensajes, para poder comunicarnos con éxito hemos de ser competentes. Cuando hablamos de competencia comunicativa nos estamos refiriendo a las habilidades y conocimientos que pueda tener un individuo, para llevar a cabo interacciones exitosas usando todos los sistemas semióticos que están a su alcance, y haciéndolo de acuerdo a códigos de comportamientos esperados por una comunidad de habla particular en la que se requiere seguir reglas gramaticales, léxicas, fonéticas, semánticas y de uso de la lengua que abarcan los contextos culturales y sociohistóricos. Esta competencia permite que los integrantes de una comunidad lingüística logren entenderse, porque -interpretan y utilizan de manera apropiada el significado social de las variedades lingüísticas aunque hay que aclarar que la competencia comunicativa de emisor no tiene que coincidir necesariamente con la de los receptores, y la de éstos puede ser, a su vez, diferente entre sí (Pilleux, 2001; Diccionario de términos clave de ELE, 2009; Rodrigo Alsina, 2005).

Poseer ciertas competencias lingüísticas, nos habla de la realización exitosa de la comunicación en ciertos aspectos y se cree que las personas pueden poseer diversos grados de competencia en ciertas áreas lingüísticas. En las personas con autismo y Asperger pueden existir unas competencias lingüísticas más eficientes que otras, pero es común que varias de estas competencias muestren dificultades. Por ejemplo según Lou Royo & López Urquizar, (2001) en los trastornos del espectro autista, en el nivel lingüístico y comunicativo, se han observado de acuerdo a diversos autores: habla estereotipada, alteración y desarrollo idiosincrásico de dominios pragmáticos y semánticos, déficit declarativo, patrones de desarrollo retrasados en nivel fonológico y/o morfosintáctico, inversión de pronombres y agnosia auditiva verbal que implica dificultad para decodificar lenguaje; así como síndrome mixto expresivo receptivo que refiere a errores sintáctico fonológicos, o síndrome semántico pragmático, que se caracteriza por

locuacidad verbal conformado en su mayoría de ecolalias (repetición parcial o total del discurso verbal de otro de forma inmediata a la emisión o diferida en el tiempo), o síndrome léxico-sintáctico, que implica el comienzo tardío de lenguaje con comprensión deficitaria.

Entender cuáles son estas competencias, permite pensar en primer lugar en la expectativa social de la comunicación ideal y por tanto saber qué de lo que se espera es lo que la persona con autismo no cumple, pero también permite reflexionar acerca de un hecho importante: el que posean una mejor competencia en un área que en otra, define en cierta medida su capacidad para incluirse dentro del mundo social y el grado en el que las personas podrán establecer recursos de interacción con ellos y viceversa. Abordemos pues cuales son estas importantes competencias.

En primer lugar está, la *competencia gramatical* que se refiere al conocimiento ideal que debe poseer un actor sobre la lengua que utiliza para comunicarse desde sus modalidades semiótica y semántica. Contiene un grupo de reglas para producir, reproducir o interpretar un número infinito de oraciones. Esta competencia se observa en las personas al producir enunciados que sigan las reglas de la gramática en sus diversos niveles: vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación; e incluye al contexto proposicional, la morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica. La competencia lingüística permite producir e interpretar signos verbales y escritos, en esencia. (Pilleux, 2001; Diccionario de términos clave de ELE, 2009). En las personas con Asperger, se reportan con frecuencia: habilidades lingüísticas inusuales que incluyen sintaxis y vocabulario más avanzado pero con habilidades conversacionales retrasadas, prosodia inusual y tendencia a ser lingüísticamente pedantes o alteración en el uso de conductas no verbales para la regulación de las interacciones (Koning & Magill-Evans, 2001; Attwood, 2007).

Después tenemos a la *competencia sociolingüística*, que nos referirá al entendimiento y producción adecuada de las expresiones lingüísticas en un contexto. Abarca reglas y competencias de interacción culturales y sociales. Las reglas de interacción varían de acuerdo al grupo, institución, comunidad o sociedad (Pilleux, 2001; Diccionario de términos clave de ELE, 2009). Respecto a esta competencia en el caso del Asperger suele observarse madurez, razonamiento social y empatía inmadura que se traduce en una dificultad para la comprensión de las expresiones faciales, y de las reglas de interacción social interacciones (Koning & Magill-Evans, 2001; Attwood, 2007).

Otros de los problemas comunes de los individuos diagnosticados con Asperger son por un lado, los perfiles inusuales de habilidades de aprendizaje es decir la necesidad de asistencia con algunas habilidades organizacionales de auto-ayuda, o la fascinación con un tema que suele ser inusual en su intensidad. Por otro lado está la conducta social y emocionalmente inapropiada, así como dificultad en la comunicación y control de emociones (Koning & Magill-Evans, 2001; Attwood, 2007). Estos aspectos peculiares, suelen afectar la *competencia psicolingüística*, que abarca la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo. La personalidad incluye a las motivaciones, nivel intelectual y cultural; sexo, edad, estado emocional, educación, prejuicios y creencias. La sociocognición se refiere a las representaciones o esquemas mentales, actitudes y valores que se aprehenden de una comunidad y se comparten con sus miembros. Al compartir modelos representativos dentro de una comunidad se forma un campo común para juzgar situaciones, eventos y actos de habla. El condicionamiento afectivo se refiere a rasgos constantes de personalidad, estado de ánimo que afectan la cantidad y calidad de su interacción en determinados sucesos de acuerdo a la disposición contextual (Pilleux, 2001).

La competencia pragmática concibe la comunicación como una acción social y se pregunta sobre ella en tanto un hacer, sus elementos son la competencia funcional, la implicatura y la presuposición. Esta postura considera que actuamos

y hacemos cosas con las palabras para lograr propósitos. Un acto de habla hace uso de la lengua para preguntar, clasificar, negar, agradecer, rechazar, especular etc., estas son las competencias funcionales. En el acto comunicativo se pueden encontrar elementos de cooperación para la interpretación de las intenciones (Pilleux, 2001).

Finalmente, la *competencia estratégica* es un elemento de los que se necesitan para hacer un uso efectivo de la lengua. Los niños con síndrome de Asperger tienen como uno de sus mayores obstáculos, su inhabilidad en el desarrollo de interacciones y relaciones con iguales, es decir les es muy difícil establecer amistades de forma convencional y esto tiene mucho que ver con este uso poco estratégico de su comunicación. Esta competencia, suele favorecer la efectividad de la comunicación por medio de la compensación de fallas que puedan producirse en la comunicación ya sea por fallos en el conocimiento o en las condiciones de la comunicación (Diccionario de términos clave de ELE, 2009).

Analizar la existencia de diferentes grados de competencias lingüísticas puede ayudarnos a delimitar mejor las habilidades y dificultades de las personas para comunicarse. En la práctica clínica es posible ver jóvenes con Asperger de una gran competencia gramática pero con una seria dificultad en su competencia sociolingüística. Si se analiza la posible relación entre una y otra es posible que se puedan inferir las formas en que interactúan formas de representación mental como la cognición social con algunas otras características de funcionamiento cognoscitivo peculiar de personas dentro del espectro del autismo. Belinchón, Hernández y Soltillo, (2008), señalan que según algunas investigaciones, se ha visto una correlación empírica entre los déficits pragmáticos, de discurso o de memoria autobiográfica, con las dificultades mentalistas en personas con Síndrome de Asperger, aunque estas no impidan la interpretación y realización de atribuciones de índole social.

4. INTERACCIÓN SOCIAL

El otro aspecto fundamental para entender los déficits de las personas con autismo o Asperger es la interacción. Este concepto resulta ser enunciado una y otra vez en nuestros manuales diagnóstico, mas sin embargo, pocos de ellos abordan con profundidad al concepto en sí mismo. Es difícil establecer una diferenciación clara entre lo que son las nociones de comunicación e interacción, puesto que ambas se encuentran fuertemente imbricadas. Para comunicar es necesaria la existencia de una relación interpersonal. Las relaciones sociales de cualquier tipo se basan y sostienen por las interacciones existentes entre individuos (Kendon, 1990).

Fernando Poyatos (2003; p. 69), define interacción como:

Intercambio consciente o inconsciente de signos comportamentales o no comportamentales, sensibles o inteligibles, [...] de sistemas somáticos y extrasomáticos, [...] culturales y ambientales circundantes que actúan como componentes emisores de signos [...] que determinan las características peculiares del encuentro.

La conversación por ejemplo, es una forma de acción entre individuos (interacción), es por tanto una actividad social que utiliza como instrumento para actuar: los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan la palabra. El análisis de la conversación revela de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción (Tusón, 2002). Este análisis también va de la mano con el del discurso el cual según Íñiguez & Antaki (citados en Ibáñez e Íñiguez, 1996) está constituido por un conjunto de prácticas lingüísticas que promueven y conservan determinadas relaciones sociales. El análisis de discurso es una diversidad de prácticas y procedimientos que estudian cómo estas experiencias actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones y cómo el lenguaje es una práctica constituyente y regulativa. De acuerdo a Gortázar

(2002) para comprender y poder producir un discurso narrativo deben estar integradas las siguientes dimensiones: las propias del lenguaje que son la fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática; y las propias del discurso que son el mantenimiento de un tema, la organización secuencial, la coherencia discursiva, la función referencial, la cohesión conjuntiva y la fluidez.

4.1 Elementos de configuración

Las interacciones sociales se configuran de maneras particulares y su estructura define en gran medida el fenómeno mismo de comunicación y de intercambio. La configuración permite establecer lo que se conoce como “*territorio de interacción*”, es decir, el arreglo físico del “grupo de interacción” que lo delimita de otros individuos no participantes que se encuentren cerca. De acuerdo con Kendon (1990), se establece con base en los arreglos de:

- A) *Espacio*: afecta en la forma de participación de los miembros, pues de acuerdo a esta es como se reparten los derechos de intervención así como las obligaciones. Otro aspecto en el espacio es en relación a la distancia entre interlocutores; la distancia que separa a dos individuos en una interacción, habla del tipo de interacción en que están envueltos.
- B) *Orientación*: Es a partir de la orientación que las personas buscan claves e información de los individuos con los que interactúa. La cabeza y los ojos son elementos con mucho movimiento en las interacciones y cambian mucho en los diferentes momentos de esta. La orientación nos puede referir a varios aspectos de la interacción: la intensidad de la relación y de los intercambios entre participante, el involucramiento y grado de interés mutuo, la implicación en la participación de acuerdo a la atención, la diferenciación entre estatus o actitudes hacia los otros.

C) *Postura*: de acuerdo a la variación en el tipo de interacciones las personas elegirán las posturas que puedan adoptar de un repertorio postural particular. Ésta parece tener una función de empatía ya sea cuando se comparte un punto de atención hay tendencia a que los participantes asuman posturas muy similares o cuando se busca generar *rapport*, hay una tendencia a imitar las posturas del interlocutor. Se considera entonces que en las interacciones cuando hay marcadas incongruencias en los interactuantes, esto refleja marcadas diferencias en los roles de las relaciones o un distanciamiento psicológico entre ellos.

4.2 Organización y dinámica

Los elementos de configuración solo son el punto base a partir del cual se da la interacción. Lo que quizás resulte más importante, es cuando este intercambio cobra vida y se desenvuelve. Una forma típica de interactuar se da en una conversación, pues tiene una serie de reglas pragmáticas culturales bien definidas, además que suele ser uno de los contextos de intercambio donde más se pueden notar las “anormalidades” o dificultades de las personas dentro del espectro del autismo. Tusón (2002; p. 134), señala: “Conversar es una forma de acción entre individuos (interacción); por lo tanto es una actividad social que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra”. Dentro de la dinámica de una conversación ideal, se suelen dar los siguientes aspectos (Kendon, 1990; Sentis, 1997):

A) *Señales de inicio*: Al reunirse los participantes de un encuentro se puede observar una fase en la cual se preparan para iniciar la interacción. En esta fase están buscando como colocarse y no comienzan la interacción si no ha sido establecida la configuración del encuentro. Una vez definido esto, los interlocutores parecen saber cuándo es apropiado comenzar y es probable

que asuman posturas y orientaciones específicas para indicarle al otro que está listo para iniciar el intercambio.

B) Ejes de interacción: Los ejes de interacción van de acuerdo al número de participantes y son unidades públicas de relación conductual, se forman a partir de patrones de conducta específicos por los cuales el hablante establece a quién se está dirigiendo. Por lo general se pueden desglosar en el binomio hablante-oyente.

C) Coordinación de movimiento: A partir de la coordinación de movimientos es que se da un intercambio implícito de información que permite a un participante saber si su compañero va a iniciar un eje de interacción.

D) Establecimiento de marcos de acción: Los marcos de acción van a permitir la efectividad de la conversación de acuerdo a las normas comportamentales establecidas por el grupo y las formas que una cultura permite para que sus miembros logren ciertas metas. Si los marcos de acción son violados, será muy probable que la interacción fracase.

E) Objeto de la conversación: Esta fase corresponde al análisis de discurso, propiamente, se interesará en los temas y contenidos que desarrollen los interlocutores y como se influyen mutuamente.

F) Turnos: El establecimiento de turnos se da gracias al despliegue de señales por parte de los participantes. Estas aparecen como claves comportamentales en el desarrollo de la interacción y pueden ser de entonación, de sintaxis, de contenido y del desarrollo paralingüístico y quinesico. El patrón de orientación de la cabeza y ojos de los participantes se encuentra en estrecha relación con el discurso verbal, y sirve como clave para regular la conducta del interlocutor. Por medio de gesticulaciones o

movimientos de cabeza se puede marcar estas señales que permitirán el cambio de función de oyente a hablante.

G) *Finalización*: Tanto de manera verbal, como de manera no verbal se empiezan a dar funciones de síntesis de la interacción.

4. 3 Naturaleza y función de los componentes comunicativos no verbales

El individuo en tanto emisor emite un discurso finamente estructurado, que se compone de todos aquellos elementos sensoriales que funcionan para transmitir información adicional. Desde este punto de vista se considera que hay una “*realidad tripartita del discurso interactivo*”, pues este está constituido por una mancuerna entre repertorios de lenguaje verbal, paralenguaje y quinésica (Poyatos, 2003). Esta configuración constituye una manifestación externa audiovisual a partir de la cual podemos analizar los eventos de interacción comunicativa de forma más completa ya que se relacionan a un marco social y contextual determinado.

La comunicación no verbal es definida por Poyatos (2003; p. 68) como: “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”. De acuerdo con Marc & Picard, (1992) la comunicación no verbal se considera como un código analógico, dentro de ella podemos encontrar diferentes tipos de significantes y su relación con el discurso puede tener diferentes funciones en diferentes momentos. La percepción de estos indicios puede ser algo consciente pero más a menudo funciona como un proceso más bien intuitivo, que provoca una reacción inmediata basada en la interpretación y la identificación no consciente. La conducta no verbal también supone un aprendizaje basado en el consenso social.

4.4 Paralenguaje

De acuerdo con Cestero Mancera, (1999; pág 32), el *paralenguaje* es un “sistema [...] que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales”. Este se constituye por cualidades fónicas o vocales no lingüísticas, y que aparecen en paralelo a las emisiones de carácter verbal, sin ser consideradas parte de este sistema. Funcionan también junto a otros elementos quinésicos o de índole no verbal. Y tienen la cualidad de comunicar o matizar el sentido del discurso. Se clasifican de la siguiente manera (Diccionario de términos clave de ELE, 2009):

- 1) *Cualidades y modificadores fónicos*: son cualidades físicas del sonido nos dan información sobre el interlocutor respecto a sus características biológicas, estados físicos o de ánimo y sirven para determinar el matiz de la comunicación.
- 2) *Indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales*: son signos que se emiten de manera consciente o inconsciente, tienen un significado que manifiesta ciertos estados, indica también el grado de seguimiento al interlocutor responden a valores estéticos y culturales.
- 3) *Elementos cuasi-léxicos*: son emisiones de los aparatos fonadores y tienen un componente léxico muy sencillo pero que lo dotan de un fuerte valor funcional debido a que tienen un valor comunicativo.
- 4) *Pausas y silencios*: tienen alto valor comunicativo sirven para regular cambios de turno, pueden ser de carácter reflexivo, enfático o fisiológico, indican fallas en la comunicación.

Es importante señalar que el paralenguaje no se limita solo al acompañamiento del lenguaje verbal sino que también se dan en paralelo con elementos de lenguaje no verbal y lo complementa, esto se explica como la necesidad que tienen estos elementos de anclarse a referentes externos.

4.5 Quinésica

El otro componente de la comunicación no verbal, es la *quinésica*: “movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales” (Cestero Mancera, 1999; pág 35). Constituida por movimientos o posturas corporales conscientes o inconscientes, con valor comunicativo que se transmiten a lo largo del tiempo y espacio. Pueden formar parte del discurso verbal y paraverbal, se sujetan al desarrollo ontogénico, la distribución geográfico-cultural la estratificación y cambios sociales (Poyatos, 2003). Este componente tiene la capacidad de matizar el significado del componente verbal, y a grandes rasgos se compone de: gestos faciales y corporales, maneras que implican formas gestuales o corporales convencionales; posturas, orientación y proximidad corporal así como intercambios, contactos y orientaciones visuales y faciales (Cestero Mancera, 1999).

De este modo los elementos paralingüísticos y quinésicos serán considerados como elementos de comunicación no verbal en su conjunto, estos junto al lenguaje verbal permiten entender el discurso como algo completo y no solo en su modalidad verbal. Es posible observar el grado de relación que hay entre lo que constituye la acción y el lenguaje. En este sentido, Poyatos (2003) propone que:

- A) Las palabras, emisiones paralingüísticas independientes, las pausas, gestos y posturas tienen un carácter segmental, mientras que la entonación, los rasgos paralingüísticos modificadores de la voz y los rasgos paraquinésicos de movimientos y posiciones tienen un carácter no segmental.
- B) Los tres sistemas tienen la capacidad de sustituirse mutuamente dentro de un orden sintáctico.
- C) El paralenguaje y la quinésica poseen funciones léxicas y gramaticales.

4.6 Funciones comunicativas de componentes no verbales en lenguaje

Según la relación que se dé entre el componente verbal y el no verbal, se podrán observar diferentes funciones para la comunicación y la interacción (Marc & Picard, 1992; Zurdo 1994; Sentis, 1997) podemos señalar entre ellas:

- A) *Redundancia*: el componente no verbal servirá solo como exaltación del discurso verbal.
- B) *Contradicción*: ocurre cuando la conducta comunicativa no verbal completa el discurso pero generando un efecto de contradicción que modifica el contenido del mensaje verbal.
- C) *Explicitación*: esta función permite que un gesto acompañe a una expresión verbal cuando éste no es suficiente para permitir una decodificación adecuada.
- D) *Complementariedad*: en este se envía un mensaje que está conformado por lo que se dice mas lo que se “actúa”, su contenido es pues una adición de ambos tipos de comunicación, pues traducen el estado del locutor y buscan producir un efecto en el interlocutor.
- E) *Sustitución*: se usa cuando se omite el discurso verbal y en cambio se utilizan componentes no verbales con valor denotativo propio.
- F) *Simbólica*: esta función se haya reservada a los rituales donde los componentes no verbales solo tendrían sentido al interior del ritual.

5. INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN SÍNDROME DE ASPERGER

Acabamos de ver la importancia que tienen los componentes no verbales dentro de la interacción y como existe una expectativa social o incluso podríamos

llamarle, una idealización de esta forma de relación e intercambio. La importancia para nosotros de describir tanto la organización, dinámica, competencias y funciones de los elementos de la interacción, es porque en el caso de las personas con trastornos del espectro del autismo, todos estos aspectos se encuentran con un desarrollo “anormal”. Varios han sido los estudios que se han realizado en la búsqueda de delimitar y entender los déficits encontrados en la comunicación e interacción de las personas dentro del espectro del autismo, mas sin embargo, en este apartado nos enfocaremos a algunos estudios que se han hecho en personas con Síndrome de Asperger, pues recordemos que desde la visión del espectro autista el Síndrome de Asperger sería el desorden menos severo del continuo; con niños designados como socialmente torpes, cuyos intereses son restringidos, pero sin muestras de retraso lingüístico severo (Bishop, 1989).

Existen diversos estudios empíricos sobre mecanismos de regulación interpersonal basados tanto en cuestionarios rellenos por familiares como en algunos análisis de situaciones naturalistas con códigos de observación estructurada. Belinchón, Hernández y Soltillo, (2008) realizaron una recopilación y análisis bastante exhaustivo sobre las diversas áreas de investigación en personas con Asperger. A continuación presentamos un breve resumen de los aspectos que encontramos más relevantes de dicha revisión:

Tabla 9. Hallazgos en estudios empíricos sobre mecanismos de regulación interpersonal en personas con Síndrome de Asperger.

Tarea experimental	Resultado y/o propuesta
<i>Emoción</i>	
Reconocimiento y comprensión de expresiones auditivas o visuales a partir del emparejamiento de emociones representativas con rostros, miradas, gestos y voces comparado con el rendimiento de sujetos neurotipicos.	No existen asociaciones de los rendimientos de dichas tareas con respecto a los índices de coeficiente intelectual, si no con la gravedad que se observa en la sintomatología.
Respuesta psicogalvánica y los juicios	Diferencias significativas en los juicios

de agrado o interés ante diversos estímulos visuales agradables, desagradables o neutros a grupos de Asperger, autismo de alto funcionamiento y sin alteraciones en el desarrollo.	realizados ante los estímulos, pero no en el nivel de la respuesta de conductancia de la piel. Se considera que la alteración emocional de estos grupos se encuentra en un nivel cognitivo.
<i>Comunicación no verbal</i>	
Uso espontáneo de pautas de comunicación no verbal. Se analizaron miradas y gestos indicativos espontáneos, en interacción de juego con padres o viendo tv.	No se observaron diferencias significativas en un grupo de autismo de alto funcionamiento, con respecto al grupo control en el número de gestos usados. Pero se vio un patrón diferente de mirada hacia el adulto en los momentos previos a la emisión de los gestos; este hallazgo se interpretó como un indicador posible de desconocimiento del valor de la mirada en relación a los intercambios comunicativos.
Conversaciones informales, en niños con autismo de alto funcionamiento.	Encontró menos movimientos de cabeceo, o asentimiento mientras escuchaban a sus interlocutores, aunque sonreían y gesticulaban acompañando su discurso como lo hacían los integrantes del grupo de comparación.
Diferencias en el uso de gestos comunicativos espontáneos en grupos con Síndrome de Asperger.	No se han observado diferencias en las interacciones sociales del recreo con respecto a niños sin problemas de desarrollo.
<i>Comunicación verbal</i>	
Análisis de perfiles prosódicos en jóvenes y adultos con Asperger y autismo de alto funcionamiento.	Errores y distorsiones en la articulación fónica así como difluencias y emisiones inadecuadas debidas al patrón de entonación, acento y resonancia respecto al grupo social de referencia. También se ha visto ansiedad durante el habla, poca adecuación a expectativas en el manejo de pausas y el patrón de acento, y modulación vocal inadecuada según los estados afectivos propios o del oyente.
Análisis léxico en narraciones	Uso limitado de verbos mentales

espontáneas.	epistémicos, pero uso normal de verbos de deseo, emoción y precepción.
Análisis de narraciones espontaneas basadas en dibujos.	Se han visto historias comunes pero más cortas, menos complejas, con errores léxicos y sintácticos así como un uso menor de pausas no gramaticales.
Comparación del discurso en una conversación, de jóvenes con Asperger y un grupo con problemas de conducta.	Se encontró en el grupo de Asperger mayores respuestas pragmáticas problemáticas cómo: tangencialidad, circunstancialidad, verborrea y estilo conversacional egocéntrico.
Uso de componentes y mecanismos del discurso.	Competente, pero con la presencia de varias diferencias sutiles y sistemáticas.
Análisis de conversaciones espontaneas de grupo experimental en comparación con el control.	Se observó un 75% de de respuestas adecuadas y correctas de un total de preguntas planteadas. Pero se ha visto que hay tendencia a responder menos a los comentarios y preguntas de los interlocutores, dan menos información nueva o relevante al tema y amplían menos los temas de conversación iniciados por su compañero, además hacen menos referencias personales y más de corte físico-contextual o de tipo idiosincrásico. También se han observado mensajes iniciales insuficientes que pueden ser ambiguos, erróneos o incompletos así como poco uso de preguntas o peticiones de clarificación cuando no entendían al interlocutor.
Comprensión verbal.	Se han evidenciado las dificultades de comprensión pragmática del significado intencional de metáforas, bromas y actos de habla indirectos.
Procesamiento de textos.	Dificultades para ordenar oraciones constitutivas en textos breves y para la derivación de inferencias generales a partir de historias breves. Además dificultades de inferencias y

	selecciones correspondientes a los contextos y en el manejo de nueva información en el discurso.
<i>Interacción y relación social</i>	
Conducta social durante la hora de recreo en tres grupos: Asperger, autismo de alto funcionamiento y control.	Diferencias sutiles en el patrón de comportamiento. Los niños con Asperger pasaban más tiempo conversando, los de autismo de alto funcionamiento pasaban más tiempo desocupados, mientras que el grupo control pasaba más participando en juegos sociales simples. También se observaron diferencias a nivel cuantitativo de las interacciones: los niños con Asperger iniciaron menos veces interacciones con respecto al grupo control, pero más que el grupo de autismo de alto funcionamiento.
Análisis comportamiento social en jóvenes con trastornos del espectro del autismo de coeficiente intelectual mayor a 60.	Se observó menos ajustado a las normas, sin llegar a la diferencia significativa con respecto a grupos control.
Cuestionarios y auto reportes.	Se observan puntuaciones bajas en las siguientes áreas de habilidad: empatía, autocontrol, cooperación y asertividad. Sin embargo se ha visto tendencia de los propios jóvenes con Asperger a calificarse más alto de lo que lo hacen sus padres y profesores.

Están también otros estudios como por ejemplo el de Dapretto et al., (2005) donde en un estudio con imagen de resonancia magnética funcional (IRMf) relacionada a eventos como observación e imitación de expresiones faciales, en niños con autismo de alto funcionamiento, encontraron una activación diferente a la del grupo de niños neurotípicos, donde se observó que la falta de activación de unas áreas estaban relacionadas a la posible falta de actividad de las neuronas espejo, aunque si hubiera una atención a los estímulos. Las neuronas espejo se asocian a la observación-ejecución de acciones dirigidas a metas, la imitación y el entendimiento de intenciones o estados emocionales de otros. Por su parte Koning & Magill-Evans (2001) usaron pruebas estandarizadas para la medición de los

déficits en la interacción social de un grupo de 21 adolescentes masculinos entre 12 y 15 años de edad con Síndrome de Asperger contra un grupo control de jóvenes pareado en edad, género, coeficiente verbal. También se midieron las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo en relación a las habilidades de interacción social. Se utilizó el test de Percepción Social en Niños y adolescentes de Magill-Evans et. al., (CASP: Child and Adolescent Social Perception measure) que consta de 10 escenas sociales en video cuya significación tiene que inferirse por claves no verbales y de la situación en particular. Se pide una descripción de lo que está sucediendo, de lo que están sintiendo los personajes y cómo es que lograron inferir esto. Se evaluó la habilidad para identificar emociones, y las claves disponibles para su inferencia a partir de: expresiones faciales, gestos y movimientos corporales y claves vocales. En ambos grupos encontraron una mayor puntuación de lenguaje receptivo que expresivo, aunque siete jóvenes del grupo con Asperger se encontraban una desviación estándar más debajo que la media en lenguaje receptivo y catorce una desviación estándar por debajo de la media para el lenguaje expresivo. Las diferencias encontradas entre las mediciones sociales de los grupos no eran explicadas por las diferencias en el lenguaje receptivo. Su estudio concluye que el grupo de adolescentes con Síndrome de Asperger tiene déficits significativos en las habilidades sociales. Y se puede evidenciar como la inferencia de los estados afectivos de otras personas encuentra dificultades al requerir la conjunción de las diferentes claves para la inferencia, lo cual sucede en la prueba de CASP, pues se presentan de forma simultánea las claves faciales, vocales, corporales y situacionales. Además utilizan menos claves de las que tienen a disposición para realizar sus inferencias, a las que más prestaban atención fueron a las claves faciales, pero son estas en conjunto con las otras claves las que dan más información sobre interacciones más complejas. Por los tests de evaluación que se les aplicaron se observó que los jóvenes con Asperger están conscientes al menos de algunas de sus dificultades sociales como la asertividad, aunque no las ven con la misma gravedad que sus tutores.

6. COMPARACIONES DEL DESARROLLO DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL “NORMAL” Y “ANORMAL”: EL CASO DEL AUTISMO Y EL SÍNDROME DE ASPERGER

6.1 Observaciones del desarrollo social peculiar en el autismo

Retomando un poco los datos que abordamos en el segundo capítulo hablaremos a continuación sobre los factores de la interacción que de acuerdo a la psicología del desarrollo, se ha observado que ejercen un papel primordial en el desarrollo de la cognición y comunicación social. De acuerdo con Goswami (2006), son conductas o acciones determinantes en el desarrollo social de los individuos, y son a saber: detención de contingencia, monitoreo o seguimiento de mirada, atención conjunta, observación de acciones dirigidas a metas y finalmente la referenciación social. Estas conductas suelen desplegarse desde edad muy temprana y se ha considerado que su ausencia o alteración implica una afectación en la forma de interacción y comprensión social posterior. La detección de contingencia se refiere al hecho de cuando los adultos hacen su conducta contingente a los infantes tratándolos como compañeros sociales y estos a su vez comienzan a ser sensibles a dicho comportamiento. El monitoreo y seguimiento de mirada permite de algún modo que el infante al dirigir su atención a lo que otros observan, infiera “que es lo que los otros ven” y permitiría empezar a establecer relaciones muy básicas del entendimiento de acciones dirigidas a metas, lo cual implica una identificación de variaciones de fines y acciones según los contextos. La atención conjunta, requiere un poco el enlace de estas primeras habilidades, pues esta acción supone la intención de comunicar al compañero social, algo sobre un objeto que se observa, y un entendimiento de que el compañero es un ser intencional. La atención conjunta es una acción basada en una expresión protodeclarativa; es decir, expresa el deseo de compartir algo con un compañero social sin que esto necesariamente implique la búsqueda de la satisfacción de una necesidad. Finalmente la referenciación social es el utilizar como referencia para el propio actuar respecto a eventos y objetos novedosos, las expresiones

emocionales que observamos en los otros o su conducta ante éstos Goswami (2006). Con respecto a esto, Ángel Rivière (1997; 2003) y Hobson (1995), enuncian algunos patrones de desarrollo social que se han observado en diversos estudios experimentales sobre el desarrollo de infantes y niños con autismo en comparación a grupos de sujetos control normales y/o no autistas con retraso, los cuales fueron igualados en edad mental no verbal o verbal, según el caso. De esta serie de hallazgos es que se ha planteado la importancia de las conductas de atención conjunta, referenciación social, seguimiento de mirada etc., así mismo de estos se han derivado varias de las hipótesis de la afectación “primordial” del autista. Presentamos un resumen de lo reportado por dichos autores sobre los hallazgos de dichas investigaciones:

Tabla 10. Tendencias de desarrollo social temprano en la normalidad y autismo.

	Tendencias de desarrollo “normal”	Anomalías observadas en el desarrollo “autista”
Primeras semanas	Programas de sintonización: preferencias visuales a patrones tridimensionales, móviles y complejos; contornos curvilíneos, coloreados, abultados y algo brillantes y preferencias auditivas a sonidos de frecuencia, intensidad y estructura similar a las de la voz humana. Muestran reacciones de interés cuando hay una persona dentro de su campo visual.	Posible alteración en los programas de sintonización: tendencia a no mostrar las preferencias visuales o auditivas a estímulos similares a los de rostro o voz humana.
2 meses	Atienden y reaccionan gestual y motrizmente de forma diferenciada ante personas en comparación a objetos inanimados. Muestran movimientos espasmódicos de manos con dirección a objetos con bruscas transiciones de atención y retirada.	Patrón de atención inusual: su orientación a las personas es más breve e infrecuente con alternancias constantes de aproximación o rechazo. Retrasos en desarrollos sensoriomotores.
4 meses	Primeros comienzos de la comunicación intencional o intersubjetividad secundaria (atención conjunta): se observan en los patrones de atención interpersonalmente regulados donde la atención y retirada de contacto visual es más suave y breve en	Retraso importante de los inicios de la intersubjetividad secundaria: alteración en programas de armonización, desarrollo

	interacción con cuidadores; y en los programas de armonización (sincronía interactiva, protoimitación y armonización de ritmos mutuos de interacción bebe- adulto). El bebé responde a los estímulos de un adulto acomodando su propio ritmo al de su compañero. También se observa la tendencia al desarrollo de reacciones anticipatorias como consecuencia de lo anterior.	deficiente de acción intencional, falta de respuestas anticipatorias con posible dificultad en su interpretación como señales.
5 meses	Inicios de la preferencia social: especificación de sintonía o capacidad de discriminar visualmente entre la madre y otras personas. Esquemas preintencionales de reacción circular secundaria.	Retraso importante en discriminación y especificación de sintonía.
6 meses	Mayor desarrollo de conducta e intención comunicativa: se desarrolla la autonomía motriz, los esquemas de acción y ciertas pautas de preferencia social. Además durante la interacción diádica, se implica en juegos ritualizados que requieren de la atención conjunta.	Retraso o ausencia de respuestas de discriminación que refuerzan intención comunicativa y atención conjunta.
7 meses	Muestran sensibilidad con respuesta emocional a las expresiones emocionales de otros, y comienzan a diferenciar algunas características (edad, sexo) a partir de rostros o voces humanas.	Uso menos efectivo de conductas sociales y afectivas básicas.
8 meses	Se muestra un interés activo e intencionado por los objetos y se comienzan a complejizar los esquemas. Comienza la diferenciación de medios y fines. Muestran vínculos selectivos de relación próxima: se busca la proximidad a sus cuidadores y reaccionan cautelosamente ante extraños. Reconocimiento de algunas características emocionales.	Dificultad para usar de forma conjunta esquemas interpersonales y de acción. En las relaciones con personas no logran coordinar esquemas interactivos. Pautas de apego y relación inusual.
9-12 meses	Desarrollo de la conducta instrumental. Se da un cambio en las pautas de interacción: las intenciones comunicativas del niño, se expresan ya por la asimilación recíproca de esquemas de interacción o de acción e interacción (se observa coordinación de acciones y actitudes interpersonales con objetos) y esto comienza a definir objetivamente su repertorio conductual. Se hace entender por gestos y vocalizaciones y	De los 9 a los 12 meses se evidencian y establecen las diferencias en cuestión cualitativa en las pautas de intención y comunicación: ausencia de conductas comunicativas intencionadas, no suele usar objetos para llamar la atención de quién lo rodea

	comparte con otros su interés por los objetos comenzando a usar protoimperativos y protodeclarativos. Puede seguir la mirada de otros, localizar un punto al que se le señala, iniciar o rechazar una invitación a juegos ritualizados, e imitar ciertos gestos o acciones convencionales. Percibe y reacciona ante la actitud afectiva expresada en gestos corporales, faciales o vocales de otras personas y responde ante ciertas situaciones usando la asignación de referencia social.	y no demuestra la asimilación recíproca de esquemas de interacción tendiendo a no utilizar protoimperativos y protodeclarativos. Dificultades en imitación.
13-15 meses	Primeras palabras aisladas, comienza a caminar, desarrolla y complejiza competencias simbólicas y de comprensión psicológica.	Retraso en génesis del lenguaje y competencias simbólicas en el juego y en su interacción social.
18 meses	Intentan alcanzar niveles normativos observados en acciones modelo, según la aprobación o desaprobación de un adulto y cuando alcanzan el resultado tienden a emitir "sonrisas de dominio" de la meta. Comienza la conciencia de sí mismo a partir del autorreconocimiento y autoimitación ante un espejo. Emiten frases de dos a tres palabras y juego simbólico.	Se comienzan a observar las acciones repetitivas y no funcionales. No responden cuando se les llama, parecen indiferentes a las personas. No demuestra simbolismos, no emite palabras, no se observa juego simbólico. Menor presencia de conductas indicativas y de atención conjunta, uso de contactos oculares mutuos más breves con sus cuidadores y mayor tendencia a abandonar las interacciones con éstos.
19 meses	Comienzan a realizar emisiones autodescriptivas sobre su conducta empleando pronombres personales o nombres con predicado o acciones simples.	Capacidad y motivación limitada en intercambios recíprocos (verbal o no verbal), con tendencia a la pasividad y aproximaciones con iniciativa limitadas.
20 meses	Primeros usos de palabras con referencia a descripción de estados mentales como expresiones afectivas, términos psicológicos o morales.	Menor propensión al uso espontáneo de gestos indicativos así como pronombres personales.
24 meses	Comienza el razonamiento a partir de términos de estados mentales, y la diferenciación entre	Retraso lingüístico con formas anómalas de auto y

	<p>sus creencias y las de los demás. Se observa buen establecimiento de referencia a deseos propios, por lo común a partir del término “querer”.</p>	<p>hétero-referencia, así como errores de inversión pronominal o ecolalia.</p>
<p>30 meses</p>	<p>Comprenden que los otros son personas diferenciadas física y subjetivamente de ellos, que pueden cooperar con ellos, pero también competir u oponérseles.</p>	<p>Comportamiento desapegado durante transacciones afectivas interpersonales cara a cara o ante actitudes emocionales de los otros respecto a hechos u objetos determinados.</p>
<p>36 meses</p>	<p>Comienzan a utilizar términos de creencia (saber, pensar) y a diferenciar sus propias creencias de las de los demás. Comienza la comprensión inicial de diferencias entre los dominios físicos y mentales y de que las personas “se representan cosas en la mente” (deseos, creencias) y esto influye en su conducta.</p>	<p>Frecuente retraso en lenguaje verbal, menor uso de palabras de estados mentales con mayor frecuencia relativa de términos conductuales que afectivos.</p>
<p>48 meses</p>	<p>Mejora la distinción de la apariencia y la realidad en donde se comienza a entender que las personas pueden tener representaciones falsas de situaciones del mundo. Comienzan a utilizar los términos “pensar” o “saber” y a comprender las creencias como una construcción de la realidad.</p>	<p>Se observan deficiencias específicas en la conceptualización de la naturaleza de sus propios estados mentales y de otros.</p>

Lo que se reporta en el cuadro anterior implica una visión bastante general, que como ya hemos dicho antes no es aplicable necesariamente a todos y cada uno de los casos de personas con algún trastorno del espectro autista. El desarrollo y la expresión de los “síntomas” que suelen causar preocupación en los padres o cuidadores, no siempre se dan de la misma manera ni en la misma intensidad, por ser precisamente una afectación del desarrollo. Además hay que remarcar la dificultad que ha tenido la investigación para estudiar el desarrollo temprano de las personas con este trastorno del desarrollo pues como señala (Rivière, 1997) sólo en un cuarto de los casos es posible observar las alteraciones durante el primer año, es más común que estas se observen por los tutores hacia el segundo y tercer año de vida. Además no debemos olvidar que esta condición se va

modificando conforme la persona se va desarrollando, mostrándose más severa por ejemplo de los 18 a 54 meses, pues es cuando se les percibe más aislados, con mayores estereotipias o alteraciones de conducta pero muy pocas destrezas funcionales hacia las cosas o personas. Sin embargo se ha observado que conforme aumenta el desarrollo, estas conductas mejoran y la persona pueden ir adquiriendo algunas capacidades funcionales de mayor complejidad y mejoran también hasta cierto punto sus capacidades relacionales (Rivière, 1997).

7. EL ENFOQUE INTERACCIONISTA DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO.

Algo que hemos observado en el estudio de los trastornos del espectro del autismo, es la tendencia de algunos especialistas a traducir la “deficiencia o retraso”, como “ausencia o incapacidad” en ciertas funciones como la comunicación. Sigman & Capps, (2000), han señalado cómo la atribución de la inexistencia de capacidades debe realizarse con sumo cuidado pues hay una diferenciación entre lo que constituye un retraso, una deficiencia, una ausencia o una desviación del desarrollo. Este hecho, puede llevarnos como investigadores o clínicos a cerrar nuestro panorama respecto al campo de acción posible en la rehabilitación o al simple entendimiento de la condición peculiar a la que nos estamos enfrentando. En el ámbito de la comunicación, históricamente se ha demostrado que el lenguaje no debe ser reducido a unos cuantos formatos, y que su falta de objetivación no implica la ausencia de dichos procesos cognitivos. Así mismo, con relación a lo anterior, Sacks (2003; p.27) en su libro “*Veo una voz*” nos dice:

La existencia de un lenguaje visual, la Señal, y el asombroso aumento de la percepción y de la inteligencia visual que aporta su aprendizaje, [...] nos revelan que existen en el cerebro posibilidades ricas e insólitas, nos muestran la flexibilidad casi ilimitada y los inmensos recursos del sistema nervioso, del organismo humano, cuando se enfrenta a una situación nueva y tiene que adaptarse.

Un ejemplo de esta adaptación son los sordos congénitos, quienes por mucho tiempo estuvieron catalogados como deficientes mentales, pero que cuando fueron “abordados adecuadamente” usando las señas, se observó la capacidad que tenían para integrarse a la cultura (Sacks, 2003). Esto nos habla de la importancia del lenguaje para la incorporación de los sujetos a una realidad cultural y social determinada así como su relación con la formación de la mente y los procesos de socialización. Sacks (2003: p. 42) además enfatiza, que si no logramos incursionar dentro de este mundo social a partir del lenguaje convencional, “estaremos singularmente incapacitados y desconectados, pese a todos nuestros intentos o esfuerzos o capacidades innatas, y puede resultarnos tan imposible materializar nuestra capacidad intelectual que llegemos a parecer deficientes mentales”. Es por esto que para la vida social es de suma importancia la posibilidad de objetivar los contenidos mentales a través del lenguaje y la acción y que estos correspondan a una forma convencional aceptada en una determinada comunidad lingüística. Viéndolo desde una postura crítica, las teorías que se han generado en el área de la semiótica, no han tomado muy en cuenta la existencia de diversidad en el desarrollo.

En las personas dentro del espectro del autismo la forma peculiar de comunicación y objetivación de las representaciones del mundo, es lo que ha conducido a designar ausencias y fracasos más que diferencias o divergencias funcionales. Si asumimos que la construcción de la mente en éstas personas se da de modo particular y peculiar entonces la representación del mundo, sería también distinta, porque no se construye del mismo modo que en la población promedio, lo cual implicaría una forma diferente de “aprehender la complejidad” del mundo social, lo simbólico, la convención y el acuerdo. Desde el ámbito de la comunicación e interacción, el área pragmática es la que tiene más anormalidades, la conducta social es lo que suele llamar la atención, no tanto la actividad en sí. Debemos tomar en cuenta que en los trastornos del espectro del autismo, la interpretación de la acción suele estar más guiada por el punto de vista del espectador; y que por lo general tiende a hacerse con base en nociones

de acción que implican o denotan obligación o convención, pero de la cual podemos hacer un acercamiento muy pobre de lo que constituye el verdadero estado volitivo de dicho agente-interprete. Para la evaluación de un trastorno comunicativo, las pruebas que existen en la actualidad son útiles, sin embargo, más allá de la evidenciación de una anormalidad, de la designación de déficits o alteraciones, no nos ayudan a saber si de acuerdo al desarrollo único y particular de una condición neurológica, y cognitiva, las personas estén usando mecanismos de compensación para una mejor adaptación durante la interacción y comunicación real en contextos determinados, desde sus capacidades funcionales peculiares. Es por esta razón que hay que ser sumamente cuidadosos en las afirmaciones que se toman como ciertas basándonos en nuestras nociones de “desarrollo normal”.

7.1 Los niveles de estudio de la comunicación e interacción: conducta, acción y actividad.

De manera tradicional en la psicología se ha usado una visión causal entre conducta y mente, ya sea suponiendo que la mente es la que guía la conducta o que es la conducta la que nos permitirá explicar la mente.

Leontiev (1978), señala que toda la actividad tiene una estructura circular: comienza con una aferencia inicial a la que siguen procesos efectores que regulan los contactos con el entorno objetivo lo cual lleva a la corrección y enriquecimiento mediante las conexiones inversas de la imagen aferente original. El objeto dirige el proceso de la actividad de forma inicial pero en una fase secundaria la imagen de este como producto subjetivo de la actividad es la que establece su finalidad. Esta finalidad no se establece meramente por los procesos cognitivos, sino que surgen y son dirigidos por las necesidades y afectos o emociones. Estas son las que constituyen las condiciones internas de los organismos, por lo que son los precursores esenciales y necesarios de la actividad. Como podemos ver este carácter de circularidad es el mismo que se

define dentro de las relaciones humanas de interacción. Sin embargo no es la circularidad en sí misma desde el punto de vista mecánico el que determina estas relaciones, sino las “*reflexiones psíquicas*” por las cuales el sujeto entra en contacto con este mundo objetivo.

Así mismo, de acuerdo a Leontev (1978), algo que ha sido común a las diferentes teorías en psicología, desde el punto de vista metodológico, es que se han derivado de un “*plan de análisis binomial*” cuya estructura suele ser lineal y directiva: el estímulo da lugar a la respuesta. El estudio científico de la conducta se basa en la observación, descripción, uso de definiciones operacionales u otras técnicas en la búsqueda de la confiabilidad de las observaciones. Sin embargo, se ha evidenciado que estos métodos tienen un alcance limitado para hacer interpretaciones de la acción en contextos sociales. Estudiar la conducta como mera conducta-respuesta y los procesos o mecanismos psicofisiológicos que le subyacen, no resulta suficiente para explicar del todo a la mente; pues con frecuencia se tienden a hacer inferencias basadas en criterios de cantidad más que de cualidad. Es por estas razones que resulta necesario no olvidar estudiar la acción humana desde otra perspectiva, y para esto es necesario que no solo abordemos el estudio de la comunicación e interacción desde el postulado de linealidad. Para este fin retomaremos brevemente qué es lo que diferencia a la conducta de la actividad.

De acuerdo con Díaz (1994) es de acuerdo al grado de intencionalidad de un movimiento, que se pueden diferenciar los diversos niveles de acción. Se considera que en los eventos (que serían los de nivel más básico), no interviene la voluntad, pues estos son más bien de carácter biológico, acomodativo, espasmódico o meramente como reflejo. La conducta define a ciertas pautas de operación de sistemas íntegros que se desarrollan a lo largo del tiempo, cuya función gira en torno al mantenimiento, cambio o restauración de los estados internos de un organismo (lo que se conoce como entropía, porque permite la modulación y adaptación a los cambios que genera el ambiente). El

comportamiento actúa como un mecanismo intermediario entre un organismo y su medio. “Las formas corporales en movimiento acarrear y delinear la relación del organismo con su entorno” (Díaz, 1994; p. 15). Cuando nos referimos a la pragmática no podemos hablar solamente desde un punto de vista etológico en el que se analiza el movimiento en tanto sus elementos físicos y funcionales para el organismo. Es cierto que es importante todo lo anterior sin embargo la dimensión social, abstracta y simbólica es la que quizás más problemas genera, pero la que enriquece y puede cambiar por completo el sentido de un movimiento. Este ya no solo será acto motor, sino se convierte en acción. En las acciones están involucrados las intenciones y deseos; además pueden ser o no deliberadas y esto implica que es producida por el análisis y evaluación de las consecuencias que pueda acarrear su ejecución. Las que son intencionadas sin ser en estricto sentido deliberadas, está implicando un componente de automaticidad probablemente debido al grado de aprendizaje (Díaz, 1994). Ahora bien, la noción de actividad en Leontev (1978), parte de otra visión: la totalidad comprendida por un sistema de acciones que se restituyen una a otra, donde se da una transferencia de un objeto a su forma subjetiva, como imagen y también como producto objetivo. La actividad va más allá que una simple reacción o totalidad de reacciones, es algo molar, un sistema estructurado que cuenta con un desarrollo propio guiado por sus propias transiciones y transformaciones. Es pues, una unidad de la vida en tanto algo físico, pero que posee un nivel psicológico de reflexión, que orienta al sujeto dentro de su mundo objetivo. Para la psicología la actividad tiene que verse como esta completud regida y determinada por una estructura y dinámica particular que se nos presenta a partir de varios aspectos y formas (Leontev, 1978). La actividad está caracterizada por contener un objeto, un sentido, aun cuando esta pueda parecer una actividad sin sentido, en cuyo caso hablar de una “*actividad sin sentido*” está desprovista de cualquier significado. De este modo el objeto de la actividad es doble: “primero en su existencia independiente, como subordinando a sí y transformando la actividad del sujeto; segundo, como una imagen del objeto, como un producto de su propiedad de reflexión psicológica que es realizada como una actividad del sujeto y no puede existir de otra manera”

(Leontev, 1978; pág 34). La actividad humana surgió de aquellos procesos vitales que han adquirido objetividad, sentido; de este modo la excitabilidad se convierte en sensibilidad a partir de la aparición de las diversas formas de reflexión psíquica. La actividad pues esta necesariamente ligada con el concepto de motivo. La realización de una acción la determinamos a partir de la subordinación que esta tenga a una representación (imagen) del propósito que persigue. La acción es pues un proceso que se pone en marcha con la dirección hacia una meta. “cuando un proceso concreto se presenta ante nosotros, externo o interno, entonces desde el punto de vista de su relación con su motivo, se le ve como una actividad humana, pero cuando este es subordinado a su propósito, entonces parece una acción o acumulación de una cadena de acciones” (Leontev, 1978; pág 43).

7.2 Retroalimentación: esencia de la comunicación e interacción.

Una de las cuestiones quizá de mayor interés respecto a las interacciones sociales gira en torno a la regulación de las actividades por parte de cada actor. Y es que se requiere que los individuos coordinen su comportamiento (lenguaje verbal, cinésico y mimo-gestual) con los de otros individuos. Es decir: para que una interacción sea exitosa se necesita llegar a una *sincronía intra-personal* con una *sincronía inter-personal*. Las competencias anteriores permiten a una persona el dominio de las “técnicas” que son requeridas para vivir en sociedad y constituyen un modo de comunicación. Sin embargo dentro de una interacción “exitosa”, no siempre se puede afirmar la existencia de dichas competencias en todos los actores (Schaffer, 1989).

Marc & Picard (1992), señalan que la consecuencia más general de la violación de los marcos de acción es el fracaso de la interacción. Esto se debe a que las acciones de una interacción dependen de ciertas reglas culturales y normas de comportamiento de grupo, pues éstas señalan el modo esperado en el que deberían actuar entre sí los participantes para lograr sus metas. Además, las interacciones poseen ciertas características que les permiten ser coherentes y que

definen su estructura a través de las acciones que pueden responder a ciertas clases de relaciones como son (Sentis, 1997):

- A) *dimensión de realidad*: acciones posibles
- B) *tiempo*: consecutividad y simultaneidad de las acciones
- C) *condición*: implica que una acción puede ser consecuencia o condición de otra
- D) *alternancia*: cada acción se puede comportar tanto como condición, como consecuencia de otra acción ejecutada por otra persona
- E) *participantes*: los actores que participan en las secuencias de acciones, pueden ser unilaterales o bilaterales

Todo esto nos sugiere que la interacción se define por su carácter de retroalimentación, puesto que “en la medida en que la percepción del sujeto que percibe es modificada por la espera de una reciprocidad, hay una interacción social” (Marc & Picard, 1992, p. 14). Y de este modo tenemos que, una interacción por su carácter de retroacción, requiere de la coordinación entre actores, porque sin esta no existiría coherencia entre acciones y no podrían constituir una *secuencia unitaria*. Cada una de las acciones dentro de una secuencia unitaria interrelacional necesita ser requisito previo o consecuencia de otra acción anterior, así como pertenecer a lo que se conoce como *marco de acción*, que es el conocimiento respecto de las acciones que un actor determinado posee (Schaffer, 1989; Sentis, 1997; Marc & Picard, 1992).

Pero para poder entender esto mucho mejor es necesario que entendamos la esencia de la retroalimentación en el proceso de interacción, que no es un fenómeno estático, sino altamente dinámico y complejo. Fue desde el terreno de las ciencias de la información que se aportó la noción de circularidad, ésta comenzó a promover la observación de la interacción en términos naturalistas, y atendiendo a lo que se puede observar directamente más que partir de términos provenientes de sistemas categoriales previamente establecidos. La cibernética es una disciplina cuyo interés son los sistemas en tanto su organización y

funcionamiento: “Todo ser vivo es un sistema autorregulado que debe su existencia, su estabilidad y la mayor parte de su conducta a los mecanismos de retroalimentación que lleva implícitos” (Vega Barvo, 2004; p. 48); esta búsqueda de equilibrio es lo que se conoce como entropía y es la relación entre un orden y un desorden. De acuerdo con esto, una regulación es producto de la ruptura de un equilibrio, lo cual se refiere a que el estado ideal de un sistema no coincide con su nuevo estado actual (Begoña Gros, 2001). Cualquier sistema vivo puede desarrollarse y aprender gracias a la circularidad en los procesos de comunicación y control de sí mismo (Begoña Gros, 2001; Vega Barvo, 2004 & Nemiche, 2002); de este modo para esta disciplina el comportamiento de un ser vivo entendido como un sistema, puede estudiarse y explicarse a partir de estos ejes primordiales: la comunicación, el control de entropía basado en el aprendizaje y el autocontrol o la eficacia de acción (Nemiche, 2002). La cibernética además tiene dos vertientes, la de primer orden y la de segundo orden. La de primer orden se aboca al estudio de sistemas que se les podría decir “cerrados” como el termostato, pues, estos sistemas están “prediseñados” y requieren de “nuevas instrucciones” para cambiar sus objetivos. Ahora bien la cibernética de segundo orden es “una ciencia de acción en la que los mecanismos de comunicación y control permiten que el sistema reoriente o replantee continuamente su camino para alcanzar su objetivo primario” (Nemiche, 2002; p. 2). Según la cibernética de segundo orden, los organismos vivos, como sistemas abiertos, poseen tres propiedades aplicadas a la interacción (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981):

a) Totalidad: el sistema es una totalidad coherente y no una simple suma de elementos, pues “cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total” (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p. 120).

b) Retroalimentación: la circularidad es el modelo causal más acorde a estos sistemas. La retroalimentación, es la capacidad de respuesta de un sistema que se regula a través del mantenimiento de un estado de equilibrio y se refiere a un proceso de circularidad, donde “una cadena en la que el hecho a afecta al hecho b y b afecta luego a c y c a su vez trae consigo a d [...] y d lleva nuevamente a a” (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p. 31 & 32). La retroalimentación lleva a la reestructuración del sistema y por ende a nuevas formas de funcionar (Begoña Gros, 2001). La retroalimentación puede ser positiva o negativa. La retroalimentación positiva es el agente de cambio, lo que hace es que funge como una especie de amplificador de la desviación del estado inicial, llevando al sistema a la pérdida del equilibrio. La retroalimentación negativa al contrario, lo que busca es la reducción de la desviación en la búsqueda del equilibrio y lo hace a través de la autocorrección en la búsqueda de un nuevo “estado estacionario” (Begoña Gros, 2001; Vega Barvo, 2004 ; Nemiche, 2002; Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981). En ambas formas de *retroalimentación*,

parte de la salida de un sistema, vuelve a introducirse en el sistema como información acerca de dicha salida, [pero en la retroalimentación positiva]², la misma información actúa como una medida para aumentar la desviación de la salida, y resulta así positiva en relación con la tendencia ya existente hacia la inmovilidad o la desorganización, [mientras que en la retroalimentación negativa]; esa información se utiliza para disminuir la desviación de la salida con respecto a la norma establecida (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p. 32).

c) Equifinalidad: un resultado similar puede tener orígenes diversos “en contraste con los estados de equilibrio de los sistemas cerrados, que están determinados por las condiciones iniciales, el sistema abierto puede alcanzar un estado independiente del tiempo y también de las condiciones iniciales y determinado tan sólo por los parámetros del sistema” (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p. 128).

Una tendencia predominante en psicología clínica ha sido la de estudiar la interacción y comunicación y en específico las patologías del lenguaje desde un

² Los corchetes son míos.

enfoque médico que fija su atención en sólo un punto de la retroalimentación; es decir: “los efectos de una persona A sobre la persona B, sin tener igualmente en cuenta que todo lo que B hace influye sobre la acción siguiente de A, y que ambas sufren la influencia del contexto en que dicha interacción tiene lugar y a su vez, influyen sobre él” (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p. 36). Estos modelos, suelen ubicar la dificultad lingüística únicamente, en la persona diagnosticada con una enfermedad o condición de salud dada, dirigiendo sus esfuerzos hacia el tratamiento de dicha persona, como factor único para abordar la problemática (Burgess & Turkstra, 2010).

Es pues, la cibernética de segundo orden, la que nos conecta con la misma idea de circularidad, intención y motivo en la actividad de acuerdo a Leontiev; y que nos invita al estudio sistémico de la comunicación desde la totalidad, los patrones de cambio y las interrelaciones. Busca precisamente romper con el enfoque individualista y propone otorgarle énfasis a las relaciones que se dan entre los individuos y contextos, centrando así la atención dentro de la relación misma o el contexto como fuentes de la alteración comunicativa, y no solo al individuo (Burgess & Turkstra, 2010). La perspectiva sistémica supone además que dentro de las interacciones la conducta de los interlocutores puede analizarse a partir de la identificación de ciertas pautas de acción que se muestran a lo largo del encuentro, con una cierta tendencia a la repetición y una estructura dada (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981).

En una interacción o un evento comunicativo, se puede tomar la relación interpersonal como un sistema caracterizado por un circuito de retroalimentación, porque la actividad de una persona afecta a la de la otra y viceversa (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981). Visto así, en el evento comunicativo o de interacción, la retroalimentación completa el ciclo entre emisor y receptor y es lo que permite que el ciclo se siga dando de forma creciente (Zayas Agüero, 2010). Entonces con esta nueva noción, conceptualizaremos a los emisores y receptores como elementos de un proceso de comunicación circular y entonces podremos

pensar en la reacción del receptor a un mensaje y su respuesta al emisor (Ribeiro 2004), y además podremos reflexionar sobre la idea de que en la comunicación todos los participantes se encuentran compartiendo la responsabilidad tanto en los fracasos como en los éxitos en el intercambio (Burgess & Turkstra, 2010).

Tenemos entonces, que desde la perspectiva sistémica existen ciertas nociones básicas sobre la comunicación (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; Zayas Agüero, 2010):

1. Es imposible no comunicar: la conducta siempre lleva un valor de mensaje, aun cuando no es intencional, consciente o eficaz; pues la comunicación ya trae implícito un compromiso.
2. La forma en que se comunica, se relaciona a los niveles de contenido y la definición de una relación en la comunicación: al comunicarse se despliegan dos funciones, la referencial y la conativa; la primera tiene que ver con el contenido del mensaje y la segunda habla de la relación entre interlocutores, el cómo debe entenderse dicho contenido (metacomunicación). Estos dos niveles tienen formatos diferentes, el primero corresponde al digital y el segundo al analógico: “El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación” (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1981; p.68).
3. La naturaleza de una relación (acuerdo o desacuerdo sobre patrones de iniciativa, predominio o dependencia) está directamente ligada a la puntuación de la secuencia de hechos (estímulo-repuesta-refuerzos) en la interacción comunicativa.
4. El formato y nivel de comunicación juegan un papel primordial en el surgimiento y resolución de las discrepancias respecto a un trastorno de la

comunicación, pues existen muchos errores de traducción entre ambos formatos.

5. La naturaleza de los intercambios comunicativos se relaciona a la igualdad o diferencia en los mismos, y por tanto, estos pueden ser simétricos o complementarios.

La retroalimentación en la comunicación humana nos permite saber sobre la efectividad de los mensajes, y nos ayuda a saber cómo debemos guiar nuestras acciones durante la interacción. La retroalimentación positiva en la comunicación se refiere a continuar con un mensaje o acción puesto en marcha ante efectos o metas deseadas y la negativa por el contrario promueve nuevas estrategias para conseguir una meta deseada dentro de la interacción (Berlo, D. K., 2004). De acuerdo con Marc & Picard, (1992) el feedback dentro de los procesos de comunicación cumple con tres importantes funciones:

1) *regulación*.- mantiene la situación comunicativa estable puesto que el emisor envía una señal y el receptor reenvía ciertas respuestas indicando los efectos que tuvo el mensaje recibido

2) *acumulación cíclica*.- hace que la situación comunicativa funcione en espiral, pues el receptor reenvía al emisor sus propias señales a las cuales les va añadiendo nuevos datos

3) *acumulación didáctica*.- es la constitución de un conocimiento y su almacenamiento en la memoria y es esto lo que permite que se generen nuevas estrategias de comunicación que ya traen integradas las experiencias pasadas.

Si utilizamos la visión sistémica para analizar la interacción y comunicación en la socialización de personas dentro del espectro autista, es probable que podamos

abordar las alteraciones designadas en el cuadro clínico, desde una nueva perspectiva. Burgess & Turkstra, (2010; p. 475), señalan: “los daños en funciones específicas, pueden afectar la interacción comunicativa, pero por sí mismas no son la causa de las rupturas. Las rupturas ocurren cuando hay un desajuste entre participantes en términos de cómo generan, envían, o responden a los mensajes”. Este desajuste entre participantes, como veremos a continuación, parece ser que ocurre desde muy temprano en interacciones con personas que han sido ubicadas dentro del espectro del autismo.

7.3 El enfoque interaccionista de Ángel Rivière y la defectología de Vygotsky

Actualmente en psicología, Vygotsky es uno de los mayores representantes sobre la idea de la importancia que tiene la interacción social en el desarrollo de las funciones psicológicas. Para Vygotsky el origen de la conducta es social porque los cambios históricos y socio-culturales modifican la forma en que percibimos el mundo, clasificando y organizando nuestra conciencia interna. Para él el desarrollo de las capacidades cognitivas se da en función de la actividad e interacción social (Hoffman, Paris & Hall, 1995). De este modo, los procesos psicológicos en el hombre adquieren una cierta estructura que los liga al mundo social, a los medios y métodos usados en un periodo histórico determinado, a los procesos de cooperación e incluso a la forma en que se usan los significados que uno puede llegar a introyectar.

Quizá la propuesta más conocida de Vygotsky es la que enuncia la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores; entendemos: primero *fuera del sujeto*, en las relaciones interpsicológicas (la interacción social) y después en su interiorización como *funciones individuales* de manera intrapsicológica (Vygotsky 1997). Se propone que “*la conciencia es originada por la sociedad; es producida*” (Leontev, 1978; pág 40); las funciones psicológicas como lo ve Vygotsky, no consisten en algo preparado que va madurando gradualmente, sino que más bien

se desarrollan a lo largo de la vida de una persona (Quintanar Rojas & Solovieva, 2000); esto significa que uno no nace con los procesos psicológicos listos solo para “desplegarse”, sino que estos se desarrollan durante la actividad, en la crianza, que ocurre desde que el bebe nace y que se caracteriza por ser una enseñanza socialmente organizada (Quintanar Rojas & Solovieva, 2002).

Las hipótesis de Ángel Rivière sobre el autismo es que es “una alteración de la comunicación, un trastorno de la interacción más que de la acción [...] que afecta a la competencia de inter-conducta más que a la conducta contemplada aisladamente” (Rivière, 2003; p. 48 y 51). Para este autor el estudio sobre la alteración fundamental que define el autismo ha tenido tradicionalmente dos vías explicativas: o existe una alteración en el área afectiva que origina disfunciones cognoscitivas, o al revés, las disfunciones cognoscitivas son las fallas básicas que dan lugar a las alteraciones de la expresión afectiva. Pero él considera que esta discusión vista a la luz de su hipótesis y “desde un punto de vista evolutivo o estructural, sencillamente carece de sentido” (Rivière, 2003; p. 51); y esto lo ve de ese modo porque retoma la propuesta de Vygotsky sobre la formación de las funciones psicológicas superiores:

La investigación reciente sobre la evolución psicológica del niño pone cada vez más de manifiesto que no es sólo que el niño interactúe o no, en función de la posesión de unas determinadas estructuras cognitivas y afectivas de base, sino que también, y sobre todo, la génesis de tales funciones reside en la interacción misma, y no son resultado de una preformación endógena o de la pura experiencia de un organismo vacío, sino del desarrollo del niño como ser social (Rivière, 2003; p. 51).

El desarrollo de la mente requiere pues del proceso de internalización, el cual transforma los fenómenos que provienen en principio de las interacciones sociales en fenómenos psicológicos donde el sujeto autoconstruye y reconstruye esa experiencia con el uso de herramientas y signos de naturaleza social (lenguaje). Lo que se origina como algo externo, como una actividad *fuera del sujeto*, se transforma de forma progresiva en *representación interna*.

La lógica de la propuesta de Rivière (2003) va más o menos del siguiente modo:

1. las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la conducta interactiva desde la edad temprana
2. la conducta interactiva es el núcleo de la alteración en los niños autistas
3. desde las primeras semanas los objetos de índole social representan estímulos contingentes a las respuestas del niño y es posible que los bebés autistas tengan dificultad para asociar sus propias respuestas con dichos estímulos contingentes
4. se considera que existen alteraciones muy tempranas en la sincronía interactiva (formada por programas de sintonización y armonización que constituyen las bases de la interacción de los neonatos); “no se trataría tanto de una asincronía como de un importante retraso en la sincronía que alteraría completamente el mundo perceptivo de los niños autistas.” (Rivière, 2003; p. 60).
5. la alteración en la percepción de contingencias y los juegos de repetición puede estar afectando las bases de la intención comunicativa como son la anticipación y la predicción e intención y esto a su vez afecta la correcta coordinación de los esquemas de acción y de interacción.
6. las dificultades en la comunicación e interacción se evidencian como alteraciones en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (coordinación de esquemas, intersubjetividad secundaria, intención comunicativa etc.).

Explicemos un poco más este proceso que se refuerza con las nociones que retomamos de la comunicación sistémica y la retroalimentación. El bebé al nacer se ve implicado en el mundo social y esto quiere decir: las personas, el lenguaje y las relaciones de interacción. Tradicionalmente se consideraba que la representación tenía sus bases en la acción, pero según Vygotsky y Rivière es en la inter-acción:

La propia interacción parece contribuir a desarrollar la capacidad de relacionar y asociar informaciones de distinto origen sensorial, transferir

información de unas modalidades sensoriales a otras, integrar en “gestalts” unitarias las informaciones estímulares de diversas modalidades (para construir la imagen perceptiva de la “madre total”, por ejemplo) y formar representaciones supramodales que constituirían la base del mundo simbólico y del significado (Rivière, 2003; p. 61).

La interacción pues, da orden y delimita pautas de retroalimentación; como un sistema en sí mismo, supone que la dinámica entre el bebé y el adulto complete una acción de modo circular. La percepción de contingencias funge un papel primordial en que se pueda dar esa circularidad de la inter-acción:

Mientras que un esquema de acción constituye un “ciclo completo” y, en cierto modo, cerrado de conducta, el esquema interactivo, tal como es realizado por un sujeto, es sólo una fracción o parte de una acción total, que es completada por otro sujeto. [...] el niño puede empezar una conducta que va a ser terminada por el compañero de interacción, o bien terminar una conducta que ha sido comenzada por éste. De hecho, la terminación por el adulto de las conductas comenzadas por el niño es el origen de las interacciones intencionales de éste, desde el momento en que toma conciencia de que sus “fracciones de conducta” (por ejemplo, el comienzo de realización de un esquema como el de alcanzar un objeto) tienen valor de señal capaz de evocar la conducta del adulto con la que se completa la acción interactiva total (Rivière 2003; p. 72 y 73).

7.4 Factores de compensación en autismo

El problema como ya se dijo, parece ser que se da en fallas de coordinación de acciones desde edad temprana en la interacción de bebés con autismo y sus compañeros sociales. Las dificultades en la percepción de contingencias tienen efectos en las habilidades de reacción anticipatoria ante las acciones de los cuidadores y la coordinación de los programas de sintonía y armonización y esto se ve reflejado en la forma como el bebé construye sus nociones simbólicas. Ahora, de forma “típica”, la intención y la retroalimentación dentro de la interacción de cuidadores y bebés muestra un efecto particular:

Aunque el neonato no tenga “intención de comunicarse” [...] la madre o persona encargada de su crianza se la atribuye. Desde sus primeras interacciones con el niño, la madre parte del supuesto de que el bebé es

como cualquier otra persona que se comunica. Además, no responde indiferenciadamente a las acciones del niño, sino que atiende selectivamente a [...] las acciones a las que podríamos atribuir [...] el carácter de gestos intencionales. [...] Esta atribución de intenciones, por parte de la madre, va a constituir una de las raíces principales del desarrollo de “auténticas intenciones” en el niño (Rivière 2003; p. 66).

Pero si la percepción de contingencias y los esquemas tempranos de interacción están alterados y los bebés no dan *respuestas confirmatorias* ante los estímulos del adulto, estos, comienzan a disminuir sus conductas de *atribución de intención*: “es frecuente encontrar que los padres de autistas, después de numerosos e intensos esfuerzos por establecer relación con un hijo “no sintonizado” y “no armonizado”, renuncian al intento como resultado de las contingencias de extinción a que ha sido sometida su conducta” (Rivière 2003; p. 66).

En el caso específico de la comunicación y la interacción la persona dentro del espectro del autismo suele parecer a la mayoría de los interlocutores como impredecible, y así mismo parece que a éste, las otras personas le resultan también impredecibles en cierto grado durante los eventos de acciones compartidas (Rivière 2003). Muchos padres, tutores o investigadores nos hemos cuestionado cómo podríamos ayudar a que el proceso de interacción sea “menos dificultoso” para ambas partes, sin embargo, los programas que se han generado específicamente para la intervención en el área de socialización de personas en el espectro del autismo no han sido del todo exitosas, en el sentido de que han mostrado cierta problemática para ser generalizadas a los diferentes contextos y esto tiene que ver con que buscan llevar a la persona con la deficiencia a la normalización, pero muchas veces desde las perspectivas del clínico y no desde el cuadro evolutivo específico de la persona (Rivière 2003). Rivière, propone que el tratamiento de las múltiples dificultades de las personas del espectro del autismo, debe ser bajo la consigna de respetar el desarrollo peculiar y buscar las maneras más adecuadas de proporcionarles instrumentos para la comprensión y comunicación con el mundo (Rivière, 1997).

¿Y de qué forma nosotros como clínicos podemos proporcionar estos instrumentos de comprensión y comunicación con el mundo? Posiblemente de muchas maneras, pero la que va acorde con las hipótesis y presupuestos anteriores, es la de la integración entre un análisis de la comunicación y la interacción desde el punto de vista sistémico, y el análisis particular del cuadro de desarrollo utilizando las herramientas que plantea la psicología del desarrollo pero también la neuropsicología y la noción de defectología también propuesta de Lev Vygotsky.

De manera concreta la defectología aborda la problemática médica, pero sobre todo pedagógica de las personas que poseen alguna condición en su estructura y desarrollo que se califica como defectuosa. Según Vygotsky la defectología se había desarrollado como una disciplina de menor importancia que trataba de las alteraciones biológicas como condiciones físicas determinantes de la pérdida de ciertas funciones mecánicas y sensoriales, pero para él debía ser ampliada al campo de las funciones cerebrales y los procesos que se echan a andar cuando no se conforman las estructuras necesarias para el desarrollo intelectual y de la personalidad. Esta última se desarrolla de forma unitaria ante el defecto, reacciona a él por la pérdida de equilibrio que se da, generando con sus propios recursos nuevas relaciones entre los sistemas existentes a partir de la adaptación y buscando la restitución del equilibrio perturbado (Vygotsky 1997). Para Vygotsky

Cualquier insuficiencia corporal [...] no solo modifica la relación del hombre con el mundo sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. [...] la deficiencia corporal provoca, en adelante una orientación social absolutamente particular comparada con la de la persona normal [...] todas las funciones de la existencia se reorganizan bajo un nuevo ángulo (Vygotsky 1997; p. 73).

La vivencia del defecto para quién lo tiene, se percibe de forma indirecta puesto que el defecto en sí mismo no es percibido por el sujeto, sino más bien percibe las dificultades que se le presentan ante la presencia de éste, como una suerte de reflejo de su desviación a nivel social. El defecto debe verse entonces desde la

esfera social como algo prioritario para el sujeto, pues: “el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre” (Vygotsky 1997; p. 74).

Basado en la teoría de la personalidad de Adler (que posee una visión dialéctica de que el desarrollo se impulsa por la contradicción), Vygotsky plantea que el defecto promueve el desarrollo de aptitudes, pues una vez que la persona se percata de su deficiencia (experimentando algo semejante a un sentimiento de inferioridad), echa a andar procesos diversos para la compensar y superar las dificultades que la deficiencia está causando. Entonces para poder entender el desarrollo de una persona con alguna deficiencia hay que tomar en cuenta la noción de compensación (no solo a nivel biológico, sino simbólico), y la teoría de la supercompensación:

En la inadaptación de la infancia está dada, por tanto, la fuente de la supercompensación, es decir, del desarrollo supereficiente de las funciones. Cuanto más adaptada está la infancia en cualquier especie de animales, tanto menores son las posibilidades potenciales del desarrollo y educación. La garantía del desarrollo supereficiente está dada por la presencia de la insuficiencia; por eso, las fuerzas motrices del desarrollo de niño son la inadaptación y la supercompensación (Vygotsky 1997; p. 45).

Varios de los supuestos de la neuropsicología derivados de la defectología de Vygotsky, la noción de actividad de Leontiev y el estudio de las lesiones cerebrales de Luria, justo buscan el enlace entre el mundo simbólico de las personas con sus estructuras cerebrales y nos permiten ver las condiciones que consideramos como patológicas y defectuosas desde un punto de vista alternativo basado en los factores de compensación que despliega un organismo para ejecutar funciones útiles para él. Aoki Morante (2006; págs. 86 y 89), señala que “para empezar a ver al autismo como un sistema funcional con características peculiares y dejar a un lado la visión <<deficitaria>>, hay que retomar los aspectos que son utilizados habitualmente para el diagnóstico de estos casos” y hacer “un

análisis exhaustivo de las diversas funciones psicológicas sin tener el prejuicio de las deficiencias”; esta misma autora apoya la propuesta constructivista de que las funciones psicológicas que se desarrollan, no por fuerza deben avanzar a partir de lo que se considera como “normal” y “lógico” en el desarrollo de las personas señalando que: “Los niños con autismo que no presentan lenguaje verbal generan diferentes mecanismos compensatorios de esta función buscando comunicarse por otras modalidades del lenguaje” (Aoiki Morante, 2006; p. 95). Por su parte Hobson (1995) en la revisión que realiza de las investigaciones experimentales refiere que algunos autores han observado una tendencia de las personas dentro del espectro del autismo de usar estrategias perceptivas o de procesamiento alternativas a las de sujetos controles.

Ante todo lo revisado en estos capítulos y en especial este último punto de los factores de compensación, nos vemos en la necesidad de aceptar la complejidad de los procesos de comunicación e interacción y de estudiarlos desde esta perspectiva. La deficiencia llevara a la modificación de los sistemas funcionales en el individuo, pero también en las dinámicas particulares de los encuentros comunicativos vistos estos como sistemas.

CAPITULO 4. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN EN UN GRUPO DE JÓVENES CON SÍNDROME DE ASPERGER. PROPUESTA Y METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS.



“Todas las partes del organismo forman un círculo. Por lo tanto, cada una de las partes es tanto comienzo como fin”
Hipócrates

MÉTODOLOGÍA

En los capítulos precedentes abordamos las bases diagnósticas del autismo y el síndrome de Asperger, así como las bases de la cognición social y de los procesos de comunicación e interacción. En este capítulo se plantea (a partir de dichas bases) una propuesta de análisis de la comunicación e interacción de niños y jóvenes con Síndrome de Asperger desde un punto de vista cualitativo.

Planteamiento del problema

Como ya vimos, ha quedado establecido ampliamente en la literatura que las personas dentro de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), muestran diferencias en la comunicación y la interacción, sea con pares, con tutores, u otros individuos. Además cada caso con diagnóstico dentro de éste espectro, muestra diferencias muy particulares que dependen del desarrollo, personalidad, aprendizaje, contexto y condiciones biológicas.

Una de las metas de la psicología es explicar el comportamiento de un individuo; por otra parte el estudio de la comunicación y de la interacción es necesariamente un fenómeno de índole social, entonces el fenómeno de la comunicación e interacción en personas con Síndrome de Asperger es de naturaleza social y a la vez individual.

Se considera que la comunicación y la interacción dependen de procesamientos de índole cognitivo. La cognición social, implica el proceso de construcción de la realidad social, para la interpretación del mundo. En la actualidad existen varias teorías que ubican el déficit primario de los TEA en alguno de los componentes de la cognición social.

De manera normativa se asume que el fin último de la comunicación es la unificación de significados de dos organismos y que el objeto de la interacción es

obtener una perfecta combinación de dichos significados; se considera pues que el ideal de la comunicación es la interacción.

El fracaso de la interacción donde participan personas con Síndrome de Asperger es un problema que se le suele atribuir únicamente a este, pero hay que considerar a la interacción como un proceso total y circular, determinado por la retroalimentación de ambas partes y la configuración peculiar de la cognición social.

Así pues, partir de un enfoque cualitativo de la comunicación y de la interacción de un grupo dentro del Espectro del Autismo permite una mejor aproximación al contexto en el que se desarrollan estas conductas y sobre todo promueve el punto de vista de retroalimentación de este intercambio. De este modo no solo se evalúa desde expectativas clínicas para reafirmar las carencias que ya desde la definición del trastorno se sugieren, y que refieren a las alteraciones en varias de las áreas del desarrollo de estas personas, sino la dinámica peculiar que caracteriza a la interacción como sistema.

Pregunta de investigación

¿Cómo es la comunicación y cognición social de jóvenes diagnosticados con Síndrome de Asperger en una interacción dentro de un contexto clínico?

Supuestos

Supuesto 1: Dado que la relación interpersonal es un proceso basado en la retroalimentación, el carácter de la interacción depende de todos los participantes.

Supuesto 2: Las representaciones del mundo social de las personas con síndrome de Asperger están construidas y funcionan cualitativamente de manera muy

distinta durante la socialización y no son asequibles bajo parámetros de conducta esperados; pero pueden ser observados desde otros dominios de la acción.

Objetivo general

El objetivo de la presente investigación fue realizar un análisis de la comunicación e interacción de un grupo de jóvenes con Síndrome de Asperger en el contexto de un programa de atención psicológica, partiendo de:

- A) la suposición de que las personas dentro del espectro autista presentan una condición y patrones psicológicos, comportamentales y biológicos comunes de socialización o al menos parecidos entre sí en algún grado, pero de expresión única al mismo tiempo
- B) de la afirmación de que se percibe una anormalidad o peculiaridad en la comunicación, el lenguaje y los patrones de socialización los cuales se encuentran descritos en la literatura sobre el espectro autista.

Utilizar un enfoque cualitativo para analizar la comunicación y la interacción de un grupo de jóvenes con Síndrome de Asperger y tratar de comprender cómo funcionan las representaciones mentales respecto al “*mundo social*” de las personas ubicadas en los Trastornos del Espectro Autista, concretamente en jóvenes con Síndrome de Asperger (SA); y cómo se diferencia su dinámica y aprehensión respecto de la población promedio. El propósito de esta investigación fue precisamente ampliar el análisis de la comunicación e interacción dentro del espectro autista, en un contexto determinado tomando en cuenta a los actores involucrados.

Se analizó desde evidencias comportamentales no verbales, la forma en que las personas con Síndrome de Asperger utilizan recursos comunicativos no verbales a lo largo de las dinámicas de socialización, para establecer sus propias pautas particulares y peculiares de comunicación e interacción. Esto sirvió para discutir

qué tanto la identificación y comprensión de dichas peculiaridades comunicativas pueden aportar conocimiento útil para las teorías sobre la comunicación e interacción de índole social, que poco atienden a los factores biológicos y de desarrollo.

Objetivos específicos

Consistieron en un análisis de las dinámicas de comunicación y de interacción de casos de jóvenes diagnosticados previamente con Síndrome de Asperger. Se buscaba ubicar la pertinencia de las teorías y nociones regulares de cognición social con los casos particulares, y no solo como abstracciones o generalizaciones de la conducta de comunicación e interacción dentro del espectro. Los objetivos específicos fueron:

- A) Analizar la comunicación e interacción de cada encuentro interpersonal como un fenómeno sistemático y total desde los procesos de retroalimentación.
- B) Analizar, el discurso narrativo y la conversación de cada joven, para tomar indicios del desarrollo particular y peculiar de las habilidades comunicativas y lingüísticas y la cualidad de su uso, en la interacción de cada joven.
- C) Observar los actos comunicativos connotativos y denotativos no verbales (corporal, gestual, postural etc.), que aportan el resto de indicios del sentido e intencionalidad en el proceso socializador, como recursos funcionales que utilizan las personas dentro del espectro autista.

Tipo de estudio

El carácter de la presente investigación es descriptivo, analítico y sistémico, puesto que como propósito estuvo la descripción de eventos de comunicación e

interacción en jóvenes con síndrome de Asperger y porque de cierta forma se buscó inferir la asociación entre la conducta de los participantes desde una perspectiva de acción-reacción. Se buscó observar la cualidad de la interacción social como dinámica, como proceso de retroalimentación y no sólo a partir de las expectativas culturales de interacción a partir de las cuales nos relacionamos en países occidentales y en específico en México dentro de un contexto de atención clínica en psicología. Se recolectó información respecto a las variables o conceptos de comunicación e interacción, tomando en cuenta la literatura previa respecto a dichos temas desde el área clínica y las teorías de cognición social.

Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo durante 12 sesiones de trabajo del Laboratorio de Cognición y Desarrollo, de la Facultad de Psicología de la UNAM, para una Asociación de personas con Síndrome de Asperger y sus familiares; durante un periodo de marzo del 2008 a agosto del 2009. Las sesiones tenían una duración de entre 3 y 4 horas, y se realizaron en un espacio de dicha Asociación. A la par de las sesiones de trabajo con los jóvenes con Síndrome de Asperger, los padres se encontraban recibiendo terapia familiar sistémica y emocional en otra sección del mismo espacio. En cada sesión se trabajaron actividades estructuradas a partir de un esquema de intervención denominado Funcionalización Cognoscitiva; que tiene como base la organización del trabajo a partir de un Esquema de Valoración por tareas Neuropsicológicamente orientadas (para más información sobre este Esquema de Valoración revítese: Cruz, 1998; 2007; 2010; Cruz y Aoki, 2009).

Participantes

Participaron seis hombres y una mujer (N=7) con diagnóstico de Síndrome de Asperger con las siguientes edades: dos de 10 años y los demás de 14, 17, 18, 19 y 20 años de edad.

Procedimiento

Para analizar desde el nivel verbal su entendimiento, conocimiento, concepción y representación de los procesos de interacción o socialización y aproximarnos a las capacidades que poseen cada uno de éstos jóvenes, se realizaron entrevistas dirigidas por uno o dos terapeutas; con una duración aproximada de una hora. En éstas se desarrollaron diversos temas referentes a las situaciones de interacción, desarrollo y personalidad. Las entrevistas fueron videograbadas para su análisis posterior.

A la par se realizaron sesiones de tareas donde cada sujeto ejecutó una serie de actividades estructuradas en las que se requiere desarrollar habilidades y recursos de índole cognitivo para solucionar o completar la tarea. Las sesiones fueron videograbadas para su análisis posterior. Durante las actividades se trabajó del siguiente modo:

- a) Individualmente con ayuda de uno o dos terapeutas.
- b) En parejas y la ayuda de un terapeuta.
- c) En grupos de trabajo integrados por más de dos jóvenes y uno o varios terapeutas para apoyarlos en el trabajo en grupo.

Las actividades aplicadas fueron:

- a) Actividad 1: apareamiento de figuras de acuerdo a patrones de color y localización
- b) Actividad 2: construcción de estructuras con bloques de madera
- c) Actividad 3: construcción de figuras a partir de diferentes figuras geométricas
- d) Actividad 4: apareamiento de números impresos en fichas de tres lados
- e) Actividad 5: elaboración de un mosaico a partir de la colocación de figuras de diferente forma -constituidas por cinco cuadrados del mismo tamaño

unidos por sus lados- donde se busca entrelazarlos entre sí sobre un tablero (como un rompecabezas) y construir posteriormente el mismo mosaico en espejo

- f) Actividad 6: liberación de una pieza en un tablero donde otras bloquean su salida; la liberación se hace desbloqueando el camino de salida de la pieza especial, con movimientos hacia enfrente y atrás de las otras.
- g) Actividad 7: mover una ficha de un punto de salida a una meta sin tocar el suelo del tablero, creando un camino por donde desplazar la ficha colocando los bloques -que inicialmente están colocados verticalmente- de manera horizontal.

Instrumentos

Como instrumentos para recabar los datos para el análisis, se uso la entrevista abierta y la observación.

Material

Para cada sesión se utilizo una cámara de video digital. En la sesión de entrevista se requirieron hojas y papel para la realización de dibujos. Para las sesiones de tareas (individuales o en grupo) los materiales para cada actividad fueron:

- a) Actividad 1: rompecabezas con figuras de animales, o fichas de diferentes colores y formas geométricas con un tablero guía.
- b) Actividad 2: 10 bloques de la misma medida, pero con colores diferentes, y tarjetas con los modelos para construir.
- c) Actividad 3: 5 triángulos, de diferentes medidas, un cuadrado y un paralelogramo romboide de papel, plástico o madera.
- d) Actividad 4: 56 fichas en forma de triángulos equiláteros de madera o plástico. Cada ficha posee una combinación única de tres números (del 0 al 5).

- e) Actividad 5: 12 pares iguales de piezas geométricas cada una de ellas constituida de 5 cuadrados iguales y un tablero dividido en dos secciones rectangulares y 24 tarjetas con los modelos a realizar.
- f) Actividad 6: un tablero, dividido en 24 secciones cuadradas, 15 fichas, 11 pequeñas y 4 ligeramente más grandes con 40 tarjetas de localización de las fichas.
- g) Actividad 7: un tablero cuadrado dividido en 36 secciones, 17 bloques en cuatro diferentes tamaños los cuales poseen unidades. Cada una de éstas correspondía a la medida de una de las secciones del tablero; hay 2 bloques de 4 secciones, 4 de 3 secciones, 10 de 2 secciones y 1 medía solo una sección. 40 tarjetas con la localización de cada bloque.

Análisis de datos

Para hacer el análisis de la comunicación y la interacción de los casos se observaron las grabaciones de las sesiones de trabajo, y en cada una se ubicaron pautas de interacción y comunicación a nivel verbal y no verbal de cada participante.

Tabla 11. Pautas de interacción y comunicación para el análisis de datos.

PAUTAS DE INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN
<p>A) Recolección de información verbal de la entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis de estructura del discurso narrativo <p>B) Observación de la interacción durante la entrevista y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis conversacional ➤ Análisis de interacción y comunicación no verbal en relación al contexto, situación y capacidades de comunicación verbal

La unidad de análisis de acuerdo al objetivo de la presente investigación, fueron los *encuentros*; las interacciones entre los jóvenes con síndrome de Asperger y los terapeutas durante la entrevista y la sesión de actividades.

De estos se observaron los episodios de interacción y comunicación entre los participantes que requiere de las habilidades y recursos comunicativos particulares de cada persona. Durante las sesiones de actividades se usaron diversos indicadores para analizar la interacción.

Para el análisis de la interacción en ambas partes se hizo uso de diferentes descripciones:

1. Descripción situacional

Enuncia los elementos contextuales y una primera impresión de cómo se influyen, es decir la descripción del conjunto de circunstancias determinadas en que se lleva a cabo la interacción: el lugar con las condiciones físicas y ambientales en las que se desarrolla; el contexto cultural y social de la situación. Los indicadores que se usaron fueron tomados de los elementos del modelo de comunicación “*SPEAKING*” propuesto por D. Hymes y J. J. Gumperz. La descripción gira en torno a los siguientes rubros:

Tabla 12. Indicadores usados para la descripción situacional.

a. Situación: marco contextual o escena en donde se desarrolla la interacción. Configuración del espacio y características físicas y de localización entre los participantes.
b. Participantes: descripción de cada participante, en tanto edad, sexo, papel social en esa interacción, relación entre los participantes desde el punto de vista social.
c. Finalidad: establecer las intenciones, metas o finalidades de la interacción social. Aquí es importante diferenciar entre la finalidad no solo del encuentro de forma global, sino de los participantes en forma particular.

d. Actos: describir cómo se desarrollan las actividades de acuerdo a las finalidades de cada actor dentro de la interacción (la forma, estilo de la expresión).
e. Tono: es el tono inicial con el que comienza la interacción y cómo se desarrolla el tono a lo largo de la conversación por parte de cada participante
f. Instrumentos: grosso modo qué canal de comunicación utilizan más, cuál de los sentidos parece ser más utilizado por cada participante, si tiende más al uso de la comunicación verbal o no verbal o cómo se da la dinámica entre estas.
g. Normas: qué reglas de acuerdo al contexto y uso de la sociedad se aplican en dicha interacción, qué hábitos de cortesía sociales o culturales se ponen en uso o qué importancia le da cada participante respecto a su papel en la interacción y su nivel de desarrollo mental aparente.

2. Descripción anecdótica

Es un relato de corte más narrativo donde se plasman las impresiones y primeras hipótesis respecto a los fenómenos de comunicación e interacción en un contexto específico. La observación en esta descripción, enfatiza el análisis de las acciones que incluyen las habilidades, recursos y dominios del sujeto. Se abordó de forma global un análisis de discurso narrativo y conversacional, el primero constituye la forma en que se verbaliza información sobre conocimientos y suele mostrar una estructura narrativa en la cual se organizan sucesos y acontecimientos temporal y causalmente. En este se suele aludir a sucesos personales, relatos de ficción o la invención de sucesos. La información que se obtuvo en el discurso narrativo permitió referir el nivel de desarrollo convencional que posee cada participante de la interacción con relación al nivel de desarrollo de su lenguaje idiosincrático. El análisis del discurso narrativo y conversacional se usó para analizar las capacidades de estructuración lingüística que poseen para comunicarse e interactuar con las otras personas. Finalmente, se analizó en conjunto las habilidades comunicativas y de interacción del lenguaje verbal, como indicadores del proceso de estructuración de relaciones sociales y no tanto como el proceso de construcción del discurso propio, ni del contenido en sí mismo, puesto que solo

fueron analizados como indicadores de las habilidades de socialización desde un punto de vista global.

A) Estructura del discurso narrativo y conversacional

Para efectos de este trabajo, el análisis conversacional y partes del discurso narrativo, sirvieron para referir las capacidades de interacción desde un nivel lingüístico (el cual tiende a ser considerado para corroborar el intercambio comunicativo), y observar el grado de conocimiento pragmático que tiene sobre los intercambios comunicativos. Para analizar el proceso comunicativo desde estas modalidades se examinaron los siguientes puntos retomados del análisis narrativo de Gortázar (2002) y el análisis conversacional de Tusón (2002):

Tabla 13. Indicadores narrativos y conversacionales usados para la descripción anecdótica.

a. Tema: si existe un tema central y cómo es su mantenimiento, o si las emisiones que se presentan son irrelevantes, ecológicas, ambiguas ajenas etc.
b. Tiempo y secuencia: implica el ordenamiento de los eventos, si son cronológicos y lógicos y se usan marcadores temporales y si éstas son realizadas simultánea o consecutivamente.
c. Explicitación y elaboración de hechos: es el cómo se presente la información sobre los hechos, si presentan coherencia y sentido, si esta es completa, si responde a la realidad y las necesidades del receptor.
d. Referencialidad: de qué modo se introducen personajes, lugares, objetos y de qué modo son utilizados los pronombres referenciales.
e. Cohesión conjunta: hacer uso de mecanismos de enlace entre sucesos, oraciones o proposiciones y si estos tiene un propósito pragmático y semántico.
f. Fluidez: si el discurso se produce de manera fluida o presenta correcciones, reiteraciones, prolongaciones emisiones discontinuas etc.
g. Coherencia y acciones respecto a la realidad: si las acciones que se representan y realizan durante la conversación parten de hechos reales y si son posibles.
h. Participación: unilateralidad /bilateralidad
i. Turnos y alternancias: Alternancia entre acciones participantes

B) Recursos no verbales

En los individuos es posible utilizar estos signos para interpretar estados de un organismo a partir de la conducta. Suele formarse de elementos corporales que en su conjunto constituyen una especie de estructuras que permiten la interacción y su organización a través de intercambios comunicativos no verbales. Para analizar la comunicación no verbal se evaluó:

1) Elementos paralenguaje:

Tabla 14. Indicadores paralingüísticos usados para la descripción anecdótica.

a. Cualidades y modificadores fónicos (tono, timbre, cantidad, intensidad, duración, tipos de voz)
b. Sonidos fisiológicos y emocionales (llanto, risa, suspiro, grito, bostezo, carraspeo, jadeo, castaño, estornudo, etc.)
c. Elementos cuasiléxicos (interjecciones y onomatopeyas)
d. Pausas y silencios

2) Elementos quinésicos:

Tabla 15. Indicadores quinésicos usados para la descripción anecdótica.

a. Gestos (faciales y corporales)
b. Maneras (formas gestuales/corporales culturales convencionales)
c. Posturas
d. Intercambios, orientación, contacto viso-facial
e. Proximidad, orientación corporal

3. Descripción procesual

Corresponde al análisis de la interacción verbal y no verbal visto desde una descripción del proceso de retroalimentación durante el intercambio de información, contrasta la interacción entre los jóvenes con Asperger y él o los terapeutas, o entre ellos como grupo para trabajar durante las tareas; integra las

hipótesis previas y las que se generaron a partir del análisis de la actividad. Esta parte ya incluye una interpretación de los sucesos tomando en cuenta no sólo a quien está realizando la actividad sino quien esta interactuando con él. Los indicadores a analizar fueron los siguientes:

A) Lenguaje

Tabla 16. Indicadores en lenguaje usados para la descripción procesual.

I. Convencionalidad
¿Con qué grado de convencionalidad usa el lenguaje verbal?
¿Con qué grado de convencionalidad usa el lenguaje no verbal?
II. Formato
¿Cómo es la emisión y codificación de la que se vale cada participante para emitir un mensaje?
Un mensaje se configura de los varios canales, ¿Cuáles y cómo se usan, cómo interactúan y se complementan para emitir el mensaje?
¿Predomina el uso de un canal?
III. Funciones semióticas
¿Qué funciones semióticas ponen en marcha en la emisión del mensaje?
¿Predomina o sobresale, o se puede ver carencia de alguna función?
¿Qué nos puede decir la estructuración semiótica del procesamiento de información de cada participante?
¿Podemos encontrar en sus construcciones lingüísticas verbales estructura predicativa, o uso de proposiciones?
¿Cómo connota y denota hechos, conocimientos y estados de ánimo?
¿Podemos observar en sus acciones una estructura de lenguaje no verbal que denote pensamientos o representaciones de estructura proposicional?
¿Se pueden observar regularidades en las acciones que se refieran a una estructura o una lógica de acción?

B) Retroalimentación

Tabla 17. Indicadores en retroalimentación usados para la descripción procesual.

I. Regulación
¿Se da respuesta al mensaje previo?
¿Hay coordinación en las acciones de los actores?
¿Cómo se da la alternancia de las participaciones?
¿Las acciones y respuestas ocurren simultáneamente o de modo consecutivo?
¿Se rompe el vínculo de retroalimentación?
¿Quién lo rompe?
¿Hay intentos de restaurarlo?
II. Acumulación cíclica
¿Hay coherencia de las acciones, es decir son condición o consecuencia de acciones o demandas previas de los otros participantes aun cuando estas no están coordinadas en el tiempo?
¿Se influyen o afectan emotivamente?
III. Acumulación didáctica
¿Las acciones que realizan los actores son de forma unilateral o bilateral?
¿Hay concordancia e los códigos comunicativos de ambos participantes?

C) Cognición social

Tabla 18. Indicadores en cognición social usados para la descripción procesual.

I. Interpretación
¿Hay lenguaje verbal convencional a partir del cual cada participante denote su interpretación de los hechos de la interacción o sobre conocimientos del mundo social previamente adquiridos?
¿La interpretación fue a partir del contexto o se hizo de forma descontextualizada?
¿Se interpreta desde una visión convencional, social o a partir de algo más idiosincrásico?
II. Recursos cognitivos
¿Qué recursos cognitivos usan los participantes o asumimos que

pueden estar usando en su proceso de interpretación?
¿Qué tipo de representaciones podemos asumir que manejan los participantes con base en los hallazgos anteriores?
III. Componentes Cognición Social
¿Cómo se encuentran los componentes de cognición social (procesamiento emocional, teoría de la mente, percepción social, conocimiento social y estilo atribucional) con respecto a lo observado a partir del lenguaje verbal y corporal?

Para el análisis se decidió tomar una sesión representativa de cada uno de los participantes y se hace la descripción en extenso además de presentar por cada una de estas sesiones, un cuadro resumen de los indicadores y diversos fragmentos de las interacciones.

Tabla 19. Cuadro resumen de indicadores analizados en las diferentes descripciones.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA	DESCRIPCIÓN PROCESUAL
<i>Situación</i> <i>Participantes</i> <i>Finalidad</i> <i>Actos</i> <i>Tono</i> <i>Instrumentos</i> <i>Normas</i>	Indicadores interacción y comunicación verbal	Lenguaje
	<i>Tema</i> <i>Secuencia</i> <i>Hechos</i> <i>Referencia</i> <i>Cohesión</i> <i>Fluidez</i> <i>Coherencia</i> <i>Tiempo</i> <i>Participación</i> <i>Turnos y alternancias</i>	<i>Convencionalidad</i> <i>Formato</i> <i>Funciones semióticas</i>
		Retroalimentación
		<i>Regulación</i> <i>Acumulación cíclica</i> <i>Acumulación didáctica</i>
	Indicadores interacción y comunicación no verbal	Cognición social
	<i>Paralenguaje</i> <i>Quinésicos</i>	<i>Interpretación</i> <i>Recursos cognitivos</i>

RESULTADOS

Primera parte: descripciones de interacciones concretas.

A continuación se presentan las descripciones acerca de diversos indicadores a observar en las sesiones videograbadas particulares.

Descripción I

Participante: 1

Nombre: 1-C

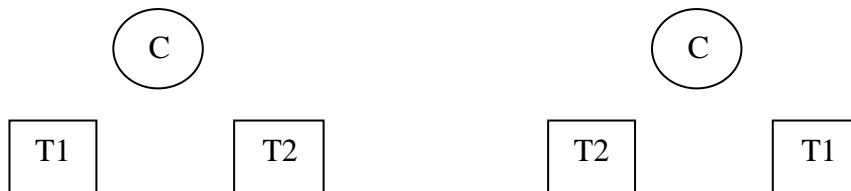
Sesión: entrevista

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

La entrevista se lleva a cabo durante el día en un salón con ventanas grandes rodeado por un parque. Hay mucho ruido de fondo pues hay personas realizando actividades deportivas fuera del salón. Dentro hay mesas y sillas. Durante la sesión se tuvo que cambiar la ubicación de los participantes dentro del espacio, pero se mantiene la configuración espacial entre ellos.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

1-C: masculino, 20 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2 / cámara: femenino 22 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad de la interacción es la obtención de información y evaluación de **1-C**.

META GENERAL:

La filmación de una interacción para la posterior evaluación.

METAS PARTICULARES:

Para los terapeutas es observar, recabar información, evaluar, establecer vínculos verbales que faciliten la interacción social.

1-C sabe que será videograbado y entrevistado, tiene conocimiento previo de cómo interactuar con los terapeutas; sabe que las metas son: responder a las órdenes, preguntas y planteamientos de actividades que se hacen.

ACTOS:

1. Saludo y establecimiento de actividad
2. Comienzo de entrevista
3. Interrupción y cambio de lugar
4. Continuación de la entrevista
5. Segunda interrupción
6. Reinicio de la entrevista, continuación del tema
7. Tercera interrupción C se levanta a saltar y correr
8. Reinicio de entrevista y cierre.

TONO:

El tono y las expresiones son un elemento muy importante y marcado en el desarrollo de la interacción. Se pueden observar los siguientes cambios durante la entrevista:

El **T1** se dirige a **1-C** en tono juguetón, jocosos pero al mismo tiempo interrogativo y

C muestra en varios momentos fastidio, pues parece considerar obvias ciertas preguntas, sin embargo establece un tono empático con su interlocutor. La relación que se establece es de adulto-joven en un ámbito clínico, y no es de iguales. **T2** tiene pocas intervenciones y se mantiene primordialmente como observadora.

INSTRUMENTOS:

El canal de información más utilizado por los interlocutores es el verbal y el no verbal suele servir más para matizar el discurso.

NORMAS:

1-C sabe seguir ciertas normas de interacción, pero hay otras que le cuesta trabajo asumir como el mantenerse quieto o no pararse y saltar de forma súbita a la mitad de la entrevista. También se nota que maneja formas y actitudes corporales un poco diferentes de las esperadas en un contexto de conversación o entrevista. Tiende a momentos a acercarse demasiado a sus interlocutores, lo cual no suele ser típico en este tipo de interacción. Es capaz de respetar en gran medida la alternancia de turnos con sus interlocutores.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- se observa normalidad en su postura cuando camina
- no tiene problemas en la marcha o en tono muscular
- tiene buen control del cuerpo y buena fluidez motora
- no parecen observarse dificultades en praxias de vestido o en la dirección de movimientos
- ejecución considerada dentro de lo normal
- presenta movimientos considerados “fuera de lugar” así como “aleteos” frecuentes y movimientos con dedos

FUNCIÓN COGNITIVA:

- atención: mantiene la mirada hacia el interlocutor al que se dirige, lo busca con la mirada y su referencia de atención primordial parece estar en lo visual y auditivo.
- razonamiento: lógica peculiar por la forma en que establece sus enunciados verbales, pues habla de la diferencia entre lo real y la fantasía
- función ejecutiva: no se pueden observar demasiado estas funciones dentro del discurso, sin embargo el discurso en sí mismo nos habla un poco sobre una dificultad en estos procesos respecto al nivel de organización

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- información: su vocabulario es amplio, no tiene dificultades para comprender el discurso de su interlocutor. Tiene buen conocimiento y usa conceptos generales.
- vocabulario: su discurso es rápido y fluido, conjuga bien los verbos y usa bien tiempos verbales.
- comprensión: su comprensión se basa mucho en los actos de las personas, pero conoce bien las reglas sociales y lo que uno debe saber.
- semejanzas: su formación de conceptos es muy interesante y peculiar sin ser “anormal”

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

Hay manejo de diversos temas centrales, los cuales varían en su mantenimiento de acuerdo a la retroalimentación que se genere mutuamente y al interés de **1-C** en estos. Los temas que se manejan tienden a ser recurrentes siendo algunos más perseverantes y reiterativos que otros. En estricto sentido se observa capacidad para el mantenimiento de un tema y manejo de temas centrales, sin

embargo también hay presencia de emisiones que pueden resultar a momentos irrelevantes, ambiguas o ajenas, así como también hay algunas pequeñas emisiones de tipo ecolálico. También se observa tendencia a imitar y reproducir de manera textual frases de personajes de ficción o de la realidad, los cuales son matizados con un tono particular.

TIEMPO Y SECUENCIA:

Hay manejo de orden temporal de los eventos que narra, siguen una cronología y secuencia, también responden a una lógica. Hay uso de diversos marcadores temporales y buena conjugación de tiempos verbales.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

Su explicitación tiende a ser incompleta, permite la comprensión esencial de los mensajes aunque la elaboración en varias intervenciones es pobre sobre todo en la introducción, la cual suele ser un poco abrupta pues carece de un preámbulo o un referente que le indique de forma clara al interlocutor el cambio de tema o la relación de esta emisión verbal con lo que se estaba hablando.

La información que emite por lo general es suficiente para el entendimiento y transmisión de una idea simple, aunque requiere de los cuestionamientos del interlocutor en ocasiones para ser completado y permitir la identificación de su sentido y coherencia.

Las emisiones que hace son en su gran mayoría lógicas y coherentes, aunque esto se afecta por la forma de la estructuración de la información verbal que muestra cierta tendencia a emisiones discontinuas, reiteraciones y correcciones; así como la presencia de elementos que por su respuesta o introducción retrasada o sin contextualización resultan ajenas o ambiguas.

Las emisiones en su gran mayoría no tiene relación a lo real pero hay una clara comprensión y conciencia de que los hechos narrados son fantasía.

REFERENCIALIDAD:

Hay una amplia referencialidad con un correcto uso de pronombres de personas, lugares y objetos, aunque algunas introducciones son de forma abrupta en relación al desarrollo de la conversación.

COHESIÓN CONJUNTA:

1-C utiliza mecanismos de enlaces y cohesión pero estos en ocasiones pueden faltar o sobrar.

FLUIDEZ:

Su ritmo es rápido en general, a momentos presenta pausas y algunas palabras pueden resultar incomprensibles por su tono de voz. En varias de sus intervenciones se observan emisiones discontinuas con correcciones, también hay frecuente uso de prolongaciones y algunas reiteraciones. También es notoria la presencia de silencios prolongados previos a una respuesta lo cual tiende a ser consecuencia de una emisión verbal retrasada.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

Se observa buena coherencia a lo largo de la sesión aunque, ésta en momentos puede ser confusa por las afectaciones en fluidez, y elaboración de hechos.

PARTICIPACIÓN:

La participación durante la interacción es esencialmente bilateral.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

En algunas preguntas se observa un retraso en la interacción en tanto que no responde al momento sino en turnos posteriores. Más allá de este aspecto, se observa una alternancia fluida y clara en los turnos con una presencia ocasional de traslapes de turnos, la cuál puede ser atribuida a todos los interlocutores.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

El tono es variable de a cuerdo al timbre, el cual suele usar con frecuencia para diferenciar su persona de otras cuando imita voces de personajes. Es alternado con aumento cuando da énfasis a su discurso, y más bajo cuando se repite a sí mismo una pregunta (probablemente con fin de una auto-retroalimentación antes de contestar).

Hay un uso constante de prolongaciones en varias palabras, además de acentuación silábica y énfasis múltiple dentro de una misma palabra.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

Muestra con asiduidad el uso de sonidos fisiológicos como bostezar y sorber mocos y emocionales como la risa; los cuales denotan durante la entrevista estados de ansiedad, sorpresa, emoción, fastidio, aburrimiento.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

En el caso de **1-C**, los elementos cuasiléxicos -sobre todo onomatopeyas-, se pueden observar constantemente en su discurso y por lo general están acompañadas de estereotipias.

PAUSAS Y SILENCIOS:

Hay una amplia presencia de silencios después de ciertas preguntas que le hacen sus interlocutores así como poco manejo de pausas en su discurso. Estos silencios característicos durante toda la entrevista, afectan el proceso de retroalimentación entre los interlocutores.

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Los gestos faciales son de naturaleza sumamente cambiante y dinámica y tienen una importante función de acompañamiento y matización del discurso. Algunos de sus gestos son de cierto grado de peculiaridad, ya sea por su uso poco apropiado o por la cualidad y grado de estos, como cuando realiza movimientos labiales como si hablara o murmurara con otra persona o su forma al hablar que es predominantemente sonriente con un amplio levantamiento de cejas. También juega mucho con la lengua y tiende a hablar con las manos cerca de la boca.

Además es frecuente que use sus gestos fáciles como sustitución de una respuesta verbal inmediata, por ejemplo durante la entrevista algunas de las preguntas que se le hacen provocan varios gestos sonrientes seguidos de una dinámica de gestos con cambio abrupto cuando piensa o hay silencios: “semisonriente”, serio, risas, interrogación, pensativo.

Los gestos corporales presentan cierto grado de singularidad y están presentes dentro de la sesión con cambios constantes y dinámicas variadas. Estos gestos presentan poco grado de inhibición lo cual se puede observar cuando toca con amplia confianza al terapeuta, con mucho acercamiento cara a cara e incluso con abrazos que no son esperados dentro de la entrevista. Hay varios gestos corporales que van denotando su motivación, grado de interés, percepción etc. como: encogimiento de hombros, bostezo acompañado de movimientos de extremidades o estiramientos.

1-C es altamente expresivo, usa gestos manuales indicativos e imita movimientos de personajes ficticios o reales usando las manos, delineando ciertos gestos corporales o acciones; a veces los movimientos (no estereotipados) que realiza son exagerados como por ejemplo cierta hiperextensión de cuello.

MANERAS:

Se observan maneras extrovertidas, desinhibidas, cuestionadoras matizadas por la presencia habitual de estereotipias y aleteos así como de movimientos de piernas rápidos (tamborileo).

POSTURAS:

Su postura muestra tendencia a inclinar cabeza y cuerpo durante la conversación. Su dinámica de movimientos denota una necesidad de movimiento constante con múltiples cambios posturales que pasan a incorporaciones súbitas de movimiento, necesidad de levantarse y correr y saltar.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

Mantiene un contacto visofacial prolongado con fijeza en la mirada y gesto de interrogación, con presencia de parpadeos; y retira la mirada cuando se le plantean algunas preguntas en las que se pone a pensar ubicando su mirada hacia su extrema derecha o izquierda y en ocasiones se observa que desvía la mirada de su interlocutor.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Suele aproximarse mucho a las personas en los saludos. Se orienta hacia su interlocutor la mayor parte del tiempo de forma muy directa.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

El lenguaje verbal de **1-C** tiene un grado de convencionalidad alto en su formato, aunque no es completamente convencional en su uso. El lenguaje no verbal es menos convencional sobre todo por el matiz que le otorgan las estereotipias y los

movimientos exaltados súbitos, gestos peculiares y elementos cuasiléxicos fuera de lugar o exagerados.

El lenguaje de los terapeutas es convencional y acorde al esquema de un entrevistador, tanto en el nivel verbal como no verbal.

FORMATO:

La emisión del mensaje de cada participante es rica en información verbal y no verbal y se observa un equilibrio en el uso de ambos pues durante toda la sesión la conversación se ve fuertemente matizada y enriquecida de la tonalidad, el volumen, las formas y posturas de ambos interlocutores.

La connotación y denotación en **1-C**, en relación a hechos, es principalmente desde el nivel verbal y los estados de ánimo son más observados en el lenguaje no verbal pues no explica mucho sobre ese tema o no hace casi referencias verbales directas respecto de sus emociones o motivación. El **T1** por su parte usa en forma equilibrada ambos formatos.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

En el caso de **1-C**, se denota uso de todas las funciones semióticas, con una peculiaridad en el nivel sintáctico y pragmático en el uso de los recursos, de acuerdo al grado de expresión de emociones por ejemplo: forma de responder o la estructuración incompleta de la información. La función que se ve con mayor alteración es la función pragmática, pues aunque la sintáctica tiene ciertas dificultades, estas no son tan profundas.

Se observa contenido proposicional en el lenguaje verbal que se complementa con el lenguaje no verbal de gestos y modos, los cuales hacen referencia a los elementos de la temática pertinente. Pero de forma separada el lenguaje no verbal solo, no muestra estructura proposicional.

En la interacción el terapeuta no muestra cambios significativos en el área sintáctica de su discurso, pero si se ve requerido de modificar o adaptar la estrategia del interrogatorio en sus ámbitos pragmáticos y semánticos, de modo que mantenga el objetivo de la entrevista.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

Las preguntas o turnos en buena proporción son respondidos en relación al mensaje previo, aunque esta respuesta no siempre es en formato verbal y se observa una tendencia a responder con retraso.

Hay regularidad en las acciones y estas refieren a una lógica de acción; así como coordinación general, con momentos breves de desfases en la velocidad, pero con relación directa y coherente entre acciones de los actores.

La alternancia es dinámica y continua con ciertas reiteraciones en los turnos o en las peticiones, se observan momentos traslapados en ciertos turnos. La alternancia de las participaciones es constante, porque a pesar de los retrasos o ausencia de respuesta verbal siempre se genera una reacción en el ámbito corporal, que mantiene la motivación y el interés de los interlocutores.

Las acciones y respuestas son de forma consecutiva entre turnos. El vínculo de retroalimentación no se rompe, aunque si presenta ciertas dificultades inmediatas en la velocidad de respuesta de **1-C**, pero es compensada de forma indirecta en su reacción en el nivel quinesico. Esto se observa en el grado de atención e interés de ambos e incluso en la forma de interactuar que llega a ser amena.

En ciertos momentos las intervenciones temáticas ajenas o ambiguas de **1-C**, no reciben reforzamiento de **T1** y son ignoradas, del mismo modo **1-C** a momentos

también ignora algunas preguntas de **T1**, pero a pesar de esto no se rompe el vínculo de retroalimentación.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

El terapeuta muestra incremento de su gesticulación facial y corporal, además la retroalimentación es intensa en ambos interlocutores manteniendo un tono de atención alto y constante.

Hay coherencia de las acciones de los interlocutores, aunque en ciertos momentos éstos presentan falta de coordinación en la velocidad y momento de respuesta en un formato específico.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Las acciones se realizan de forma bilateral y existe concordancia en los códigos comunicativos de ambos participantes, con una clara y muy marcada influencia que afecta en el nivel emocional.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACIÓN:

En esta interacción es posible observar en **1-C**, un uso de lenguaje verbal convencional que refleja la comprensión e interpretación de hechos de conocimiento del mundo previamente adquiridos. Sin embargo la interpretación de muchos hechos sociales son más enmarcados en una concepción idiosincrásica. La interpretación en general es contextualizada, aunque existen momentos en la interacción, que denotan una dificultad en la interpretación del contexto, al usar sus conocimientos y categorizaciones idiosincrásicas del mundo.

Para **T1** existen momentos en que resulta complicado interpretar convencionalmente el discurso de **1-C**, por lo que el recurre a reinterrogar, para reforzar o aclarar dicha información.

RECURSOS COGNITIVOS:

Hay uso de múltiples conceptos y representaciones que demuestran un conocimiento cultural similar, aunque muchos de los conceptos que maneja **1-C** son más idiosincrásicos que convencionales.

Se puede observar en su razonamiento y organización de conceptos una amplia peculiaridad basada en categorizaciones, cuyos criterios de organización varían un poco del sentido común. Es posible observar en los interlocutores el uso de heurísticos así como razonamientos tanto inductivos como deductivos. También se denota el uso de esquemas mentales respecto a la asociación de múltiples conceptos, eventos, relaciones, personas etc. En **1-C** las representaciones tienden a ser convencionales; a pesar de manejar ciertos conceptos idiosincrásicos utiliza una lógica comprensible, pero esta no es acorde a la esperada para su edad cronológica. Podemos inferir que **1-C** usa eficientemente representaciones mentales lingüísticas para interrelacionarse.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **1-C** es capaz de identificar emociones o estados asociados a emociones en otros. Utiliza personajes ficticios para hacer referencia a estados emocionales e incluso morales (bondad/maldad). Hay un uso peculiar de expresiones de emociones, asociadas al uso de elementos cuasiléxicos. No muestra una comprensión convencional de emociones y hay una dificultad para entender las emociones complejas, aunque se evidencian procesamientos lógicos peculiares respecto a cómo establece su entendimiento de las emociones de otros. Tiene dificultad para explicar las razones positivas o negativas de las acciones según conocimientos sociales, suelen ser más a partir de niveles concretos de acción. Las reacciones a emociones de otros o a estados emocionales propios suelen ser expresados con movimientos corporales súbitos y exaltación corporal con cambios tonales y gestuales importantes y uso de cuasiléxicos peculiares.

Teoría de la mente: se observan capacidades elementales de inferencia de estados mentales en otros, esto se observa en su discurso así como en sus reacciones ante ciertas situaciones, sin embargo también demuestra poca conciencia y uso de empatía ante el reconocimiento y explicitación de la creencia falsa de otro. Además puede hacer mentalizaciones elementales de otros, pero no se vale mucho de la empatía o las emociones para realizar este procesamiento. Así mismo se observan algunas dificultades para el reconocimiento de algunos sarcasmos o ironías, aunque él los usa en ciertas ocasiones así como en ocasiones engaña, y finge cosas.

Percepción social: **1-C** posee una percepción social basada en señales sociales que él busca de forma particular, estas son características muy específicas, rasgos o acciones concretas, para realizar sus categorizaciones sociales, que se alejan un poco de las nociones convencionalmente usadas. Las categorizaciones sociales que hace suelen relacionarlas a eventos concretos previos y tienden a ser atribuidas a factores estables y mucho menos a los situacionales. Sin embargo es capaz de reconocer varias señales sociales claves de índole más convencional.

Conocimiento social: demuestra poca comprensión consiente de cómo debe actuar, el papel que juega y las reglas a las que debe atenerse en varios momentos, sin embargo su conducta demuestra algunos conocimientos implícitos sobre cómo actuar en algunos contextos sociales.

Estilo atribucional: **1-C** tiende a atribuir a aspectos internos de las personas así como a características comportamentales, los resultados de dichas acciones.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
Entrevista en salón amplio.	Tema	<i>Mantenimiento de tema variable, manejo de temas centrales, así como reiteraciones temáticas, con presencia moderada de emisiones ambiguas, ajenas e irrelevantes.</i>	Convencionalidad	<i>Mayor grado de convencionalidad en lenguaje verbal que en el no verbal.</i>
Participantes			Formato	<i>Uso equilibrado de lenguaje verbal y corporal.</i>
1-C: masculino 20 años T1: masculino 50 años T2: femenino 22 años			Funciones semióticas	<i>Alteración en nivel sintáctico y pragmático</i>
Finalidad			Retroalimentación	
Evaluación Observación Interacción social	Referencia	<i>Amplia y correcta referencialidad.</i>	Regulación	<i>Buena regulación; hay acciones y respuestas de forma consecutiva, con coordinación y alternancia dinámica de acciones.</i>
Actos	Cohesión	<i>Uso de mecanismos de enlace y cohesión.</i>		
1. Saludo 2. Entrevista 3. Interrupción y cambio 4. Entrevista 5. Interrupción 6. Entrevista, 7. Interrupción Cierre.	Fluidez	<i>Ritmo rápido, presencia de reiteraciones, prolongaciones, correcciones, pausas y emisiones discontinuas.</i>	Acumulación cíclica	<i>Hay coherencia en acciones, influyéndose emotivamente.</i>
Tono	Coherencia	<i>Buena coherencia.</i>		
Juguetón Jocoso Interrogativo	Participación	<i>Esencialmente bilateral</i>	Acumulación didáctica	<i>Acciones bilaterales con concordancia en códigos comunicativos.</i>
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Alternancia fluida con traslapes ocasionales y retrasos de turno.</i>	Cognición social	
Canal de información más utilizado es el verbal	Indicadores interacción y comunicación no verbal		Interpretación	<i>Hay lenguaje verbal convencional denota interpretación y conocimiento del mundo</i>
Normas	Paralenguaje	<i>Tono variable, presencia constante de sonidos fisiológicos y emocionales; cuasiléxicos que acompañan estereotipias.</i>		
Uso parcial de reglas sociales y hábitos culturales de cortesía.	Quinésicos	<i>Gestos faciales cambiantes y peculiares, contacto visofacial prolongado con fijeza en la mirada, maneras extrovertidas y desinhibidas con mucha aproximación corporal.</i>	Recursos cognitivos	<i>Uso de conceptos y representaciones convencionales e idiosincrásicos.</i>

Tabla 20. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con 1-C.

Descripción II

Participante: 2

Nombre: 2-P

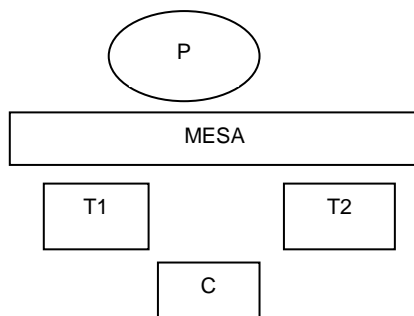
Sesión: entrevista

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

El marco contextual es un salón donde se da terapia, la entrevista hay buena iluminación, material y mobiliario escolar. Frente a **2-P** se encuentra una mesa donde hay material que será usado en la entrevista como: plumones y borrador. Todos los participantes están colocados de frente unos a otros, el centro de la interacción se ubica en dirección a **2-P**. Los colores que predominan en el salón son tonos blancos. Se escucha al fondo ruidos de tráfico vial y ruidos fuera del salón, muy posiblemente en los pasillos, sin embargo no se entorpece la comunicación y puede denominarse el ambiente del salón como silencioso.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

2-P: masculino, 9 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 40 años aprox.

C, Camarógrafo: masculino 20 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad de la interacción es la evaluación y la obtención de información de **2-P**.

META GENERAL:

Hacer una película de una entrevista, donde se establezca y mantenga una conversación.

METAS PARTICULARES:

Terapeutas: obtener información para evaluar y observar, los vínculos que intervienen en la interacción social.

2-P sabe que será videograbado y entrevistado, tiene conocimiento previo de cómo interactuar con los terapeutas; sabe que las metas son: responder a las órdenes, preguntas y planteamientos de actividades que se hacen.

ACTOS:

1. Saludo
2. Comienzo de la entrevista
3. Propuesta de actividad
4. Continuación de la entrevista
5. Interrupción
6. Restablecimiento de la entrevista
7. Conclusión
8. Solicitud de Narración
9. Corte y fin

TONO:

El tono en **T1** inicialmente es serio, este cambia al proponer el saludo entre ambos volviéndose juguetón por su parte **2-P** está expectante y conforme se da la interacción cambian sus expresiones de seriedad a sonrisas durante el saludo.

Durante el desarrollo de la entrevista se mantiene un tono de cordialidad y confianza. En la mitad de la entrevista se muestra más distraído y el tono de la interacción se transforma a un tono serio con estilo más directivo a causa de su inquietud. **T2** se mantiene sonriente, tranquilo y observador con pocas intervenciones durante la entrevista siendo **T1** quien dirige la entrevista.

INSTRUMENTOS:

El canal predominante en todos los interlocutores a lo largo de la entrevista es el verbal. Con **2-P** parece haber un uso equilibrado de los canales de comunicación ya que tanto en lo auditivo y lo visual hay un buen desempeño. El discurso verbal está muy matizado y complementado con lo corporal. Recurre mucho a la ejemplificación corporal cuando su discurso empieza a ser confuso y complicado tanto para él como para el interlocutor.

NORMAS:

2-P conoce varios hábitos de cortesía y reglas de interacción como el saludo y la despedida. Sigue las órdenes de los terapeutas y se mantiene sentado durante la grabación. No parece desconocer reglas sociales, pero como cualquier niño se ve algo inquieto. Guarda silencio cuando habla el interlocutor.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- Buen equilibrio y coordinación general corporal
- Sus movimientos suelen ser rápidos, se pueden percibir como inquietud
- Tono y control de movimientos normal
- Fluidez: mueve mucho manos y pies
- Ejecución / Regulación: parece que recurre mucho al cuerpo en la estructuración del discurso y para algunas funciones como memoria

FUNCIÓN COGNITIVA:

- memoria: se observa buena memoria semántica y episódica y sobresale la memoria visual que se observa en los dibujos que realiza de memoria
- atención: predomina el uso de lo auditivo y lo visual, pero se vale más de lo auditivo para registrar y atender lo que pasa y le piden durante la entrevista
- funciones ejecutivas: se observa en semejanzas, vida futura, hay buen manejo de conceptos y conocimientos generales, buen razonamiento, se observa en el tema de las relaciones familiares. Sobre la anticipación: prevé que tendrá dificultades en la realización de los siguientes dibujos.

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- Buena memoria semántica
- En la entrevista amplía la información que se le solicita
- Conoce personajes de los medios de entretenimiento
- Tiene conocimiento de otros idiomas
- Fallas en conjugación de términos y uso de personas y tiempos
- Su discurso es fluido y con diversas correcciones

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

Se observa mantenimiento del tema en gran parte de la sesión, gracias al efecto de retroalimentación adecuado que hay entre los interlocutores, pues **2-P** suele responder a lo que se le pide casi siempre, aunque en algunas ocasiones tiende a manejar el tema de forma paralela, además aporta información extra, respondiendo con mayor amplitud de lo que se le pide, complementando frecuentemente sus emisiones temáticas. Existen también algunas pocas emisiones ajenas o irrelevantes pero que están relacionadas de algún modo al tema central que se pidió desarrollar.

En este sentido aunque **2-P** fomenta en cierto grado el mantenimiento del tema, este suele depender más bien de los entrevistadores, quienes dirigen la conversación y redireccionan a **2-P** a los temas que ellos desean desarrollar y no le permiten mucha amplitud cuando se presentan emisiones temáticas extra de tipo ajeno o irrelevante.

Al parecer **2-P** maneja la información como subtemas de los temas centrales, una cosa le recuerda a otra y el discurso lo dirige a estos pensamientos más inmediatos. A veces las emisiones temáticas extra de tipo irrelevante o ajeno, resultan ser subtemas que maneja de forma paralela dentro de un tema central; al parecer hay una lógica y coherencia de estas respecto al tema central y una conexión clara digna de ser emitida verbalmente entre el tema y el subtema.

No hay presencia de emisiones ecológicas y algunas emisiones tienden a ser un poco ambiguas pero sin ser completamente ilógicas o erróneas, más bien es la forma de estructuración de la información o la forma de responder la que confunde al interlocutor.

TIEMPO Y SECUENCIA:

En la narración de eventos pasados **2-P** tiene poca elaboración. Hay una cronología de eventos, pero la lógica en esta secuencia es sin una finalización de las frases de ciertos enunciados y lo último que maneja durante la narración es lo que da pauta para continuar el discurso. Hay manejo de marcadores temporales aunque estos en ocasiones, no están bien usados en relación a su ubicación y la gramática. Habla en presente, futuro y pasado.

La lógica temporal esta en relación a la unión de subtemas, pero no necesariamente se relaciona directamente a lo que se le pregunta. Hay dificultad en estructuración de una lógica convencional para narrar eventos y la relación entre el ordenamiento de estos. Hay mayor presencia de correcciones y

prolongaciones y mal uso de pronombres aunque estos no son excesivos y no impiden la comprensión del mensaje.

La narración de eventos suele ser retrasada o adelantada y luego intenta corregirlas o contextualizar.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

Hay un rico manejo de diversas explicitaciones de hechos, temas, personas y acontecimientos. A lo largo del discurso se puede observar los diversos grados de comprensión en los temas que maneja. En algunas ocasiones se observa una anomalía en el ordenamiento de los elementos de los enunciados, la gramática en estos es peculiar pero comprensible. Algún uso de tiempos y pronombres no corresponde al esperado y suelen alterar un poco la coherencia de los hechos que narra, sin que afecte gravemente la lógica o la relación a lo real. La completud no siempre se logra en los elementos del discurso, pero maneja los suficientes para una interpretación acertada de lo que él intenta decir.

REFERENCIALIDAD:

El sentido que está manejando dentro de un mismo tema es adecuado, sin embargo la estructuración lingüística dentro de su discurso provoca una incoherencia relativa para ciertas emisiones verbales que tiene.

Hay una completa relación respecto a actos, acciones, eventos, personas y temporalidad con la realidad, todo parece ser narración respecto a su historia de vida y conocimientos del mundo social.

COHESIÓN CONJUNTA:

Hay uso de mecanismos de enlace entre sucesos, eventos, así como de pronombres personales y referenciales, sin embargo la cuestión de estructura anormal en la sintaxis implica cierta alteración en su uso o ubicación.

Se observan problemas en algunas introducciones de elementos en el discurso, que son abruptas o torpes al asociar un elemento con otro. Existe anormalidad en la conjunción de los enunciados entre sí, con gramática peculiar cuando hay uso de tiempos verbales que requieren explicar eventos presentes a partir de eventos pasados.

FLUIDEZ:

Ritmo de conversación ágil. **2-P** habla con velocidad rápida sin que existan demasiados atropellos en su discurso, sin embargo hay varios elementos que corrige casi en toda la sesión, sin que sean correcciones tan frecuentes o que alteren el ritmo de la conversación. En algunas ocasiones las anormalidades de su gramática provoca cuestionamientos de los terapeutas, aunque la mayoría él las nota y corrige. Hay pocas emisiones discontinuas y de reiteración. Suele haber algunas prolongaciones en ciertas palabras sin tener estas un uso exagerado.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

La coherencia de la interacción verbal se ve afectada por algunos cambios abruptos de tema, pues mientras los terapeutas intentan dirigir la temática a puntos específicos, **2-P** tiende a ampliar mucho las respuestas y lleva la conversación hacia sus intereses; más allá de esto cada parte de la conversación tiene una buena coherencia.

PARTICIPACIÓN:

Es bilateral, hay un constante flujo de información de una parte a otra (pregunta-respuesta). Hay seguimiento total en las solicitudes de acciones, actividades, planteamientos y preguntas. En general las acciones de todos los participantes se pueden interpretar como dirigidas al otro, hay constante retroalimentación visual, que busca **2-P** en sus interlocutores. No mantiene fija la mirada pero está en expectativa de respuesta por parte de los terapeutas.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

Se desarrollan con bastante normalidad, no hay muchas pausas o silencios entre las preguntas del **T1** y las respuestas de **2-P** son atropelladas o con cierto grado de impulsividad.; salvo en algunas que requieren operaciones mentales, memoria, enumeración de elementos o reflexión. **2-P** tiende a anticiparse al planteamiento del entrevistador.

Se observa traslape de turnos, aunque no es muy frecuente y cuando sucede alguno de los participantes tiende a ceder el turno bajando el volumen de su voz o interrumpiendo su propio discurso.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

El tono varía de acuerdo a la situación en la que está y a emociones y motivaciones. No hay fluctuación o anormalidad en el uso con relación al contexto. Comunica duda, admiración, emoción, aburrimiento y falta de atención. El timbre de voz es agudo con buen volumen y correcta entonación de las palabras.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

No hay muchos sonidos fisiológicos, pero si emocionales.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

Uso de cuasiléxicos para apoyar el discurso y para sustituir respuestas afirmativas, en general se observan al principio de sus emisiones verbales y en la estructuración de elementos del discurso; no hay uso anormal de estos.

PAUSAS Y SILENCIOS:

Pausas y silencios de uso convencional

Elementos kinésicos:

GESTOS:

El cuerpo de **2-P** denota muchos estados emotivos y motivacionales. A lo largo de la entrevista se observa ansiedad, impulsividad, rapidez, movimientos inmediatos y constantes.

Los gestos faciales y corporales que usa o imita son extraños en tanto que la coordinación de los músculos es hasta cierto punto peculiar, suelen ser exagerados o de apariencia dura o forzada, lo cual los hace parecer poco naturales.

MANERAS:

Sus maneras son rápidas, energéticas e impulsivas son cambios constantes. Además su discurso verbal resulta altamente expresivo por el uso de gestos manuales con los cuales expresa y denota estados de atención, interés etc.

POSTURAS:

Hay muchos cambios posturales asociados a estados emotivos y motivacionales.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

La mirada tiende a ser huidiza, pero con establecimiento constante de intercambios viso-faciales; también hay un uso de mirada de búsqueda constante. Si hay intercambios cara a cara. Dirige la atención entre sus tres interlocutores aunque tiende a centrar más su mirada en el **T1** y la cámara.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Postura y orientación está la mayor parte del tiempo centrada hacia la cámara. Respeto proximidad de acuerdo a lo esperado socialmente.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

Hay un buen grado de convencionalidad en el uso de lenguaje verbal en **2-P**, en el no verbal también hay ciertos matices peculiares en la ejecución.

FORMATO:

En **2-P** predomina el uso del canal verbal con un fuerte reforzamiento del canal no verbal.

En los terapeutas la estructura de los mensajes primordialmente en el ámbito verbal, hay un ligero acompañamiento de paralenguaje sin que este sea muy cambiante. Hay poco movimiento y expresión gestual evidente en los terapeutas, con excepción de los saludos.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

Se denotan todas las funciones semióticas. Hay una ligera peculiaridad en el nivel sintáctico y pragmático en **2-P**, sin que modifiquen esencialmente la estructuración del lenguaje y el establecimiento de la comunicación.

Hay estructuración predicativa en el lenguaje verbal, hay buena connotación y denotación de hechos y conocimientos desde el canal no verbal. Los estados de ánimo presentan cierta dificultad en la explicación y conceptualización y esta se denota más por el canal no verbal en el cual a veces sustituye su presencia en el discurso con gestos, posturas y maneras.

No hay evidencia de estructura proposicional no verbal, solo hay gestos culturales y emocionales sin relación a estructura más compleja de elementos de referencia. Si se observan regularidades en las acciones que refieren una lógica, como por

ejemplo en el dibujo o en la forma en la que establece conceptos o narra cuestiones de su vida, relaciones familiares etc.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

Se da siempre una respuesta entre mensajes de los participantes. También se observa una clara coordinación entre las acciones de los participantes, sin embargo en ocasiones es necesaria la interrupción del discurso de **2-P**, para lograr una redirección al tema principal o de interés de los entrevistadores.

La alternancia en participaciones es fluida y las acciones y respuestas durante la sesión ocurren primordialmente de forma consecutiva. No hay evidencia de ruptura de la retroalimentación, solo hay cambio en el tono de la interacción que a momentos demuestra más interés y se matiza por expresiones y posturas.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

Hay coherencia de acciones en las órdenes que emite el terapeuta, así como influencia y afecto emotivo entre los participantes durante la entrevista.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Las acciones en la interacción son bilaterales, con concordancia en los códigos comunicativos, aunque hay algunos problemas para la decodificación de algunas frases de **2-P** por la ligera peculiaridad en cierta estructuración sintáctica.

COGNICIÓN SOCIAL

INTREPRETACION:

2-P posee un amplio vocabulario con un lenguaje verbal convencional que denota buen conocimiento cultural, sin embargo su interpretación de las relaciones y conceptos de índole social tiende a ser poco convencional y aunque no es

incomprensible, si demuestra peculiaridad en la interpretación de muchos acontecimientos. El discurso que utiliza para responder a muchos cuestionamientos, se suele basar en aspectos o muy específicos o demasiado generales, pero casi nunca caen en la medida de interpretación lógica común. Las interpretaciones están basadas en el contexto, sin embargo para **2-P** los elementos importantes para la interpretación suelen ser muy específicos, lo cual lleva a una interpretación contextualizada “paralela”, es decir sigue una lógica, pero los elementos que usa para interpretar el mundo social son elegidos de forma más idiosincrásica.

La interpretación en los terapeutas de muchos eventos o situaciones sociales, suelen mostrar una gran similitud o congruencia con la lógica del sentido común en general.

RECURSOS COGNITIVOS:

Algo representativo en **2-P** es la dificultad de hacer asequible para sí o para otros, muchos de los conceptos que utiliza en su discurso. También muestra ciertas peculiaridades en algunos de los significados de los conceptos o categorizaciones que hace. Su discurso verbal y corporal denota el uso de esquemas mentales y heurísticos pero basados en una lógica poco clara y poco convencional. Y aunque su desarrollo lingüístico verbal es bueno, la interpretación denota un uso poco eficiente de las representaciones verbales, es probable que use más esquemas visuales, para interpretar muchas de las acciones de sus interlocutores y eso esté relacionado con la dificultad de transmitir una interpretación convencional de los hechos sociales.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **2-P** es capaz de identificar emociones en los otros y en sí mismo, sin embargo muestra cierta tendencia a dar explicaciones peculiares a dichas emociones en los otros. La facilitación de emociones muestra dificultad, se observa una gesticulación facial extraña en el, acompañada de ciertas

expresiones cuasiléxicas emotivas. El procesamiento de las emociones resulta peculiar en el discurso, su lógica se fija en elementos muy concretos de la acción de los otros. Algunas razones de sus sentimientos o emociones se le dificultan para darlas a entender a otros. Comprende múltiples emociones y denota conocer cierta gradualidad en complejidad de algunas, pero no aborda emociones complejas. En el aspecto de manejo de emociones se observa por su discurso y su conducta que tiene dificultad en la regulación propia de sus emociones, tendiendo a mostrar gestos con peculiaridad y cierta exageración. Es probable que tenga dificultad en la comprensión y manejo de las reacciones emocionales de otros.

Teoría de la mente: 2-P posee capacidad de inferir estados mentales en otros, habla sobre ciertos estados, intenciones y disposiciones, entiende que los otros pueden tener creencias falsas y es capaz de identificar algunas conductas sarcásticas en otros, pero no hace referencia a pensamientos de orden recursivo más complejo.

Percepción social: reconoce algunas reglas y roles sociales (esencialmente de su casa y escuela), conoce categorías sociales diversas y sabe que debe cumplir con ciertas conductas esperadas. Demuestra conocer ciertas señales claves básicas convencionales para la interacción, conoce reglas de acción social en algunos contextos; esto lo denota en su conducta y en su discurso. Puede categorizar conductas en sus interlocutores y la comprensión de estos componentes de la interacción social posee cierta peculiaridad, pero responden a interpretaciones de estados estables. Es probable que le sea difícil entender las situaciones en todos sus elementos contextuales.

Conocimiento social: 2-P tiene la capacidad de identificar ciertas situaciones sociales con algunas de sus diferencias. Conoce como debe actuar en ciertos momentos y que debe seguir algunas reglas de comportamiento, pues en el discurso enuncia ocasiones en que ha hecho mal algo y que hay conductas que

no son adecuadas, además el mismo demuestra seguir algunos roles y convenciones sociales elementales.

Estilo atribucional: tiende a hacer atribuciones internas de acontecimientos sobre su conducta, pero también atribuye a los otros o a algunas situaciones el cómo se comportan con él.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
Entrevista en salón de terapia.			Convencionalidad	Buen grado de convencionalidad con cierta peculiaridad.
Participantes	Tema	Mantenimiento de tema central de forma paralela. Pocas emisiones ajenas, irrelevantes o ambiguas. No hay emisiones ecológicas.	Formato	<i>Predomina canal verbal</i>
2-P: masc., 9 años T1: masc., 50 años aprox. T2: fem. 40 años aprox. C: masc, 20 años aprox.	Tiempo y secuencia	<i>Uso de tiempos, estructuración cronológica de poca elaboración. Lógica temporal en relación a subtemas con retrasos o adelantos.</i>	Funciones semióticas	<i>Ligera peculiaridad en nivel sintáctico y pragmático.</i>
Finalidad	Hechos	Buena explicitación, algunas anomalías en elaboración de hechos pero comprensible. Falta de completud en hechos.	Retroalimentación	
Evaluación Observación Interacción social	Referencia	<i>En general buena referencialidad</i>	Regulación	<i>Buena regulación y coordinación de acciones entre participantes. Alternancia fluida, no hay ruptura en retroalimentación.</i>
Actos	Cohesión	<i>Uso incorrecto de elementos de cohesión y enlace.</i>		
1. Saludo 2. Comienzo de la entrevista 3. Propuesta de actividad 4. Continuación de la entrevista 5. Interrupción 6. Restablecimiento de la entrevista 7. Conclusión 8. Solicitud de Narración 9. Corte y fin	Fluidez	<i>Ritmo rápido, con algunas correcciones. Pocas emisiones discontinuas y reiteraciones.</i>	Acumulación cíclica	<i>Hay coherencia entre acciones de participantes y afectación emotiva.</i>
	Coherencia	<i>Afectada por algunos cambios abruptos de tema pero es en general buena.</i>		
	Participación	<i>Bilateral</i>	Acumulación didáctica	<i>Acciones bilaterales y concordancia de códigos comunicativos.</i>
	Turnos y alternancias	<i>Alternancia entre participantes con algunos traslapes.</i>		
Tono	Indicadores interacción y comunicación no verbal		Cognición social	
Serio Juguetón Cordial confianza			Interpretación	Lenguaje verbal convencional con interpretaciones peculiares o paralelas.
Instrumentos	Paralenguaje	Tono normal de acuerdo a situación y contexto. Sonidos emocionales y uso de cuasiléxicos previos a emisiones verbales.		
Uso de canal verbal predominante con buenos recursos paralingüísticos.	Quinésicos	<i>Gestos faciales y corporales con coordinación extraña. Constantes cambios posturales con maneras rápidas y energéticas. Mirada huidiza.</i>	Recursos cognitivos	<i>Uso de representaciones basados en lógica poco clara, probable uso de esquemas visuales para interpretar.</i>
Normas				
Conocimiento y uso parcial de reglas sociales y hábitos de cortesía				

Tabla 21. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con **2-P.**

Descripción III

Participante: 3

Nombre: 3-E

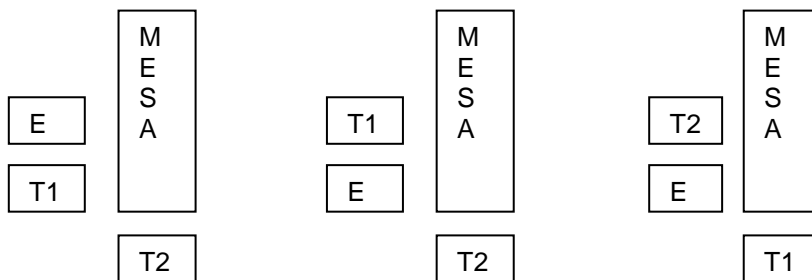
Sesión: tareas

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

Se llevo a cabo una muy breve entrevista y una sesión de tareas en un espacio que tiene grandes ventanas y da mucha luz. Predomina el color blanco con detalles azules en la habitación. Se oyen ruidos externos pero no interrumpen la comunicación.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

3-E: femenino, 18 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 22 años aprox.

En esta sesión los personajes tienen tres ubicaciones diferentes, en la primera ambos terapeutas se ubican a la derecha de **3-E**; en las dos siguientes ubicaciones uno de los terapeutas queda a su derecha en diagonal y el otro a su izquierda junto a ella.

FINALIDAD:

Obtención de información verbal a partir de la entrevista y cognitiva en la sesión de tareas.

META GENERAL:

La meta general es la realización de un registro videograbado para su análisis posterior.

METAS PARTICULARES:

La finalidad de los terapeutas es la observación y evaluación del despliegue de habilidades cognitivas y el establecimiento de una interacción.

Para **E** es terminar las tareas que se le asignan.

ACTOS:

1. Entrevista
2. Comienzo de sesión de tareas
3. Descanso, reanudación tarea en nuevo nivel
4. Finalización

TONO:

El tono en **E** al inicio es distraído y durante la tarea es de concentración, y de entusiasmo al finalizar la tarea. En el **T1** el tono es comprensivo, propositivo y serio mostrando interés en la forma en que **3-E** ejecuta las tareas.

INSTRUMENTOS:

El canal de comunicación más usado es el verbal, sin embargo la duración de la entrevista fue muy breve. **3-E** parece entender lo que se le dice pero a veces no sabe cómo responder. En **3-E** es peculiar una expresión que mantiene a lo largo de toda la sesión, que se acompaña de formas corporales en ciertos puntos de la comunicación.

NORMAS:

A veces no responde ciertas preguntas, las reglas sociales que usa son los turnos de espera durante el discurso, la expresión cultural de reconocimiento al aplaudir y seguir normas como obedecer a una persona mayor.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- equilibrio: no se observa como camina pero por sus movimientos se puede asumir que tiene un equilibrio normal
- tono muscular: bueno, mueve objetos sin ayuda y sostiene bien sus extremidades aunque su postura es suelta
- la fluidez de sus movimientos es lenta pero funcional
- tiene una expresión de tensión muscular en el rostro la mayoría del tiempo
- regulación de sus movimientos normal durante la sesión.

FUNCIÓN COGNITIVA:

- memoria: no se observan problemas de memoria a corto plazo o de trabajo.
- atención: no se observan problemas de atención, responde siempre que se le llama aunque no mire al interlocutor
- funciones ejecutivas: se desempeña bien en la tarea por lo cual no parece tener problemas muy serios en función ejecutiva.

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- su amplitud de vocabulario es poca aunque sus oraciones se componen de la estructura básica.
- fluidez del vocabulario es buena pero lenta y suele ser repetitivo su discurso. Se observa conjugación y usa tiempos verbales. Hay estructuración semántica básica.

- tiene problemas de comprensión o de respuesta ante ciertas preguntas, sin embargo es en lo lingüístico y no en lo corporal.
- hay uso de conceptos, pero no se sabe el grado de comprensión que tenga de ellos.

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

El mantenimiento del tema persiste no porque exista retroalimentación esperada, sino por perseverancia por parte del terapeuta y por las repeticiones ecológicas de las preguntas por parte de **3-E**.

El cambio de tema se dio por **3-E** debido a las emisiones temáticas ajenas o irrelevantes que introduce.

TIEMPO Y SECUENCIA:

Se observa uso de marcadores temporales y cronológicos, la narración de eventos es de forma consecutiva, respeta orden, es coherente.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

En sus escasas emisiones verbales hay explicitación de hechos cuando habla de sus talleres, la elaboración de los hechos es apegada a su realidad y es completa y entendible (horarios, fechas, actividades etc.).

REFERENCIALIDAD:

Hay referencia a lugares, eventos, objetos y pronombres referenciales, en su limitado discurso.

COHESIÓN CONJUNTA:

Muestra alteración en esta área, no maneja correctamente el enlace entre las oraciones pero mantiene la idea general de lo que intenta comunicar.

FLUIDEZ:

Su ritmo es lento con reiteraciones de tipo ecológico.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

Su poco discurso muestra coherencia en la narración aunque en la conversación es deficiente pues no logra responder a varias preguntas que se le hacen.

PARTICIPACIÓN:

La participación es bilateral tanto en entrevista como en sesión de tareas.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

Respeto turnos, espera a que termine de hablar su interlocutor, no hay solapamiento de emisiones verbales entre ellos durante la entrevista.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

Timbre de voz agudo. El tono de voz durante el discurso suele ser bastante bajo y plano. Usa prolongación de fonemas.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

Los sonidos fisiológicos son peculiares y frecuentes en varios momentos de la interacción, utiliza muchos sonidos guturales, nasales etc.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

Uso frecuente de cuasiléxicos dentro del discurso.

PAUSAS Y SILENCIOS:

Pausas y silencios prolongados

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Se presentan gesticulaciones en momentos no esperados y no responden a algún estímulo del interlocutor. Esta expresión constante (fruncimiento de cejas con un ligero entrecierre de ojos, esbozando una discreta sonrisa), se repite constantemente durante la entrevista como acompañamiento de emisiones verbales y en la realización de las tareas, estas parecen estar más relacionadas con su autorregulación.

Cuando responde o está contando algo acompaña su discurso con gestos manuales o indicativos.

MANERAS:

Sus movimientos son lentos, pausados, tranquilos en la manipulación de los objetos durante las tareas. Denota una manera brusca cuando llega a la solución correcta de la tarea al golpear la ficha sobre la mesa.

POSTURAS:

Mantiene postura persistente de flexión de cuello y tórax.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

Durante la entrevista cuando responde de forma ecológicas las preguntas que se le hacen, no establece contacto viso-facial con su interlocutor, sin embargo regula la interacción a partir de emitir verbalizaciones.

Contacto visual indirecto y momentáneo, (movimiento ocular hacia interlocutor sin mover ángulo de la cara, mirada que va y viene durante la interacción verbal). En algunas preguntas establece contacto visual breve, no mantiene contacto visual por mucho tiempo. Cuando se le llama, orienta algunas veces el rostro gesticulando.

Voltea hacia sus interlocutores al terminar una tarea, al parecen en búsqueda de aprobación, busca información visual en los interlocutores y al mismo tiempo hace uso del lenguaje verbal para comunicar que termino la actividad.

Cuando hace una pregunta o una solicitud, voltea a ver a su interlocutor, denota expectación ante la conducta de otros.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL

A momentos hay orientación facial o corporal sin establecimiento de contacto visual. En muchas otras ocasiones responde con cuasiléxicos lo cuál sustituye a una respuesta verbal directa y lo hace acompañada de reacción corporal, cambia de posición o se orienta hacia el interlocutor evitando contacto visual y con gesticulación anormal.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

En **3-E** hay una convencionalidad de uso media, estructura bien elementos en el enunciado pero no los enlaza correctamente. El uso de paralenguaje es muy poco convencional, lo primero que salta a la vista es la gestualidad y los manierismos, más aparte ligeros datos no convencionales en las cualidades y modificadores fónicos.

El lenguaje de los terapeutas es convencional, tanto en el nivel verbal como no verbal.

FORMATO:

En los terapeutas predomina el uso del canal verbal con poca presencia de paralenguaje en relación a tono y cualidades y modificadores fónicos. El cambio de tono se presenta cuando hay dificultades en la realización de la tarea y **3-E** se vuelve perseverante en sus movimientos. Hay también presencia y uso de cuasiléxicos cuando se buscan soluciones para guiar la conducta de **3-E** y llevarla fuera de sus perseverancias.

En **3-E** los cambios dentro de su discurso en lo paralingüístico, está relacionado a las dificultades en la tarea; se observa por modificaciones en tono y aparición más frecuente de elementos cuasiléxicos y sonidos fisiológicos. **3-E** utiliza ambos canales de forma casi equilibrada durante la entrevista, responde verbalmente acompañada de elementos paralingüísticos como el uso de cuasiléxicos, pausas en el discurso, sonidos fisiológicos y despliega a su vez algunos elementos corporales que acompañan su discurso como los ademanes manuales y los gestos faciales y posturales.

Durante las tareas mantiene una verbalización constante de autoindicaciones, que sirven posiblemente para su autorregulación. También repite las indicaciones que se le dan o despliega sonidos cuasiléxicos y fisiológicos, junto con un constante movimiento gestual.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

En los terapeutas se evidencia la presencia de todas las funciones semióticas con buena estructuración.

En **3-E** existen todas las funciones semióticas, sin embargo en el nivel sintáctico hay alteraciones en el área de estructuración gramatical, sobre todo en los

elementos de enlace y cohesión conjunta. En semántica también se observa su uso y presencia pues diferencia colores y tiene conocimientos de objetos, lugares y situaciones etc. Sobre el nivel pragmático hay presencia de dicha función, más no siempre es usado de forma convencional. Recibe y sigue ordenes, pero maneja elementos gestuales fuera de relación a los eventos del contexto de comunicación donde suceden, también se evidencia fallos en este rubro en momentos relacionados a sus perseverancias.

Hay evidencia en sus construcciones lingüísticas verbales de estructura predicativa y uso proposicional. No se observan conductas no verbales de estructura proposicional.

Connota y denota hechos y conocimientos por el canal verbal. Sus acciones y los estados de ánimo se denotan con dificultad en lo gestual y la dificultad para el que interpreta viene de lo poco convencional de su uso.

Se observa regularidad en acciones y lógicas de acción a través de su éxito en la realización de las tareas que se le ponen.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

Durante la entrevista casi no hay una respuesta directa a las preguntas del entrevistador, la mayoría de ellas son una especie de discurso paralelo al tema propuesto. En general siempre responde verbalmente aunque no es relacionado a lo que se le pide o es a través de la repetición del discurso del otro. Contrariamente se evidencian respuestas directas durante la ejecución de la tarea. Sigue órdenes e indicaciones salvo en momentos perseverantes.

A ciertas peticiones verbales responde con lenguaje no verbal. Usa una emisión cuasiléxica y reacciona conductualmente a lo que se pide.

En ocasiones durante la realización de la tarea, muestra conductas perseverantes en las cuales ignora las órdenes emitidas de sus interlocutores, reacciona hasta que el tono de voz se ha elevado bastante y luego voltea a ver a su interlocutor. Se observa a momentos adaptación o semejanza en la forma de hablar de los terapeutas al de **3-E**, relacionado a la brevedad del discurso.

Alternancia de participantes es fluida, sigue turnos bien diferenciados, hay pocos traslapes de emisiones verbales y las dos que hay se dan en el cambio de tarea cuando **3-E** está siendo retroalimentada de su buena ejecución y ella pide la siguiente tarea.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

Hay coherencia de acciones por lo cual si se favorece la acumulación cíclica al introducir nuevos temas en el discurso aunque no responda a ciertas preguntas. Hay coordinación de las acciones entre los interlocutores y también hay establecimiento de contacto emotivo, aunque este último es escaso y poco convencional. Mantiene regulación al responder verbalmente aunque no de sentido a lo que se le pidió y compensa la ruptura de la acumulación didáctica con la acumulación cíclica.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Se rompe varias veces durante la entrevista la retroalimentación en el nivel de acumulación didáctica, este se intenta compensar por parte del entrevistador repitiendo la pregunta y **3-E** mantiene la regulación al responder o repetir lo que se le dice. Las acciones son bilaterales conductualmente en cuanto a la regulación, pero son más de tipo unilateral respecto al tema de cada participante. Hay concordancia en los códigos comunicativos de ambos participantes en el nivel verbal, el fallo se da en la interpretación de los sentidos de cada mensaje. Si hay influencia emotiva mutua aunque no se observan mucho durante la sesión.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACIÓN:

En esta interacción casi no hay uso de lenguaje verbal que denote mucho conocimiento convencional del mundo social y cultural. **3-E** posee un lenguaje verbal de discurso y estructura gramatical muy elemental y escaso, lo cual hace suponer que le es difícil decodificar y por tanto interpretar el discurso de sus interlocutores en ámbitos que requieren más mentalización o que tiene dificultad en realizar esquemas mentales y emitir un discurso adecuado al contexto del dialogo. Sin embargo es posible observar que interpreta mejor la conducta no verbal de sus interlocutores pues se le observa mas reactiva ante esta.

RECURSOS COGNITIVOS:

Se observa un grado de conceptualización y categorización a nivel verbal muy escasa, maneja conceptos básicos pero estos no le permiten una elaboración muy compleja de esquemas en modalidad verbal para su uso en el razonamiento. Es más probable que su razonamiento este basado en otro formato representacional como imágenes o sonidos o tacto; es posible que estas faciliten algunos heurísticos referentes a las reacciones emocionales de otros.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **3-E** tiene mucha dificultad para identificar emociones en otros, estos tienen que demostrarse de forma reiterada y exaltada para que **3-E** demuestre una reacción o dirija su atención. Sus emociones se facilitan de forma actuada a partir del cambio de su dinámica corporal y gestual, aunque a pesar de esto estos cambios tienden a ser muy poco evidentes o frecuentes. Usa algunas de las emociones que logra identificar en los otros para guiar y modular en cierto grado su conducta. Parece que no comprende emociones complejas o la transición gradual de complejidad de estas. Su dinámica y conducta corporal denotan dificultad en la regulación de emociones propias, pues presenta una dinámica de gesticulación constante no necesariamente relacionada a eventos

contextuales, además que esta es muy ligera y tardada. La forma en que maneja las emociones ajenas suele ser reaccionando de formas esperadas, en tanto que obedece a órdenes o peticiones o al buscar corregir algunas conductas ante comentarios de desaprobación.

Teoría de la mente: 3-E no explicita indicios de componentes de teoría de la mente, aunque su conducta muestra reacción a disposiciones de otros, no denota el uso de representaciones sobre el pensamiento, disposiciones o creencias de otros.

Percepción social: esta es sumamente elemental y se basa más bien en categorizaciones de reacciones emocionales de otros más que en conceptos sociales.

Conocimiento social: Aunque demuestra conocer unos pocos elementos aislados de conocimientos sociales, las acciones y reglas que sigue suelen ser más bien guiadas por los otros y no tan espontaneas.

Estilo atribucional: se observan algunos indicios sobre algunas atribuciones internas a los resultados de su conducta, aunque también demuestra algunas atribuciones externas.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
Entrevista en salón.		No hay mantenimiento de tema, hay emisiones de tipo ecolálico con emisiones temáticas ajenas e irrelevantes.	Convencionalidad	Convencionalidad medie en nivel verbal y poca en lo no verbal.
Participantes	Tema			Formato
<i>E: fem., 18 años T1, masc., 50 años aprox. T2, : fem. 22 años aprox.</i>	Tiempo y secuencia	Uso de marcadores temporales y cronológicos. Narración de eventos coherente y consecutiva.	Funciones semióticas	<i>Alteración en nivel sintáctico y pragmático.</i>
Finalidad	Hechos	Explicitación de hechos coherente, real y entendible, pero muy escasa.	Retroalimentación	
Evaluación Observación Interacción social	Referencia	<i>Hay referencia a lugares, eventos, objetos y pronombres referenciales, en su limitado discurso.</i>	Regulación	<i>Buena regulación en sesión de tareas pero dificultosa en la entrevista. Alternancia fluida con buena retroalimentación en la ejecución de tareas.</i>
Actos	Cohesión	<i>Cohesión conjunta alterada, pues no usa mecanismos de enlace adecuadamente.</i>		
1. Entrevista 2. Comienzo de sesión de tareas 3. Descanso, reanudación tarea 4n nuevo nivel 4. Finalización	Fluidez	<i>Su ritmo es lento con reiteraciones de tipo ecolálico.</i>	Acumulación cíclica	<i>Hay coherencia en acciones con contacto emotivo escaso y poco convencional.</i>
Tono	Coherencia	<i>Buena coherencia en la narración, deficiente en la conversación.</i>		
Serio Comprensivo Propositivo	Participación	<i>Bilateral.</i>	Acumulación didáctica	<i>Acciones bilaterales, con buena concordancia únicamente en niveles de discurso simplificados.</i>
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Respeto turnos.</i>	Cognición social	
<i>El canal más usado es el verbal, sin embargo este es escaso.</i>	Indicadores interacción y comunicación no verbal		Interpretación	<i>Lenguaje verbal convencional pero muy elemental, dificultad en interpretar a los interlocutores en niveles no elementales.</i>
Normas	Paralenguaje	Timbre de voz agudo. Tono bajo y aplanado. Prolongación de fonemas, cuasiléxicos y sonidos fisiológicos frecuentes. Pausas y silencios prolongados.		
<i>Responde a normas elementales de hábitos de cortesía.</i>	Quinésicos	<i>Gestos faciales peculiares que matizan su discurso y sirven de autorregulación. Maneras lentas y pausadas. Tiende a evitar contacto visofacial y lo busca primordialmente para la aprobación del interlocutor.</i>	Recursos cognitivos	<i>Conceptualizaciones y categorizaciones simples y escasas. Probable uso de formatos representacionales no verbales.</i>

Tabla 22. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con **3-E**.

Descripción IV

Participante: 4

Nombre: 4-*JA*

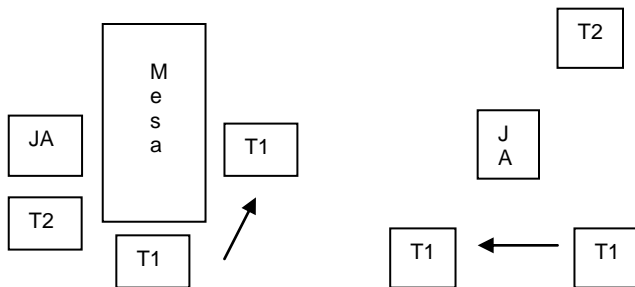
Sesión: tareas

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

La sesión se llevó a cabo en un salón equipado con una mesa larga y sillas de plástico, con ventanas amplias que dan a un parque. Se tiene buena iluminación. Predominan colores blancos en la habitación. Así mismo en otro momento de la sesión se trabajó en un área del parque.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

4-*JA*: masculino, 15 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 22 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad de la interacción es la evaluación y la obtención de información de **4-*JA***.

META GENERAL:

La filmación de una sesión de tareas y la interacción entre **4-JA** y los terapeutas para una evaluación posterior.

METAS PARTICULARES:

Los terapeutas buscan indagar información, evaluar, observar y establecer vínculos verbales que faciliten la interacción social.

Para **4-JA** interactuar y seguir las indicaciones de los terapeutas.

ACTOS:

1. Tarea manual- evaluación orientación espacial
2. Tarea corporal – orientación espacial
3. Tarea manual- orientación espacial
4. Entrevista
5. Tarea manual – percepción
6. Finalización

TONO:

El tono de la interacción es predominantemente directivo, cuestionador, serio, pero amistoso en los terapeutas mientras que en el caso de **4-JA** es tranquilo, receptivo, sonriente y a momentos confundido.

INSTRUMENTOS:

En **4-JA** el canal de comunicación más utilizado es el corporal, no tiene muchos recursos paralingüísticos, responde a las ordenes haciendo las cosas. En las cuestiones en que si tiene comprensión del discurso del otro, responde verbalmente pero de forma muy simple y básica.

Los terapeutas usan más el canal verbal, sin embargo lo simplifican gramaticalmente, en momentos que no se da la comprensión por parte de **4-JA**, hacen uso de indicativos corporales para comunicarse con este.

NORMAS:

Sigue la norma social de obedecer peticiones y ordenes, sin embargo algunas no las sigue por falta de comprensión de lo que se le dice. Saluda cuando se le pide. Sin embargo no parece tener iniciativa por sí mismo para otro tipo de normas sociales.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- No tiene problemas evidentes de equilibrio, su postura no es muy grácil, pero sus movimientos no muestran dificultad, más bien parecen lentos y con postura floja, relajada, sin tener problemas que le impidan o dificulten el movimiento
- Los movimientos son fluidos pero lentos sobretodo se observa esto en las respuestas a indicaciones
- Tono muscular discretamente disminuido con extremidades ligeramente sueltas
- Motricidad normal lenta
- No se observan problemas evidentes en regulación motriz

FUNCIÓN COGNITIVA:

- Memoria: se observan dificultades en memoria de trabajo y no se sabe mucho sobre su memoria semántica y episódica
- Atención: se distrae muy fácilmente con cualquier estímulo ajeno a la actividad que está realizando
- Funciones ejecutivas: se observan diversos problemas de integración visoespacial que resulta en perseverancias durante las tareas

- Cálculo y razonamiento: hay dificultades en estas áreas pues tiene en los niveles más básicos de integración sensorial

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- Amplitud: muy limitada, no parece haber estructuración gramatical compleja en los enunciados, las respuestas tienden a los monosílabos
- Fluidez: tanto lenguaje verbal como no verbal es lento y por lo general requiere de que se le repitan varias veces las cosas y sus respuestas no sobrepasan los enunciados con tres palabras
- Conjugación y tiempos verbales: parece correcta pero es simple y casi no se utiliza

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

El tema central es mantenido mientras puede responder a las preguntas simples que se le hacen. Tras ausencia de respuesta verbal en más de tres ocasiones, el cambio de tema es por parte del interlocutor.

Hay algunas respuestas que pueden considerarse ambiguas o que generan duda en el entrevistador, pero no hay emisiones fuera de lugar. Hay posibles respuestas de tipo ecolálico pero es difícil determinar en sentido real. No se observan emisiones temáticas extrañas.

TIEMPO Y SECUENCIA:

No utiliza marcadores de tiempo y secuencia, por falta de estructura narrativa.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

En **4-JA** no se observan narraciones de eventos ya que su discurso se conforma más bien de respuestas formadas de una a tres palabras. Por esta misma razón no hay explicitación ni elaboración de hechos. La conversación además es muy breve, pero tiene relación a lo real.

REFERENCIALIDAD:

En sus pocas emisiones verbales hay referencialidad de personas, lugares y objetos y algunos pronombres personales y referenciales, sin embargo son muy simples y limitadas.

COHESIÓN CONJUNTA:

Uso de mecanismos de enlace muy pobres.

FLUIDEZ:

Se observa ritmo lento con dificultad en la pronunciación, es decir casi no hay espacios entre las palabras cuando construye enunciados simples y no termina bien de decir las letras últimas y en algunas que si lo hace es de forma muy rápida.

En preguntas que se le parecen dificultar algunas veces usa reiteraciones o repite las palabras de los entrevistadores.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

Hay coherencia en el escaso discurso y conversación.

PARTICIPACIÓN:

La participación es bilateral aunque a veces resulte retardada.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

Los turnos y alternancias son respetados pero se presenta una respuesta inmediata o retardada, dependiendo del entendimiento de **4-JA** a las intervenciones de sus interlocutores.

Los pocos traslapes de turnos que se observaron fueron de los entrevistadores.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

4-JA muestra cambios sutiles en el tono de voz difíciles de diferenciar entre sí; el tono en general es lento y suave con un timbre de voz bajo.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

No se observaron.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

No se observaron.

PAUSAS Y SILENCIOS:

La mayoría de las respuestas de **4-JA** siguen después de un lapso de silencio de algunos segundos.

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Sus respuestas o intervenciones en general suelen ir acompañadas de gestos sonrientes o de duda, pero por lo general la forma de responder a sus interlocutores es amistosa y sonriente. Constantemente busca el rostro de su

interlocutor cuando va a responder o cuando le hacen una pregunta. Hay cambios gestuales abruptos cuando reflexiona.

Cuando hay retardos en las respuestas, se puede evidenciar un cambio gestual súbito de su expresión sonriente a una de tipo ausente y pensativa que suele ir asociada a movimientos oculares sin rumbo aparente. También con una alta frecuencia tiende a responder con estos recursos verbales gestuales que informan sobre un proceso cognitivo (ojos hacia arriba, temblor en la comisura de los labios).

MANERAS:

Mueve mucho la cabeza durante la entrevista y durante las tareas su desempeño es muy lento, posiblemente relacionado con la dificultad para la comprensión de lenguaje verbal.

Cuando **4-JA** debe colocarse parado o acostado, los movimientos son muy parsimoniosos, y un poco torpes en la realización que se le indica y durante este tiempo mantiene una expresión facial sonriente.

POSTURAS:

Discreta flexión de cabeza y tronco.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

Hay orientación facial hacia interlocutores, con contacto visofacial frecuente.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Existe orientación corporal y proximidad normal tanto en entrevista como en tareas.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

Las emisiones verbales son pobres en repertorio, pero responden a parámetros convencionales esperados. El lenguaje no verbal parece mostrar más rasgos no convencionales, pues justo el tono postural, el movimiento y algunos gestos peculiares provocan en los interlocutores extrañamiento.

El lenguaje de los terapeutas es convencional, tanto en el nivel verbal como no verbal, pero se ve reducido a ordenes simples y reiterativas en lo verbal y requiere mayor énfasis en nivel paralingüístico.

FORMATO:

Las respuestas a las intervenciones o turnos de los terapeutas de **4-JA**, suelen ser corporales en mayor medida y algunas veces se acompañan de emisiones verbales simples y gestualidad acentuada. Pocos cambios a nivel paralingüístico son observados a lo largo de la interacción. Cuando estructura respuestas o genera preguntas, se orienta visual, facial o corporalmente a sus interlocutores.

Durante la sesión de tareas hay pocas emisiones verbales cuando tiene dudas y solo verbaliza cuando se le pide que responda directamente, o cuando solicita ayuda para realizar la tarea.

En los terapeutas los mensajes son de predominio verbal, sin embargo en tareas o demandas donde el joven no atiende visualmente el nivel paralingüístico se vuelve primordial para guiar la conducta de **4-JA**.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

En los terapeutas, se observan funciones semióticas y sintácticas modificadas en la estructuración del lenguaje verbal que usan durante la entrevista; pues simplifican su vocabulario y la extensión de sus oraciones. La simplificación se relaciona al proceso de retroalimentación, pues aunque la tarea es simple para el terapeuta, no lo es para **4-JA** y su dificultad parece poner en marcha recursos paralingüísticos y pragmáticos del terapeuta para darse a entender mejor por ejemplo en el cambio de tono y la reiteración.

En **4-JA** se observan todas las funciones semióticas, pero estas son sumamente elementales. Por otro lado el área pragmática muestra varios rasgos de peculiaridad.

Las acciones y breve discurso por sí mismas no muestra alguna estructura que denote proposicionalidad, sin embargo cuando hace uso de simultáneo y complementario de ambos canales de comunicación se puede ver un esbozo de proposicionalidad.

Es observable durante las peticiones que se le hacen y la realización de tareas una lógica de acción. Denota algunos estados de ánimo, así como hechos y conocimientos básicos.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

En la interacción con **4-JA**, las respuestas al mensaje previo suelen darse por lo general tras alguna reiteración del mismo y suelen ser respondidas primordialmente a través de la ejecución de una acción.

Los terapeutas, suelen tener fallos de coordinación en algunas intervenciones entre ellos, sobretodo verbales, pues aunque intentan ser un apoyo mutuo para el

desarrollo de las tareas o la entrevista con **4-JA**, a veces provocan solapamientos, lo que no ocurre con **4-JA**. El tono le sirve a los terapeutas para regular su interacción y guiar la conducta de **4-JA**. Reacciona a la presión cuando se le sube el tono de voz y rapidez con el que se le habla, no dice nada pero aumenta la velocidad de sus movimientos.

Para que se dé una regulación continua de participación, se necesita de las constantes reiteraciones de los terapeutas. La mayor dificultad en la alternancia de turnos es dada por los lapsos en los que **4-JA** tarda en responder verbalmente o reaccionar corporalmente, pues en varios momentos podemos observar que hay titubeos en la ejecución de acciones y preguntas; de las cuales no se sabe la respuesta o quizás no entienda la pregunta, no obstante esto, la alternancia de las participaciones tiene turnos bien espaciados y estructurados.

Las acciones y respuestas se dan de modo consecutivo.

4-JA intenta restablecer el vínculo cuando este se pierde, pero a través de gestos, y orientación facial, y sonriendo.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

La coordinación de las acciones de los actores parece regulada, aunque las velocidades de las intervenciones no lo son tanto, sin embargo la mayoría de las acciones de los actores son antecedente o consecuencia de las de sus interlocutores; no se observan conductas separadas o que ocurran de forma paralela. Si hay interacción entre los actores.

Los participantes en la interacción se influyen emotivamente en el discurso y el tono de voz, y en tanto que buscan mostrar a su interlocutor una respuesta ante sus mensajes. Se observa en **4-JA** y en los terapeutas, intenciones de compensar las fallas de acumulación cíclica, pues **4-JA** de alguna manera envía un mensaje

corporal o gestual de interés en la interacción; y los terapeutas la compensan al dar pistas de respuestas esperadas o en la confirmación de una emisión.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Las acciones siempre se realizan de forma bilateral, tanto los terapeutas como el joven están involucrados, todos aportan desde sus posibilidades, pues aunque el nivel de habilidades comunicativas de **4-JA** son muy simples, se observa buena disposición durante el trabajo y la conversación. Sin embargo la interacción no puede enriquecerse mucho didácticamente y suele mantenerse en un mismo plano.

La concordancia entre los códigos comunicativos verbales puede ser el mayor problema, pues **4-JA** muestra dificultades para comprender ciertas emisiones, quizás cuando son más complejas o implican un procesamiento de información más rápido. A nivel no verbal hay un entendimiento aparente.

Entre los terapeutas, se observa concordancia en los códigos comunicativos.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACIÓN:

Existe un vocabulario muy limitado que hace referencia a un conocimiento del mundo social y cultural, pero este es también muy escaso. La interpretación que asumimos puede realizar es de ordenes muy simples y además se da una vez que estas se le han repetido varias veces pues, hay una dificultad importante para la interpretación de los interlocutores. A pesar de las limitaciones en el vocabulario, durante la entrevista fue posible observar en las pocas respuestas, que denotaban una interpretación convencional y contextualizada.

RECURSOS COGNITIVOS:

En **4-JA** se puede ver que los recursos cognitivos tienden a estar basados en conceptos elementales, más no logra relacionar categorías o asociaciones de

mayor nivel o complejidad. Su conducta nos refiere a un probable procesamiento de información basado en imágenes sensoriales, aunque estas son deficientes pues se observa en él mucha dificultad en tareas relacionadas a percepción, atención y memoria.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **4-JA** muestra dificultad para el reconocimiento de emociones, pues este tarda en reaccionar a los cambios en la actitud emotiva de sus interlocutores, requiere de claves paralingüísticas muy evidentes y marcadas como el tono de voz o los gestos de las personas para identificar emociones básicas en los otros. Sus emociones no las expresa verbalmente sino corporal y gestualmente pero son peculiares y difíciles de interpretar. No parece comprender emociones complejas o sus niveles. Sus regulación de emociones con los otros suele ser respondiendo de forma tardada a lo que se les pide.

Teoría de la mente: no se observa en el discurso o en la acción la inferencia de estados mentales de otros, es más bien de estados o reacciones emocionales en otros.

Percepción social: no se observan percepciones sociales o categorizaciones de las conductas de otros (como reglas o roles) desde nociones sociales.

Conocimiento social: no demuestra indicios de identificar componentes de las diversas situaciones sociales, puede que conozca solo algunas categorías de hechos culturales, pero son más bien referentes a sus gustos y vivencias y no tanto a convenciones de acción social.

Estilo atribucional: se evidencian muy pocos indicadores sobre estilos atribucionales pero hay uno que otro posiblemente interno.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
<i>Entrevista y tareas en salón y parque.</i>	Tema	Poco mantenimiento acompañado de algunas respuestas ambiguas y algunas ecolalias.	Convencionalidad	Lenguaje verbal convencional pero escaso. Lenguaje no verbal con rasgos no convencionales.
Participantes				Formato
<i>4-JA: masc., 15 años T1, masc., 50 años aprox. T2, fem. 22 años aprox.</i>	Tiempo y secuencia	No utiliza marcadores de tiempo y secuencia, por falta de estructura narrativa.	Funciones semióticas	
Finalidad	Hechos	Carencia de elaboración de hechos con discurso limitado de una a tres palabras pero apegado a lo real.		Retroalimentación
<i>Evaluación Observación Interacción social</i>	Referencia	<i>Breve referencia a algunas personas lugares y objetos.</i>	Regulación	<i>Regulación dependiente de constantes reiteraciones y cambios en tono de voz. Hay alternancia en participaciones.</i>
Actos				Cohesión
<i>1. Tarea manual 2. Tarea corporal 3. Tarea manual 4. Entrevista 5. Tarea manual 6. Finalización</i>	Fluidez	<i>Lenta con dificultad en pronunciación.</i>	Acumulación didáctica	
Tono	Coherencia	<i>Hay coherencia en el escaso discurso y conversación.</i>		Cognición social
Directivo Receptivo Amistoso	Participación	<i>Bilateral.</i>	Interpretación	<i>Lenguaje verbal escaso pero convencional y con interpretación contextualizada.</i>
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Respetados con respuesta inmediata o retrasada y sin traslapes.</i>		
<i>El canal de comunicación más usado es el corporal en JA y el verbal en los terapeutas.</i>	Indicadores interacción y comunicación no verbal			
Normas	Paralenguaje	<i>Tono de voz lento y suave con timbre de voz bajo. Pausas y silencios persistentes.</i>		
<i>Obedece órdenes y peticiones sencillas.</i>	Quinésicos	<i>Gestos sonrientes y de duda con cambios súbitos de expresión. Movimientos parsimoniosos. Contacto visofacial frecuente.</i>		

Tabla 23. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con **4-JA**.

Descripción V

Participante: 5

Nombre: 5-J

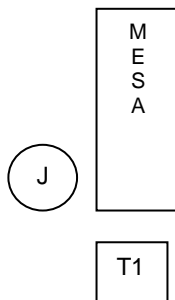
Sesión: entrevista

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

El espacio de trabajo está constituido por una mesa larga plegable y sillas de plástico. Está orientada hacia ventanales altos que dan a un parque, la iluminación por lo mismo es buena, a lo lejos se escuchan el ruido de los juegos del parque y gritos de juegos de niños. Sobre la mesa de trabajo está el material, alimento de **5-J**, así como mochilas y abrigos. Los colores del lugar son blancos en las paredes con herrerías azules y ventanales amplios.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

5-J: masculino, 10 años

T1; Terapeuta 1 y camarógrafo: femenino 22 años aprox.

T2; Terapeuta 2: masculino, 50 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad del terapeuta es la evaluación y entrevista de **5-J** respecto a funciones cognitivas e interacción.

META GENERAL:

Realizar una filmación del desarrollo de de tareas y de la entrevista para un análisis posterior.

METAS PARTICULARES:

Los terapeutas tienen como meta primordial esta la conducción de una entrevista y supervisión de tareas específicas para valorar el desempeño de las áreas cognitivas y como se da la interacción.

5-J sabe que será videograbado y entrevistado, tiene conocimiento previo de cómo interactuar con los terapeutas; conoce que las metas son: responder a las órdenes, preguntas y planteamientos de actividades que se hacen.

ACTOS:

1. Conversación
2. Solicitud de narración
3. Interrupción narración y redireccionamiento de tarea
4. Introducción nuevo terapeuta

TONO:

El tono que se maneja a lo largo de la entrevista es bastante amistoso, se puede ver interés de ambas partes en la conversación que se lleva a cabo. El tono de voz de ambas partes es medio. El entrevistador maneja un tono de interés y duda sobre temas específicos. La expresión de **J** denota un estado de ánimo bueno, tiene buena disposición a lo largo de la entrevista.

INSTRUMENTOS:

El canal de comunicación más usado es el verbal por parte de ambos integrantes.

5-J hace uso de recursos paralingüísticos y quinésicos como gestos, ademanes y cambios en tono de voz en sus ejemplificaciones. En ciertos momentos mantiene

ciertos movimientos ajenos al discurso pero que nos comunican algunos de sus estados de regulación.

NORMAS:

Se observa uso de algunas reglas sociales como mantenerse quieto durante la entrevista, tiene varios hábitos de cortesía para la interacción verbal.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- no se observan anormalidades o problemas de equilibrio
- fluidez motora: es buena, sus movimientos no se ven interrumpidos, no son ni muy lentos ni muy rápidos, no se entrecortan o enciman.
- tono muscular: tiene buen tono, maneja bien herramientas y objetos, no se observa ningún tipo de flacidez o lentitud.
- no parece tener problemas para la realización de tareas específicas, tiene buen uso de materiales
- ejecución: al parecer no presenta problemas
- regulación: se observan problemas de regulación a nivel paralingüístico, algunos tics visuales.

FUNCIÓN COGNITIVA:

- durante la entrevista mantiene la atención y sigue la dinámica que se le pide. Presta atención a la entrevistadora con respuestas inmediatas.
- función ejecutiva: se puede observar una anormalidad en la estructuración de su discurso que nos hace referencia a procesos diferentes en su programación, secuenciación y regulación.
- memoria: no parece haber anormalidades en la memoria semántica / episódica.

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- vocabulario: tiene buen número de vocablos para su edad, conjugación en general normal con algunas pequeñas alteraciones, posee uso de diferentes tiempos verbales en su discurso.
- información: hay evidencias de normalidad en memoria semántica y anecdótica. Tiene un conocimiento amplio y un uso normal de conceptos.
- comprensión de elementos sociales a primera vista es normal.
- hace uso de comparaciones y analogías.

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

Poca capacidad para mantener un tema central por mucho tiempo, se observa tendencia a dispersarse en su discurso, y toca varios temas. El mantenimiento de un tema dura mientras quiere contar algo específico o cuando interviene el terapeuta haciéndole más preguntas o cambiándole el tópico.

A lo largo de la sesión se observaron múltiples emisiones ajenas, irrelevantes, ambiguas y repetitivas; se altera la comprensión del sentido y coherencia por la introducción de estas. Hay una tendencia constata a la reiteración de elementos de enunciados mientras los va estructurando en la marcha. También hay múltiples elementos incompletos y entrecortados.

TIEMPO Y SECUENCIA:

La narración de eventos no es fluida, está matizada por la introducción de elementos o información extra, (incluso algo irrelevante) y por las correcciones, hay uso de marcadores temporales, pero la cronología que usa es poco clara debido a su peculiar construcción gramatical.

El manejo del tiempo en la narración de eventos fluctúa entre adelantos y retrasos de la narración; en ocasiones es consecutiva. A momentos hay un uso simultáneo de tiempos verbales distintos dentro de una misma idea. Se denota comprensión en esta área pero dificultad para expresarla, para estructurar los elementos que de algún modo si parecen tener relaciones estables a un nivel más cognitivo.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

La explicitación y elaboración de hechos es incompleta, deficiente e incomprensible, muestra cierto desorden y se evidencia una clara dificultad en la estructuración del discurso a nivel gramatical. **5-J** va corrigiendo y haciendo emisiones al tiempo que busca la estructura que es más adecuada. Le es difícil decidirse en el uso de elementos de enlace, usa dos o más y corrige mucho sobre la marcha.

Hay coherencia y sentido en los hechos pero esta es difícil de entender, a causa de la forma en la que estructura los elementos del discurso. Hay relación entre los elementos pero estos están enlazados de forma poco correcta.

Sus emisiones siguen una lógica muy particular pues habla de un tema, se explaya brevemente y luego introduce una nueva idea que tiene una relación indirecta con el tema lo que dificulta la comprensión de su discurso.

REFERENCIALIDAD:

La introducción de personas, lugares, objetos tiende a ser abrupta y desorganizada, tiende a confundir pero si hay un amplio manejo y diferenciación de estos elementos.

COHESIÓN CONJUNTA:

Esta presente pero no es correcta y confunde mucho al interlocutor, es repetitiva y está mal usada en relación a los elementos. Hay mucha reiteración de los

pronombres personales o referenciales e incluso llega a usar varios de forma simultánea, como si estuviera buscando el correcto.

El enlace de elementos es anormal, la conjugación y uso de pronombres no concuerda entre un enunciado y otro o entre elementos que integran los enunciados o frases de su discurso.

En ocasiones hay ausencia de ciertos elementos de cohesión.

FLUIDEZ:

El ritmo es acelerado con algunos momentos de breve disminución. Las correcciones son abundantes durante toda la sesión, así como reiteraciones que suelen ir acompañadas unas de otras.

Hay presencia de algunas prolongaciones en algunos momentos del discurso pero no es algo abundante.

Hay mucha emisión discontinua, usa mucho palabras incompletas y entrecortadas, esto provoca las rupturas más evidentes en la secuencia lógica del discurso.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

Se observa coherencia en el desarrollo de la conversación, sin embargo el discurso de **5-J** hay momentos que esta es ambigua o alterada, pero en general los temas que maneja al ser más estudiados pueden ser comprendidos.

PARTICIPACIÓN:

La participación durante la interacción es bilateral.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

Hay varios turnos traslapados, pero se sigue en general una alternancia entre las intervenciones de los participantes.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

Tono de voz de **5-J** es agudo con volumen generalmente medio; fluctúa de bajo a fuerte, con una secuencia repetitiva en el inicio y en la finalización en el desarrollo de la narración. Usa varios tipos de voz cuando narra personajes diversos.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

Hay a lo largo de toda la intervención muchas emisiones de sonidos fisiológicos y algunos emocionales entrecortados y se suelen oír entre los cambios de turno.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

Hay mucho uso de elementos cuasiléxicos que se intercalan en todo el discurso. Los usa más cuando está estructurando ideas o enunciados.

PAUSAS Y SILENCIOS

Hay pocas pausas y silencios y las que hay no son muy largas.

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Los gestos faciales son adecuados al discurso, al contexto y la actividad, solo se observa un parpadeo repetitivo y cierre de ojos a lo largo de sus narraciones.

Usa gestos manuales, que acompañan al discurso y lo refuerzan, pero son más usados para ejemplificar o imitar. Los gestos corporales muestran un abanico amplio y variado.

MANERAS:

Los movimientos son fluidos. Durante la entrevista sus maneras se caracterizan por movimientos de brazos suaves con tendencia a entrecruzar y manipular las manos mientras permanece sentado y atento.

POSTURAS:

Es en general buena, mantiene su eje vertical con horizonte visual amplio y da la impresión de buen tono muscular.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

Establece contacto visual con su interlocutor cuando le llaman y cuando el comienza a hablar o a contar algo, este no se suele mantener de forma prolongada cuando habla, en ocasiones mira de reojo, y hay una constante observación de su entorno.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Su orientación corporal y proximidad es acorde a la esperada en el contexto de interacción.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

El grado de convencionalidad en el lenguaje verbal es regular, tiene elementos convencionales a nivel de vocabulario, sin embargo sus problemas de estructuración múltiple junto con las repeticiones y emisiones discontinuas lo hacen extraño al interlocutor.

El grado de convencionalidad del lenguaje no verbal es alto y se desempeña con aparente normalidad.

El lenguaje de los terapeutas es convencional, tanto en el nivel verbal como no verbal.

FORMATO:

La emisión de mensajes en **T1** es primordialmente verbal con algunos rasgos paralingüísticos como el tono.

La constitución del mensaje en **5-J** es equilibrada en ambos formatos, usa como canal primordial el verbal sin embargo está fuertemente complementado con el canal no verbal, el cual usa primordialmente para reforzar el discurso.

El canal que se usa con predominio en la interacción es el verbal.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

Se denotan las tres funciones semióticas pero la sintaxis demuestra problemas, pues tiene ciertas anormalidades y dificultades en el nivel de estructuración gramatical.

La semántica es amplia y de buen nivel, no tiene problemas de aprehensión de elementos semióticos convencionales, pero si en la forma de organizarlos. Tampoco se ven muchos problemas de pragmática aunque si en cuestiones de llevar el discurso solo en los temas que le gusta, y a veces ignora preguntas hasta que no haya terminado su discurso.

Se encuentra estructura predicativa en sus construcciones verbales. Connota y denota hechos, conocimientos y estados de ánimo en el nivel verbal y no verbal. No hay estructura proposicional en las acciones, aunque si denota conocimiento cultural y un uso ilustrativo de acompañamiento de discurso.

Hay regularidades en acciones que refieren una estructura o lógica de acción, pero en su enlace y dispersión de temas si se observa una lógica de pensamiento y acción poco convencional.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

Hay coordinación en las acciones de los actores, se mantiene una constante regulación por parte de los participantes en el nivel verbal. Las preguntas en el mayor porcentaje obtienen respuesta directa seguida de un aumento de información, o cambio de tema y cada participante responde a las emisiones del otro. Solo hay algunos traslapes de turno y **5-J** ignora unas pocas preguntas.

La alternancia lleva un ritmo fluido y casi no hay repeticiones en las peticiones, sólo en algunas preguntas que **5-J** no pone atención porque no ha terminado su discurso, **T1** repite las preguntas y **5-J** responde. Las acciones y respuestas ocurren de forma consecutiva.

Casi no hay rupturas en el vínculo de retroalimentación, salvo en lo mencionado anteriormente. El vínculo se mantiene porque se demuestra interés en el desarrollo de la entrevista. Y cuando hay rupturas hay intentos de restauración del tema sobre todo por parte de **T1**.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

Hay coherencia de las acciones e influencia emotiva en los participantes.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Las acciones son bilaterales y si hay concordancia en los códigos comunicativos aunque la estructuración de **5-J** dificulta su clara comprensión.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACIÓN:

5-J denota un lenguaje verbal amplio, que refleja un conocimiento previamente adquirido del mundo, es convencional pero difícil de entender por la forma atropellada en que lo emite. Este lenguaje denota un entendimiento de múltiples hechos y relaciones del mundo. Sus interpretaciones suelen ser convencionales, con algunos islotes de interpretaciones idiosincrásicas en algunos ámbitos sociales. Al comienzo del desarrollo de las emisiones verbales de **5-J**, se puede hacer una interpretación de forma contextualizada, sin embargo por su tendencia a cambiar de tema y responder en forma verborreica, sus respuestas o intervenciones comienzan a ser interpretadas como descontextualizadas.

RECURSOS COGNITIVOS:

Se observa una amplia utilización de conceptos y categorías con buena estructuración y relación, los cuales utiliza en sus razonamientos, sin embargo es frecuente ver como el ordenamiento de su discurso suele ser desbordado, este refleja un procesamiento de información muy acelerado, con poca inhibición y con múltiples asociaciones que mete en el discurso aunque estas no tengan relación directa al tema tratado.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **5-J** puede enunciar e identificar emociones en los otros, hace referencia a estas de forma verbal. Es capaz de identificar y expresar emociones, aunque tiene poco control de estas, en gran medida suelen ser facilitadas a partir de lo corporal y elementos cuasiléxicos más que verbalmente, es decir no hace mucho uso de el nivel verbal para razonar o reflexionar las emociones. No se observa mucha habilidad para entender emociones muy complejas y hay complicación en la explicitación o explicación de la transición y niveles de complejidad de las emociones. Respecto al manejo de emociones se observa cierta dificultad para la regulación de las emociones propias. Tiende a expresar las emociones de forma rápida o con poco tacto hacia los otros.

Teoría de la mente: **5-J** tiene capacidad de inferir estados mentales en otros y denota capacidad de entender que otros pueden tener creencias falsas, sin embargo no es posible ver si el grado de complejidad en cuanto a aspectos de pensamiento recursivo. Es probable que estas estén en desarrollo pero presentan cierta dificultad en cuanto a la conjunción de los aspectos de empatía y razonamiento en la atribución de estados mentales en otros.

Percepción social: **5-J** es capaz de valorar, identificar y categorizar varios aspectos de índole social. Sin embargo su conducta muestra falta de comprensión de algunas reglas y parece más bien usar y reproducir dichas percepciones de forma limitada y poco flexible; es posible que su atribución de dichos aspectos se deba más a factores estables que a los situacionales. Los heurísticos que usa para valorar y categorizar conductas sociales tienden a ser poco flexibles y reflejan un aprendizaje más imitativo que comprensivo.

Conocimiento social: **5-J** puede identificar varios componentes de situaciones sociales, sin embargo muchas explicaciones en el sentido de las metas y fines de cada situación muestran dificultad a la hora de intentar ser explicadas.

Estilo atribucional: atribuye a estados internos, de personalidad o moralidad las conductas de los otros.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
<i>Entrevista y tareas en salón.</i>			Convencionalidad	Convencionalidad regular en lenguaje verbal y alta en no verbal en J .
Participantes	Tema	Hay tema central con poco mantenimiento, por introducción de nuevos temas. Se observan emisiones ajenas, irrelevantes y ambiguas.	Formato	<i>Predominio de canal verbal con rasgos paralingüísticos.</i>
<i>5-J: masc., 10 años T1 y camarógrafo: fem. 22 años aprox. T2; masc., 50 años aprox.</i>	Tiempo y secuencia	Narraciones consecutivas con adelantos y atrasos en tiempos y uso simultáneo de tiempos verbales distintos. Uso de marcadores temporales. Cronología alterada por estructuración gramatical anormal.	Funciones semióticas	<i>Presencia de todas las funciones semióticas con alteración en el área sintáctica y en menor grado en la pragmática.</i>
Finalidad	Hechos	Elaboración y explicitación incompleta, deficiente, coherencia difícil de entender pero con relación a lo real.	Retroalimentación	
<i>Evaluación Observación Interacción social</i>	Referencia	<i>Introducción de personas, lugares, objetos de forma abrupta y desorganizada.</i>	Regulación	<i>Hay coordinación en acciones con alternancia consecutiva en las participaciones. Hay algunas rupturas en vínculo de retroalimentación que se restauran principalmente por T1.</i>
Actos	Cohesión	<i>Elementos de uso incorrecto o ausente a momentos.</i>		
<i>1. Conversación 2. Solicitud de narración 3. Interrupción narración y redireccionamiento de tarea 4. Introducción nuevo terapeuta</i>	Fluidez	<i>Ritmo acelerado, con presencia de mucha reiteración y corrección así como emisiones discontinuas.</i>	Acumulación cíclica	<i>Coherencia de acciones e influencia emotiva entre participantes.</i>
Tono	Coherencia	<i>Presente con tendencia a ser por momentos ambigua o alterada.</i>	Acumulación didáctica	<i>Acciones bilaterales con concordancia en códigos comunicativos.</i>
Amistoso y de interés.	Participación	<i>Bilateral.</i>		
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Hay alternancia con algunos traslapes de turnos.</i>	Cognición social	
<i>Predomina el uso del canal verbal.</i>	Indicadores interacción y comunicación no verbal		Interpretación	<i>Lenguaje verbal convencional con islotes de interpretaciones idiosincrásicas y tendencia a descontextualización</i>
Normas	Paralenguaje	<i>Tono de voz agudo, fluctuante. Presencia de sonidos fisiológicos y emocionales con elementos cuasiléxicos y escasas pausas y silencios.</i>	Recursos cognitivos	<i>Uso de conceptos y categorías amplias. Procesamiento de información en formato verbal de múltiples asociaciones, acelerado y con poca inhibición.</i>
<i>Uso de algunas reglas sociales.</i>	Quinésicos	Parpadeos repetitivos, gestos corporales y faciales variados, establecimiento de contacto visofacial y orientación corporal, aunque no es prolongada.		

Tabla 24. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con **5-J**.

Descripción: VI

Participante: 6

Nombre: 6-PD

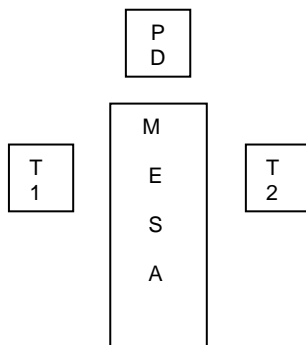
Sesión: tareas

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

El marco contextual es un entorno de evaluación psicológica. El lugar es un espacio rodeado de ventanales grandes y amplios, está bien iluminado con mesas y sillas acomodadas a los costados de la habitación. Los participantes están colocados en un triángulo y están sentados a la mesa. No se escucha mucho ruido del exterior.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

6-PD: masculino, 19 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 22 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad es la evaluación de habilidades cognitivas de una sesión de tareas y la interacción con el paciente.

META GENERAL:

Hacer una filmación del desarrollo de la sesión de tareas y la interacción para su evaluación posterior.

METAS PARTICULARES:

La finalidad particular de los terapeutas es obtener la mayor cantidad de información sobre el paciente en el desarrollo de una actividad.

6-PD tiene como meta particular la resolución de las tareas asignadas.

ACTOS:

1. Inicio y saludo
2. Desarrollo de tarea asignada
3. Tarea y conversación
4. Nuevas tareas
5. Conversación
6. Interrupción
7. Conclusión y despedida.

TONO:

El tono de la interacción cambia varias veces durante el desarrollo de las tareas de directivo a cuestionador así como cordial y bromista.

INSTRUMENTOS:

Durante la sesión el canal que predomina entre todos los interlocutores es el verbal. Sin embargo aunque **6-PD** se puede comunicar en el nivel verbal, el uso de paralenguaje y gestualidad es muy importante para manifestar sus necesidades, emociones etc. y para compensar su dificultad en la ejecución de ciertas respuestas verbales.

NORMAS:

Hay presencia y uso de algunas reglas sociales y hábitos de cortesía pero su uso es poco espontaneo, estos necesitan ser dirigidos por sus interlocutores.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- no presenta datos de problemas de equilibrio importantes al menos al caminar y mantenerse en pie, aunque si posee una postura algo tiesa y con movimientos duros
- la fluidez motora no presenta problemas en la estructuración de movimientos, pero en general es lenta y pausada su praxis.
- buen tono muscular aparente
- motricidad: presenta aleteos y manierismos motores.

FUNCIÓN COGNITIVA:

- presta atención durante toda la entrevista aunque no suela orientarse siempre hacia interlocutores
- repite varias frases, que al parecer ha escuchado antes, puede hacer enumeración de ciertas cosas, pero sabemos poco sobre su memoria episódica.

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- no tiene vocabulario amplio para su edad o no lo expresa
- fluidez entrecortada entre sílabas de las palabras, suele haber también espacios amplios entre cada palabra que hace el discurso lento.
- conoce y usa verbos en diferentes tiempos. Tiene problemas con pronombres, no se observa uso de tiempos verbales.

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

Es muy difícil el establecimiento de temas centrales dentro de la conversación durante la sesión de tareas. Sin embargo en el momento en que si se logro desarrollar una temática de forma sostenida, si existió cierto mantenimiento con respuestas directas de **6-PD**, incluso fue él quien comenzó la conversación de ese tema. De este modo el mantenimiento de tema depende de la forma en que **6-PD** formule sus respuestas y si tiene interés en responder o la posibilidad para esto.

Los terapeutas buscan iniciar temas de conversación a partir de las emisiones ecológicas de **6-PD** y de aquellas que tengan más grado de convencionalidad. Los terapeutas intentan establecer un sentido para ellos desde lo que **6-PD** dice.

A lo largo de la sesión el discurso de **6-PD** presenta emisiones ajenas, ecológicas, irrelevantes y ambiguas. Estas se presentan durante la realización de la tarea posiblemente como mecanismo de autorregulación de la conducta.

TIEMPO Y SECUENCIA:

Es difícil observar aspectos de cronología y orden de eventos dentro del discurso. No se evidenció uso de marcadores temporales de tipo explícito, sino más bien de tipo implícito en las conjugaciones que usa.

Algunas emisiones son consecutivas y otras retrasadas en relación a los turnos de sus interlocutores.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

La elaboración de hechos es muy pobre pues no se ve una estructuración compleja de elementos del discurso, sus emisiones verbales son de forma un tanto aisladas entre sí y parecen ser claves o frases ecológicas. La mayoría de las

intervenciones verbales están constituidas por estas frases sueltas sin aparente referencia al contexto en turno, pero relacionadas a lo real.

Los hechos y frases son incompletos y la estructuración gramatical es muy peculiar, en general no se observan estructuraciones narrativas elaboradas y convencionales; pero establece ciertos parámetros del sentido que él maneja.

REFERENCIALIDAD:

Sus frases y palabras suelen dar referencia a personas, conocimientos, objetos diversos de la cultura popular. Hace uso de pronombres de lugar, personales y referenciales en sus enunciados. Sin embargo en los pronombres personales, hay ocasiones que se observa mal uso o confusión de esos.

COHESIÓN CONJUNTA:

No hay estructuración narrativa elaborada en general, aunque si se evidencia uso de mecanismos de enlace estos son de una naturaleza simple, pues solo unen elementos de sus enunciados ecológicos o espontáneos.

Suele unir elementos de discurso aislado o que son incomprensibles al interlocutor con elementos un poco más estructurados o con más carga de elementos referenciales asequibles al interlocutor.

FLUIDEZ:

El ritmo de su lenguaje verbal es muy variado pues aunque la mayor parte del tiempo es pausado y entrecortado, también hay emisiones más fluidas, estas son las que parecen tener una naturaleza más espontánea y menos autoregulatoria. Las emisiones más entrecortadas que se presentan en mayoría durante el discurso suelen ser reiterativas, ecológicas, con uso frecuente de prolongaciones en algunas sílabas de las palabras (sobre todo donde se da el acento) y se acompañan de emisión discontinua y separación silábica.

También durante partes de la conversación se observan correcciones, unas son hechas por él mismo y otras son hechas por el terapeuta y **6-PD** lo imita.

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

Esta área puede ser la más problemática, porque la forma de introducir el discurso respecto al contexto es muy poco esperada para el interlocutor y tiene una relación poca clara con la interacción. Aunque mucho del discurso de **6-PD** no resulte coherente para los interlocutores, es claro que hay un sentido para él. Las frases ecológicas de uso idiosincrásico que maneja se relacionan a lo real, siendo muy probablemente enunciados que ha escuchado previamente y que usa de forma autoregulatoria en relación a sus emociones y conducta.

En la realización de tareas, las emisiones verbales relacionadas a la dificultad de ésta, y durante muchas partes de la conversación hay una coherencia aunque la forma de expresión sea poco convencional.

PARTICIPACIÓN:

Es por lo general bilateral y a momentos durante ciertas preguntas o en la realización de la tarea es unilateral. Se observa lo que puede interpretarse como falta de interés hacia ciertos estímulos, sin que esto nos lleve a pensar en una ausencia total de intención comunicativa, puesto hay evidencia de formas peculiares de buscar a otras personas.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

En general hay respeto en los turnos, ya que cuando se sigue un marco de preguntas, estos se mantienen y hay alternancia, sin embargo hay ocasiones en que se traslapan emisiones verbales o paralingüísticas unilaterales de **6-PD** y las emisiones de los terapeutas.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

Hay presencia y uso de cualidades y modificadores fónicos, los cuales utiliza en gran proporción para comunicar estados motivacionales y emocionales, además de ser uno de los rasgos peculiares más marcados en su discurso. El tono, timbre y volumen presentan múltiples variaciones durante el discurso. Hay tendencia a usar voz baja, casi susurrante de tono agudo en las verbalizaciones ecológicas de autorregulación, en cambio durante la conversación el tono es grave con volumen fuerte y ritmo pausado y espaciado.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

Hay presencia de algunos fisiológicos. Los sonidos emocionales tienden a ser peculiares, dentro de estos sobresale la risa, cuyo uso tiene poca relación al contexto.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

Hay un uso importante de elementos cuasiléxicos, que se pueden presentar con frecuencia como emisiones aisladas y que no corresponden a lo esperado.

PAUSAS Y SILENCIOS:

Las pausas y silencios que existen tienden a un uso convencional.

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Los gestos faciales y corporales son poco convencionales en su forma, sobretodo el tono y la manera de ejecutarlos; a pesar de ello logran expresar las emociones.

MANERAS:

Sus maneras están fuertemente asociadas a sus estados emotivos, motivacionales y atentos, pues cuando hay concentración son fluidos, lentos y poco variables. Cuando está más disperso sus movimientos son mucho más escasos, pausados y entrecortados. El rango de sus movimientos es en general limitado en su apertura o extensión.

POSTURAS:

Relajadas con tendencia a flexión de cabeza y tronco.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

Hay presencia y uso de intercambios y orientación visofacial. **6-PD** busca y establece contacto visual y corporal con sus interlocutores cuando busca comunicarse o entender al otro, sin embargo a veces cuando le hablan no voltea o solo mira de reojo y sigue con la realización de la tarea.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Tiende a acercarse corporalmente a sus interlocutores, y su orientación corporal es variable en relación a su interés.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

En los terapeutas el grado de convencionalidad en el lenguaje verbal y no verbal es alto, aunque tiende a imitar algunos rasgos paralingüísticos del discurso de **6-PD**. En cambio en **6-PD** el grado de convencionalidad es poco en ambos formatos, pues su forma de uso resulta sumamente peculiar.

FORMATO:

El canal más usado en la comunicación con **6-PD** es el canal verbal, con fuertes modulaciones del paralenguaje.

6-PD usa de forma equilibrada ambos canales, pues en ocasiones muestra emisiones verbales con poco apoyo en lo corporal, pero también tiene algunas intervenciones más corporales con poca influencia del canal verbal, que comunican sobre sus estados internos o funcionan como respuestas actuadas.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

No hay carencias pero sí alteraciones o presentaciones peculiares de cada función semiótica. Se denotan funciones semánticas y sintácticas en los enunciados de estructura relativamente más compleja. La función pragmática es poco convencional, pues responde a formas poco comunes de interactuar dentro de las conversaciones.

Connota y denota hechos o conocimientos en el lenguaje verbal, con emisiones de tipo ecológico y hay algunas explicitaciones verbales de estado de ánimo. Pero primordialmente los estados de ánimo se evidencian en su postura, gestos y orientación facial así como la tonalidad de los movimientos que puede ser de cuidadosa a brusca o fuerte.

Se encuentra estructura predicativa y uso de proposiciones simples en sus construcciones lingüísticas verbales, aunque las construcciones de este tipo no son las de mayor presencia en el discurso de **6-PD** a lo largo de la sesión.

En **6-PD** no hay estructura proposicional evidente en el lenguaje no verbal. Sin embargo se puede ver una especie de estructura proposicional cuando mezcla sus emisiones verbales incompletas y peculiares, con la expresión de emociones y motivación desde el lenguaje no verbal.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

La mayoría de las veces existe respuesta al mensaje previo. Pero a lo largo de la sesión hay ciertas preguntas que se le hacen a **6-PD** a las cuales no da respuesta en absoluto, en otras es retardada o indirecta respondiendo un tema con un enunciado que mantiene cierta relación con lo que se le pide, otras ocasiones repite las preguntas o las emisiones de los terapeutas y existen en una menor proporción, las respuestas convencionales que son directas e inmediatas a la solicitud que se le hace.

Se observa coordinación en las acciones de los actores, pues casi siempre hay retroalimentación de una emisión verbal con una respuesta sea verbal o no verbal. A momentos se puede ver que los participantes entran en procesos de pensamiento o distracción que los pueden sacar momentáneamente de la interacción, pero siempre se regresa a ella.

La alternancia en las participaciones es fluida e inmediata con pocos turnos simultáneos o traslapados. Esta fluidez se relaciona mucho a las múltiples emisiones verbales de **6-PD**, las cuales usan los terapeutas como recurso para interactuar verbalmente con él. La mayoría de las emisiones de los terapeutas reciben una respuesta indirecta o paralela y eso permite los cambios de turnos fluidos. Casi no hay pausas en el discurso o silencios prolongados. Las acciones y respuestas verbales se mezclan en simultaneidad y consecutividad.

A momentos se rompe el vínculo de retroalimentación en el nivel verbal con algunas preguntas que no responde **6-PD**, pero los terapeutas intentan restaurarlo perseverando en la petición de forma verbal hasta que logran la respuesta o cambian la forma o el tema. Hay preguntas en las cuales no hay respuesta de **6-PD**, pero en donde tiene interés, se orienta más hacia su interlocutor, también el

repetir e imitar lo que se le dice puede ser una forma de mantener el vínculo de retroalimentación.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

Hay coherencia en acciones, pues se observa en gran parte de la sesión una respuesta de **6-PD** a demandas previas de sus interlocutores y viceversa.

Se observa una clara afectación emotiva durante la sesión, hay varios momentos de la interacción en las que **6-PD** responde con emotividad diferenciada; se puede observar: enojo, sumisión, necesidad etc. Hay también una tendencia de **T1** a imitar el tono de voz, forma y fluidez en que habla **6-PD**.

También se tiene afectación emotiva en momentos donde no se da respuesta verbal, pero la esta se mantiene porque de algún modo **6-PD** da más elementos para permitir la interacción.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Las acciones son bilaterales a momentos y unilaterales en otros; bilateral cuando le hablan, unilateral cuando se centra en la tarea. Hay cierta concordancia en el código de los participantes pero el uso, grado de convencionalidad y desarrollo difieren, sin embargo la mezcla del uso de lenguaje verbal y no verbal establece el sentido.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACION:

6-PD usa frases estereotipadas en su interacción que denotan una interpretación de hechos y conocimientos previos del mundo, se observa como suele anticipar e interpretar la conducta de otros, sin embargo esta suele depender más de los rasgos paralingüísticos y quinésicos dentro del discurso de sus interlocutores. Aunque usa y logra identificar adecuadamente muchas frases lingüísticas

convencionales, las que él utiliza para comunicarse suelen ser de forma poco convencional y un tanto “telegráficas”, pues una frase concreta suele contener muchos aspectos discursivos condensados en ese solo enunciado. Este aspecto de expresión lingüística peculiar suele dificultar la correcta interpretación de los mensajes de **6-PD** para los interlocutores.

La interpretación de **6-PD** parece ser bastante idiosincrásica aunque con algunos rasgos convencionales, sobre todo en aspectos emotivos. Sus interpretaciones aunque parecen responder al contexto de acción en el que se encuentra interactuando, muestran una probable y constante asociación a situaciones similares que ha experimentado con anterioridad, que le dan una pauta de interpretación y reacción.

RECURSOS COGNITIVOS:

De acuerdo a lo observado en el discurso y acción de **6-PD** se puede ver que éste posee y utiliza en sus interacciones varios conceptos y categorizaciones de personas y objetos o eventos, se puede observar uso de algunos heurísticos de representatividad respecto a algunos aspectos del mundo social. A partir de esto se puede considerar que usa esos conceptos lingüísticos y categorizaciones en asociaciones precisas de imágenes mentales de eventos pasados y recurre a las frases estereotipadas o de tipo ecolálico como guía para la organización y procesamiento de los estímulos e información nueva.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **6-PD** es capaz de identificar emociones básicas en sí mismo así como en otros, la forma en la que facilita, expresa o usa estas emociones está muy ligada al uso de cuasiléxicos y ecolalia. El tono de voz y el uso de ciertas frases es lo que él usa para hacer referencia a sus emociones o las de los otros. El razonamiento de emociones es principalmente a partir del uso de frases estereotipadas. **6-PD** demuestra dificultad en la comprensión inmediata de emociones, sobre todo en las emociones complejas y los grados de complejidad.

6-PD demuestra dificultad en su manejo de emociones en tanto a que suele reaccionar de forma fuerte y casi todas las emociones que experimenta las expresa por medio de ecolalia, posiblemente para poder regularlas. Del mismo modo responde ante las emociones de otros usando frases estereotipadas y cuasiléxicos emotivos, subiendo mucho o bajando mucho el tono de voz por ejemplo.

Teoría de la mente: **6-PD** muestra indicios de capacidades básicas de atribución de estados mentales, pero no es posible observar si hay grados de mayor complejidad en el desarrollo de esta área.

Percepción social: **6-PD** demuestra algunos conocimientos básicos respecto a reglas y roles sociales, pero no evidencia mucha comprensión de estos elementos.

Conocimiento social: no se observa mucha capacidad de identificación explícita de componentes de situaciones sociales, aunque muestra conocimientos algo aislados de algunos elementos relacionadas al conocimiento social.

Estilo atribucional: **6-PD** muestra una tendencia evidente a atribuirse a sí mismo las consecuencias de las acciones que realiza.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
<i>Evaluación de sesión de tareas en salón.</i>			Convencionalidad	En PD hay poca convencionalidad en ambos formatos. Alta convencionalidad en terapeutas en ambos formatos.
Participantes	Tema	Difícil establecimiento y mantenimiento de temas. Emisiones temáticas ecológicas, ambiguas, ajenas e irrelevantes.	Formato	<i>Predomina el uso del canal verbal con fuertes modulaciones del paralenguaje.</i>
6-PD: masc., 19 años T1: masc., 50 años aprox. T2: fem. 22 años aprox.	Tiempo y secuencia	Uso de marcadores temporales de forma implícita en el discurso. Narraciones consecutivas y algunas retrasadas.	Funciones semióticas	<i>Sintaxis y semántica presentes pero simples. Pragmática presente pero de uso muy peculiar.</i>
Finalidad	Hechos	Explicitación y elaboración de hechos, pobre e incompleta. Con poca referencia al contexto pero relacionados a lo real.	Retroalimentación	
<i>Evaluación Observación Interacción social</i>	Referencia	<i>Hay referencia de personas, objetos con apoyo de pronombres referenciales.</i>	Regulación	<i>Hay respuestas a los mensajes con alternancia fluida y coordinación en las acciones de los interlocutores. Hay ruptura de vínculo de retroalimentación con intentos de restaurarlo.</i>
Actos	Cohesión	<i>Uso de mecanismos de enlace de naturaleza simple.</i>	Acumulación cíclica	<i>Coherencia de acciones e influencia emotiva entre participantes.</i>
1. Inicio y saludo 2. Desarrollo de tarea asignada 3. Tarea y conversación 4. Nuevas tareas 5. Conversación 6. Interrupción 7. Conclusión y despedida.	Fluidez	<i>Ritmo variado con emisiones discontinuas, reiterativas, ecológicas, prolongaciones y correcciones.</i>	Acumulación didáctica	<i>Predominio de acción bilateral con concordancia de código parcial.</i>
Tono	Coherencia	<i>Discurso con coherencia y sentido poco claro y de difícil interpretación.</i>	Cognición social	
Directivo Cordial Bromista	Participación	<i>Bilateral con momentos de unilateralidad.</i>	Interpretación	<i>Frases estereotipadas denotan interpretación de hechos y conocimientos previos del mundo, idiosincrásica y contextualizada.</i>
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Respeto de turnos con algunos traslapes.</i>	Recursos cognitivos	<i>Usa conceptos lingüísticos y categorizaciones en asociaciones precisas de imágenes mentales de eventos pasados.</i>
<i>Predomina el canal verbal. En P se observa uso del canal no verbal de forma compensatoria.</i>	Indicadores interacción y comunicación no verbal			
<i>Normas</i>	Paralenguaje	<i>Cualidades y modificadores fónicos de uso amplio, variable y poco convencional. Uso peculiar de varios elementos cuasiléxicos y sonidos emocionales.</i>		
<i>Uso dirigido de algunas reglas y hábitos sociales.</i>	Quinésicos	<i>Uso de gestos poco convencionales. Maneras lentas, fluidas con poca extensión. Orientación e intercambio visofacial variable. Orientación corporal relacionada a su interés.</i>		

Tabla 25. Cuadro resumen de indicadores de sesión de tareas con **6-P**.

Descripción: VII

Participante: 7

Nombre: 7-A

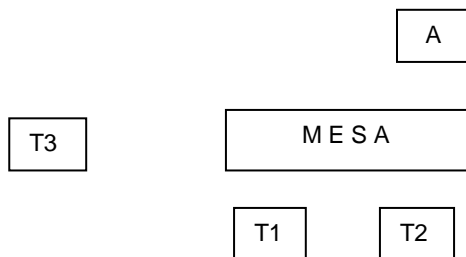
Sesión: entrevista

1. DESCRIPCIÓN SITUACIONAL

SITUACIÓN CONTEXTUAL:

La entrevista se llevó a cabo en un pequeño cubículo clínico y de docencia., en un edificio de una institución de educación superior. Los colores que predominan en dicho espacio son blancos y tonos grisáceos en los muebles, la iluminación es regular y se requiere de luz artificial dentro del cubículo para trabajar. El ambiente presenta fluctuación en el nivel de ruido del exterior, a momentos es bajo y a momentos es alto.

CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO:



PARTICIPANTES:

7-A: masculino, 15 años

T1, Terapeuta 1: femenino, 22 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino, 22 años aprox.

T3, Terapeuta 3: femenino, 22 años aprox.

FINALIDAD:

La finalidad es la observación y evaluación y establecimiento de una interacción con el paciente a partir de la entrevista.

META GENERAL:

Llevar a cabo una entrevista filmada para su posterior análisis.

METAS PARTICULARES:

Las terapeutas buscan indagar información, observar, establecer vínculos verbales que faciliten la interacción social.

7-A busca responder y finalizar la entrevista, sabe que está siendo filmado.

ACTOS:

1. Saludo
2. Rememoración y direccionamiento de la entrevista
3. Desarrollo de temas diversos de la entrevista
4. Interrupción
5. Reanudación
6. Cierre y despedida.

TONO:

Al inicio de la entrevista **7-A** muestra un tono expectante y observador, luego se vuelve cuestionador, inquieto y desesperado. Muestra interés y concentración en los temas que son de su agrado, además de un estado de mucha activación tanto en el discurso como en su estado de ánimo. También es común que pase de exaltación a tranquilidad.

El tono de las terapeutas es cordial y de interés respecto al paciente.

INSTRUMENTOS:

El canal de comunicación más usado durante la entrevista por todos los participantes es el verbal. Por parte de **7-A** y en relación a la naturaleza de las respuestas que emite, lo paralingüístico lo suele usar más en relación a sus estados emotivos.

NORMAS:

Tiene conocimiento de normas y costumbres culturales, populares, generales, etc. Emite saludos sociales y culturales, sabe dar turnos aunque se suele adelantar, escucha, pide permiso, mantiene una postura esperada para una entrevista, pide perdón, etc. habla de reglas de trato social esperadas y aceptadas.

2. DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA

FUNCIÓN MOTORA:

- equilibrio es bueno al moverse
- fluidez motora: sus movimientos a lo largo de su discurso es rápido, comienza a tener estereotipias manuales ligeras y movimientos con las piernas. A momentos; los que parecen estar relacionados con la intensidad del discurso y sus emociones, suele tener tics o movimientos no regulados o poco controlados y esto provoca el entrecortamiento de la fluidez motora.
- tono muscular bueno
- motricidad: tiende a ser torpe y atrabancada
- se observan diversos sobresaltos motrices

FUNCIÓN COGNITIVA:

- atención: mantiene la atención a lo largo de la entrevista aunque se suele desesperar a momentos
- memoria semántica es amplia y tiende a ser muy puntual

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA VERBAL:

- amplitud: su vocabulario es bastante amplio y el discurso es fluido teniendo a atropellarse en las palabras, sin embargo el cambio en el ritmo varía a lo largo de la entrevista

- conjugación: tiene buen uso de tiempos verbales, pero se pueden ver dificultades en las conjugaciones.
- uso semántico: enuncia muy puntualmente múltiples conceptos, establece diferencias y analogías semejanzas etc.

ANÁLISIS DE ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL:

TEMA:

La sesión con **7-A** demuestra una buena capacidad de establecimiento de intercambios verbales de gran riqueza. **7-A** demuestra buena capacidad para hablar de un tema en específico y de mantenerlo en concordancia con las emisiones de sus interlocutores. No se observaron emisiones irrelevantes, ecológicas o ambiguas. Hay presencia de algunas emisiones ajenas que están relacionadas a una presencia no visible, es decir que a veces en momentos de estrés, habla hacia alguien ajeno a los interlocutores, no es una cuestión psicótica, pero se enoja porque se distrae con esto y no logra estructurar su discurso.

Tiene una tendencia a ampliar la información de forma muy exacta y formal, le gusta profundizar en la información que se le pregunta, pero ésta tiene articulación y relación directa a lo que se le pregunta.

También se observa que tiene temas de su preferencia y eso lo expresa con interés y con una actitud más abierta y más atenta y a evadir temas como aquellos que implican cuestiones negativas o tristeza, cuando se le hace hablar de estos, responde con cierta molestia y con tono evasivo, simplemente para complacer al otro y salir del paso.

TIEMPO Y SECUENCIA:

Cuando hace narraciones extensas suele cuidar el ordenamiento de eventos, el cual muchas veces viene acompañado de emisiones o datos contextualizadores.

Procura seguir una cronología correcta, pues es bastante cuidadoso con fechas y números en general. La lógica es completa y coherente y el uso de marcadores temporales es un recurso que además está bien utilizado en sus construcciones.

En varios momentos también cuestiona la lógica de los planteamientos de los terapeutas, aquellos que no le parecen lógicos o cuya emisión le parece ambigua, pide una explicación o ampliación del sentido de la pregunta o comentario.

La narración de los eventos es consecutiva y se observa en ciertos momentos un retraso en algunas emisiones que no han terminado de ser narradas.

EXPLICITACIÓN Y ELABORACIÓN DE HECHOS:

Su elaboración de hechos es coherente, con una fuerte tendencia a la descripción informativa y ligada a la realidad. Esta es completa la mayoría de las veces y toma en cuenta al receptor pues tiende a contextualizar y a dar definiciones, descripciones de lo que va a hablar o contar.

Tiene como peculiaridad la gran cantidad de información que despliega, la cual tienden a ser bastante amplias. La forma de expresión suele ser adecuada y correcta.

REFERENCIALIDAD:

Hay uso muy amplio de elementos y pronombres referenciales. Su forma de introducir personas, lugares y objetos tiende a ser cuidadosa, formal, correcta.

COHESIÓN CONJUNTA:

Uso constante y eficiente de los elementos de cohesión conjunta entre las ideas y enunciados que maneja.

FLUIDEZ:

Esta área evidencia problemas, pues **7-A** en general demuestra una tendencia a hablar demasiado rápido con poca espaciación entre elementos; suele saltarse pausas o silencios que a veces facilitan el procesamiento de la gran cantidad de información verbal que tiende a emitir.

Por lo mismo se observan de forma constante varias autocorrecciones, acompañadas de reiteraciones y emisiones discontinuas. Estas aumentan conforme el grado de fluidez en su discurso, su motivación y la cantidad de ideas que quiere transmitir. En las preguntas que le requieren poca elaboración y reflexión, o en las que no se observa un deseo de demostrar sus capacidades las emisiones tienden a estar impecables.

Se observan algunas prolongaciones ligeras y las que son más amplias están directamente relacionadas a sus estados emotivos (desesperación, confusión, duda, alegría, agrado).

COHERENCIA Y ACCIONES RESPECTO A LA REALIDAD:

La mayoría de sus emisiones son claras y coherentes aunque hay una tendencia a una expresión apresurada de las mismas.

Es de notar que algunas aseveraciones, nociones, conceptos o prejuicios sobre ciertos ámbitos del mundo social tienden a tener una lógica en cierto grado diferente, pues a veces cuando se le cuestiona al respecto de ellos, tiende a caer en contradicciones o confusiones en su misma elaboración o respuesta, a veces estas afirmaciones causan ruido en el interlocutor.

PARTICIPACIÓN:

Se maneja una clara relación o participación bilateral entre los participantes.

TURNOS Y ALTERNANCIAS:

Hay bastantes interrupciones mutuas en la sesión con múltiples turnos simultáneos de las entrevistadoras. En algunos momentos **7-A** busca completar su discurso en los turnos subsiguientes alterando la alternancia y llevando a varios turnos simultáneos o traslapes con interrupciones de éste en las nuevas emisiones de sus interlocutoras. En otras ocasiones hay turnos cedidos.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES:

Elementos paralenguaje:

CUALIDADES Y MODIFICADORES FÓNICOS:

Su voz es de tono grave y suave, en general se mantiene constante, pero hace uso de diversos matices emotivos que denotan en gran medida su nivel de atención, agrado, conformidad y ánimo.

SONIDOS FISIOLÓGICOS Y EMOCIONALES:

No se evidencian muchos sonidos fisiológicos o emocionales más que el de suspiro.

ELEMENTOS CUASILÉXICOS:

Hay uso de elementos cuasiléxicos, la mayoría intercalados en el discurso o como afirmaciones y estos en general están asociados a sus procesos reflexivos. Son como reforzamiento del discurso y casi no se encuentran en presencia aislada.

PAUSAS Y SILENCIOS:

Las pausas casi no las utiliza en el discurso, tiende a emitir grandes cantidades de información con pausas tan breves que son imperceptibles o incluso nulas.

Se evidencia una fuerte tendencia verborreica cuando toma confianza con el interlocutor; le gusta hablar más que escuchar.

Elementos quinésicos:

GESTOS:

Los gestos fáciles: son muy marcados, de poca duración y algunos dan una impresión de ser forzados como ceño fruncido, tics y movimientos momentáneos cortos en extremos de los labios generalmente de forma unilateral.

Los gestos corporales refuerzan su discurso como cuando se lleva la mano a la frente con fastidio, manifiesta irritación, también cansancio, movimiento brazos. Sus manos acompañan la expresión emocional, estas las manipula con entrecruzamiento de miembros, manipula, estira, flexiona dedos, junta manos o las lleva a la altura del rostro. Se observa también movimiento de piernas como patear el piso, tamborilea, movimientos rápidos repetitivos y sacudidas denotan ansiedad, desagrado, fastidio.

Previo a dirigirse a alguien que no está presente físicamente se observan sacudidas que lo separan del asiento.

MANERAS:

Sus maneras por lo general son de movimientos precipitados, con cierta inquietud y torpeza.

POSTURAS:

Tiende a mantener una postura erguida, formal convencionalmente usada en entrevistas, sin embargo a momentos tiene a relajarla y denotar posturas de poco interés o fastidio.

INTERCAMBIOS, ORIENTACIÓN, CONTACTO VISO-FACIAL:

La mirada no es fija, sino intermitente hacia sus interlocutoras durante la entrevista. Tiende a ver hacia extremos inferiores.

La dinámica de la cabeza va de los interlocutores, hacia el piso en sus extremos o hacia sus manos. Ve y se orienta facialmente en el momento en que le hacen preguntas. A veces levanta el rostro hacia arriba en un extremo con flexión de cuello y este suele ser un movimiento breve.

PROXIMIDAD, ORIENTACIÓN CORPORAL:

Hay orientación corporal dirigida hacia sus interlocutores, con proximidad corporal acorde al contexto, tendiendo a mantener amplia distancia, sin establecer ningún contacto corporal.

3. DESCRIPCIÓN PROCESUAL

LENGUAJE

CONVENCIONALIDAD:

Lenguaje verbal convencional, aunque con una tendencia de uso muy formal. El lenguaje no verbal es menos convencional, aunque cumple con lo esperado de forma general.

Las terapeutas tienen un lenguaje convencional.

FORMATO:

La emisión de mensajes en **7-A** está configurada tanto de elementos verbales como no verbales, aunque el uso primordialmente es del canal verbal con ciertos matices del nivel quinesico.

El canal más usado también en las terapeutas es el verbal, pero no hay tanta riqueza en lo no verbal.

FUNCIONES SEMIÓTICAS:

Se denotan todas las funciones. La semántica y sintáctica son eficientes y con buen uso. El área pragmática presenta cierta peculiaridad en las formas más elaboradas y sutiles. Es posible que la mayor anormalidad en él sea la precipitación de los códigos verbales, paralingüísticos y quinésicos con relación a su discurso y el de otros y su tendencia a la reiteración temática.

Connota hechos y conocimientos por lenguaje verbal, algunas emociones también gestual y corporalmente, pues su expresión suele ser más denotativa.

Hay estructura proposicional en el nivel verbal, pero no se observa en el nivel no verbal.

La regularidad en acciones si refiere a una lógica de acción.

RETROALIMENTACIÓN

REGULACIÓN:

Se observa con generalidad respuesta al mensaje previo. **7-A** puede presentar resistencia explícita o implícita a ciertos temas, responde las preguntas que se le hacen. Existen preguntas que no responde hasta terminar su discurso.

Hay coordinación en las acciones de los actores, aunque se observan diversos traslapes en las intervenciones, con algunas interrupciones de **7-A** cuando sus interlocutores ya han tomado su turno.

Las alternancias son fluidas y se dan una tras otra entre cada participante, las acciones y respuestas son de modo consecutivo, sin silencios o necesidad de reiteraciones de preguntas, solo algunas explicaciones de planteamientos a solicitud de **7-A**.

Casi no se rompe el vínculo de retroalimentación, siempre hay una comunicación constante y salvo las interrupciones que hace **7-A**, éste siempre vuelve a prestar atención y responde a lo que se le pregunta, restaurando el vínculo.

ACUMULACIÓN CÍCLICA:

Hay coherencia en las acciones salvo en el momento en el que habla con alguien que no está presente y que sufre sacudidas súbitas breves las cuales se podrían explicar como una respuesta al estrés.

Se observa influencia y afectación emotiva.

ACUMULACIÓN DIDÁCTICA:

Acciones bilaterales a pesar de su tendencia a querer hablar de ciertos temas, **7-A** pide permiso o pregunta de algún modo.

Hay concordancia en los códigos comunicativos entre los participantes.

COGNICIÓN SOCIAL

INTERPRETACIÓN:

El lenguaje que usa **7-A** en la interacción con sus interlocutores es de alto grado de convencionalidad e incluso formalidad, con un desarrollo lingüístico alto y amplio vocabulario que refleja un buen conocimiento del mundo social y cultural, el cual usa para realizar las interpretaciones de las conductas de otras personas o de diversos hechos del mundo.

Muchas de las interpretaciones que denota en su discurso sobre hechos sociales suelen ser bastante convencionales, con algunas peculiaridades en ciertos aspectos que denotan un razonamiento más idiosincrásico, además su interpretación es primordialmente contextualizada, pero matizada por ciertos aspectos que son de mayor interés para él de un contexto determinado.

RECURSOS COGNITIVOS:

En el caso de **7-A** el lenguaje verbal parece guiar en gran medida su interpretación de su mundo social pues ha logrado aprehender muchos de los conocimientos culturales, además de que usa conceptos bastante elaborados con categorizaciones bien diferenciadas y heurísticos y razonamientos inductivos y deductivos con esquemas mentales etc.

COMPONENTES DE COGNICIÓN SOCIAL:

Procesamiento emocional: **7-A** es capaz de identificar emociones en sí mismo y en otros. Su facilitación de emociones es a partir de lo quinesico y lo no verbal. Estas tienen una fuerte relación al desempeño de sus acciones o tareas. Es capaz de razonar respecto a las razones de la existencia de las emociones en las personas, aunque en momentos puede tener opiniones que muestran poco grado de empatía respecto a las emociones experimentadas por otros. Es capaz de mostrar buen grado de comprensión de emociones complejas y la transición de estas en diferentes niveles. Muestra un manejo de emociones variable pues aunque tiene momentos en que reacciona de formas un tanto exaltadas o con poca tolerancia, en muchos otros momentos se muestra atento y correcto en la forma de dirigirse y reaccionar ante las emociones que puede observar en otros.

Teoría de la mente: **7-A** muestra en su discurso desarrollo de la teoría de la mente pues es capaz de atribuir estados mentales como intenciones, creencias o disposiciones, sin embargo hay que señalar que muestra cierta dificultad en algunos momentos para realizar un uso equilibrado de pensamiento y empatía, pues a veces se centra en aspectos concretos tendiendo a hacer juicios con poca atención al aspecto emotivo que puede subyacer a una conducta dada.

Percepción social: **7-A** tiene una amplia valoración de reglas y roles sociales y su relación al contexto aunque a veces muestra una ligera tendencia a centrarse en aspectos poco usuales para explicar las conductas sociales.

Conocimiento social: es capaz de identificar reglas convencionales y usos sociales referentes a reglas, roles, metas usados en la cultura y que reflejan la percepción social que ha aprendido en su contexto.

Estilo atribucional: **7-A** tiende a hacer atribuciones internas para explicar los resultados de sus conductas.

DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA		DESCRIPCIÓN PROCESUAL	
Situación	Indicadores interacción y comunicación verbal		Lenguaje	
Entrevista y tareas en cubículo.	Tema	<i>Mantiene tema central con presencia ocasional de algunas emisiones ajenas.</i>	Convencionalidad	<i>Lenguaje verbal convencional. Lenguaje no verbal menos convencional.</i>
Participantes			Formato	<i>Predomina el uso del canal verbal.</i>
7-A: masc., 15 años T1: fem, 22 años aprox. T2: fem, 22 años aprox. T3: fem, 22 años aprox.	Tiempo y secuencia	<i>Uso lógico de de tiempo y secuencia en el discurso, hay uso correcto de orden, cronología y marcadores temporales. Narración consecutiva de eventos con algunos retrasos para completar discurso.</i>	Funciones semióticas	<i>Sintaxis y semántica convencional. Pragmática con algunos rasgos peculiares.</i>
Finalidad	Hechos	<i>Buena elaboración de hechos, con coherencia y sentido en relación a lo real. Explicitación completa y bastante amplia.</i>	Retroalimentación	
Evaluación Observación Interacción social	Referencia		<i>Uso amplio y correcto de pronombres y elementos referenciales.</i>	Regulación
Actos	Cohesión	<i>Uso amplio y eficiente de mecanismos de enlace.</i>		
1. Saludo 2.. Rememoración 3. Desarrollo de temas 4. Interrupción 5. Reanudación 6. Cierre y despedida.	Fluidez	<i>Ritmo acelerado, con correcciones en el discurso y algunas prolongaciones.</i>	Acumulación cíclica	<i>Hay coherencia en acciones con influencia y afectación emotiva.</i>
Tono	Coherencia	<i>Hay coherencia en las narraciones y conversaciones, con unas pocas contradicciones en su discurso.</i>		
Expectante Desesperado Interesado Exaltado Cordial	Participación	<i>Bilateral</i>	Acumulación didáctica	<i>Acciones bilaterales y concordancia en códigos comunicativos.</i>
Instrumentos	Turnos y alternancias	<i>Hay alternancia pero con presencia frecuente de traslapes y turnos simultáneos.</i>	Cognición social	
Predomina el uso del canal verbal	Indicadores interacción y comunicación no verbal		Interpretación	<i>Lenguaje verbal e interpretación convencional con islotes idiosincrásicos.</i>
Normas	Paralenguaje	<i>Tono grave de volumen suave con diversos matices emotivos. Uso de elementos cuasiléxicos que acompañan al discurso. Tendencia verborreica con pocas pausas.</i>		
Conoce y usa hábitos de cortesía y culturales.	Quinésicos	<i>Amplia gesticulación facial y corporal, contacto visofacial intermitente, orientación y proximidad acorde al contexto.</i>	Recursos cognitivos	<i>Uso de conceptos, categorías, esquemas y heurísticos de conocimientos culturales convencionales, probable procesamiento a nivel verbal.</i>

Tabla 26. Cuadro resumen de indicadores de entrevista con **7-A.**

Segunda parte: Análisis global de interacciones.

A partir de los datos recabados en las diferentes descripciones de las interacciones particulares, se partió a realizar un análisis más general de cómo se presentaron los indicadores en el grupo. A continuación se describen los hallazgos observados sobre los indicadores de: retroalimentación, lenguaje y cognición social.

A) LENGUAJE

Hay evidencia de que todos los participantes tienen afectada la función pragmática, es decir el uso del lenguaje presenta alteraciones que pueden ir de algunos rasgos peculiares (**2-P, 4-JA, 5-J, 7-A**) hasta usos muy poco comunes (**1-C, 3-E, 6-PD**). Así mismo la sintaxis es un área de fuerte afectación, ya sea por ser muy simple (**3-E, 4-JA, 6-PD**) o por estar mal estructurada (**1-C, 2-P, 5-J**).

El nivel informativo de la comunicación predomina en **1-C, 2-P, 5-J, y 7-A** y es funcional para la interacción; éstos recurren poco al área afectiva como función compensatoria. En **3-E, 4-JA y 6-PD** el nivel relacional funge como función compensatoria ante el poco desarrollo y dificultad para comunicarse en el nivel informativo. En **1-C, 2-P, 5-J y 7-A**, la función que ejerce la comunicación a lo largo de la interacción es ampliar la información puesto que el nivel predominante es el informativo; en cambio en **3-E, 4-JA y 6-PD**, donde sobresale el nivel relacional de forma compensatoria, la función primordial de la comunicación radica en la regulación de la conducta. Solo en dos casos: **1-C** y **6-PD**, se observó una constante función de definición de la relación durante la interacción, aunada a la de ampliación de información o regulación de la conducta. (*Ver figura 1*).

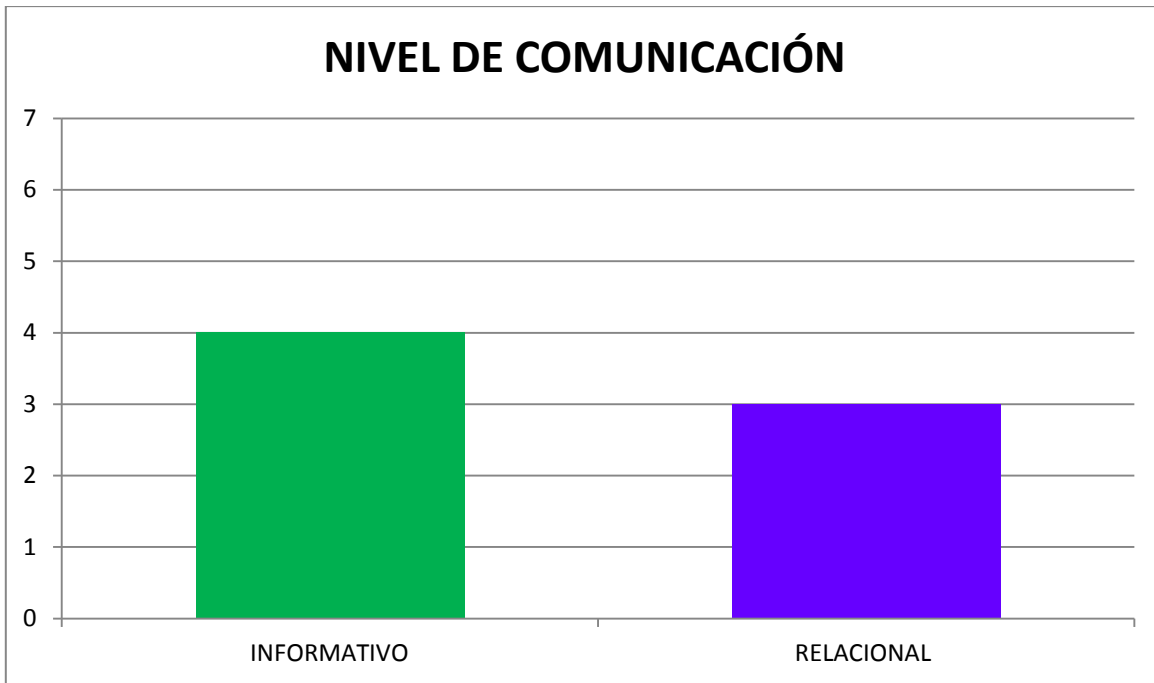


Figura 1. Muestra el nivel de comunicación predominante y más funcional en el que se dan las interacciones en las siete interacciones analizadas.

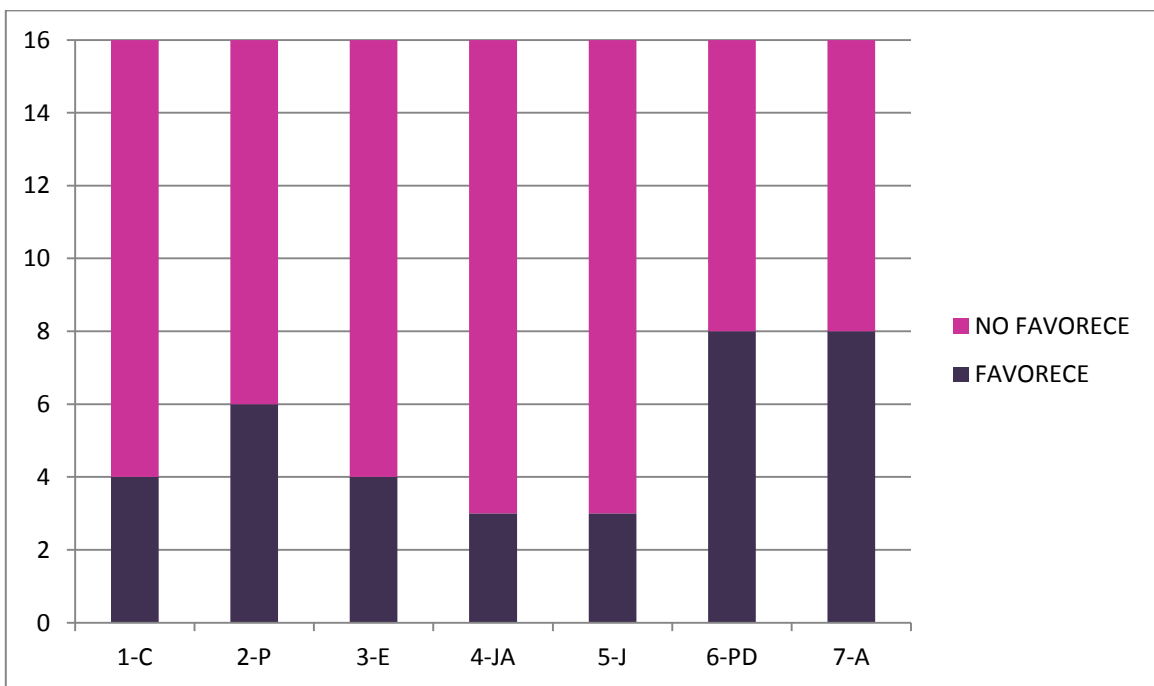


Figura 2. Muestra la presencia de aspectos de estructuración narrativa en cada participante que favorecen la comunicación eficaz (fluidez, claridad, transparencia, satisfacción de necesidades del interlocutor).

De acuerdo a los parámetros de comunicación verbal adecuada (fluidez, claridad, transparencia y satisfacción de necesidades) se encontró lo siguiente: cinco participantes (**1-C, 2-P, 3-E, 4-JA, 6-PD**) mostraron favorecer muy poco la fluidez y dos medianamente (**5-J, 7-A**). En cuanto a la claridad cuatro mostraron muy poco favorecimiento (**1-C, 3-E, 5-J y 7-A**), dos no favorecen (**4-JA y 6-PD**) y uno la favorece medianamente (**5-P**). En transparencia cinco favorecen medianamente la transparencia (**1-C, 3-E, 4-JA, 5-J y 6-PD**) y dos si la favorecen (**2-P, 7-A**). Por último en la satisfacción de las necesidades del interlocutor, cuatro no la favorecen (**1-C, 3-E, 4-JA y 6-PD**) y dos la favorecen medianamente (**5-J y 7-A**) y uno la favorece muy poco (**2-P**). (Ver figura 2).

Se observo que en el cumplimiento de las recomendaciones para una comunicación adecuada (distancia adecuada, mantenimiento de contacto visual, demostrar empatía corporalmente, cuidar tono de voz y reconocimiento de mensajes tácitos), seis de siete participantes mostraron dificultad para reconocer mensajes tácitos (**1-C, 2-P, 3-E, 4-JA, 5-J y 6-PD**). Cuatro mostraron dificultad en el mantenimiento de contacto visual (**2-P, 3-E, 4-JA y 7-A**) y para demostrar empatía corporalmente (**2-P, 3-E, 4-JA, y 6-PD**). Respecto al cuidado del tono de voz, cuatro de siete mostraron dificultad (**1-C, 3-E, 4-JA, 6-PD**). Por último solo un participante tuvo dificultad en el mantenimiento de la distancia adecuada (**1-C**). (Ver figura 3).

En el análisis de cada rubro de la estructuración narrativa en la conversación y el discurso, se observo que: hubo en el rubro de tema, alteración en el mantenimiento del mismo así como la presencia de emisiones temáticas principalmente ajenas. Con relación a la secuencia narrativa, lo más afectado fue el orden de los eventos y la cronología. La narración de eventos mostró más tendencia a los retrasos, y la narración de hechos mostró alteración en la completud y en la elaboración. Todos presentan uso de referencialidad, aunque la cohesión conjunta se observa mayoritariamente afectada en los enlaces. La coherencia presento mayor afectación en el discurso que en la conversación. Lo

más afectado en la fluidez fue el ritmo además del uso común de correcciones. Se observó participación primordialmente bilateral pero con tendencia a los traslapes de turnos. (Ver figura 4 y 5).

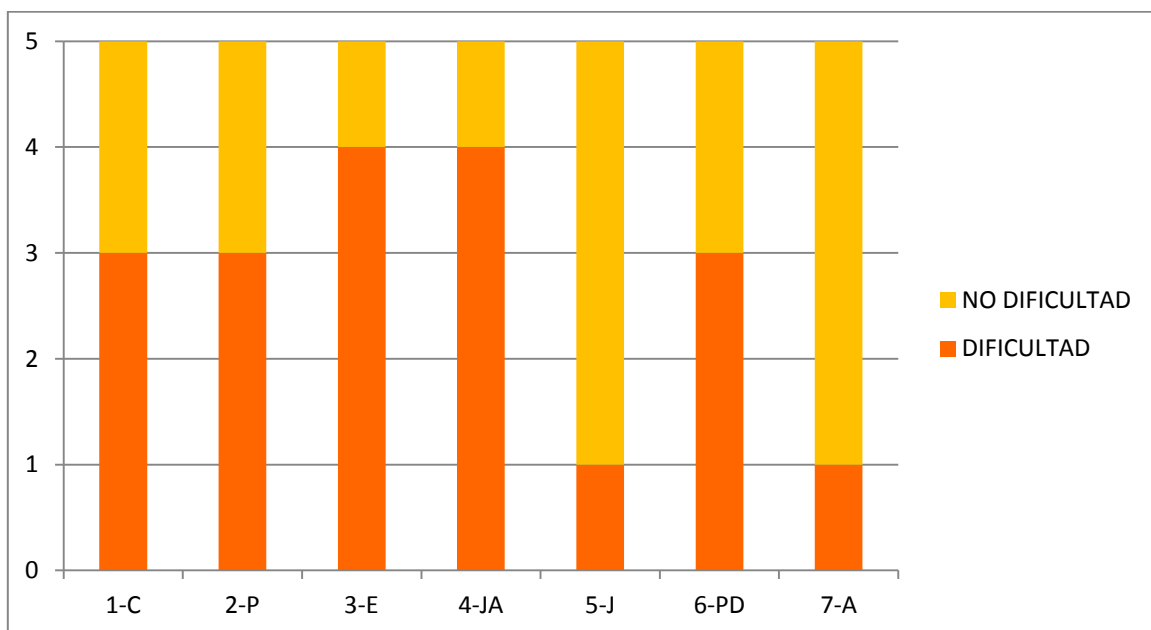


Figura 3. Se muestra la dificultad de cada participante para cumplir con las recomendaciones de uso de los recursos no verbales para una comunicación efectiva.

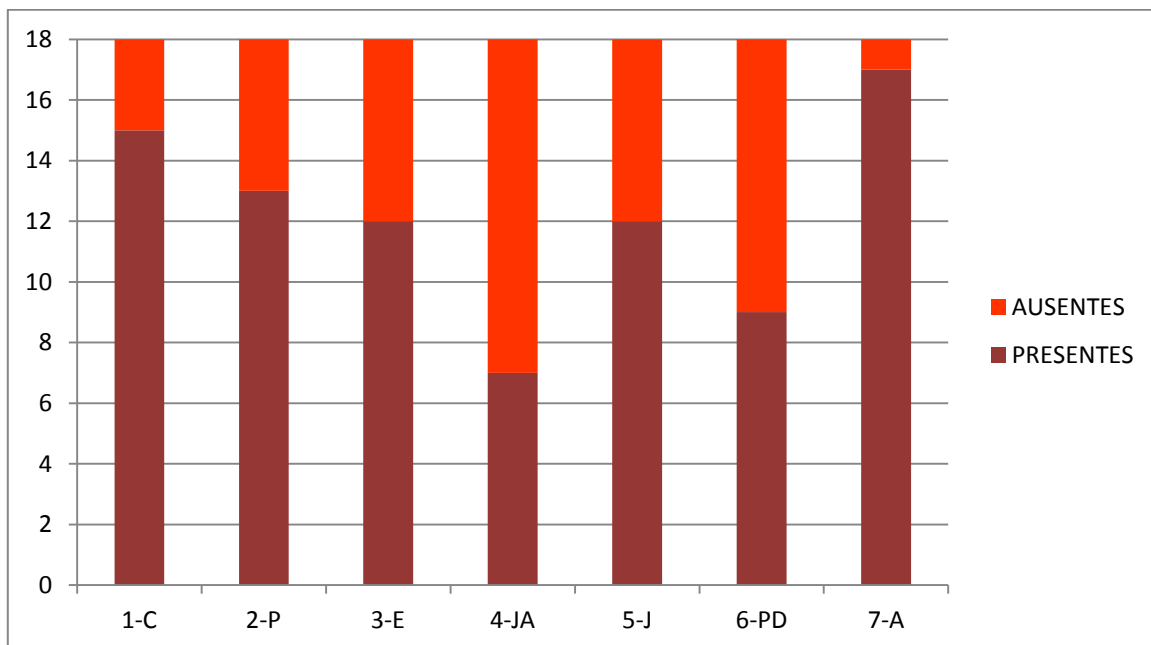


Figura 4. Muestra la presencia de aspectos de la estructuración lingüística que fomentan la comunicación verbal eficaz por cada participante.

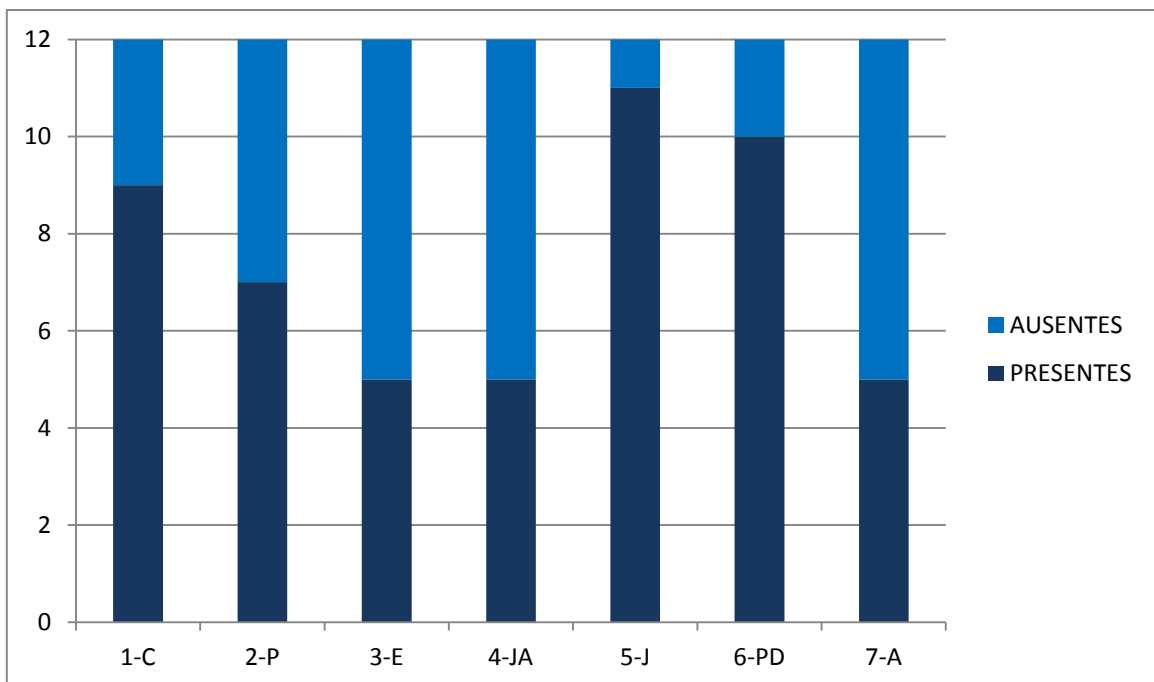


Figura 5. Muestra la presencia de aspectos de la estructuración lingüística que dificultan la comunicación verbal eficaz por cada participante.

Respecto a la comunicación no verbal se observó en lo general que el nivel de paralenguaje, tanto para cualidades, modificadores fónicos, elementos cuasiléxicos, pausas y silencios, hubo afectación en cuatro de los siete jóvenes. En sonidos fisiológicos y emocionales hubo afectación en tres de siete participantes. Se vio que **2-P** no presentó ninguna alteración en el paralenguaje, mientras que **5-J**, y **7-A** solamente mostraron una alteración; **4-JA** y **6-PD** mostraron alteración en dos y tres rubros respectivamente y por último **1-C** y **3-E** mostraron alteración en todos. (Ver figura 6).

En el aspecto quinesico de la comunicación, el área más afectada fue la de gestos faciales, que presentó alteración en todos los participantes; seguido de los gestos corporales (**1-C, 2-P, 3-E, 4-JA** y **7-A**) así como maneras (**1-C, 2-P, 4-JA, 6-PD, 7-A**) y posturas (**1-C, 2-P, 3-E, 4-JA, 6-PD**) afectado en cinco de siete participantes. Respecto a los intercambios, orientación, contacto viso-facial se observó alteración en tres de siete (**2-P, 3-E, 7-A**). La proximidad y orientación corporal se vio afectada solamente en uno (**1-C**). (Ver figura 7).

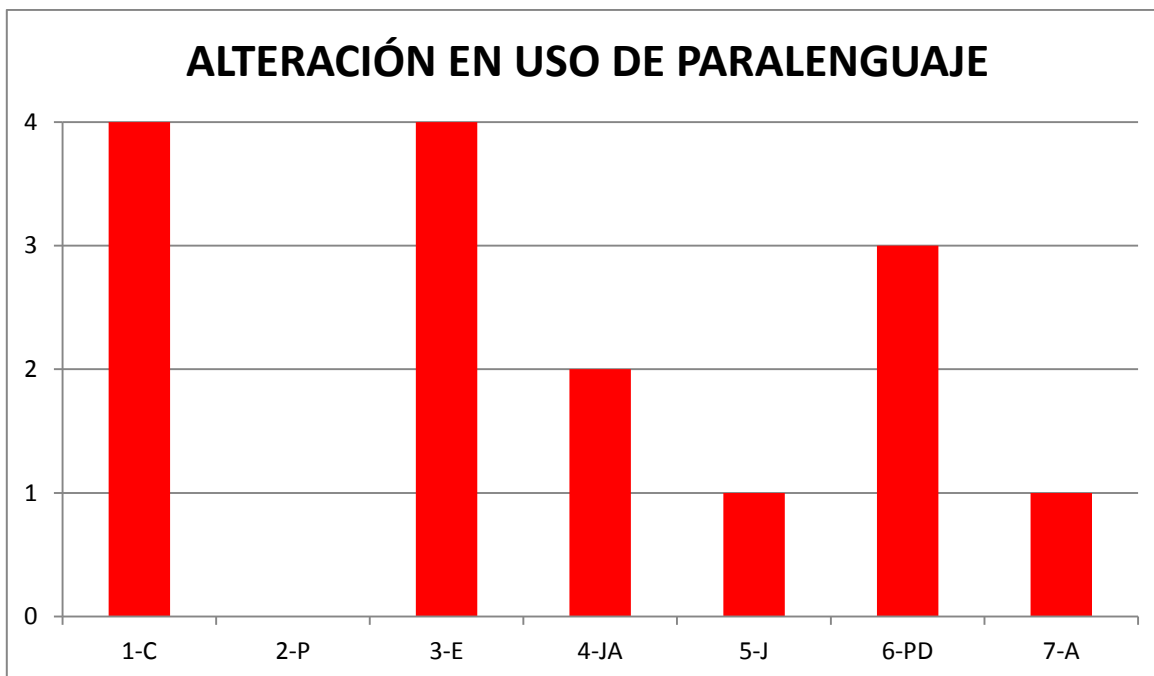


Figura 6. Muestra el número de rubros alterados del paralinguaje (cualidades y modificadores fónicos, sonidos fisiológicos y emocionales, elementos cuasiléxicos, pausas y silencios) por cada participante.

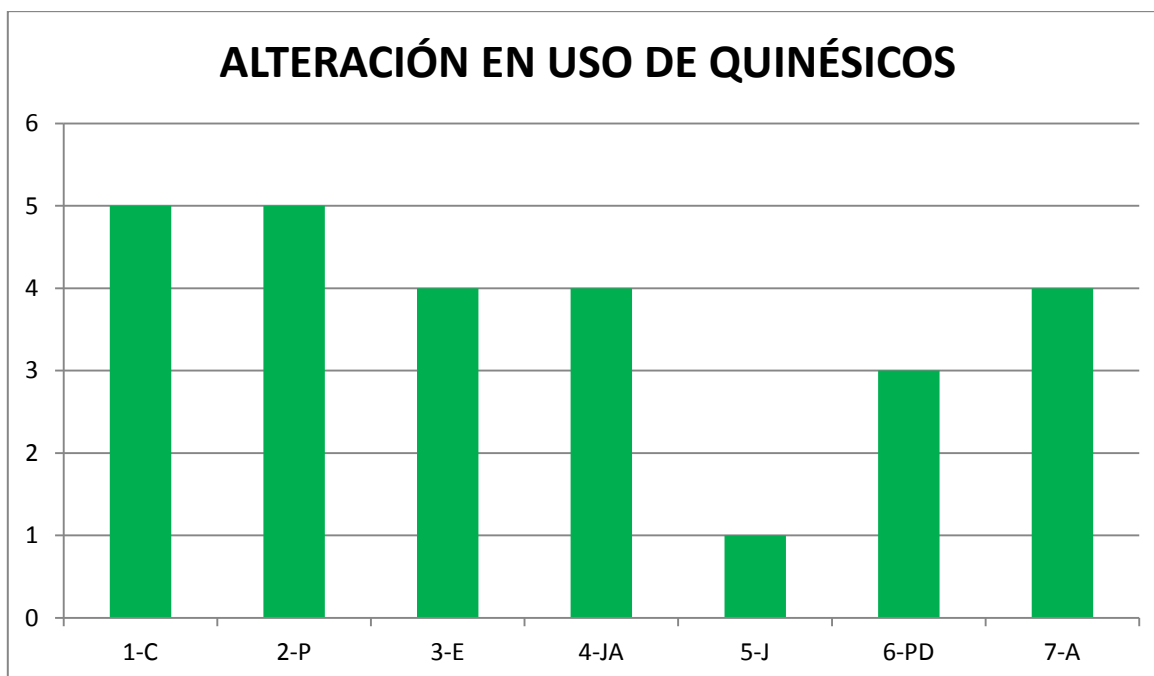


Figura 7. Muestra el número de rubros alterados del nivel quinesico (gestos faciales y corporales, intercambios y orientación visofacial, maneras, postura, proximidad y orientación corporal) por cada participante.

En cuanto al grado de idiosincrasia lingüística y la capacidad de estructuración en esta área, todos los participantes poseen diversos grados de expresión convencional de lenguaje verbal y no verbal. (Ver figura 8).

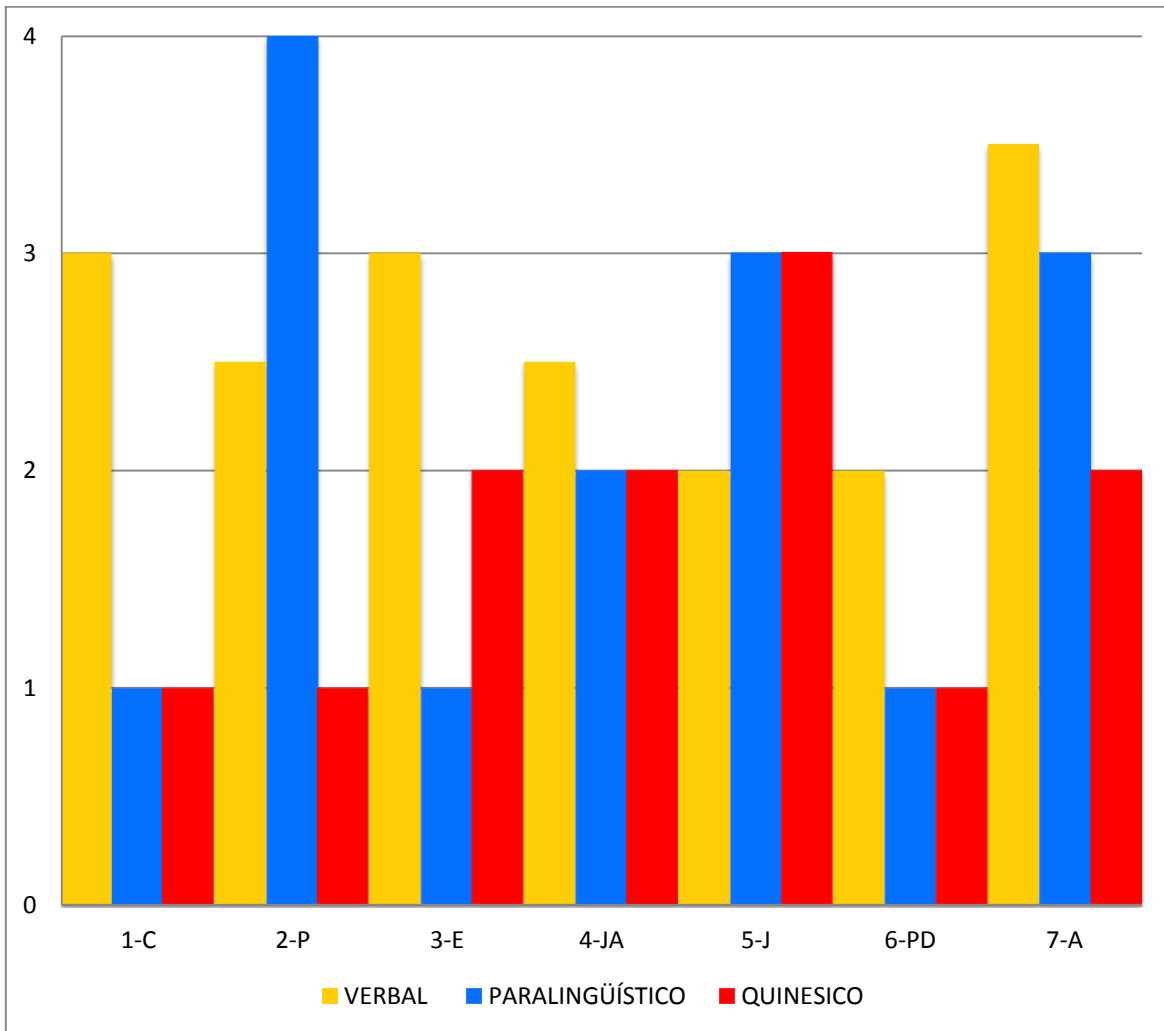


Figura 8. Grado de convencionalidad de acuerdo a los diferentes niveles lingüísticos por cada participante calificados como: baja (1), media baja (2), media alta (3), alta (4).

Sin embargo analizando esto de forma un poco más global se pudo ver que **6-PD** es quien tiene su estructuración lingüística con menor convencionalidad, seguido de **1-C**, **4-JA** y **3-E**. De forma contraria es **7-A**, quien muestra un mayor grado de convencionalidad en la estructuración y uso de lenguaje, seguido de **2-P** y **5-J** de que se ubican en un mismo nivel. (Ver figura 9).

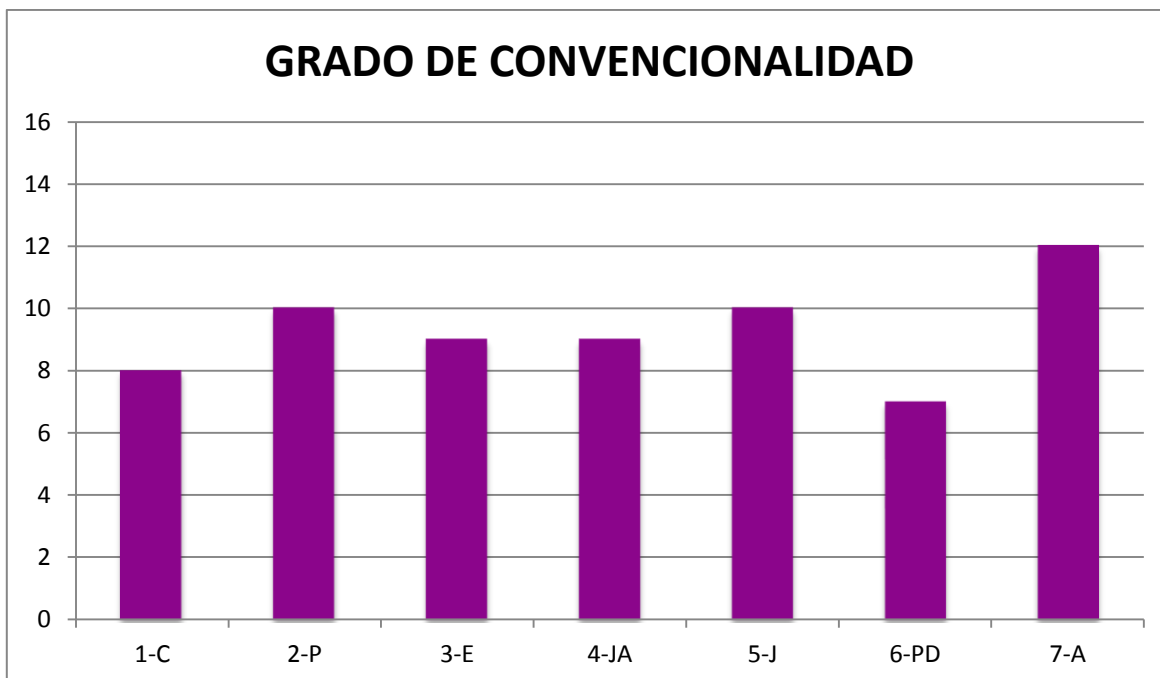


Figura 9. Grado de convencionalidad lingüística total de cada participante. El máximo grado de convencionalidad se ubica en los 16 puntos.

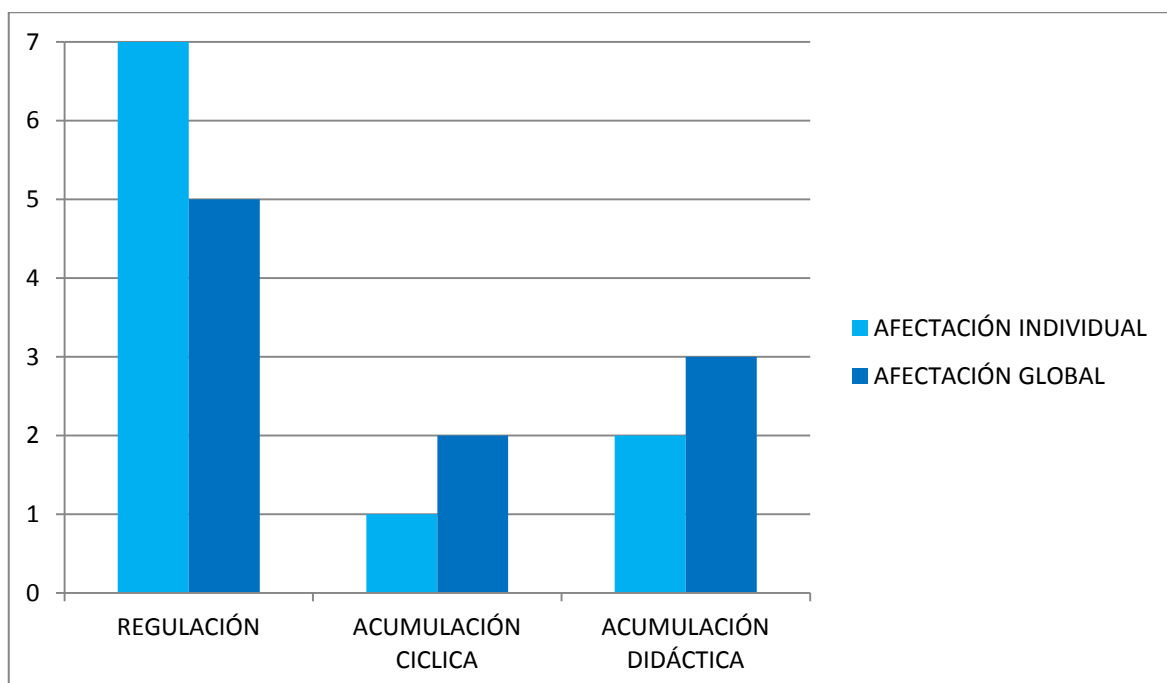


Figura 10. Muestra el grado de afectación por cada función de la retroalimentación desde el punto de vista centrado en el paciente y desde el punto de vista centrado en la afectación global de la interacción. Todos los sujetos muestran alguna dificultad en la regulación en su proceso de retroalimentación.

B) RETROALIMENTACION

La función de retroalimentación más afectada en todos los pacientes es la regulación, pero esta varía en el grado de afectación y calidad. En **1-C, 2-P, 5-J** y **7-A** esta afectación es moderada y tiene que ver con retrasos en las respuestas, formato no esperado o tendencias verborreicas. En el caso de **3-E, 4-JA, y 6-PD** esta es de mayor severidad y se encuentra acompañada de afectaciones importantes de las otras funciones de retroalimentación. En estos casos el nivel lingüístico verbal tiene una fuerte influencia, pues la dificultad de comunicarse de forma convencional afecta la acumulación cíclica y mayormente a la acumulación didáctica. (Ver figura 10).

En la interacción global se pudo observar que la función de retroalimentación más afectada en **3-E** y **4-JA**, fue la acumulación cíclica y didáctica, en **6-PD** fue la acumulación didáctica; se considera probable que esta afectación se relacione a las habilidades lingüísticas verbales reducidas de estos participantes. La falla en estas funciones determinó una dificultad sustancial para la retroalimentación de estas interacciones. En **1-C, 2-P, 5-J, y 7-A** fue la regulación la que mostró más problemas en la interacción global, sin interferir en gran medida con el proceso de retroalimentación. (Ver figura 10).

El nivel de comunicación es importante respecto a la retroalimentación, pues se ve que la afectación en la interacción global en aquellos que no poseen un lenguaje verbal muy desarrollado (**3-E, 4-JA, 6-PD**), está en las funciones de acumulación cíclica y didáctica. Esto es porque el lenguaje verbal es importante en el desarrollo de la interacción. En cambio cuando vemos la retroalimentación más desde la perspectiva de los pacientes, vemos una afectación en la regulación en los siete participantes. Esta es probable que se observe entre personas sin el síndrome, pues aborda el aspecto relacional de la interacción, es el estira y afloja en la comunicación.

En la retroalimentación cuando el nivel de la relación es el que analizamos, podemos decir que no hay afectación importante en los pacientes pues todos encuentran la forma de interrelacionarse en ese nivel. En cambio cuando analizamos el nivel informativo en la retroalimentación vemos que en aquellos que tienen lenguaje verbal desarrollado (**1-C, 2-P, 5-J, 7-A**) no hay dificultades en la acumulación cíclica y didáctica, pero si la hay en aquellos cuyo lenguaje verbal es limitado.

La forma primordial de acción como retroalimentación en cuatro de los jóvenes (**1-C, 2-P, 5-J, y 7-A**), es responder en acuerdo o desacuerdo de forma verbal y actuar en consecuencia. Mientras que en los otros tres (**3-E, 4-JA, 6-PD**) es primordialmente quinésica; **3-E** y **4-JA** suelen responder en acuerdo actuando en consecuencia, pero **6-PD** muestra tanto acuerdo como desacuerdo y actúa en consecuencia. Existe una tendencia a cuestionar y responder planteando nuevas preguntas en **1-C** y **7-A**, pero en el resto de los participantes, la retroalimentación podría calificarse como más pasiva, pues suele concretarse a la respuesta de la intervención de su interlocutor.

Se observa en general una tendencia de los terapeutas a reiterar los mensajes de sus interlocutores, cuestionar para ampliar información y responder planteando nuevas preguntas, pero asemejándose a la forma de comunicación de sus interlocutores (primordialmente los enunciados verbales). Imitan de alguna manera las expresiones de los pacientes, tanto en el nivel de vocabulario, la estructuración gramatical, y el sentido/ forma paralingüístico.

Los terapeutas se inclinan a usar como patrón de retroalimentación predominante con los pacientes, el uso de emisiones verbales; pero la entonación de la voz es probablemente la que otorga más información en el ámbito emotivo o relacional de la interacción y permite que se dé la dinámica en dicho nivel. Por otro lado los patrones de retroalimentación que se observan más a menudo en los pacientes son el uso de recursos no verbales como la gesticulación y la acción. Es

importante señalar que el nivel de desarrollo lingüístico juega un papel importante en estos patrones pues en **1-C, 2-P, 5-J y 7-A** las emisiones verbales también tienen un papel significativo como patrones de retroalimentación, en cambio en **3-E, 4-JA y 6-PD** se observa presencia de ecolalia en momentos donde se necesita que respondan verbalmente, siendo probablemente un mecanismo de compensación para mantener el vínculo en la interacción. Esto a su vez propicia en el terapeuta una acción hacia la retroalimentación generando reiteraciones verbales de sus solicitudes.

C) COGNICIÓN SOCIAL

El análisis general de la cognición social a partir de la comunicación verbal y no verbal en las interacciones particulares, permitió observar ciertas tendencias en habilidades de cada participante respecto al mundo social. Por un lado se encuentran dos participantes con evidencia de muy pocas habilidades en este ámbito, los cuales fueron **4-JA y 3-E**. En un nivel de habilidades medias se encuentran **1-C, 5-J y 2-P**. Por su parte **6-PD** se ubica entre estas dos tendencias. Y finalmente **7-A** se sitúa con un nivel alto de desarrollo en esta área. (Ver figura 11).

Los resultados del análisis del procesamiento emocional evidencian como el área más afectada de forma general, el manejo de las emociones. El análisis individual mostró que **3-E y 4-JA** presentaron la mayor alteración de forma global en este rubro, seguido de **6-PD, 1-C y 5-J**. El de menor dificultad fue **7-A**. (Ver figura 12).

Respecto al rubro de teoría de la mente, el que mostró menor desarrollo fue **4-JA** seguido de **3-E y 6-PD**. En **2-P y 5-J** se ve un nivel intermedio. **7-A** mostró un buen desarrollo en esta área. Se observó que la mayor dificultad o falta de desarrollo se ubica en el nivel más alto de recursividad del pensamiento sobre intenciones y disposiciones de otros. (Ver figura 13).

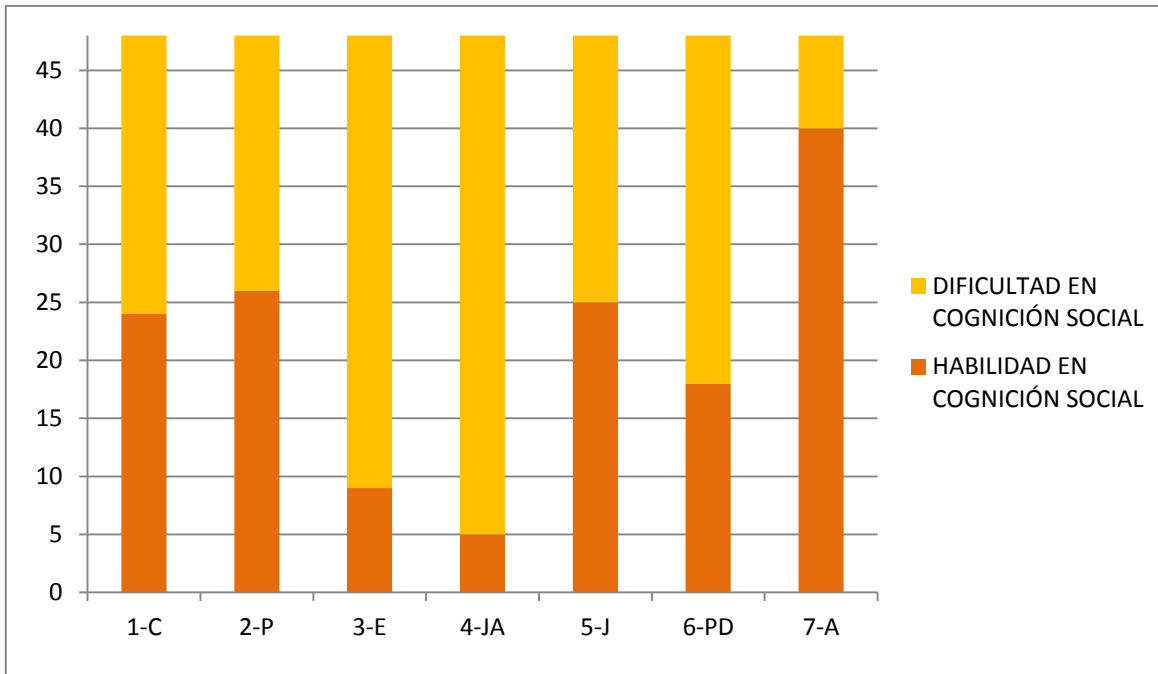


Figura 11. La siguiente gráfica muestra el grado de dificultad y habilidad respectivamente en la cognición social en todos sus componentes (procesamiento emocional, teoría de la mente, percepción social, conocimiento social y estilo atribucional).

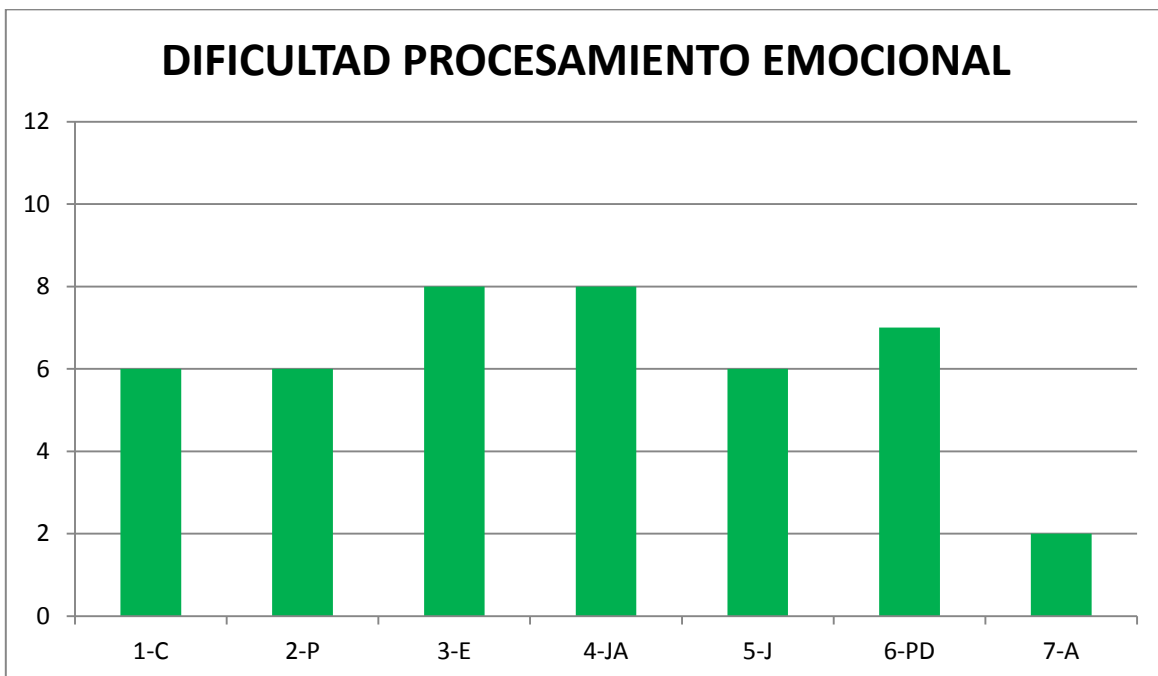


Figura 12. Muestra el grado de dificultad en el rubro de procesamiento emocional (identificación, facilitación, comprensión y manejo de emociones) en cada uno de los participantes.

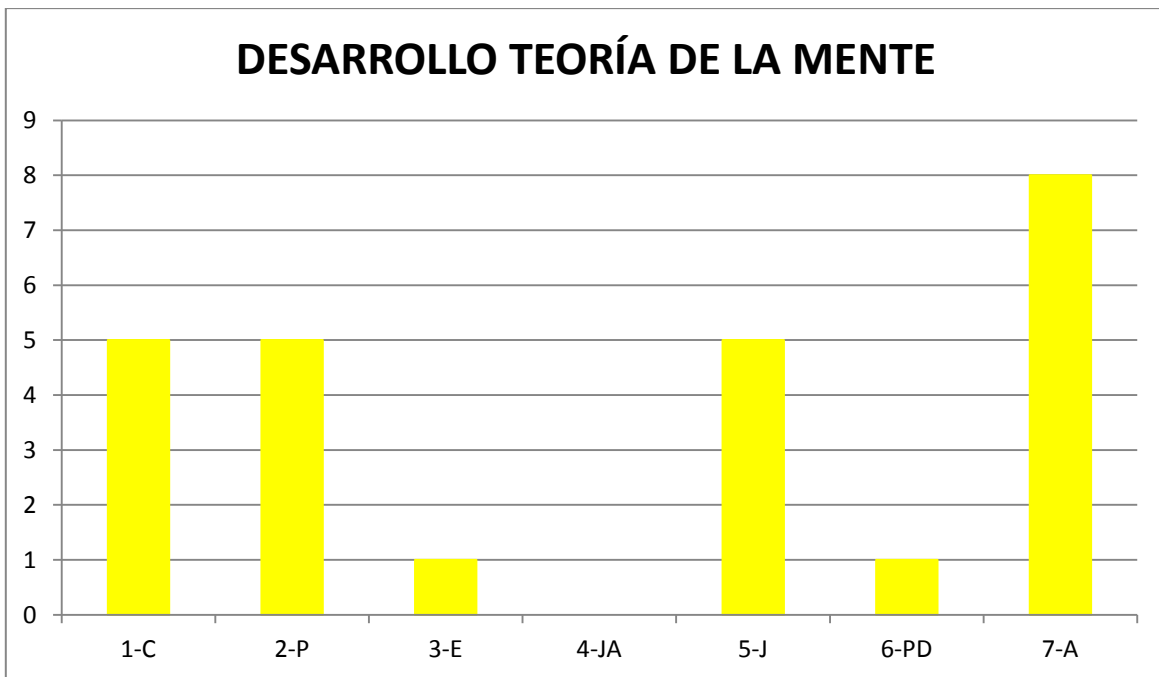


Figura 13. Se muestra el grado de desarrollo de la teoría de la mente de inferencia de estados mentales observada en la interacción, a través de lenguaje verbal y no verbal.

En la percepción social, los participantes más afectados fueron **3-E** y **4-JA**, de forma intermedia está **6-PD**, **1-C**, **2-P** y **5-J**. En esta área **7-A** muestra un mayor grado de dominio. En lo global, la capacidad de atribución en términos sociales de la conducta, fue la más deficiente. (Ver figura 14).

De los parámetros estudiados respecto al conocimiento social, se evidenció que hubo mayor grado de dificultad para el reconocimiento de los fines de las acciones sociales. De forma individual, nuevamente **3-E** y **4-JA** evidenciaron mayor afectación, seguido por **6-PD**, **1-C**, **2-P** y **5-J**. A mostró un buen nivel de conocimiento social sin llegar a una total convencionalidad. (Ver figura 15).

Finalmente respecto al estilo atribucional, se observó en todos capacidad de hacer atribuciones internas y externas, variando el nivel de dificultad para realizarlas.

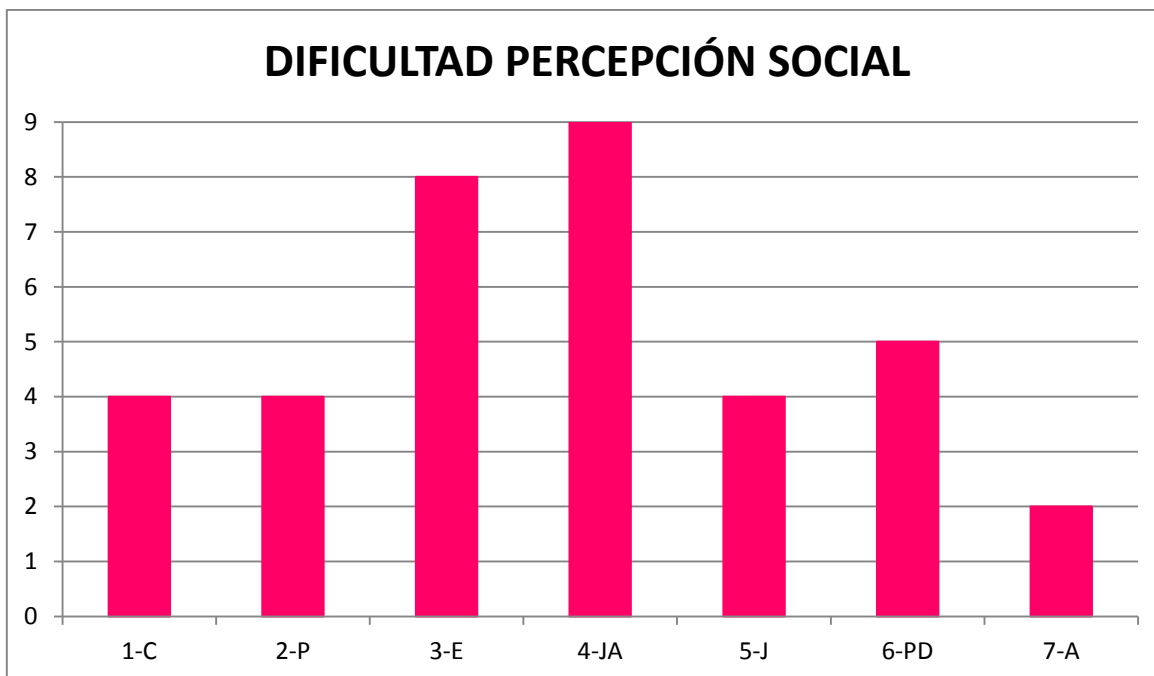


Figura 14. Muestra el grado de dificultad en el establecimiento de la percepción social (identificación, categorización, atribución) por cada participante.

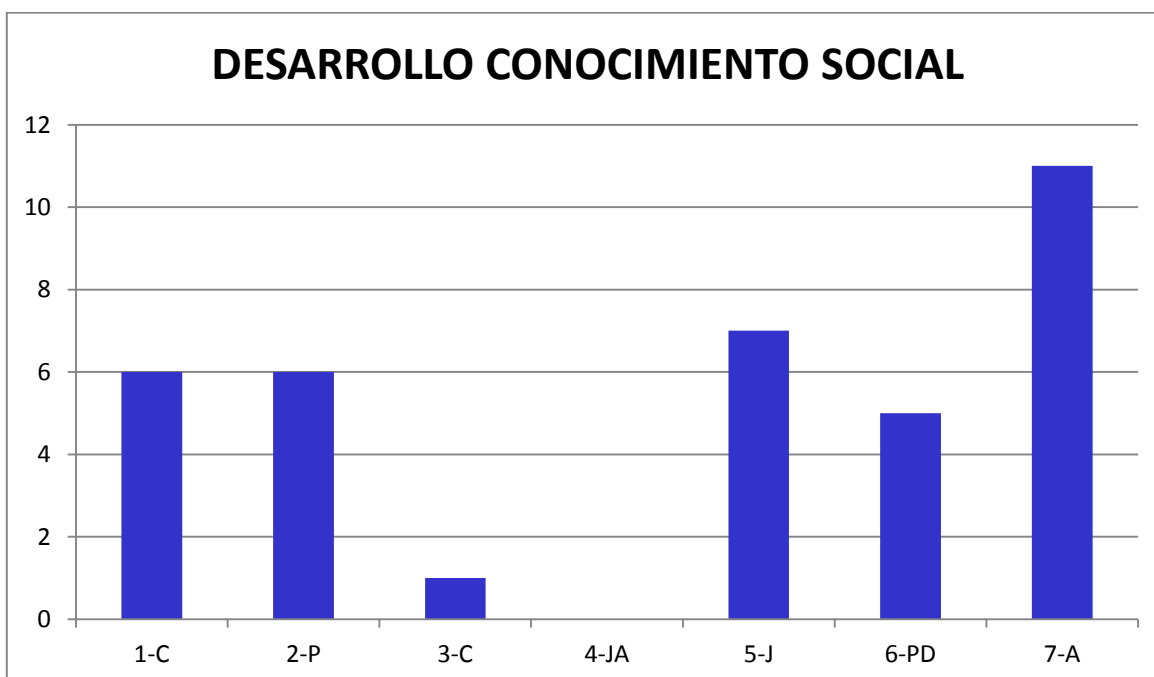


Figura 15. Muestra el grado de desarrollo sobre conocimiento social (acciones, roles, reglas y fines) en cada uno de los participantes.

DISCUSIÓN

Esta investigación empezó con un cuestionamiento respecto de la cognición social entendida ésta como una serie de procesos mentales (el procesamiento emocional, la teoría de la mente, la percepción social, el conocimiento social y el estilo atribucional) que nos permiten representarnos el mundo social (Ruíz- Ruíz et al., 2006; Quinn, Macrae, & Bodenhausen, 2003; Rodríguez & Betancor, 2007). Sin embargo, la noción de cognición social parte de ciertas concepciones teóricas de la psicología (social, cognitiva y del desarrollo), que aunque se preocupa por comprender la génesis y desarrollo de dichos procesos, su abordaje está fuertemente ligado a una visión de normalidad, convención e individualismo psicológico. Así mismo, parece que esta concepción heredó en cierta medida la desarticulación entre los fenómenos que define, situación que caracterizo a la psicología social cognitiva en sus comienzos; pues tiende a concebir el ámbito racional y el relacional como si fueran esferas diferentes de la cognición. El efecto de estas concepciones implícitas se observa en particular en la investigación sobre los trastornos del espectro del autismo (TEA) la cual ha girado en torno de la discusión sobre si la alteración fundamental que define a los TEA es cognitiva o afectiva (Rivière, 2003). Varios teóricos de los TEA han mencionado la carencia de algunos de los elementos que conforman la cognición social. Frith (1991), Happé y Frith (1995), Baron-Cohen et. al. (1997) o Leslie (como se cita en Perner, 1994), propusieron una carencia de la teoría de la mente en personas con autismo como resultado de la incapacidad de generar meta-representaciones, o bien, como lo señala Hobson (1995), una incapacidad de índole innata para establecer contacto emocional con otras personas. Sin embargo, en este trabajo pudimos darnos cuenta que la cognición social ha sido usada como una interpretación teórica específica y no tanto entendida como un proceso en sí mismo que funciona de forma particular en cada persona; siendo además posible observar los rasgos de dicha construcción particular desde el ámbito de la comunicación e interacción.

La existencia de dicha particularidad surgió como uno de nuestros supuestos (*Las representaciones del mundo social de las personas con síndrome de Asperger están construidas y funcionan cualitativamente de manera muy distinta durante la socialización y no son asequibles bajo parámetros de conducta esperados; pero pueden ser observados desde otros dominios de la acción*), a partir de los planteamientos de Vygotsky (1997) sobre la doble formación de los procesos psicológicos superiores, primero en las relaciones interpsicológicas y después de manera intrapsicológica; así como de la defectología, según la cual el defecto promueve el desarrollo de aptitudes en las personas, tras la percepción de la deficiencia, echando a andar procesos diversos para compensar y superar las dificultades que la deficiencia está causando.

Los datos encontrados en este trabajo a partir del análisis cualitativo de la comunicación e interacción confirman los hallazgos reportados en la literatura (Lou Royo & López Urquizar, 2001; APA, 2002; Koning & Magill-Evans 2001; Attwood, 2007; Belinchón, Hernández & Soltillo, 2008) sobre la existencia de diversos rasgos clínicos en la comunicación y la interacción en personas designadas dentro de los TEA y, en específico, en el Síndrome de Asperger, que se traducen en lo que Kanner (1943) consideró una inhabilidad para relacionarse de manera ordinaria con las personas y situaciones. Sin embargo, en este trabajo no concebimos estos hallazgos desde la noción de fracaso interactivo, sino más bien desde la noción de peculiaridad y esto nos permitió tener una perspectiva un tanto diferente.

En el análisis se encontraron dos grandes tendencias de afecciones de comunicación e interacción. Por un lado, tenemos a **3-E, 4-JA y 6-PD** con un lenguaje verbal poco desarrollado y, por el otro, tenemos a **1-C, 2-P, 5-J y 7-A** cuyo lenguaje verbal es mucho más acorde a la edad cronológica (sin dejar de tener ciertas dificultades). No obstante esta tendencia, cada participante tiene diferentes capacidades de comunicación analizado desde las diferentes áreas lingüísticas (verbal, paralingüístico y quinésico).

La comunicación de **1-C** mostraba una importante tendencia a responder en forma retardada a lo largo de las sesiones. Asimismo, los dominios no-verbales se mostraban con bastante peculiaridad mientras que en lo verbal era mucho menor. Esto no era tanto por su estructuración sino por la fluidez variable y la tardanza en la concreción de sus ideas; aunque en general sus recursos no lo favorecían mucho en cuanto a la comunicación eficaz, si observamos algunos elementos que consideramos como compensatorios, por ejemplo: la imitación, el uso de silencios y cuasiléxicos y las expresiones corporales que tendían a mantener la atención del interlocutor.

La comunicación de **2-P** en el ámbito verbal fue un poco menos convencional que la de **1-C**. En este caso, a pesar de que responde a las preguntas de su interlocutor al mismo tiempo tiende a anexar subtemas que desvían la atención sobre un tema central. Con todo, en lo paralingüístico su desempeño tiende a ser mucho más convencional que el de **1-C**, y por esto tiende a favorecer un poco más que éste la comunicación eficaz. Los factores de compensación más observados fueron, a nivel verbal, la corrección de sus errores y la ampliación de sus respuestas, mientras que en el nivel verbal había una peculiar pero constante retroalimentación visual.

3-E y **4-JA** parecen mostrar en su comunicación verbal una cierta convencionalidad que podría verse como contradictoria al analizar la eficacia comunicativa, la cual resulta ser en ambos casos bastante baja. Por esta razón, hay que resaltar que dicha convencionalidad se refiere a que no muestran muchos de los rasgos de anormalidad vistos en los otros participantes en el nivel verbal, aunque es evidente un retraso en el desarrollo en esta área, muy inferior a la esperada para su edad cronológica. Ambos, **3-E** y **4-JA**, evidenciaron como factores de compensación en la comunicación e interacción el uso de la repetición de los mensajes del interlocutor, probablemente en función de mantener la interacción, pero además procesar la información. Sin embargo, en **3-E**, la

gesticulación y el ámbito paralingüístico resultó ser confuso al interlocutor, pero era compensado en cierta medida con la expresión de emociones y deseos de manera más verbal. En cambio, **J-A** tendía a buscar la aceptación del interlocutor a través de la mirada y los gestos, sobre todo la sonrisa.

Aunque **5-J** tiene un nivel de desarrollo verbal más o menos acorde con su edad cronológica, el uso que hace de éste suele ser sumamente peculiar. Durante la entrevista mostraba una fuerte tendencia a mezclar elementos, reiterarlos, no concretar ideas, interrumpir oraciones, usar emisiones ajenas o irrelevantes, combinar de manera anormal los elementos y temas entre otras cosas. Todo esto contribuía a mermar la eficacia comunicativa a pesar de mostrar un lenguaje no verbal de buen grado de convencionalidad. Sus factores de compensación de acuerdo con nuestras observaciones refieren sobre todo a sus constantes correcciones durante su discurso y el reforzamiento de sus emisiones con su lenguaje no verbal.

6-PD es el joven con menor convencionalidad en su lenguaje, sea verbal o no verbal, pues mostró en la interacción múltiples emisiones ecológicas, ajenas, irrelevantes y ambiguas de gran cualidad idiosincrásica. No mostró una estructuración muy compleja de elementos verbales de discurso, sin embargo, a pesar de esto, **6-PD** mostró un poco más de factores que favorecen la comunicación eficaz que **3-E** y **4-JA**. Esto lo relacionamos a que de forma particular **6-PD** hace uso de varios de los elementos peculiares de su comunicación como factores compensatorios que utiliza de forma combinada. Un ejemplo de esto es la ecolalia acompañada de gesticulaciones y movimientos corporales que posiblemente sirven como regulador de emociones y conducta para sí mismo y los otros.

7-A, al contrario de **6-PD**, es el que muestra mayor convencionalidad lingüística general así como mayor desarrollo verbal caracterizado por un cuidado hacia la estructura sintáctica de su discurso que tiende a resultar “pedante” y con

preferencia por ciertos temas de conversación. La comunicación eficaz suele verse poco favorecida precisamente por la tendencia verborrérica de este joven que fomenta o interrumpe la participación más activa de su interlocutor. **7-A** muestra peculiaridad en el área quinésica como los gestos faciales los cuales tienden a parecer forzados o exagerados, así como la presencia de tics y gestos corporales.

Los análisis de los indicadores de comunicación e interacción realizados muestran, por un lado, la gran diversidad de presentación de rasgos clínicos sobre la comunicación e interacción pero también evidencian, como ha señalado Wing (1998), la existencia de una importante correlación entre el desarrollo lingüístico (sobre todo verbal) y el desarrollo de la mente, así como una disarmonía evolutiva expresada en síntomas clínicos dependientes de diversos factores de la que hablan Lou Royo y López Urquizar (2001), Barthélemy et al. (2000) y Rivière (1997). En nuestro caso vimos como el grado de convencionalidad y alteraciones dentro de las tendencias de comunicación e interacción tenían una relación con las habilidades de cognición social en general, aunque éstas eran variables entre sí. Por ejemplo, en el caso de **1-C**, **2-P** y **5-J** su convencionalidad en lenguaje era mediana y sus habilidades de cognición social se presentaban también de esta forma. En **3-E** y **4-JA**, cuyo desarrollo lingüístico verbal era poco, sus habilidades de cognición social también parecían escasas y en algunos rubros, resultaron inclusive imposibles de describir y, por ende, evaluar. En el caso de **7-A**, el joven de mayor desarrollo lingüístico verbal, sus habilidades de cognición social (aunque peculiares y que evidenciaban procesos singulares de representación, inferencia y lógica social), fueron también las más altas de todo el grupo. Un caso especial en este sentido fue **6-PD** quien aunque tuvo el mayor grado de peculiaridad lingüística general, mostró varias habilidades de cognición social peculiares pero existentes. En su caso habíamos señalado que aunque no usaba de forma muy compleja el lenguaje verbal, parecía complementar de forma más clara sus mensajes a partir de los canales paralingüístico y quinésico.

A partir de nuestras observaciones y análisis podemos apoyar nuestra hipótesis de que la cognición social de las personas con síndrome de Asperger está construida y funciona, cualitativamente, de manera muy distinta durante la socialización. Esta construcción particular se evidencia en el discurso y en la acción interactiva, muchas veces a partir de lo que tradicionalmente se ha leído como defecto, dificultad, fracaso o pérdida. En este sentido la propuesta de Vygotsky (1997) y Rivière (2003) de que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la conducta interactiva desde temprana edad así como que la conducta interactiva es el núcleo de la alteración en los niños dentro del espectro del autismo, nos permite considerar una interdependencia entre las habilidades de interacción y el desarrollo de la cognición social.

Asimismo, debemos de recalcar la importancia que tuvo el análisis del contexto para establecer cuál es el ámbito de acción comunicativa esperado de la conducta de los participantes, pues como señala Marc y Picard (1992), la violación de marcos de acción se traduce con frecuencia en el fracaso de la interacción por la dependencia de esta a reglas culturales y normas específicas de comportamiento. Esto nos permitió evaluar cuáles eran las reglas pragmáticas que se rompían a pesar de que ejercieran conductas peculiares o compensatorias en dicha interacción. A pesar de que los jóvenes mostraron habilidades y dominios muy diversos, un hecho en común respecto del contexto situacional fue que la mayoría de ellos seguían normas o reglas establecidas de forma convencional en un encuentro terapéutico. El contexto plantea ciertas reglas de interacción como permanecer sentado, obedecer peticiones y realizar ciertas actividades. Esto nos muestra que en cierta medida todos se adaptaron al contexto, pero con sus particularidades. Ahora bien, a pesar de que se compartía una situación clínica común, los grupos mostraban una dinámica muy particular que le otorgaban los diferentes participantes. Esto se observó en el tono variable de los terapeutas hacia los jóvenes. Por ejemplo **T1** se dirige a **1-C** en tono juguetón, jocosos, pero al mismo tiempo interrogativo, mientras que con **3-E** fue comprensivo, propositivo y serio mostrando interés en la forma en que **3-E** ejecuta las tareas. Así mismo se

observó que la dinámica cambiaba en cierta medida cuando intervenían ambos terapeutas o uno. El abordaje de la descripción situacional, como lo proponen Dell Hymes y John Gumperz (como se cita en Pilleux, 2001), nos dio un primer indicio del grado de desarrollo de los jóvenes en el sentido de conocimientos implícitos de interacción, así como cierto grado de adaptación y entendimiento de dicho contexto. Solo recordemos que, como señalan estos autores, el contexto es un punto clave para entender al lenguaje como praxis y su función de uso en las comunidades determinadas. Por otro lado, un análisis de la literatura (Lou Royo & López Urquizar, 2001; APA, 2002; Koning & Magill-Evans 2001; Attwood, 2007; Belinchón, Hernández y Soltillo, 2008) nos permitió darnos cuenta que ésta suele concebir los fracasos en la interacción social en los TEA como producto de las inhabilidades o las dificultades comunicativas atribuidas al individuo, pero presta poca atención a la interacción entendida como un proceso total. No solo eso, parece ser que cuando se habla de comunicación e interacción con personas con algún TEA, parece olvidarse que ésta sigue funcionando, como lo señala Rizo (2004), como un proceso en donde las personas ejercen influencia unos sobre otros, y en donde confluyen los intercambios de las diversas actividades humanas. Autores como Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1981), Zayas Agüero (2010), Burgess y Turkstra (2010), han señalado la necesidad de entender que en la comunicación todos los participantes se encuentran compartiendo la responsabilidad tanto en los fracasos como en los éxitos, en el intercambio, y que la relación interpersonal es un sistema caracterizado por un circuito de retroalimentación en donde la actividad de una persona afecta a la de la otra y viceversa.

El análisis de la interacción durante las entrevistas y/o sesiones de tareas retomando el indicador de la retroalimentación evidenció que el mantenimiento de la comunicación dependía de todos los participantes, pues como vimos en varias ocasiones, y sobre todo en el caso de **3-E** y **4-JA**, los terapeutas tendían a disminuir la complejidad de su lenguaje verbal y a hacerlo más bien semejante a la de los jóvenes. Incluso los estilos comunicativos en algún punto de dichos

encuentros parecían asemejarse mucho entre sí. Este hallazgo no solo apoya la propuesta de Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, (1981) de que la interacción es un sistema total dependiente de la retroalimentación, sino además concuerda con lo que Rivière (2003) señala sobre el progresivo empobrecimiento de la retroalimentación entre interlocutores al no recibir la respuesta convencional esperada: “Es frecuente encontrar que los padres de autistas, después de numerosos e intensos esfuerzos por establecer relación con un hijo “no sintonizado” y “no armonizado”, renuncian al intento como resultado de las contingencias de extinción a que ha sido sometida su conducta” (Rivière 2003; p. 66). Además, así como encontramos una correlación entre el desarrollo lingüístico verbal y la cognición social, también podemos ver que el lenguaje verbal está relacionado con las fases de retroalimentación afectadas: a mayor alteración lingüística verbal, la acumulación cíclica y didáctica fue más afectada; y en los de mayor dominio verbal, fue la regulación. Por lo anterior, apoyamos nuestra hipótesis de que la relación interpersonal es un proceso basado en la retroalimentación, y por ende, depende de todos los participantes.

El análisis de nuestros indicadores de comunicación e interacción como ya dijimos nos mostró, *grosso modo*, dos tendencias: la de buen desarrollo verbal y la de pobre desarrollo verbal. Como dijimos, varios autores, por ejemplo, Fred R. Volkmar & Ami Klin (como se citan en Martín Borreguero, 2004); Mc Gregor et al (2008) y en APA (2010); han señalado las dificultades que existen y, al parecer persisten, sobre la confiabilidad en el establecimiento del diagnóstico. En nuestro caso consideramos que los pacientes de menor desarrollo lingüístico podían corresponder no tanto al diagnóstico de síndrome de Asperger, sino al de autismo, pues recordemos que según el DSM-IV-TR (APA, 2002), uno de los criterios básicos en el diagnóstico de Asperger es que no exista un retraso clínicamente significativo del lenguaje. Esto apoya la propuesta de preocuparnos menos por las categorías diagnósticas y más por el estado de las habilidades, los dominios y el nivel actual de desarrollo de las personas evaluadas.

CONCLUSIÓN

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la cognición social no se da *per se*, sino que es creada a partir de las relaciones con el medio; es un proceso que depende no solo de características predeterminadas genéticamente, sino también de la capacidad de aprendizaje, los aspectos contextuales y las interacciones de los individuos entre sí. De esta manera, a pesar de que la cognición social siga caminos muy similares en su formación en la población general, no se constituye siempre de la misma manera en todas las personas, pues ésta depende de las relaciones de interacción particulares del desarrollo de cada individuo.

La contribución esencial de esta investigación radica en el replanteamiento de la noción de interacción y comunicación no solo como instrumento para entender el estado de desarrollo de la mente de personas dentro del espectro del autismo, sino también en su revaloración como factor fundamental en el desarrollo de la misma. Así mismo, permitió observar que la retroalimentación es un aspecto que debe ser atendido con mayor énfasis en el caso de los trastornos del espectro del autismo.

La presente propuesta de análisis podría usarse para realizar una evaluación exploratoria en personas con trastornos del espectro autista y para la localización inicial de indicios del estado de desarrollo de la cognición social particular sin necesariamente hacer uso necesario de pruebas predeterminadas.

Por ende, tengamos en mente lo señalado aquí: el reduccionismo en cualquiera de los sentidos posibles de conceptualización, evaluación o intervención (conductual, social, biológico, cognitivo, afectivo), para el entendimiento de la condición de desarrollo de una persona dentro del espectro del autismo constituye un problema en tanto que implica una noción sobre el trastorno que es la que suele guiar el tratamiento por caminos “predeterminados”. La predeterminación, se entiende desde el hecho de que muchas de las intervenciones que se han usado para los

TEA han sido más bien adaptaciones educativas o guiones de acción esquemáticos que presentan dificultades para la generalización de sus resultados en contextos variables.

El análisis aquí propuesto, permite de algún modo observar y valorar la adaptación a contextos y entender a cada individuo como un sistema funcional peculiar que responde y se adapta de formas particulares a diversas correlaciones complejas. Es decir, cada persona designada dentro de los TEA, posee cierta maduración neurológica expresada en diferentes grados de dominios de acción y funciones cognoscitivas que le permiten de forma particular y personal emprender una serie de recursos y estrategias adaptativas con ayuda de la intervención educativa y social que le permiten relacionarse y generar formas de establecer vínculos e interactuar con su medio físico, social y por ende mental. Analizar el *proceso* de comunicación, es decir su desarrollo en el tiempo, en la acción dinámica y no sólo como la mera localización de conductas esperadas (aparentemente estáticas y vistas desde un corte sincrónico de tiempo) cambia por mucho la visión que tenemos sobre la adaptación, factores de compensación y la identificación de los mismos.

Además, si combinamos el análisis de la comunicación e interacción desde la visión más sistémica podremos evitar caer en visiones lineales de desarrollo y podremos encausar los tratamientos atendiendo a los desarrollos peculiares de los individuos. Seremos capaces de identificar no solo los atributos positivos de la persona con autismo o Asperger para establecer propuestas de funcionalización y educación peculiar (pero adaptativa al mismo tiempo); sino además de identificar aquellos elementos que van debilitando el establecimiento de lazos de retroalimentación (y por ende interacción “satisfactoria” y socialización) de los que son responsables los interlocutores y ayudarlos a entender y ejercitar juntos nuevas formas de relación. Recordemos que si apelamos a la “normalización” como único modo de “ayudar” a estas personas, nos estamos colocando en una

postura poco comprensiva; debemos pues *incluirnos* para conseguir mejores resultados.

Finalmente, la propuesta para continuar sobre esta misma línea de análisis está en la conjunción y profundización de los conceptos que nos da la neuropsicología del desarrollo con el análisis sistémico de la comunicación e interacción de personas con algún TEA. Si somos capaces de relacionar más puntualmente las explicaciones de funcionamiento en el ámbito neuropsicológico con los análisis de dinámica y proceso durante la interacción social así como los conceptos peculiares de cognición social de las personas con algún TEA podremos hacer un programa de intervención de mucha más riqueza que precisamente esté abordando la complejidad de la vida social. Desde la neuropsicología se podrán ir ejercitando las funciones psicológicas (percepción, memoria, atención etc.) que constituyen la base de procesos mentales más complejos (cognición, lenguaje,) y desde el análisis de la comunicación podremos ir refiriendo y adaptando nuestras propuestas de intervención a la dinámica social real (la interacción en sí misma) que es también base de la formación de la mente. Hacerlo de esta manera evitara que caigamos en “recetas”, “formulas” o programas de intervención “preestablecidos” que tienden a la mera normalización y modificación conductual, y que consideramos sirven más para cumplir con convenciones sociales que para fomentar el desarrollo cognoscitivo real de la persona con algún TEA.

REFERENCIAS

Agüero J., & C. Agüero Ramón-Llin, (2005) Capitulo 102, *Las llamadas Psicosis de la infancia*. TRATADO DE PSIQUIATRIA VOLUMEN II, Directores: Julio Vallejo Ruiloba & Carmen Leal Cercós. Psiquiatría Editores, ARS Médica: Barcelona.

Alvaro J.L. (1995) *Psicología Social: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Siglo XXI, España.

Alvaro J.L., & Garrido A., (2003) *psicología Social: perspectivas psicológicas y sociológicas*, Mc Graw Hill, Madrid.

American Psychiatric Association (2002) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) / traductores **de** la edición española Tomás **de** Flores i Formenti ... [et al.] Masson, Barcelona.

American Psychiatric Association, (2010). *DSM-5 Development: The Future of Psychiatric Diagnosis, (Disorders Usually First Diagnosed in Infancy, Childhood, or Adolescence)* En red: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>, consultado: 05 Marzo 2010.

Aoiki Morante A. S., (2006). *Autismo más allá de la discapacidad, la organización de un sistema funcional peculiar*. Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología. UNAM.

Apeal K.O., (1985). *“La transformación de la filosofía”*. Madrid: Taurus.

Attwood T., (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.

Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1989). *Observación de la Interacción: Introducción al análisis Secuencial*. Madrid: Morata.

Barite, M. (2008) Diccionario de Organización del Conocimiento [En red] http://www.eubca.edu.uy/diccionario/letra_m.htm: [noviembre 2009].

Baron-Cohen S., Jolliffe T., Mortimore C., & Robertson M., (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. N. 38, págs. 813-822.

Barthélemy, C., Fuentes, J., van der Gaag R., Visconti, P., (2000). Shattock, P. (Coordinador), *Descripción del Autismo*. Asociación Internacional Autismo-Europa, [En Red: www.isciii.es/htdocs/centros/enfermedadesraras/.../er_autis.pdf, consultado: 08 marzo 2010].

Begoña Gros S., (2001). “De la cibernética clásica a la cibercultura: herramientas conceptuales desde donde mirar el mundo cambiante” *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. No. 2, En red: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2art_gros.htm, consultado febrero 2010.

Belinchón Carmona M., Hernández Rodríguez J. M. & Soltillo Méndez M. (2008). “Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, Detección y Necesidades”. Centro de Psicología Aplicada de la UAM (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID), Confederación Autismo España (CAE), Federación Española de Asociaciones de Padres Autistas (FESPAU) Y Fundación ONCE, Madrid.

Berlo, D. K., (2004). *“El proceso de la comunicación”*. El Ateneo, Buenos Aires.

Bishop, V. M., (1989). Autism, Asperger's Syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*. No. 24, Págs 107-121.

Blasco J.L., Grimaltos T. & Sánchez D. (1999). *Signo y pensamiento*. Barcelona: Ariel.

Bottruff V., (1999). Proceso cognitivo social en personas con trastornos del espectro autista: un déficit de teoría de la mente. Presentado en Autism 99 International Autism Conference. Traducción Soledad Finnemore M. En línea: <http://espectroautista.info/textos/aspectos-cognitivos/d%C3%A9ficit-teor%C3%ADa-de-la-mente>, consultado enero 2011.

Bunge M. (1983). *Lingüística y filosofía*. Barcelona: Ariel.

Burgess S. & Turkstra L.S., (2010). “Quality of Communication Life in Adolescents With High-Functioning Autism and Asperger Syndrome: A Feasibility Study” *Language, speech, and hearing services in schools*. Vol. 41, págs.474–487 Octubre, American Speech-Language-Hearing Association.

Campos P. C. (2007). *Trastornos del Espectro Autista*. El Manual Moderno, México.

Cestero Mancera A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros, Madrid.

Coble, P. (2004) *Semiótica para principiantes*. Era Naciente SRL: Buenos Aires.

Crane T. (2008). *La mente mecánica: introducción filosófica a mentes, máquinas y representación mental*. Fondo de cultura Económica, México.

Cruz Pérez, F. (1998). Vygotski: Por otra vía, por otros medios, por otros métodos. En: Vigotsky en la Educación. México: Universidad Autónoma de Morelos, 291- 298.

Cruz Pérez, F. (2007). El Juego, la funcionalidad y la funcionalización en los trastornos del desarrollo. En: Memoria del Primer Foro de Psicoterapia Infantil: El Bienestar emocional del niño y su familia. Mérida, Yucatán.

Cruz Pérez, F. y Aoki Morante, A. (2009). Neurodesarrollo y terapia de juego: maduración y dominio. Manuscrito original, Archivo del Instituto de Juego y Psicoterapia A.C.

Cruz Pérez, F. (2010) Análisis de la actividad de juego, Asperger y Funcionalización Cognitiva. En Esquivel, F. Psicoterapia Infantil con juego: Casos Clínicos. México, El Manual Moderno, 91-109.

Crystal D., (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Segunda edición. Cambridge: Great Britain University Press.

Dapretto M., Davies M.S., Pfeifer J. H., Scott A.A., Sigman M., Bookheimer S.Y. & Iacoboni M. (2005). "Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders", *Nature Neuroscience*, Diciembre 2005, págs. 1-3. En línea: www.nature.com/natureneuroscience/; consultado febrero 2010.

Dascal M. (1999). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía del lenguaje II. Pragmática*. Editor: Dascal M. Capítulo 1: Presentación. Madrid: Trotta.

Díaz, J. L. (1994). *La mente y el comportamiento animal. Ensayos en etología cognitiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diccionario de términos clave de ELE. (2009) [En red] Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es> [noviembre 2009].

Enesco I., Delval J. & Linaza J., (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Turiel E., Enesco I. & Linaza J compiladores. Capítulo 1: Conocimiento social y no social. Alianza, Madrid.

Enesco I., (2009) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Madrid y México: Plaza y Valdés; Director: Román Reyes Tomo 1 de 4 [versión electrónica: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/cognicion_social.pdf].

Espectro Autista.Info [En red] Consultado 06 marzo 2010: <http://espectroautista.info/tests> .

Estrada, C., Oyarzun, M. & Yzetrbyt, V.; (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos, *PSYKHE*, Vol.16, N° I, 111-121.

Frith U. (1991). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Alianza, Madrid.

Galifret-Granjon N., (1991). *Nacimiento y evolución de la representación en el niño*. Trillas, México.

García Pérez, T. H. (2011). *Análisis del discurso y análisis por tareas, como herramientas para una mejor intervención clínica en personas con síndrome de Asperger*. Tesis licenciatura Facultad de Psicología UNAM.

Garzón A., (1984). "La Psicología Social Cognitiva", *Boletín de Psicología*, No. 3, Marzo 1984, 77-98

Gortázar Díaz M., (2002). *Discurso Narrativo: Pautas para la evaluación y la Intervención*. III Jornadas sobre autismo: Asociación Autismo de Sevilla. Sevilla del 25 al 27 abril de 2002. [En Red: http://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/m_gortazar_discurso_narrativo.pdf] Consultado: octubre 2009.

Goswami U.; (2006). The foundations of psychological understanding. *Developmental Science*. Volumen 9, número 6, págs. 545–550.

Guiraud, P., (1960). *La Semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Happé F. & Frith U., (1995). *Capítulo 10: Theory of Mind in Autism*. En: Learning and Cognition in Autism. Shopler E. & Mesibov G. (Editores). Plenum Press, Nueva York.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado c., Baptista Lucio P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª Edición. Mc Graw Hill: México.

Hobson R.P., (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza editorial, Madrid.

Hoffman L., Paris S., & Hall E., (1995) *Psicología del desarrollo hoy*. Mc Graw Hill, Madrid.

Houdé O., Kayser D., Koenig O., Proust J., Rastier F., (2003) *Diccionario de Ciencias Cognitivas: neurociencia, psicología, inteligencia artificial, lingüística y filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu. Traducción de: Carlo Rodolfo Molinari Marotto. Entrada: cognición social [versión electrónica: <http://www.magarinos.com.ar/CognicionSocial.htm>]

Ibáñez T., Íñiguez L. (1996). *Aspectos metodológicos de la psicología social Aplicada*. Psicología Social Aplicada. Coordinadores: Álvaro J.L., Garrido A., Torregrosa J. R. Madrid: Mc Graw Hill.

Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klinger, L., & Dawson, G., (1995). *A fresh look at categorization abilities in persons with autism*. En E. Schopler and G. Mesibov (Eds.) *Cognition and learning in autism* (pp. 119-136). Plenum, Nueva York.

Koning C. & Magill-Evans J., (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger Syndrome. *Autism*. Vol 5 (1) 23-36.

Leontev A.N., (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall.

López Leiva V. A., (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. Tesis doctoral en psicología básica, Universidad Autónoma de Madrid.

Lou Royo M. Á. y López Urquizar N., (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pirámide: Madrid.

Luna T. E., Viguera A. A. & Baez P. G.E., (2005). *Diccionario Básico de Lingüística*. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Filológicas.

Marc E., Picard D., (1992) *La interacción social. Cultura, Instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Martín Borreguero P., (2004). *El Síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?* Alianza Editorial: Madrid.

Mc Gregor E., Núñez, M., Cebula K. & Gómez J. C. (2008). Capítulo 1: *Introduction: Seeking Coherence in Autism: From fMRI to Intervention*. En: *Autism: an integrated View from Neurocognitive, Clinical, and Intervention Research*. Págs 1-19. Blackwell Publishing: UK.

Morris Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

M-Pinol-Douriez (1979), *La Construcción del Espacio en el niño*, Pablo del Río Editor, Madrid.

Munné F., (2008) *La Psicología Social como ciencia teórica*, Edición on line: <http://www.portalpsicologia.org/pdfs/2008Munne.pdf>

Nemiche M. (2002). “*Un modelo Sistémico de evolución social dual*” Tesis Doctoral Universidad de Valencia, Departamento de Matemática aplicada. En línea: <http://www.uv.es/nemiche/thesis.pdf> , consultado enero 2011.

Páez D., e Insua P. (1991) *Cognición Social: Procesamiento de la información y Representación del mundo Social*. En A. Echebarría (Comp.), *Psicología Social Sociocognitiva*. Descleé de Brouwer, Bilbao.

Perner J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós

Pinilla Martínez A. & Jiménez Pulido M. (2010). *Una mirada al mecanismo de la coherencia central y a algunos componentes de la función ejecutiva en personas con síndrome de Asperger*. Tesis maestría en educación, Pontificia Universidad Javierana.

Pilleux, M. (2001) *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos, N° 36, 2001, pp. 143-152.

Poyatos, F. (2003). *La Comunicación No Verbal: Algunas de sus Perspectivas de estudio e Investigación*. *Revista de Investigación Lingüística* N° 2 Vol. VI, Págs. 67-83.

Quinn, K. A., Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2003). *Social cognition*. En L. Nadel (Editor), *Encyclopedia of Cognitive Science* (Vol. 4, pp. 66-73). Macmillan Publishers Ltd, London.

Quintanar Rojas L. & Solovieva Y. (2000). “*La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica*”. En: Cubillo M.A., Guevara J. y Pedroza A. *Discapacidad humana, presente y*

futuro. El reto de la rehabilitación en México. México, Universidad del Valle de Tlaxcala, págs. 51-63.

Quintanar Rojas L. & Solovieva Y. (2002). "Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje" *Revista de Psicología general y aplicada*. Vol. 55 (1), págs. 67-87.

Ribeiro F. C., (2004). El pensamiento de Hayek y la teoría de la información. *Libertas 41, Instituto universitario ESEADE*, [En red] www.eseade.edu.ar [febrero 2010].

Richardson K., (2001) *Modelos de Desarrollo Cognitivo*, Alianza editorial, Madrid.

Ridruejo A. E., (1989). *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Madrid: Síntesis.

Rivière A. (1997). *Desarrollo Normal y Autismo: definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España). En Línea: http://80.36.6.136:81/opencms/export/sites/default/faa/archivos/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf. Consultado febrero 2010.

Rivière A. (2003). *Obras escogidas Vol. II. Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*" Rivière Ángel. // Ruiz-Vargas, J.M. y Belinchón, M. (directores), Madrid: Ed. Medica Panamericana.

Rizo, M: (2004). *El Interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. [En red] texto elaborado para el Portal de la Comunicación: www.portalcomunicacion.com [octubre 2009].

Rodrigo Alsina, M. (2005): *Modelos de la comunicación*. [En red] texto elaborado para el Portal de la Comunicación Universidad Autónoma de Barcelona: www.portalcomunicacion.com [febrero 2010].

Rodríguez Pérez A. & Betancor Rodríguez V., (2007). *La Cognición Social*. En Morales J.F., *Psicología Social*. McGrawHill / Interamericana de España, S.A., Madrid.

Ruíz-Ruíz J.C., García-Ferrer S., Fuentes-Durá I. (2006). "La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia", *Apuntes de Psicología*, Vol. 24, 1-3, 137-135. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.

Sacks O., (2003). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.

Sánchez García (1992), Perspectivas Teóricas Actuales Acerca de la Etiología del Autismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 13, Enero –Abril, pp. 193-200.

Sarason I. G., Sarason B. R., (1996), *Psicología Anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Prentice Hall, México.

Saulnier A., Celine, & Klin, Ami, "Brief Report: Social and Communication Abilities and Disabilities in higher Functioning Individuals with Autism and Asperger Syndrome" en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 788-793, 2007.

Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y Socialización*. Madrid: Visor Distribuciones.

Sentis, J.F. (1997). Interacción y Discurso. *Onomazein* N° 2, Págs. 371-186.

Sigman M, D., Yirmiya N. & Capps L., (1995). "Social and cognitive understanding in high-functioning children with autism" en *Learning and cognition in autism*; editado por Eric Schopler & Gary B. Mesibov; Plenum Press, Nueva York.

Sigman M., & Capps L. (2000). *Niños y niñas autistas*. De la Serie Bruner: El desarrollo en el niño. Morata, Madrid.

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 133-153.

Vega Barvo D. M. (2004). "Realimentación como paradigma de integración conceptual en educación"; *SISTEMAS Y TELEMÁTICA*. Universidad ICESI. No. 3 enero-junio; págs. 43-58. En línea: bibliotecadigital.icesi.edu.co/...digital/.../dmvega_realimenta-paradigma.pdf; consultado enero 2011.

Von Cranach, M. & Vine I. (1973). *Social Communication & Movement, Studies of Interaction and Expression in man and chimpanzee*. Von Cranach, M. & Vine I. (Editores). London: Academic Press Inc.

Vygotski, L. S., (1997). *Obras escogidas; Tomo V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Watzlawick P., Beavin Bavelas J. & Jackson D. D. (1981). *“Teoría de la comunicación humana”*. Herder, Barcelona.

Wing L. (1998). *El Autismo en Niños y Adultos. Una guía para la Familia*. Paidós, Barcelona.

Williams, J.G. (2008). *Capítulo 10: Screening for Autism Spectrum disorders in Primary School-Aged Children*. En: *Autism: an integrated View from Neurocognitive, Clinical, and Intervention Research*. Págs 193-213. Blackwell Publishing: UK.

Zayas Agüero, P.M.; (2010). *“La comunicación interpersonal”*, En línea: Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/879/; consultado enero 2011.

Zurdo T. (1994). El componente no verbal en la interacción comunicativa. *Revista Española de Lingüística*. N°24 Vol. 2, Págs. 289-313.

ANEXOS

Sesión: entrevista (Fragmento)

Participantes:

1-C: masculino, 20 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2 / cámara: Femenino 22 años aprox.

1. T1: holaaa C-----
2. 1-C: ¿eh?
3. T1: oye, a ver mira hoy vamos a platicar dos cosas, me vas a platicar acerca de qué es lo que más te gusta
4. 1-C: ¿de*** que es lo que más me gusta?[tono de voz bajo]
5. T1. ¿qué es lo que más te gusta?
6. 1-C:
7. T1: ¿qué te gusta hacer? ¿a qué te gusta jugar?
8. 1-C:
T1: ¿te gusta leer cuentos? ¿sí?
¿qué cuentos te gusta leer?
9. 1-C: nmmm*** ver películas
10. T1: ¿ver películas?
11. 1-C: sii
12. T1: a ver habla más fuerte porque ***** te escuch**
13. 1-C: ¡ver películas!
14. T1: ¿sí? ¿qué películas?
15. 1-C: chucky
16. T1: ¿cuál?
17. 1-C: chucky
18. T1: ¿yogi?
19. 1-C: chuucky
20. T1: ¿chuky?, ¿por qué te gusta chucky?
21. 1-C: apffftttttt jaja, porque es muy bonito el muñeco chucky
22. T1: ¿es muy bonito?
23. 1-C: si

24. T1: ¿cómo es?
25. 1-C: aunque es malo tiene cara de bonito, ¿pero cómo que cómo es? te estoy diciendo bonito ¿cómo te voy a demostrar que es bonito?
26. T1: a ver demuéstreme que es bonito, ¿cómo puedes demostrar que chucky es bonito?
27. 1-C: que sientooo, que si existiera sentiría rico abrazarlo
28. T1: ¿síii? y ¿por qué crees que sientes rico abrazarlo si nunca lo has abrazado?
29. 1-C: jjjjhhh, jjjjhhjjjjhhhhh,
30. T1. ¿lo has abrazado?
31. 1-C:
32. T1: ¿cómo sabes que sientes rico abrazarlo?..... ¿cómo sabes que es malo? porque tu dijiste que es malo.
33. 1-C: ¿***** cómo se que es malo Chucky? por la película que veo que hace cosas malas
34. T1: ¿es malo lo que hace? ¿qué hace en la película?
35. 1-C: ¡mataar gente!
36. T1: ¿matar gente?; ¿matar gente es malo?
37. 1-C: ¿cómo no va a ser malo?; ¡claro!
38. T1: yo no estoy diciendo que no sea malo, yo te estoy preguntando qué ¿si matar gente es malo?

39. 1-C: sip

40. T1: ¿si es malo?

41. 1-C: si, pero tú tienes que saber que sí

42. T1: yo no sabía, ¿por qué tengo que saber que sí?

43. 1-C: todos saben que matar es malo

44. T1: ¿todos saben? ¡yo no!

1-C: een-... ¿entonces porque cuando me hice así con la pluma, me dijiste: *-¡no con la pluma no!* - ?

45. T1: ¡ahhhh... porque duele!

46. 1-C: ¿eh?

47. T1: porque duele

48. 1-C: y si *****mata duele

49. T1: ¿si se mata duele?, ¿tú te matarías con la pluma?

50. 1-C: burlololo brillololo

51. T1: *****

52. 1-C: ¡ay tuuuu! tsss ahhh tsss

T1: a ver ¿qué pasó? ¿por qué es malo matar gente?

53. 1-C: porque sí

54. T1: ¿sí? ¿y qué es bueno?

55. 1-C: besar a su hija

56. T1: ¿besar a su hija?, pero tú no tienes hijas ¿cómo las besas?

57. 1-C: porque unas niñas se me recuerdan a unas mujeres que conocí

58. T1: ¿sí? ¿qué niñas?

59. 1-C: ***** A-----, P----- y M-----.

60. T1: A-----, P----- y M-----..... ¿ellas qué?

61. 1-C: A----- es, se parece a J----- y P----- se parece a M----- y M----- se parece a V-----

62. T1: ¿sí?, ¿en qué se parecen?

63. 1-C: ss....ssu cara

64. T1: ¿cómo son las caras?

65. 1-C: ¡ohhhh!!

66. T1: ¡no las conozco!, cuéntame cómo son las caras

67. 1-C: No bueno no se parecen en eso, se parecen en que J----- y A----- son inteligentes y em- y P----- yy M-----, algo malo tenían, pe- como un poco de malas, peero en realidad parecían niñas tiernas;

68. T1: ¿sí?

69. 1-C: y M----- e y V----- eh.. porque se enojan mucho y piensan mucho en pelear.

70. T1: mmm.. ¿entonces son malas?, porque pelean...

71. 1-C: no; eso no es malo, pelear es bueno

T1: ¿no?

72. T1: ¿pelear es bueno?

73. 1-C: sí.

74. T1: entonces...

1-C: mala era otra

75. T1: oye,.. si yo me peleo con una persona y la mato ¿es bueno?

76. 1-C: depende si es malo hay que *****

77. T1: ¿hay que qué?

78. 1-C: lo matas

79. T1: ¿lo matas? ¿si es malo lo matas?

80. 1-C: seip

81. T1: ¿por qué?

82. 1-C: porque soy Gokú

83. T1: ¿tú eres Gokú?

84. 1-C: sii

85. T1: ¿no eres Chuky?

86. 1-C:

87. T1: ¿eres Gokú o eres Chuky?

88. 1-C: ¡todos!

89. T1: ¡¿los dos?!

90. 1-C: si

91. T1: ¿cuando eres Gokú?

92. 1-C: en mi ess-..... jaaajaa

93. T1: a ver, ¿cuándo eres Gokú?

94. 1-C: emn, cuando peleo

95. T1: ¿y cuándo eres Chuky?

96. 1-C: como cuando maa-, cuannndooo
yo nunca sé nada más...

97. T1: ¿nunca sabes nada más?

98. 1-C: en un cassette, lo grabé que era
Chuky

99. T1: ahhh ¿y cómo gra-grabaste el
cassette? ¿qué decías en el cassette?

100.1-C: jiiiiii-mmhhhhh, jiiii; que una
persona me dijo no fumas yy lo maté

101.T1: ¿a poooo?, ¿por qué te dijo: -no
fumes-?

102.1-C:

103.T1: uuuuy entonces ¿eres muy malo?
¿o muy bueno?

104.1-C: muy malo

105.T1: ¡¿eres muuy malo?!....

106.1-C:

107.T1: me da miedo que me digas que eres
malo

108.1-C: jejejee... pppuu
T1: pero no tienes cara de malo

109.1-C:

110.T1: ¡tú no tienes cara de malo!

111.1-C: ejjhhhh..... iaaa gtaaa iaa
tgtiaagta agita agita*? agita agita

112.T1: ¿eso es cara de malo lo que estás
haciendo?

113.1-C: kiiiijjjjj

114.T1: a ver haz cara de bueno

115.1-C:

116.T1: a ver baja la mano. ¿cómo eh- a ver
cómo haces cara de bueno?

117.1-C:

118.T1: ¿esa es cara de bueno?, a ver, una
cara de malo

119.1-C: hhjhj

120.T1: ¿esa es cara de malo?, ¡no es
cierto porque te estás riendo!, a ver,
una cara de malo sin reírse

121.1-C:

122.T1: ¡noo!, eso no es cara de malo

123.1-C:

124.T1: haz cara de malo

125.1-C:

126.T1: ¿eso es cara de malo? ¡noooooo!!

127.1-C: ¿no volteo los ojos?

128.T1: no si quieres voltéalos *****
cara de malo
1-C: ***** *****

129.T1: a ver haz cara de malo
1-C: nooo ¡oyee esto..!

130.T1: no, no, después, después

131.1-C: pero ¿no-no oyes que me puedo
tronar los dedos?

132.T1: no, no, no; no te los truenes ahora
1-C: no pero , ***** no ves que
puedo hacer eso

133.T1: no, no, no, ahora estamos haciendo
caras
1-C: pero ¿n*** ve** que puedo hacer
esooo?...

134.T1: no, no, no; tienes que hacer caras de
malo

135.1-C:

136.T1: ¡pero tienes que decir algo para que
yo sepa que eres maalo!

Sesión: entrevista (Fragmento)

Participantes:

2-P: masculino, 9 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: T1emenino 40 años aprox.

C, Camarógrafo: masculino 20 años aprox.

1. T1: Hola P-----
2. 2-P: hola
3. T1: ¿como estas?
4. 2-P: bien
5. T1: ¿muy bien?
(saludo con manos)
6. T1: ¿qué falta?
7. T1. oye P----- ¿cuál es tu nombre completo?
8. 2-P: F----- G----- S----- T-----
9. T1: ¿y dónde vives P----?
10. 2-P: en Durango
11. T1: ¿en Durango?, ¿cómo se llama tu colonia?
12. 2-P: c----- b----- 405, ahí es mi casa.
13. T1: ¿sí? ¿quien más vive contigo?
14. 2-P: mi papá S-----, mi mamá M---- y mi hermano "pelón"
15. T1: ¿tu hermano pelón? ¿cómo se llama el pelón?
16. 2-P: S-----, igual que mi papá, pero de cariño le decimos pelón
17. T1: ahhhhh..... ¿y a ti cómo te gusta que te digan?
18. 2-P:mmm.. Paytujan
19. T1: ¿Paytujan?
20. 2-P: digo P-----!!! así me llaman mis padres, pero mi hermano me dice Paytujan

21. T1: ¿Paytujan? ¿qué quiere decir Paytujan?
22. 2-P: es un pers- Sayayin que sale ennn Tenkachi ... en tankachiii, uno de dragon ball que mi hermano tiene
23. T1: ahhh mira... que padre... oyeee...
24. 2-P: también me dice cara de puppy
25. T1: ¿qué es puppy?
26. 2-P: es como cachorro
27. T1: ahhh ¿tú eres un cachorro?
28. 2-P: mjja porque, soy unnn, soy el benjamin
29. T1: ahhhyy si cierto verdad.... eres el más pequeño de tu familia
30. 2-P: si...
31. T1: oye Paco..
32. 2-P: ¿ah?
33. T1: ¿te gusta dibujar?
34. 2-P: si, ese es mi deporte favorito.
35. T1:¿es tu deporte favorito?!
36. 2-P: ajaa, y también la natación y el karate
37. T1: ahhh ¿y qué te gusta dibujar?
38. 2-P: ahhhhm la pantera rosa, ahhh las tortugass ninja, loss personajes de metal gear.
39. T1: ¿sí?
40. 2-P: aja
41. T1: Oye y ¿tú te sabes cuentos?, ¿conoces historias?

42. 2-P: emmm, hay otras que si y otras que no

43. T1: mjm.. ¿te acuerdas que una vez dibujaste a Stuart Little?

44. 2-P: ah si aquí !!, cuando trabaje contigo

45. T1: y dibujaste tiburones

46. T1: ¿te acuerdas que trabajabas conmigo?

47. 2-P: .. si ... ajaaa

48. 2-P: cuando vine aquí

49. T1: oyeeee... si ¿me mm... nos puedes dibujar una historia?

50. 2-P: ¿de qué?

51. T1: una historia, la historia que tú quieras. ahí ...

52. T2: tus personajes favoritos, son seis personajes favoritos.

53. T1: a ver, dime seis personajes: el hombre araña, por ejemplo, te gusta

54. 2-P: ahh si

55. T1: ¿quien más?

56. 2-P: Ironman,

57. T1: Ironman

58. 2-P: aja, hulk

59. T1: hulk

60. 2-P: ¿ y cuál más me gusta????.. Leonardo de las tortugas Ninga,

61. T1: ajaa

62. 2-P: también me gustaaa, Raiden

63. T1: Raiden?

64. 2-P: aja.

65. T1: son cinco, ¿y...?

66. 2-P: el último. y también me gustaaa.. ahhhh los ahh Indiana Jones

67. T1: listo!!! dibújalos, ten. allá, en el pizarrón.

68. quita la silla

69. eso muy bien!

70. 2-P: yo creo que no me va a caber a los demás.

71. T1: tu dibuja ese y ahorita vemos como puedes dibujar a los demás

72. 2-P: ahja

73. 2-P: ya. ahora el hombre araña ya***do
(cantando en voz baja)

74. 2-P: ya hora hice ,...¿*****ra cual más? ironman ...(hablando para sí pero viendo a la cámara, sigue cantando)

75. 2-P: ¿cual más ? (susurrando, se responde y comienza a tatarrear en voz baja la canción de indiana jones, lo empieza a dibujar)

76. 2-P: ya.

77. T1: ¿cuántos son?

78. 2-P: me faltan, otros.

79. ¿cual más dije ?(para sí mismo)

80. T1: a ver, ¿quiénes son?

81. 2-P: el hombre araña, hulk , el hombre increíble

82. T1: [aja]

83. T1: ¿en donde esta hulk?

84. 2-P: aquí (señalando el dibujo del pizarrón)

85. T1: aja, ¿y quién es el de acá?

86. 2-P: ironman.

87. T1: ¿y el de abajo?

88. 2-P: Indiana jones

89. T1: ¿indiana jones?, ¿quién falta?

90. 2-P: a ver, ¿cual más dije?

91. T1: recuerda.

92. 2-P: ah sí !!! Raiden !! es un pers-

güero que sale en Metal gear.

93. T1: ¿sí?

94. 2-P: aja (comienza a dibujarlo)

95. 2-P: ah, es que le faltaba su..su ojo, aquí, *****

96. 2-P: ya

97. T1: ¿listo?

98. 2-P:mjjjj

99. T1: ¿oye, porqué son tus personajes favoritos?

2-P: es que lo he visto en muchas películas, pero Raiden, no existe, es solo un juego para play station que sale en metal gear.

100. T1: ¿sí?

101. 2-P: aja, es un güero que cuando en metal gear 4 lo matan y entonces ahí le ponen un *****
***** robótico, para que trabaje en Fox ham*****

102. T1: siéntate allá

103. T2: siéntate allá , sentado
T1: oye Paco ...

104. 2-P: ¿mmm?

105. T1: ¿y cuál es el, el más favorito de todos?

106. 2-P: ¿cuál es el, más favorito?

107. T1: si

108. 2-P: Leonardo

109. T1: ¿Leonardo?

110. 2-P: mjm

111. T1: ¿por qué?

112. 2-P: porque tiene catanas

113. T1: ¿sí?

114. 2-P: mjjm

115. T1: ¿tú te pareces a Leonardo?

116. 2-P: si

117. T1: ¿por qué?

118. 2-P: porque, el color de su máscara, es azul y el azul es mi color favorito

119. T1: si siéntate

120. T2: siéntate

121. T1. ¿por qué te sientas en medio?

122. 2-P: para estar acomodadito

123. T1: para la cámara ¿verdad?, tú vas a ser la estrella de la película ¿verdad?

124. 2-P: si, yo creo que si

125. T1: si..... yo también creo que sí oye, y ¿por qué te gusta el azul?

126. 2-P: porque sale en los power rangers de los azules, esos son lo-mis favoritos

127. T1: ¿sí?

128. 2-P: aha

129. T1: ¿cuántas series van de los power rangers? ¿te acuerdas?

130. 2-P: ahora ...ya salieron los operación overdrive

131. T1: ¿sí?, entonces ¿cuántas son ya?

132. 2-P: son....a ver: ***** , power rangers en el espacio, power rangers en la galaxia perdida, power rangers a la velocidad de la luz ,***** la fuerza del tiempo, fuerza salvaje..., ***** ey, fuerza salvaje, ninja storm, ninja*** trueno,

Sesión: tareas (Fragmento)

Participantes:

3-E: Femenino, 18 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: T1emenino 22 años aprox.

1. T1: ¿cuántos años tienes?
2. 3-E: cato-, no diecisiete
3. T1: ¿diecisiete?
4. T1: oye E----.; y ¿a ti te gusta leer cuentos?
5. 3-E: cuentos...
6. T1: ¿sí?
7. 3-E: si
8. T1: ¿qué cuentos?
9. 3-E: le- mhm, lo*** de cuentos...
10. T1: ¿cómo cuál?
11. 3-E: como cuál...
12. T1: ¿cuál conoces?
13. 3-E: cono~ces... ehm, conozo...
14. T1: ¿cuál conoces?
15. 3-E: conoz- conozco eh...voy a voy a, no voy a tener taller a doce y media y a una y mediaaaa, ya no voy a tener taller...pero el año pasado si.
16. T1: ¿de qué es el taller?
17. 3-E: de a doce y media a una y media no voy a tener tallerrr.
18. T1: ¿y qué haces en el taller?
19. 3-E: de a doce y media a una y media... El siete de julio yo no tengo talleerrrr
20. T1: ¿y el catorce?
21. 3-E: el catorce de julio no tengo taller
22. T1: ¿hasta cuando tienes taller?
23. 3-E: hasta agosto; taller danza

- árabe***vas dos talleres...
24. T1: ¿sí? ¿cuál y cuál?
25. 3-E: mhjm. ¿cuál y cuál?
26. T1: ¿cuál taller y cuál taller?
27. 3-E: cual taller y cual taller....., ¿cuál taller, cuál taller?...
28. T1: mira, voltea hacia acá
29. 3-E: a cua***
30. T1: aquí. Di: hola
31. 3-E: hola
32. T1: soy E----
33. 3-E: soy E----
34. T1: y no tengo taller
35. 3-E: y no tengo taller a la doce y media y una y media
36. T1: pero voy a nadar...
37. 3-E: el siete de julio
38. T1: el siete de julio voy a nadar
39. 3-E: a nadar... eh- no, no voy a nadar
40. T1: ¿por qué? ¿por qué no vas a nadar?
41. 3-E: si voy a nadar en nueve a once e** miércoles
42. T1: ¿sólo el miércoles?
43. 3-E: de nueve a once, el miércoles e- todos los miérolees
44. T1: ¿solamente los miércoles?
45. 3-E: el de nueve a once me meto a nadar... en vacacioonessss
46. T1: ¿cuando son las vacaciones?

47. 3-E: de nueve a once

48. T1: ¿sí?

49. 3-E: taller danza, me, me van a- me voy a cambiar el horario para mi, para el de tres a- para el del lunes miércoles y viernes- ¿me cambia el horariooo!

50. T1: ¿por qué te cambias el horariooo?

51. 3-E: el horariooo...

52. T1: ¿por quéeee?

53. T1: E-----...

54. 3-E: ¿ehh?

55. T1: ¿a qué quieres jugar hoy?

56. 3-E: a los carros

57. T1: ¿por qué?

58. 3-E: si

59. T1: ¿por qué te gustan los carros?

60. 3-E: o los coches

61. T1: ¿por qué te gustan?

62. 3-E: ahhh.....eeeeel a jugamos el el del uno

63. T1: ¿el uno?

64. 3-E: el del dos, el del tres, el del cuatro, y el del cinco y el del seis y el del siete y el del ocho y el del nueve...

65. T1: ¿quieres que saque los carros?

66. 3-E: los carross...

67. T1: está bien, vamos a sacar los carros
{corte y reanudación video, cambia posición de la cámara }

68. T2: muy bien E----

69. 3-E: el equipo tres

70. T1: ¿el tipo tres?

71. 3-E: ¡el equipo, el equipo cuatro!

T2: ¿ya E----?

72. 3-E: el del tipo cuatro

73. T2: muy bien el cuatro

T1: no te comas las uñas

74. 3-E: más cerca, más lejos más lejos. [susurrando:] bien, bien, bien...

75. T2: ¿ya E-----?

76. 3-E: falta el equipo cinco

77. T2: falta el equipo cinco

78. 3-E: el del tipo seis

79. T1: no, el cinco

80. T: sigue el cinco

81. E: [mm-ehh]..... [mm-ehh]

82. [susurra:] *****

83. [susurra:] I ***** o este ***u otro ***

84. T1: se vuelve** así bien perseverante (en voz baja para T1)

85. T2: si, si

86. 3-E: huiiii

87. T1: ¡alto! ¡alto! ¡alto,alto,alto¡ ¡¡altoo!!

88. T1: a ver, alto

89. 3-E: alto

90. T1: el tráiler verde atrás

91. T1: ¡no, más atrás! no, no, ¡alto!, mas a-, ¡no! alto, alto

92. T1: el tráiler verde atrássss

93. T1: el amarillo atrás

94. T1: ¡¿listo?!

95. 3-E: listo.

96. T1: hazlo otra vez
{corte y reanudación de video, acomodación elementos de tarea}

97. 3-E: lista

98. T1: lista, vamos a hacerlo, vamos a ver cómo está la memoria

99. T2: mjmm

100. T1: ¡muy bien! ¡la memoria anda bien!

101. {corte y reanudación video, nueva tarea}
T1: ¡hazlo!

102. 3-E: no se puede...

103. T1: ¿no se puede?, pues lo tienes que hacer

104. 3-E: ay no se puede...

105. T1: si se puede, hazlo...

106. T1: ¡si se pudo!

107. 3-E: pudo...

108. T1: otra vez el cinco, vamos a ver memoria...

109. T2: mhjmm...

110. {corte y reanudación de video}
T1: eso está mal, está mal.

111. T1: ¿en dónde va el, el lila?

112. 3-E: ahí**

113. T1: y el lila ¿dónde va?

114. 3-E: atrás

115. T1: no, fíjate aquí

116. 3-E: ¡ayy!.... ya cambiooo eso está mal

117. T1: ya cambio ¿ya está bien?

118. 3-E: si

119. T1: acomoda el negro bien; y el naranja

120. T1: listo, vamos a hacer el cinco, cinco minutos después

121. 3-E: -pues...

122. T2: cefff...

123. T1: ¡muy bien! ¡bravo E----! descansa ¡bravo, bravo! ¡aplaude! ¡eso muy bien! descansa, camina.
T2:
jejeje

124. 3-E: ah...

125. T1: ve a caminar con tu mamá un momento
{corte y reanudación de video}

126. T1: ¿qué dices?

127. 3-E: son las...

128. T1: ¿qué horas son?

129. 3-E: ya el reloj, ¿qué hora son?

130. T1: ¿ya te cansaste?

131. 3-E: ahh... otra vez al seis

132. T1: ¿otra vez el seis? no, ahora vas a hacer el siete

133. 3-E: el siete

134. T1: si

135. {corte y reanudación de video}
T: mmjjmmjjm...

136. 3-E:
[ahhhh..] el morado

137. T1: ¡muuuuy bieeeeeennn! ¡bravo! ¡bravo E----, bravo, bravo!
3-E: falta del ocho
T2:
¡bravo E----!

138. T1: ¿cuál nos falta E----?

139. 3-E: ooocho

140. F: el ocho, ¡muy bien!

Sesión: tareas (Fragmento)

Participantes:

4-JA: masculino, 15 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 22 años aprox.

1. T2: noo, fíjate; fíjate bien, este es tuyo. Acostado. Pon el tuyo acostado. Como este, acostado. No. Si, muy bien, ¡muy bien! ¡ahí está!
2. T2: agarra el tuyo. Parado. ¡muy bien! Agarra el tuyo; acostado. Ten, acostado, ¡no! ¡así es acostado!
3. T2: así... ¿cómo es?
4. 4-JA: parado.
5. T2: parado, muy bien; este. Tenlo, ponlo acostado
6. T2: parado
7. T2: parado; ¡parado!, ¡noo! ¿cómo está?
8. 4-JA: acoa- acostado..
9. T2: ¿y cómo te dije?
10. JA: parado
11. T2: ponlo parado, no. bien
12. T2: acostado, acostado... ¡acostado!, muy bien...
13. T2: acostado, ¡acostado!
14. T2: parado. ¡Pá~rado!.... ¿cómo está?
15. 4-JA: paa.- parado...
16. T2: a ver, ¿cómo está? Ponlo como lo habías puesto. ¿cómo está?
17. 4-JA: parado
18. T2: ¡esta acostado! ¿cómo te dije?
19. 4-JA: acostado
20. T2: te dije parado; parado, ¡no!,

- ¡sí! ¡parado!
21. {corte y reanudación en video y cambio de escenario}
T1: acuéstate, acostado...
22. 4-JA: acostado...
T2: no hay lodo, acostado, no no hay
T1: no, no hay lodo, acostado
23. T1: acostado, bieen, bien acostado; ¡acostado! ¡a~cos~tadoo!!
24. T2: acuéstate bien
25. T1: acostaadooo
26. T2: ¡eso! así, acostado, muy bien
T1: eesooo; acostado
27. T1: ¡parado! ¡parado, ráapidoo!
28. T1: acostado
29. T2: acostado otra vez J--- A-----
30. T1: ¡pa~rado!
31. T1: ¡acostado!
32. T1: parado J---- ¡esoo, muy bien!
33. {corte en video, cambio de actividad, regreso a tarea manual}
T1: el amarillo parado
34. T1: el azul acostado
35. T1: el negro parado; parado
36. T1: el azul acostado, ¡acostado, acostado! Ahí está parado, acostado..
37. T1: el rosa parado ¡paradooo!
38. T1: acostado, acostaadooo

39. T1: párate

40. {corte y reanudación video, cambio de escenario}
T1: ¿tienes quince años?

41. 4-JA: si

42. T1: yyy... ¿cuántas novias tienes?

43. T2: ¿tienes novia?

44. 4-JA: no

45. T2: ¿no?, ¿por qué?

46. T1: ¿por qué no tienes novia?

47. T2: ¿por qué no tienes novia?

48. 4-JA: no ten~go, nnno...

49. T2: no tienes ¿por qué?

50. T1: ¿qué tienes?

51. T2: oye y tu balón

52. 4-JA: allá afuera

53. T2: ¿allá afuera? ¿te gusta el balón?

54. 4-JA: si

55. T2: ¿por qué?

56. 4-JA: juego...

57. T2: ¡juegas! ¿qué juegas?

58. 4-JA: futbol

59. T2: ¿futbol? ¿y qué más?

60. 4-JA: el Barsa

61. T2: ajajajahhh...

62. T1: ¿en el Barsa juegas?
T2: *****

63. T1: ¿y cómo te llamas?

64. T1: ¿Ronaldinho?

65. 4-JA: Ronaldinho

66. T1: ¿tú te llamas Ronaldinho? ¿sí?

67. 4-JA: si

68. T1: Oye, ¿España pasó?

69. 4-JA: si

70. T2: ¿sí?

71. T2: ¿viste el juego? ¿J----?

72. 4-JA: si

73. T2: ¿sí? ¿quién metió el gol?

74. T2: ¡tú!

75. 4-JA: yo

76. T2: ¿tú metiste el gol?

77. T1: ¿y tu balón? ¿dónde está tu balón?

78. 4-JA: tiene mi mamá

79. T1: ¡nooo!

80. JA: si

81. T1: no, ya no tiene tu balón. ¿se perdió?

82. 4-JA: no

83. T1: ¿si se perdió? ¿se perdió tu balón? ¿o no se perdió?

84. 4-JA: no.

85. T1: ¿en dónde está?

86. 4-JA: ¡¿te lo traigo?!
87. T1: ¡no!, porque vas a trabajar.
¿quién te compró tu balón?

88. 4-JA: M-----

89. T1: ¿M-----?, ¿quién es M-----?

90. T1: J-----, ¿quién es M-----?

91. 4-JA: mm- mi tía

92. T1: ¿tu tía? ¿y donde vive?

93. 4-JA: en mi casa

94. T1: ¿en tu casa?..¿y cuántos años tiene M-----?

95. 4-JA: quince

96. T1: ¡¿quince años tiene M-----?!
oye, J----- y- ¿y tú cuántos años tienes?

97. 4-JA: quince

98. T1: ¡¿tú tienes quince?!
99. 4-JA: si...

100. T1: nooooo, tú no tienes quince; tú tienes..... tres años

101. 4-JA: tres

102.	T1: ella tiene cinco años
103.	4-JA: cinco años
104.	T1: yo tengo doos años
105.	T1: yo soy bebé
106.	T2: ¿cuántos años tienes?
107.	4-JA: trece
108.	T2: ¡¿trece?! ¡tres!
109.	4-JA: tres...
110.	T1: ¿y yo?
111.	T: ¿cuántos años tiene él?
112.	4-JA: ¿cuantooa-
113.	T2: ¿cuántos te dijo?
114.	4-JA: tres
115.	T1: tú tienes tres; ¿yo, cuántos años tengo? 4-JA:
116.	T1: J-----... ¿quieres jugar con esto?
117.	4-JA: si
118.	T1: ¿sí? ¿qué es eso?, ¿qué es eso? ¿cómo se llama eso?
119.	4-JA: rompe
120.	T1: ¿cómo?
121.	4-JA: rompe~cabeza...
122.	T1: ¡¿rompecabezas?! ¿quieres jugar con el rompecabezas?
123.	4-JA: si
124.	T1: a ver... a ver sácalo
125.	T2: ¿sí?
126.	4-JA: si
127.	T2: sácalo...
128.	{corte y reanudación video, cambia ángulo de cámara} T1: ¡el rompecabezas!
129.	T1: agarra los rojos, ¡todos los rojos! ¡rápido, todos, todos, los

	rojos, los rojos! ¡¡rápido, rápido!!
130.	T1: ¡rápido, rápido, toooos!
131.	T2: ¿qué color es ese?
132.	4-JA: azul
133.	T1: ¡rápido!, saca todos los azules pequeños
134.	4-JA: ya están todos
135.	T1: ¡faltan dos! Alto. ahora ¿cuáles?
136.	4-JA: verdes
137.	T1: ¿los verdes? ponlos aaa... ¡ráaaapido!, rápido, ¡todos, todos, todos los que son verdes
138.	4-JA: ya están
139.	T1: ¡los sapos! amarillos, todoss rápido, rápido
140.	4-JA: ya están
141.	T1: los aazu~les ¡rápidooo!, ¡más rápido!
142.	T1: ¡más rápido, más rápido, más rápido, rápido, rápido, rápido!
143.	4-JA: ya esta
144.	T1: morados
145.	T1: ¿cuál es morado? ese es lila. si.
146.	4-JA: ya no hay
147.	T1: los verdes
148.	T1: no allá, los verdes allá
149.	T1: falta un verde
150.	T1: los lilas, rápido los lílas
151.	T1: no te distraigas, aquíii
152.	4-JA: aii
153.	T1: haz este con los rojos
154.	T1: ¿cómo está aquí?
155.	4-JA: parado
156.	T1: ponlos *****
157.	4-JA: ¿me ayudas?

Sesión: entrevista (Fragmento)

Participantes:

5-J: masculino, 10 años

T1; Terapeuta 1 y camarógrafo: femenino 22 años aprox.

T2; Terapeuta 2: masculino, 50 años aprox.

1. T1: ¡ya!, empieza con tu chiste
2. 5-J: si *****
3. T1: a ver, cuéntanos un chiste J-----
4. 5-J: un día eh hh cuando él, la hormiguitas hablando: -oyeee.- *pe*- primero cuando eh un niño pegajoso y luego: *oyeee.. es un gusano gigante, es un cara tiene- parece un gus- pareceee árbol... parece, parece continente-*
T1:

¡ajaaa?!
5. T1: jeje, ¿qué más?
6. 5-J: y de unos, a-ff- de uno artificial, y le saca la lengua ***** patas y hace:
¡hggehh!
7. T1: jijijiji
8. 5-J: listo
9. T1: listo
10. 5-J: ya
11. T1: oye... cuéntame algo, algo que hiciste ayer
12. 5-J: hha ~ayer hice que cuando... ya voy a salir de vacaciones
13. T1: ¿cuándo sales?
14. 5-J: hasta el cuatro de, el viernes cuatro de julio, pero sabes que mi escuela, allá en mi escuela cuando... nos quiere es que el miércoles es que en la escuela no pudimos, no vamos a, no vamos a

- venir el jueves a la escuela
15. T1: ¿por qué no van a ir?
16. 5-J: porque, porque, porqueee; pues no lo sé; pero porque van~a ver si hay una fiesta y en, y el viernes no va a venir, ni tampoco el lunes
17. T1: ¿entonces ya no vas a ir a la escuela?
18. 5-J: eh n...n...ohooo, iré a la escuela el martes, el primero de julio
19. T1: ah... y ya después ya no vas...
20. 5-J: ahh si ahí que cuando me** fui** de vacaciones y luego ya~ir~a la playa, cuando sí, nadie sa~ola-*** nadie~sa~ola-*** si hue~ve-*** pero ten cuidado con los tiburones, cuidado con los tiburones porque son que-, son c~carnívoros ¡eh!
21. T1: ¿ahh si?
22. 5-J: ¡carnívoros!, porque se com-, pero lo somos los alimentos de los din-, de los ca- de los tiburones, pero lo podemos matarlo, pero las ballenas puede de-, ¡las ballenas le pueden derrotarlo! y al al y a los y a los, y a los delfines pueden derrotar las orcas y a las focas también pueden derrotar eh... ¡a las pirañas!
- T1:

oye... J-----...

23. T1: oye, J----- y los tiburones, comen carne ¿y las ballenas?
24. 5-J: heeeh las ballenas, las ballenas sabes qué, las ballenas, es más, más grande, gigante, más enorme, más mamífero, más demasiado gii~gganteee
25. T1: ¿mhjjmm?
26. 5-J: gigante y.. y.. desde ciento cuarenta y-e- tres metros, y deeeeeeee.... ciento uno y de siete~siete ocho, nueve~nueve y de cien mil billon. ¡pero no podemos cargarlo porque pesa, ya está.. gigante~esa ballena..!

T1:

oye tu- ¿tu

haz cargado -?-?

27. 5-J: pero qué, pero, pero podemos~podemos nadar** esa ballena, pero ningunas, ninguno pueden~atrapar una ballena mientras, mientras esten~en~el~aaguua
28. T1: ah..... ¿y tú has cargado alguna ballena?
29. 5-J: si
30. T1: ¿sí? ¿cuándo?
31. 5-J: lo_ lo vi; pero sabes qué... la ballena eh..hh, pero la ba- pero somos~pe-, pero somos pequeños, somos los pequeños de la ballena y somos los amigos... es~pe- ¿sabes

que los enemigos, los enemigos es, de~sa palabra enemigos como haa... derrota, como si fuera unos amigos ..?

32. T1: ¿mmmhjjmm..? a ver explícame cómo
33. 5-J: como ahhh... lou- los a- cuando los enemigos, son malos cuando *** estaba enfadados y y luego y, y los a-, y los amigos hagan buenos y muy bonitos, felices, contento ggh...
34. T1: oye... ¿y los amigos no son malos?
35. 5-J: ¡nooo!, sólo los enemigos
36. T1: mmhmmm... ¿qué debe de hacer un amigo?
37. 5-J: uuuu~ps, no lo sé
38. T1: ¿tú qué piensas que deba de hacer un amigo?
39. 5-J: no tengo idea, perooo es uhh~mu~y bueno, sa~¿saes qué?.. ahjajah.. y luego yo voy a ser yo voy a ir a primero, en el jueves cuando.. un día .. es que, es que me calenté cuando me dio frio y es me di-, me enfer~me dio gripa y l- cuando así bien~el viernes tambi- ah- ien, pero un día ya ehm ¡ya se me recuperooo!
40. T1: ah... ¿se te recupero la gripa?
41. 5-J: ¡sí! me la gripa se fue
42. T1: ah... ¿y cómo se fue?
43. 5-J: pus sí, porque ya me~la, ya me le-, me mo~ma ya me call-, ~se duermete hasta que cai~caya** la temperatura, pero me puso un hielito en la cabeeeza..
44. T1: ¿ahhh siiii? ¿con eso se te quito?

45. 5-J: [shiiiihnm] y lu~cuando me pongo alcohol en laa pan~ciita, l-laaas maaanos, y la es_ y~y~y la y la los pies también, ehje y así oehj mamá mo-, mamá mos dijeron a mi hermano y yo
T1: ¿qué les dijeron?
46. 5-J: que ehjee ~qué.., mie hermano y- ¿sabes qué?.. mi hermano y yo, primero a mi hermano y yo somos, mi hermano es el hijo de de~eh, mi hermano y yo somos los hijos de mamá y papá..
47. T1: mhjmm..
48. 5-J: hh- fffh ¿y sabes quéee..?
49. T1: ¿qué?
50. 5-J: mh-mhm- pero un día, dis-, nos dijeron: *-van a ir con su tía B--- en la casa de su abueeliitooo-*; ¿pero sabes qué?..hjh. pero un día tengo, le dije: *mi papá co~un** día: -tengo mi bisabuela -* y dije: *-sí, pero está muerta, pero un~dia** se murió-*, pero tengo mis ti-; mi hermano, mi hermano, mi hermano y yo tenemos un bisabuela y e ehe ste, y esteeee... tatarabuee, tatarabuee-, bisabuela y bisabuelo, tatarabuelo, tatarabela, tía abuela, tío abuelo.....; espera, espera; tía abuela, tío abuelo y [uhmjhmm][uhjm]..... y ¿sabes qué?... pero y..y...abue- abuelito, abuelito y abuelita
51. T1: ¿ahh sí?
52. 5-J: eh-hh esp-, mha-ha-mh-mh, y de-y de- ... t- hh..
53. T1: ¿primos tienes?

54. 5-J: yo tengo sobrinos.....
55. T1: ¿tienes sobrinos?
56. 5-J: sí, eh-hh
57. T1: ¿cuántos?
58. 5-J: mi herma-, mis primos esos tenemmos montones de sobrinos y tenemos sobrinos adultos y mi primo adulto, mi ti-; mi- mi-; pero.. mis dos primas y un primo so~ son adultos y son los hijos de mi tía C-----
59. T1: ¿mhjmm?
60. 5-J: son: dos hijas y un hijo y~y, tienen mis primas... dos, dos yernos y unas nu- nu; y una un- nuera..
61. T1: oyee... ¿qué es un yerno?
62. 5-J: donde apoyan a la familia, donde, nos quieren pero no nos, pero ¡sin~adoctar!, S-I-N-A-D-O-T-A-R, ¡sin adoc~tar!
63. T1: mmmhmm...
64. 5-J: pero un día me equivoqué la palabra ...
65. T1: ¡¿sí?!
66. 5-J: pero, ¿sabes qué? es~que ~es~un- es un, cuando un día no ff-nos ~abegamos***; y ¿sabes qué?..
67. T1: ¿qué?
68. 5-J: él un** miércoles yo vi la de Hulk... [voz más baja:] el uno*****
69. T1: ¿mhjmm? Oye, ¿te gustan las caricaturas?
70. 5-J: ¿sa~hh...~bes*** qué? eh-hmhmm...

Sesión: tareas (Fragmento)

Participantes:

6-PD: masculino, 19 años

T1, Terapeuta 1: masculino, 50 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino 22 años aprox.

1. T1: ¡hola Krujito!
2. 6-PD: .. houulla
3. T1: ¡hoola Krujito!
4. 6-PD: Krujiitoo.....
5. T1: Krujiitoooooooo
6. 6-PD: [en voz baja] como te-***
7. T1: ¡hola Krujito!, ¿cómo te vaaa?
8. 6-PD: glattt eso ****
EEscape tu abuela..., oyiii
9. T1: Oyee ¡mira!
10. 6-PD: ¡bru!
11. T1: p-rr, p-rr,p-rr
12. P: ¡láaargateee!, que te larges,
largateee...
13. T1: Krujiiii..Krujis, mmmete la panza
14. 6-PD: ajajaja- hhj-hj, tel**** sn***
15. T: oye Pablo, ¿quién es él?
16. T1: helado~perro
17. T1: dh-ajjhhh
T2: jejejeje
18. T2: mira Pablo, ¡Pablo!
19. T2: ¿quién es él?
6-PD: et~set
20. 6-PD: ¿quién es él..?
21. T2: ¡¿quién es él?!, ¿cómo se llama?
22. 6-PD: ¿cómo se llaama?
F-----
23. T2: ah... ¡Muy bien!
24. 6-PD: helado, perrritoo
25. T1: ¿y tú quién eres?
26. 6-PD: y tu.. quíeeen eres..

27. T1: ¿cómo te llamas?
28. 6-PD: P----- D----- C----- R-----
29. T1: ¿P----- D----- C----- R-----?
6-PD:
te va a regañar el maestroo..
30. T1: ¡te voy a regañar!, ¡dame el
reloj!, porque no trabajas
31. 6-PD: ¡¿trabáaa~ja...?!
32. T1: ¡daame mi reloj!
33. 6-PD: [en voz baja] tetraaaaa.....
34. T1: ¡rápido!
35. 6-PD: ti~ca
36. T1: mi*? reloj...
37. P: ¡Mária!
38. T1: ¡José!
39. 6-PD: ¡sí!
40. T1: ¡no!
41. 6-PD: [en voz baja] ¡muy bien
perféctoo..!
42. T1: ¡está mal!...
43. 6-PD:
44. T1: ¡está muy mal hecho!, no está
bien, ni está perfecto
45. 6-PD:
[susurra para si algo incomprensible]
46. T1: ¡si está bien, si está bien! ya
déjalo ya.
T2: (dice algo a T1, que no se
entiende) ¡¿sí?!, haha
47. T1: otro
48. 6-PD:

49. T1: ¡ya!, ese ya no, ¡otro!, suéltalo,
ponlo acá
50. T2: dame
51. T1: ahora.....
52. 6-PD: ¡Lar~ga~teeee!
53. T1: ¡siii~lencio!; haz éste
54. 6-PD: ¡CU-uu~u!
55. T1: rápido, quita todos
56. 6-PD: hmm-..
huhhhmh- ¡uhjjj, jhejheje;
lleeek-- (aleteo y chasquidos con
ambas manos) mmmmgmmm...
57. T1: ..el metro tasqueña..
58. P: [en voz baja] lar~ga-....
59. T1: tass~queña.
60. 6-PD: mjmmjjhmm ... la~palo***
61. T1: tass~queña.
62. 6-PD: ¡TAsss~que~ña!
63. T1: General Anaya
64. 6-PD: GEne~ral A~na~yaaa
65. T1: Ermita
66. 6-PD: Eeermita jehhhhh-
mmmhjhm
67. T1: Portales
68. 6-PD: Por~tales,
Na~tivi~tas.....mmmhjhm
69. T1: Villa de Cortes
70. P: Villa de Corte~es
71. T1: ¡shhhhhh....!
72. 6-PD: Villa de Cor~te~esss.....
sss... Ya me equivoqueess
73. T1: no te equivoques
74. 6-PD: Villa de Cor~te~ess, Xo~laaa,
jhmmhjmm... ehjhjjhh
75. T1: Viaducto
76. 6-PD: Via~duc~to, Via~ducto
77. T1: ---saaa*** Chabacano

78. 6-PD: Chaa~baa~caa~noo
79. T1: LLLáazaro Caardenas
80. 6-PD: Lázaro Cár~denas
81. T1: Vaaas maaal
82. 6-PD: vasss dilll*** tiii****
83. T2: [reindose]
84. 6-PD: Uuuyiii...
85. T1: oyee
86. 6-PD: bbruu y~le de~**
87. T2: ah jejeje
88. 6-PD: et~settt..
89. T1: ¡oooyeee!!
90. 6-PD: Ca~matee
91. T1: ¡calmate tú!
92. 6-PD:
93. T1: ¡¿me enojo?!
94. 6-PD: ¡nooooo!
95. T1: ¿te regañooooo?
96. 6-PD: tts- ¿en dónde
Se~te***~le***empujó a A-----?;
ahh- ¡ah que caray!
mmmmjjjjmm... a tett
97. T1: Krujito, Krujito mira:
98. T2: te hablan, te habla F-----
99. T1: una Foto Krujito. ¿qué hora es
Krujito?, dime la hora.
100. 6-PD: helado~perro
101. T1: de la vidaaa...***
102. 6-PD: mjmmjjm....., [en voz
muy baja] son las tres horas, con
cinco minutos...
103. T2: {a T1} ¿si está bien?
104. 6-PD: mmjjmm, nn... va
caber.. sattaara, sta..
105. T1: Kruji, ¿tu eres Kruji?
106. 6-PD:
107. T1: ¡miraa!, mira, ¡Kruji!

108. T2: ¡P-----!, te hablan
109. T1: Krujito
110. 6-PD: Kru~jitooo
111. T1: mira mi teléT1ono
112. 6-PD: nnnno va caber
113. T1: ¡miraaa!
114. 6-PD:
va~con~asin***
115. T1: ¡mira, el teléfono!,
¡Krujito!
116. 6-PD: healdo~perro,
jjmmhmm
117. T2: ¿si lo terminaste? ¿si lo
termino?, ah jejeje y yo sigo aqui
118. T2: ¡sorprendente!,
¡bravo!;¡Braavo!
119. T: ¿me ayudas?
120. P: mjjmmmmhmmm (aleteo
y chasquido)
121. T2: ¿me ayuudas?
122. P:mjjmhm. Oyiii
123. T1: ¡¿quiii?!
124. 6-PD: mm ¡bam!
125. T1: ¿que~haaa~ces?
126. 6-PD: mjjjmmm..
¡nnnnnnno vaa~cabeeer!
T1: Krujitoo,Krujitooo
127. 6-PD: le*****, ¡no
va~caber!
128. T2: ¡¿no va a caber?!, hay
que quitarlo, a ver si cabe
129. 6-PD: yhhayy.. Oye,,
desatorala~dasetorala~desatorala....

130. 6-PD: ¡no va a caber!
131. T2: ¿no va a caber?
132. 6-PD: cha~cala***

a*****, no va~caber....jjhhmmmm;
¿donde le ladro el perro?,
hmmjmhmm.... [voz baja para
sí] ya se te-, ¡no va caber!
133. T2: ¿no va a caber otra vez?
134. T2: no va a caber.
135. T2: no va a caber.
136. T2: esa si va ahí.
137. T2: ¿cómo va P-----?
138. 6-PD: bien.
139. T2: ¡¿bien?! jehhmje, ¡¿va
bienn?! jeje
140. T2: oye, a ver,
buenoo****
141. (se corta y reanuda video)
142. T2: ¿otro si?
143. 6-PD: mmmhjmm mmm
T1: no, déjalo que lo haga
144. T2: ¿pero ese es otro?, ¿ese
es el mismo? ¿lo puso al
revés?
T1: no, lo
v*****
145. 6-PD: uyiiiiii.... oyee, nn~oye.
to va aquí [susurra:] vois*****,
no~o~o [susurra:]..... mmmjhhmm.
si~es, si~es, si~es, si~es***
146. 6-PD: helado~perro
147. T1: no hay helado perroo....
148. 6-PD: [susurrando para
sí:]no hay helado perro... la solución
va~esta partee.. ah -?-?-? -?-?-?
149. T2: ¡hhmhmm!, ¡muy bien
Pablo!
150. T1: ¡muuy bien Krujito!,
¡bravo! aplaude Krujito
151.

Sesión: entrevista (Fragmento)

Participantes:

7-A: masculino, 15 años

T1, Terapeuta 1: femenino, 22 años aprox.

T2, Terapeuta 2: femenino, 22 años aprox.

T3, Terapeuta 3: femenino, 22 años aprox.

- | | |
|---|--|
| <p>1. T1: ¿qué fecha es hoy A-----? ¿te acuerdas?</p> <p>2. 7-A: hoy es: viernes 28 de agosto del 2009.</p> <p>3. T2: ahh.. okey, perame. ¿Tu cuándo cumples años, eh?</p> <p>4. 7-A: el 29 de noviembre</p> <p>5. T2: ¿el 29 de noviembre?</p> <p>6. 7-A: si</p> <p>7. T2: ¿cuántos años vas a cumplir?</p> <p>8. 7-A: quince</p> <p>9. T2: ¡iiiihh-hh woow! no pues está padrísimo</p> <p>10. T2: ¿te acuerdas que fue lo que estuvimos diciendo la vez pasada?</p> <p>11. 7-A: eh.. claro, ayer que fue la clase pasada, hicimos un juego de cartas y teníamos que agruparlas de acuerdo a figura, color o número</p> <p>12. T2: muy bien. ¿y te acuerdas cuando estaba el-</p> <p>7-A:
también ahh.. me, me , me pusiste unas palabras, unas diez palabras que tenía que memorizar y al principio no las dominaba bien; pero luego las fui memorizando</p> <p>13. T2: ¿yo te las puse?</p> <p>14. 7-A: si</p> <p>15. T2: ¿yo?</p> | <p>16. 7-A: fue ... ahh.. V-----</p> <p>17. T2: ahh..., fue V----.....</p> <p>18. 7-A: ¿V-----? ¿dónde está?</p> <p>19. T1: no está</p> <p>20. T2: no vino hoy</p> <p>21. 7-A: ah... si...</p> <p>22. T2: hoy no está. ¿te acuerdass que fue lo que te e~estabas trabajando con el doctor F-----?</p> <p>7-A:
bueno V----- me puso esas actividades</p> <p>23. 7-A: mm~ahhh... el también me estaga-
ehm el también me estaba grabando</p> <p>24. T2: ¿ah sí?, ¿y te acuerdas que fue lo último que platicaron cuando él te estaba grabando?</p> <p>25. 7-A: sobree..., creo que del chavo del ocho...</p> <p>26. T2: ¿aha? y ¿qué estaban hablando del chavo del ocho A-----?</p> <p>27. 7-A: ah~so*** los personajes y de las personalidades y desde las actitudes y cómo sería si nosotros hiciéramos las actuaciones de los personajes</p> <p>28. T2: ¿aja?</p> <p>29. 7-A: si</p> <p>30. T2: ¿no te acuerdas que estabas hablando de la venganza?</p> <p>31. 7-A: si, pero creo que eso fue en la</p> |
|---|--|

clase antepasada

32. T2: ¿ah sí? E- y.. cuéntanos un poquito de la clase antepasada; recuérdanos que fue para ti lo *****

T1: ¿mmhjm?

33. 7-A: bueno hablamos de mis gustos, y de mis calificaciones. También hablamos de Disney Pixar, su información, las taquillas y las críticas; y el doctor me dijo que había información que no se podía conseguir en cierta forma.

34. T2: ¿mhjm? y ¿a ti qué te pareció eso que te dijo el doctor?

35. 7-A: interesante

36. T2: ¿cómo te pareció?

37. 7-A: interesante

38. T2: ¿interesante?

39. T1: porque no lo sabías

40. 7-A: bueno ahh, si~si, si sabia los personajes del chavo y eso ... si

41. T2: ¿mjm?... oye A---- ¿y tu sabes qué es la ira?

42. 7-A: la ira es un sentimientooo similar aal enojo pero mucho más intenso, ya que éste sentimiento tiene que ver con (dirigiéndose a alguien que no se ve) - shh~escucha... **-, ahh...tiene que ver con un enojo pero extremooo, sobre algo cuando uno se siente desesperado e~impotente, (dirigiéndose a alguien que no se ve:) mh*****

43. T2: y tú ¿alguna vez has sentido ira?

44. 7-A: siiii... en varias ocasiones..., (dirigiéndose a alguien que no se ve) ***** ¡¡shhhhhhhh...!!

T2: ¿en qué

ocasiones A-----?

45. 7-A: ammm cuando me desespera algo:~que no me acepten las tareas o también siento ira cuandooo, cuanmm~me ¡ay!, cuando me acusan de algo que no hice o, cosas así

46. T2: ¿mhjm?, oye y ayer cuando tenías que memorizar palabras, se te dificultaba, ¿qué sentiste?

47. 7-A: pueeees.... algo de presión

T2: ¿sentiste ira?

48. 7-A: ¿ira? ¡noo; no! ira sería en casos extremos

49. T2: ¡ah! ¿ira es en casos extremos?

7-A: {dirigiéndose a alguien que no se ve} *****sh!, Shhhh!! ¡Cállate!. ahmmm de casos extremossss...; más bien yo sentí como presión, cómo un poco de estrés, más que nada

50. T2: ¿y cómo es eso de la presión sin llegar al estrés A-----?

51. 7-A: como que....mm- me tomaba muy en seriooo, me tomaba muy en serio esto, y trataba, intentaba y me forzaba por aprenderme las palabras {dirigiéndose a alguien que no se ve} no ***** mshchhhll-mmhh

52. T2: ¿aja?...

53. T1: oye A----- y ¿cómo sabes cuandooo sientes enojo y no ira?

54. 7-A: ¿sí? {dirigiéndose a alguien que no se ve} ***** ¿sigues ahí?

55. 7-A: mmmm ammm..., bueno pueesss..., enojo de que cuando algo me desagrada, perooo que no me enfurece, porque la ira es así cuando yo estoy

intocable de lo enojado que estoy.
{dirigiéndose a alguien que no se ve}
¡¡oyee!! no me *****, no me hagas

56. T2: oyee...¿quién te está hablando A----
--?!
57. 7-A: no, nadie, nadie
58. T2: yo ya lo oí que te está hablando,
¿quién es?
59. 7-A: ¡noo! nadie, nadiee-transcendente
60. T2: ¡¿no?!
61. 7-A: no, nadie.
62. T2: a ver dile a ellas, ellas no~lo, no lo
han visto; diles cómo es nada más
63. 7-A: nada, un tonto uhhhh~ahhhhpp....
¡volamos al tema okey!
64. T2: ¿volvemos al tema? Entonces
yaaa~yaaa por favor no le hables a A---
---;yaaa A-----, no le hagas caso
cuando él te hable ¿okey?
65. 7-A: si okey
66. T2: ¿estás de acuerdo?
67. 7-A: de acuerdo
68. T2: bueno; volvamos al tema; entonces
la ira en- cuando tú tienes ira eres
incontrolable....
69. 7-A: si ...
70. T2: ¿mhjm? ¿en dónde más has visto la
ira?
71. 7-A: la ira..., pues sobre todo en
personas que se encuentran
desesperadas por algo en específico
72. T2: ¿mhjm?
73. T1: ¿pero en qué lugares específico-
¿en la tele, en la calle?
74. 7-A: en la escuelaa...; bueno sobre todo
el que más siente ira en la escuela soy

yo, los demás no se enojan tanto, bueno
si se enojan, pero no tanto

75. T2: ¿mhjm? ¿por qué dices que eres tú?
76. 7-A: ¡ayyyy!..... porque me siento muy
frustrado en la escuela; las, el estrés,
las obligaciones me exigen mucho eh....;
y para colmo el año pasado tenía un
eh... un tutor que era bastante estricto
conmigo , pero si me ayudaba a ca-
pasar las materias y era muy estricto por
medio de desafíos, y como ya nadie me
desafía pues ha bajado un poco mi
desempeño eh~academico escolar en
esta primera semana del regreso a
clases
77. T2: ¿y por qué A-----?
7-A: y eso me preocupa
78. T2: ¿por qué no te desafías tu mismo?
79. 7-A: porqueeee.. no puedo haaacer dos
personas a la vez [en voz más baja:]
claro que si ***** ... [regresa a tono
de voz normal] Ah... no; no, no puedo;
no puedo en realidad
80. T2: ¡si puedes!
81. 7-A: ¡¿o sii?!
82. T2: ¡sí!, ¿cómo le harías?, si tuvieras
que hacer dos personas a la vez. ers-
exigirte a ti mismo, ¿cómo le harías?
83. 7-A: pues motivarme por algo que me
gusta en específico.