

Universidad de Valparaíso

Facultad de Medicina

Carrera de Fonoaudiología



CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE FONOAUDIÓLOGO Y AL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN FONOAUDIOLÓGÍA**

Integrantes:

Gabriela Aranda de la Fuente

Javiera Cornejo Corvalán

Álvaro Mancilla Gutiérrez

Marcia Quinteros Fuentes

Daniela Ruiz Mercado

Profesora guía:

Flga. Denisse Pérez Herrera

Valparaíso, Enero 2010

Agradecimientos

Año 2005, nuevas caras, nuevos anhelos, obstáculos, desafíos y un mundo por conocer. Así comienza este largo camino que cierra una vida académica y abre puertas a un mundo lleno de oportunidades, responsabilidades y metas.

Hemos cumplido nuestro objetivo, con el apoyo incondicional de nuestros queridos padres, hermanos, familiares, profesores, compañeros, amigos y amores. A todos ustedes, nuestro más profundo agradecimiento por ser parte de esta lucha diaria para cumplir nuestros sueños.

Hacemos una mención especial a nuestro director de carrera Patricio Valdebenito Villena por su buena disposición y a nuestra querida profesora guía Denisse Pérez Herrera, quien a pesar de la distancia siempre estuvo presente en este proceso aclarando nuestras dudas y aportando con su experiencia.

Año 2010 ¡No los defraudaremos!

INDICE

Resumen	3
Introducción	4
Capítulo I: Marco Teórico	
Síndrome de Asperger	7
1.1 Semiología Síndrome de Asperger	9
1.3 Metacognición	13
1.4 Metalenguaje	16
1.5 Conciencia metapragmática	19
1.6 Desarrollo de la conciencia metapragmática	21
1.7 Indicadores de conciencia metapragmática	23
1.7 Conciencia metapragmática en la realidad chilena	24
Capítulo II: Metodología	
2.1 Diseño del estudio	28
2.2 Objetivos	28

2.3 Universo

29

2.4 Criterios de selección del universo

30

2.5 Instrumento de evaluación

30

2.6 Pilotaje

35



Capítulo III: Resultados

Análisis cuantitativo y cualitativo

3.1 Total general

36

3.2 Distribución total por tipo de respuesta

37

3.3 Distribución total según tipo de respuesta por ítem

39

3.4 Comparación de las respuestas por ítem

43

3.5 Respuestas metapragmáticas en cada ítem

45

3.6 Resultados según percentiles

46

Capítulo IV: Discusión

47

Capítulo V: Conclusión

50

Referencias Bibliográficas

53

RESUMEN

La finalidad de este estudio fue describir el desarrollo de la conciencia metapragmática en niños diagnosticados con Síndrome de Asperger, dentro del rango etario de 9 a 15 años 11 meses. Para desarrollar este propósito, se aplicó el test multimedia CMP, creado por Crespo, Pérez y Alfaro el año 2008, a una población de 12 niños con Síndrome de Asperger. El trabajo de campo fue realizado en diversos establecimientos educacionales de la comuna de Viña del Mar, entre los meses de julio y agosto del 2009. Los datos recopilados demostraron que los menores evaluados logran un 31% de dominio de la prueba, por lo que presentan un comportamiento epipragmático, es decir, no han



desarrollado aún su conciencia metapragmática. Cabe destacar que este estudio sirve como referencia a futuras investigaciones respecto a esta habilidad y a esta patología.

ABSTRAC

The purpose of this research was to describe the metapragmatic conscience of kids that have been diagnosed with Asperger Syndrome, between the ages of 9 to 15 years and 11 months. To achive this goal, the multimedia test CMP created by Crespo, Pérez and Alfaro on 2008, was applied to a population of 12 minors with Asperger Syndrome. The working field was done on diferent educational establishments of the Viña del Mar community, in between the months of July and Agust 2009. The obtain results demonstrate that the evaluated kids achived a 31% of the test, which means that they have an epipragmatic behaviour; not been able to develope yet a metapracmatic conscience. It is important to mention that this research is usefull as a point of reference for future inetigations that want to study this conduct or this pathology.



INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral es parte fundamental para la interacción social de todo individuo, pues es a través de él que se logra expresar y comprender el mundo circundante. Para adquirir esta habilidad, se deben desarrollar los distintos niveles del lenguaje: semántico, morfosintáctico, fonético-fonológico y pragmático. El síndrome de asperger es un trastorno de la comunicación que se caracteriza por una alteración a nivel pragmático, entendido como el uso del lenguaje, dificultando un óptimo desempeño social.

Una de las últimas adquisiciones en el área del lenguaje que se desarrolla, cerca de la edad escolar, es la consciencia metapragmática, habilidad que subyace al desarrollo pragmático, y que necesita de la interacción permanente entre el mensaje lingüístico y el contexto extralingüístico. En Chile, los estudios realizados referentes al tema son escasos debido a la falta de información e instrumentos evaluativos necesarios para llevar a cabo una investigación más precisa y explicativa sobre el tema y, así, extrapolar los resultados a toda la población.

De acuerdo a lo señalado, la presente investigación tiene por objetivo describir la consciencia metapragmática en niños con síndrome de Asperger. Para fines del estudio expuesto, se ha seleccionado a un grupo de menores de 9 años a 15 años 11 meses de edad, pertenecientes a la comuna de Viña del Mar y diagnosticados con la patología a describir. Para evaluar la habilidad metapragmática, se utilizará el test multimedia CMP, confeccionado el año 2008 por Crespo, Pérez y Alfaro.

El desarrollo del presente estudio se presentará en cinco capítulos. El capítulo número uno corresponde al marco teórico en donde se expone qué se entiende por Síndrome de Asperger y cuál es su semiología. Además, se aborda el concepto metapragmática desde la corriente cognitiva para explicar su desarrollo, sus indicadores y, finalmente, revisar las investigaciones realizadas en Chile, al respecto. En el segundo capítulo, se describe la metodología utilizada para la investigación, su diseño, objetivos, la población a utilizar y, por último, la descripción del instrumento. Posteriormente, en el tercer y cuarto capítulo, se expone el análisis de los resultados a nivel cuantitativo y cualitativo, para finalizar con las discusiones pertinentes en relación a los hallazgos



encontrado. Por último en el capítulo número cinco se desarrollarán las conclusiones, destacando las limitaciones encontradas, los aportes y las proyecciones de la presente tesis.

I. MARCO TEÓRICO

El término “autismo” fue introducido por primera vez en 1906 por el psiquiatra suizo Eugenio Bleuler, quien lo ocupó en ese entonces para describir una alteración del pensamiento de pacientes con esquizofrenia que presentaban una extrema limitación respecto a las relaciones con otras personas y con el mundo externo (Polaino, 1997; Frith, 2004). La palabra autismo deriva del griego *autos* que significa <sí mismo>; por esta razón, Bleuler se basó en este término para caracterizar estos tipos de conductas de sus pacientes (Frith, 2004). Casi cuatro décadas después, en 1943 el también psiquiatra, Leo Kanner, describió a un grupo de niños que mostraban un aislamiento que, además de ser extraño, se



iniciaba de manera precoz (dentro del 1º año de vida). Este “aislamiento” se traducía en una soledad extrema, que se acompañaba de manifestaciones rutinarias, falta de apego e interrelación con sus pares y familiares, y un lenguaje repetitivo sin intención aparente (Paluszny, 1987).

A partir de ese entonces, se consideró al autismo como una categoría diagnóstica independiente e identificada, denominada en esa época “autismo de la infancia temprana”. El término fue propuesto por Kanner, considerado en la actualidad como uno de los pioneros en la formulación de este concepto (Paluszny, 1987).

Tras décadas de estudio, el trastorno se ha entendido como una alteración de inicio temprano (antes de los 36 meses) y de etiología desconocida, determinado a partir de un déficit cualitativo en las capacidades para la interacción social y con el entorno, como también dificultades en la comunicación y conductas estereotipadas persistentes a lo largo de toda la vida (Frith, 2004 & Hobson, 1995). Por lo anterior, ya no es común hablar de “autismo de la primera infancia”, sino solo de Autismo, puesto que es un cuadro que continua hasta la adultez (Frith, 2004). La prevalencia de este trastorno es de 2 a 5 casos por cada 10.000 individuos (DSM-IV, 1995).

De manera independiente y casi paralelamente a Kanner, otro autor pionero en la descripción de este trastorno, Hans Asperger (1944), “sugirió la existencia de una alteración del contacto en un nivel profundo de los afectos y/o instintos” (Frith, 2004:23). Las similitudes en los estudios de ambos autores se hicieron evidentes. Ambos describían casos en los que se encontraban marcadas dificultades en la comunicación y adaptación, movimientos estereotipados y en ciertas ocasiones los sujetos conseguían logros a nivel intelectual inesperados para sus capacidades (Frith; 2004).

A pesar de esta apreciación, una vez que las descripciones de Asperger fueron estudiadas a cabalidad y comparadas con las de Kanner; se evidenciaron sus similitudes, pero también sus diferencias. En la definición de Asperger, se incluían, además de los casos



de autismo de tipo kanneriano, “casos de elevada inteligencia, cuyos síntomas eran tan sutiles que difuminaban en la normalidad” (Frith, 2004:26). A partir de la inclusión de estas características observadas en autistas, es que surge esta nueva patología, denominada posteriormente “Síndrome de Asperger”, objeto de estudio de la presente investigación que será definida en el siguiente apartado. A continuación, se realizará una descripción del Síndrome de Asperger y su semiología, de igual forma, se abordará los conceptos de metacognición, metalenguaje y metapragmática, prestando mayor énfasis en esta última.

1.1 Síndrome de Asperger

En 1981, Lorna Wing denominó por primera vez “Síndrome de Asperger” (SA), al trastorno que el pediatra Hans Asperger había descrito, décadas atrás, como “psicopatía autística”. A comienzos de la década de los 90’, la patología es incorporada a los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) y de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), clasificándolo como parte de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) (Martín-Borreguero 2005). Los TGD, como su nombre lo indica, se refieren a alteraciones que afectan de manera grave y generalizada varias áreas del desarrollo, como son las capacidades para establecer relaciones interpersonales y para comunicarse, o bien, la presencia de intereses restringidos y conductas estereotipadas, sin guardar relación con el nivel de desarrollo o edad mental del sujeto (DSM-IV, 1995).

A pesar de la incorporación del síndrome a los diferentes criterios diagnósticos, éste sigue siendo tema de controversia en la comunidad científica internacional, dado que no se ha podido llegar a un consenso respecto a si el síndrome es un tipo de autismo menos severo llamado “autismo de alto funcionamiento” o si pertenece a una categoría diagnóstica independiente en sí (Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg 2007). Ambos diagnósticos sostienen que los pacientes presentan la sintomatología descrita para TGD, destacándose la presencia de niveles cognitivos normales. Sin embargo, el punto en



discusión recae en la diferencia que ambas patologías mantienen respecto a la adquisición del lenguaje. El sujeto con SA manifestará un desarrollo adecuado, mientras que en el autista de alto funcionamiento se observará un evidente retraso a este nivel, adquiriendo un lenguaje fluido a partir de los seis años, aproximadamente (Bennet, Sztmari, Bryson, Volden, Zwaigenbaum, Vaccarella, Duku & Boyle 2007).

Respecto a lo anterior, Borreguero (2005) plantea que las medidas utilizadas por el DSM-IV para valorar el desarrollo del lenguaje y concretar la ausencia de retraso son muy simples e imprecisas. Sostiene que al no utilizarse pruebas estandarizadas o test psicométricos en la evaluación del desarrollo lingüístico temprano, el criterio diagnóstico se basaría exclusivamente en “(...) imprecisiones clínicas acerca de unos marcadores generales, burdos y poco precisos del desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la comunicación” (Borreguero, 2005:116). Desde este punto de vista, el diagnóstico carecería de validez debido a una evaluación poco objetiva.

Por otro lado, Bennett *et al* (2007) plantean que si el diagnóstico se establece a partir del retraso de lenguaje, el niño que presenta autismo de alto funcionamiento pasaría a tener un diagnóstico de Asperger, posterior a la adquisición del mismo, puesto que ya no existirían diferencias en su clasificación. Los autores, sugieren que se debe pensar en estos trastornos como condiciones paralelas que, con el tiempo, se sobreponen siguiendo un mismo camino y adoptando un mismo diagnóstico. Cabe destacar que Bennett *et al* (2007) sostienen que los estudios no son suficientes para establecer si los diagnósticos son diferentes o iguales. Por lo anterior, la cuestión respecto a si el SA constituye la misma condición clínica, una variante o una entidad independiente del trastorno de autismo, es un tema aún por resolver (Martín-Borrego, 2005).

No obstante a lo anterior, para efectos de esta investigación, el Síndrome Asperger se considera como un TGD, que se diferencia del autismo, principalmente, por un desarrollo adecuado del lenguaje acompañado de un coeficiente intelectual normal o, incluso, por sobre lo normal. Lo anterior contribuye a que el diagnóstico de esta patología sea más



tardío, produciéndose al final de la niñez, en la adolescencia o, inclusive, en la adultez (DSM-IV, 1995 & Frith, 2004).

1.2 Semiología del Síndrome de Asperger

Los niños con S.A. presentan características distintivas desde las diferentes áreas evolutivas del desarrollo. Se señala como características generales del S.A un desarrollo del lenguaje dentro de los rangos de normalidad, utilizando desde edades tempranas palabras sencillas y frases comunicativas o bien nivelarse de forma espontánea alrededor de los 5 años. En relación al desarrollo cognoscitivo, no se observa un retraso clínicamente significativo; por lo general, son sujetos con un coeficiente intelectual normal e incluso sobre lo normal. Con respecto al desarrollo de las habilidades de autoayuda, comportamiento adaptativo y curiosidad sobre el ambiente, no existen alteraciones. Por su parte, también, se evidencia una alteración cualitativa de las relaciones sociales, caracterizada por alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal, dificultad para comprender propósitos de terceros, en especial, las dobles intenciones. En consecuencia, presentan limitaciones para adaptar conductas sociales a contextos de relación y se observa falta de reciprocidad emocional y sensibilidad a las reglas sociales. (Gujardo & Montenegro, 2000; Parmelee, 1998; DSM IV, 1995; CIE 10, 1993).



Para comprender los déficits del Síndrome de Asperger se va a tomar como punto de partida las distintas áreas del desarrollo del lenguaje en forma individual. La primera dimensión a abordar es la pragmática, nivel lingüístico más descendido en esta patología, que se caracteriza por presentar severamente alteradas las habilidades implicadas en el uso social del lenguaje. Esto se traduce en dificultades para aplicar las reglas lingüísticas socialmente aceptadas; presencia de déficit para usar formas flexibles en actos de habla con distintas intenciones; así como también, un alto grado de rigidez mental con respecto a los cambios en el estilo de comunicación directo, indirecto, formal o informal, con el que

expresa sus intenciones comunicativas (estas últimas tienden a ser de naturaleza instrumental). Otra característica importante de esta alteración es la dificultad de los niños para interpretar sarcasmos, ironías o chistes y la incapacidad para inferir ideas, pensamientos, deseos y sentimientos ajenos. Se observa también un uso de formas verbales complejas y de vocabulario sofisticado con presencia de verborrea excesiva, y tendencia a describir eventos en forma precisa, extendida y detallada. Finalmente, los elementos afectados en una conversación son la toma de turno, tono y volumen de la voz, prosodia, expresiones faciales y posturas corporales (Martín-Borreguero, 2005 & Artigas, 1998).

La descripción del perfil lingüístico del S.A. ha de considerar también la dimensión semántica. Al respecto, se observa una adquisición adecuada del léxico, es decir, el niño cuenta con repertorio léxico amplio y rebuscado. A nivel expresivo y receptivo poseen una basta capacidad para conocer palabras inusuales. Presentan habilidad para formar categorías de naturaleza concreta y tienden a la interpretación literal del lenguaje, por lo que evidencian problemas en la comprensión de metáforas y lenguaje figurado. Otro punto importante es la dificultad en la comprensión de conceptos abstractos y en conceptos de tiempo y espacio; los problemas de memoria a largo plazo se reflejan en la deficiencia para acceder a un léxico apropiado, lo que produce contenidos incoherentes (Martín-Borreguero, 2005).

El área morfosintáctica se caracteriza por la creación de estructuras sintácticas correctas y complejas, demostrando, en ocasiones, una capacidad lingüística formal y avanzada con respecto a su edad cronológica. Sin embargo, su discurso social suele ser incoherente y no siempre es pertinente. El desarrollo de su memoria auditiva inmediata y a corto plazo les permite acceder en forma mecánica a considerables cantidades de información acerca de temas de su interés (Martín-Borreguero, 2005).

El último aspecto lingüístico a describir es el área fonética y fonológica, cuyo desarrollo en los S.A. es adecuado, sobre todo, a nivel fonológico. Se distinguen por manifestar una apropiada capacidad para identificar sonidos aislados, decodificar sonidos



complejos, leer con fluidez y articular claramente las palabras emitidas (Martín-Borreguero, 2005).

Las personas con Síndrome de Asperger tienen, de forma característica, un nivel de inteligencia normal o superior. Aún así, presentan déficit cognitivos que afectan a su funcionamiento cotidiano. Entre estas dificultades cognitivas que pueden obstaculizar su adaptación se puede mencionar el déficit de cognición social, que es un rasgo fundamental de la patología que comparte con otros trastornos de espectro autista. Es un déficit en el desarrollo de la Teoría de la Mente, manifestado en la incapacidad para comprender y atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo; Los niños poseen escasa comprensión de sí como persona y poca capacidad para comprender y predecir el comportamiento de los demás. Las consecuencias sociales que trae esta alteración son obvias y gracias a ella se explica la falta de competencia en éste ámbito, dificultades en la comunicación y su vulnerabilidad desde el punto de vista social (Frontera, 2007).

A nivel cognitivo, también se presenta una deficiencia en habilidades de organización y planificación, donde suelen tener serios problemas con la organización personal. El conflicto está en la dificultad para formar una representación interna del objetivo final de la tarea a realizar, así como para procesar la secuencia de pasos necesarios para resolverla. Esto concluye en el déficit de la función ejecutiva, característico del Síndrome de Asperger. La disminuida capacidad para la organización y planificación resulta, frecuentemente, en dificultades que entorpecen la capacidad de aprendizaje y obstaculizan su funcionamiento cotidiano.

La rigidez mental es otro aspecto cognitivo alterado y se interpreta también como consecuencia de un déficit en la función ejecutiva. Esto se expresa a través de preocupaciones obsesivas referidas a temas de interés, y en su tendencia a perseverar en su respuesta de resolución de problemas. Además, manifiestan dificultades para contemplar distintas alternativas de solución de conflicto y analizar la información desde diferentes puntos de vista (Frontera, 2007; Idiazábal-Aletxa, 2007 & Boque-Hermida, 2007).



Muchos sujetos con Síndrome de Asperger cuentan con una excelente memoria operativa que les permite acumular una importante cantidad de información, sin embargo, tienden a presentar problemas para integrar la información y construir, de este modo, representaciones significativas y contextualizadas (coherencia central). La limitación en la toma de decisiones, en participación en discusiones de grupo y en la formación de propias ideas, es producto de la incapacidad para alcanzar el significado y sentido de la información adquirida, es decir, para evaluarla y comprenderla críticamente (Frontera, 2007; Boque-Hermida, 2007; Papazian & Luzondo, 2006).

Con respecto a la comprensión lectora de un texto por parte de los niños con S.A., ella resulta superficial y, en ocasiones, muy literal. La débil coherencia central y comprensión social dificultan la capacidad para comprender los motivos y las intenciones subyacentes a las acciones de los personajes de un texto. Además de estas características, cuentan con una habilidad apropiada o, incluso, avanzada para la lectura mecánica o decodificación de palabras, siendo capaces de memorizar y recordar detalles mínimos sobre el contenido del texto, inmediatamente después de haberlo leído.

Referente a la formación de conceptos no verbales se destaca la discrepancia entre el coeficiente intelectual (CI) verbal y el de ejecución. Sus dificultades se presentan en la formación de conceptos y solución de problemas no verbales. Las tareas que requieren integración viso-motora también se encuentran descendidas (Frontera, 2007).

A menudo, en este Síndrome se evidencian problemas específicos de atención selectiva y dificultad de discernir lo que es relevante. Como fue mencionado anteriormente, gozan de una buena memoria mecánica, sin embargo, al repetir una historia contada pueden ser incapaces de explicar lo esencial de la narración oída. Esto se debe a la dificultad para estructurar y agrupar adecuadamente la información, por lo que el problema



está en la recuperación de la misma (Frontera, 2007; Idiazábal-Aletxa, 2007 & Maristany, 2002).

La mayoría de estos individuos tienen dificultades motoras considerables que hacen que escribir les sea difícil. Les cuesta concentrarse en la mecánica de ésta y pensar, al mismo tiempo, sobre lo que están escribiendo. Además, desarrollan una coordinación motriz descendida que se refleja en actividades de la vida diaria, como vestirse, recibir una pelota, desabrochar botones y cordones de zapatos, entre otras (Attwood, 2002).

A partir de todo lo anteriormente descrito, se puede destacar que existe diversidad en la forma y en el nivel de gravedad en que se manifiestan estas dificultades del desarrollo de los niños con S.A. Todos los déficits que se han indicado obstaculizan la adaptación de estas personas si no reciben una intervención y tratamiento adecuado.

1.3 Metacognición

Hablar de metacognición es una tarea difícil, ya que existen diversas investigaciones y líneas investigativas. En las últimas décadas, el estudio de este concepto se ha ampliado a las áreas de la psicopedagogía, de la psicología y de la psicolingüística, principalmente. Ahora bien, existen “acuerdos teóricos” que permitirán abordar este término. El concepto meta, antepuesto a los nombres de las más variadas actividades cognitivas, llama fuertemente la atención y se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de conocer y reflexionar acerca de sus propios procesos mentales.

Flavell (1984), introdujo los términos metamemoria, metapensamiento, metatención, metacomunicación, metalenguaje y metacognición. Por un lado, metamemoria, metapensamiento y metatención refieren a conocimientos acerca de la memoria, pensamiento sobre los propios pensamientos, control y manejo consciente de la propia



atención y conocimiento sobre la conducta atencional de los demás, respectivamente. Por otro lado, los términos metacomunicación y metalenguaje corresponden a la capacidad de tomar un mensaje como objetivo cognitivo y proceder a su análisis, y a la capacidad de conocer el lenguaje y poder reflexionar sobre él. Por último, el término genérico metacognición se entiende como conciencia de los propios procesos psicológicos como también del de los demás, es decir, ES cualquier conocimiento o actividad cognitiva ejecutada para controlar cualquier aspecto de la cognición.

Para Brown (1987), el término metacognición se ha perfilado como confuso e impreciso, ya que el autor distingue una difícil separación entre lo cognitivo y no cognitivo. Aún así, el concepto ha sido aceptado por los psicólogos evolutivos para referirse al conocimiento y control deliberado y consciente que tienen los niños sobre sus propias actividades de pensamiento. Estas actividades son los mecanismos autorreguladores que emplea el menor durante la resolución de problemas. Según Baker y Brown (1984), este término implica, por lo menos, dos componentes: la conciencia de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para realizar una tarea de modo eficaz, y la capacidad para usar los mecanismos autorregulatorios que aseguran el exitoso término de la tarea.

Por su parte, Mateos (2001) señala que en el concepto de metacognición confluyen dos significados. Uno es el contenido cognitivo, que trata del conocimiento que las personas adquieren, relacionado con el funcionamiento cognitivo propio. Otro es el de procesos u operaciones cognitivas, que se refiere a los procesos de regulación y supervisión que se ejercen sobre la propia actividad cognitiva cuando al enfrentar una tarea.

Para sustentar lo señalado anteriormente, es necesario distinguir dos elementos cognitivos. El primero es el conocimiento de la cognición, es decir, la reflexión sobre los procesos cognitivos propios. El segundo componente se denomina regulación de la cognición que corresponde a la evaluación del estado de un proceso cognitivo en un momento dado, su conocimiento y control metacognitivo (Hacker, 1998; Baker, 1991).



Otras líneas de investigación abordan el término metacognición enfocados en la siguiente disyuntiva: ¿es necesariamente consciente y verbalizable?. Mateos (1999) plantea que el conocimiento metacognitivo implica algún grado de conciencia y conocimiento explícito del propio funcionamiento cognitivo. Si una persona no es consciente de las posibles estrategias a usar, es difícil que actúe de forma flexible para adaptarse a nuevos retos. Otros autores (Paris, 1995) consideran que para actuar estratégicamente no basta con saber el qué de la estrategia, es decir, conocerla conscientemente y poder verbalizarla (conocimiento declarativo), ni del cómo (conocimiento procedural), sino también saber cuándo y para qué aplicarla (conocimiento condicional) (en Gómez Macker, 1999).

Otros aportes proponen algo diferente con respecto a la conciencia como condición necesaria para la metacognición (Martí, 1995). Esto consiste en abandonar la idea de la separación absoluta entre el conocimiento y las actividades, tanto conscientes como inconscientes. Se sostiene que existen diferentes grados de conciencia en las distintas situaciones comunicativas, como también de explicitación de los conocimientos sobre la propia actividad cognitiva y de las actividades de regulación.

A pesar de la falta de acuerdo entre los teóricos, la investigación en el campo de la metacognición sigue sorprendiendo a la comunidad científica, quienes intentan delimitar el concepto basándose en el conocimiento expuesto en las distintas corrientes. Muchos autores consideran que dentro del rótulo de la metacognición se encuentran las llamadas habilidades metalingüísticas, entendidas como habilidades específicas que pueden superponerse cuando el sujeto se enfrenta a nuevas áreas de competencia, idea que será descrita en los siguientes apartados.

1.4 Metalenguaje



Las principales hipótesis respecto al desarrollo del metalenguaje son las aportadas por los lingüistas y psicolingüistas. Los primeros afirman que esta habilidad depende exclusivamente del desarrollo del lenguaje, estableciendo el léxico de la terminología lingüística (sintaxis, semántica, fonema, etc; y también términos mas comunes como sustantivos, frases, letras, etc.). Así pues, la metalingüística se refiere a la actividad lingüística que trata del mismo lenguaje. Desde este punto de vista, el desarrollo de esta capacidad depende de la autoreferenciación del lenguaje (Benveniste, 1974; Puyuelo, 2005). Los segundos, los psicolingüistas, postulan que el metalenguaje depende del desarrollo general de la cognición, es decir, la capacidad de distanciarse del uso normal del lenguaje y de apartar la atención de los objetivos de comunicación para dirigirla hacia las propiedades del lenguaje utilizado como medio de comunicación. Basándose en Flavell (1976), los psicólogos consideran que las capacidades metalingüísticas competen a la metacognición, la cual se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos (Cazden, 1976; Puyuelo, 1976). A partir de estas dos visiones, la definición del término adopta diferentes características.

La primera referencia acerca de este término fue realizada por Jakobson, quien en 1963 realiza una distinción dentro del acto comunicativo, en el que plantea que en dicha interacción se puede observar la participación de seis elementos: emisor, destinatario, mensaje, código lingüístico común, canal o contacto y contexto referencial (Escandell, 1996). Jakobson (1985) se refiere al lenguaje como un instrumento, y como tal tiene funciones, que relaciona con cada uno de los elementos del acto comunicativo, dividiéndolas en principales y secundarias de acuerdo a su relevancia en la comunicación. Las principales son: la emotiva o expresiva, que hace referencia a los sentimientos y actitudes del emisor; la conativa, que se utiliza para obtener una respuesta activa o influenciar en la conducta del interlocutor, y finalmente la función referencial o denotativa, concerniente a informar acerca del referente o contexto. Por su parte, las funciones secundarias corresponden a: la fática (o de contacto), cuya finalidad es establecer, prolongar o cerrar un canal de comunicación entre los interlocutores; la lúdica o poética,

que aporta un valor estético al mensaje y, por último, la función metalingüística, que permite al lenguaje (código) servirse de referente (Jakobson, 1985).

Es así como Jacobson (1985) prefiere referirse a la función metalingüística en lugar del metalenguaje. Para él, esta función –desde la perspectiva lingüística- se entiende como el uso de lenguaje para hablar del propio lenguaje; dicho de otra manera, es considerado como una herramienta utilizada para reflexionar acerca de sí mismo (Gombert, 1992). Respecto a lo anterior, Benveniste (1974) describe la habilidad metalingüística como “la posibilidad de elevarnos sobre el lenguaje, de abstraernos sobre él, de contemplarlo, y al mismo tiempo de hacer uso de él en nuestros razonamientos y nuestras observaciones” (Benveniste, 1981:230).

A partir de esta característica “reflexiva” que se añade al concepto de metalenguaje, los psicolingüistas intervienen aludiendo que este proceso de reflexión no es algo puramente lingüístico, sino que forma parte de un proceso conciente y ligado al conocimiento del sujeto. Es por ello que el metalenguaje -desde esta perspectiva- adquiere un estatus cognitivo (Gombert, 1992). Sin embargo, dentro de esta misma línea investigativa, existen distintos puntos de vista respecto a cómo definir el concepto de metalenguaje, mencionados a continuación.

Según la característica declarativa del lenguaje, Chomsky (1979), Bredart y Rondal (1982) describen a la metalingüística como el conocimiento que tiene el sujeto acerca de las características, estructura, funcionamiento y uso del lenguaje, como objeto del pensamiento, atribuyendo al concepto un carácter reflexivo que le permite “hablar de sí mismo”. En tanto, desde la perspectiva procedural del lenguaje, Cazden (1976) y Hakes (1980) hacen hincapié en la metalingüística como parte del manejo del lenguaje, en donde los procesos de atención y selección, que son parte del procesamiento del lenguaje, son monitoreados intencionalmente por parte de los sujetos (en Gombert, 1992). Por último, otros autores definen al metalenguaje desde un aspecto declarativo y procedural, como

Tunmer, Pratt y Herriman (1984), quienes postulan que existe un proceso de reflexión y manipulación realizados simultáneamente, respecto a las características estructurales del lenguaje, como también al control de los mecanismos mentales involucrados en su procesamiento.

Ahora bien, los lingüistas y psicólogos conciben de manera diferente los indicadores de metalenguaje. Para los primeros, el indicador se encuentra dentro del propio enunciado lingüístico; los especialistas lo examinan con el objetivo de encontrar rasgos lingüísticos que indiquen un proceso de autorreferencia. Para los segundos, el indicador se encuentra en el comportamiento del sujeto, sea verbal o de otro tipo; de esta manera, lo analizan para identificar elementos de los cuales se puedan inferir mecanismos cognitivos que indiquen presencia de conciencia a nivel de reflexión y de control, ya sea, sobre el lenguaje en sí mismo, o en su uso (Gombert, 1992).

Para fines de esta investigación, se adoptará la perspectiva psicolingüística, tomando como referencia la definición propuesta por Gombert (1992). Esta autora describe al metalenguaje como: “habilidad del sujeto para monitorear y planear intencionalmente sus propios métodos de procesamiento lingüístico” (Gombert, 1992:12), tanto en términos de comprensión como de producción, pudiendo afectar estas actividades y habilidades cualquiera de los cuatro aspectos del lenguaje. De esta manera, surgen los conceptos de metafonología (fonología), metasemántica (semántica), metasintaxis (sintaxis) y metapragmática (pragmática) (Gombert, 1992); esta última, se explicará en el apartado siguiente.

1.5 Conciencia Metapragmática

De acuerdo con Gombert (1992), la metapragmática es un subcampo de la metacognición. Ahora bien, si se entiende a la pragmática como las reglas que regulan el uso del lenguaje en la comunicación (Escandell, 1996), para que la habilidad metapragmática adquiera el estatus cognitivo, se caracteriza como una capacidad conciente



que permite representar, organizar y regular el uso del lenguaje a través de reglas indexadas Y que enlazan las acciones lingüísticas a un contexto determinado (Gombert 1992). Para validar lo anterior, algunos autores han desarrollado una discusión teórica, señalada a continuación.

Bruner y Hickmann (1983) conciben a la metapragmática como usos del lenguaje que involucran la utilización de signos en situaciones referenciales o de representación, en donde son los propios signos el objeto de su atención. Ampliando esta postura, Pratt y Desdale (1985) enfatizan en el carácter consciente del sujeto respecto a las relaciones dentro del sistema lingüístico mismo y entre este sistema con el contexto. En términos más específicos aún, Bruner y Hickmann (1983) distinguen entre las relaciones deícticas y las intralingüísticas; la primera refiere a relaciones entre los signos lingüísticos y el contexto extralingüístico; mientras que las segundas, a aquellas que existen entre los signos y su contexto lingüístico (en Gombert 1992).

Una visión más actual es la realizada por Verschueren (2000), quien plantea el término “conciencia metapragmática” como el uso del lenguaje respecto al medio de adaptabilidad. Este autor señala que la conciencia reflexiva puede ser tan importante que se convierte en un precursor del desarrollo del lenguaje. Años después, Verschueren (2002) agrega que el emisor de los enunciados selecciona determinadas unidades lingüísticas, mientras el destinatario interpreta esas elecciones acorde a un contexto determinado. Portolés (2004), por su parte, aclara el concepto y delimita a la metapragmática como la capacidad que posee el sujeto para provocar en el interlocutor un estado mental acorde con la intención comunicativa, eligiendo ciertas posibilidades lingüísticas, donde cada una representa una reflexión sobre el propio lenguaje.

Un aspecto relevante propuesto por Verschueren (2002) es la determinación de señales que permiten al usuario de la lengua ajustar los rasgos lingüísticos de los no lingüísticos, denominándolos “indicadores de la conciencia metapragmática”, los cuales,



pueden funcionar de tres formas en el lenguaje en uso. Por una parte, los “mecanismos de anclaje” localizan formas lingüísticas en relación al contexto y cambian según éste también lo haga (deícticos). Esta habilidad requiere un proceso conciente por parte del sujeto, pues debe relacionar los signos lingüísticos con los diferentes contextos que se den en la situación comunicativa. Por otra parte, describe a las señales o marcadores de interpretaciones reflexivas que los usuarios del lenguaje realizan en sus actividades, señalando a modo de ejemplo a los indicadores léxicos (adverbios oracionales entre otros). Por último, las claves de contextualización las relaciona con los aspectos paralingüísticos del lenguaje, como cambios prosódicos, sonidos o gestos (Verschueren, 2002).

Cárdenas (2000) postula que las manifestaciones más evidentes de consciencia metapragmática consisten en tener la posibilidad de controlar los propios procesos de producción e interpretación de un enunciado, concepto al cual denomina “*self-monitoring*”. El término se refiere a la necesidad de negociar los significados y superar distintos obstáculos que se presentan en el transcurso comunicativo. Por lo tanto, la expresión de duda y reformulación reflejan algunas de las manifestaciones de consciencia metapragmática (Portolés, 2004 & Cárdenas, 2000).

1.6 Desarrollo de la consciencia metapragmática

De acuerdo a la concepción de Gombert (1992), todos los sujetos que hacen uso de una lengua adquieren la consciencia metapragmática en tres fases. La primera la denominó adquisición inicial, que se caracteriza por el uso de las primeras formas lingüísticas en determinados contextos en forma de pares unifuncionales. Esto se relaciona con la etapa



evolutiva del niño; primero comienza a emitir sus primeras palabras, las cuales utiliza para referirse a su entorno o bien para influir en la conducta de los otros.

En la segunda fase, llamada epipragmática, se produce una reorganización en la memoria a largo plazo de los conocimientos adquiridos en la primera etapa. Ello se debe, fundamentalmente, a la extensión y complejidad de los modelos entregados por los adultos; así, los pares unifuncionales se transforman en multifuncionales. De este modo, el menor puede realizar ajustes entre mensaje lingüístico y contextual cada vez que la situación lo amerite, pero sin reconocer claramente entre uno y otro, realizando el ajuste de forma automática y sin poder explicarlo de forma verbal. Es importante mencionar que, si bien existe un grado de conciencia en el acto lingüístico, se siguen cometiendo errores de interpretación cuando la relación entre contexto y código no es literal.

Por último la fase metapragmática se desarrolla desde los seis años de edad hasta la adolescencia, sin embargo, no necesariamente surge en todos los sujetos a esta misma edad. En esta fase, los niños son capaces de establecer una clara distinción entre lo lingüístico y lo contextual, además de poseer un control de esta relación en el uso. De esta forma, pueden adaptar su habla al escenario comunicativo y, a la vez, explicar e interpretar las relaciones que se dan entre forma lingüística y contexto. Para Shaffer (2000), los menores, alrededor de los 8 años, son capaces de realizar ciertas adaptaciones del habla ajustándolas al oyente. Sin embargo, otros estudios afirman que a la edad de 3 y 4 años se evidencia, en situaciones cotidianas, dicha adaptación (Acuña & Sentis, 2004), la cual se refleja en cambios de entonación, velocidad o simplificación del lenguaje, cuando los menores se dirigen a niños más pequeños que ellos.

Gombert (1992) señala que tanto el desarrollo lingüístico como el aumento en la capacidad de la memoria operativa son los encargados de permitir el acceso a esta última fase. De esta forma, la conciencia metapragmática no actúa siempre de la misma manera, sino que se encuentra supeditada a la complejidad del mensaje lingüístico y al medio contextual en el que se origine y relacione (Crespo, Pérez & Alfaro, 2008). Portolés (2004), postula que mientras más interés exista, por parte de los interlocutores, en una situación comunicativa cotidiana, mayor es la participación de la conciencia



metapragmática. Cabe destacar que Gombert (1992) se refiere a fases y no etapas de desarrollo, lo que implica considerar cierta recursividad dentro de ellas, es decir, que no son excluyentes entre sí y se pueden cursar varias a la vez, aplicándolas de distintos modos a los diversos microdominios del lenguaje y en diferentes situaciones.

Respecto a los comportamientos epipragmáticos, se ha observado que, en edades tempranas, el niño realiza una adaptación de sus propias producciones a los escenarios en que son construidas y toma en cuenta ciertos parámetros contextuales en la interpretación que hace de los mensajes que provienen del otro. Sin embargo, esta conducta es más bien una indicación de que aún no es capaz de distinguir el lenguaje de su contexto de emisión por separado, por lo tanto, todavía no existe un proceso conciente de su uso. Dicho de otro modo, el menor es capaz de adaptar, pero no de disociar lo lingüístico de lo extralingüístico. De esta forma, toma al lenguaje como parte de su propio contexto, sin un estatus particular, y estas respuestas precoces son vistas como interpretaciones de ese contexto más que de un lenguaje contextualizado. En consecuencia, el niño pre-escolar no posee una intención de control del lenguaje, siendo esta habilidad adquirida posteriormente (Gombert, 1992).

Ahora bien, en relación a las conductas metapragmáticas, se ha observado que aparecen sin ambigüedad alrededor de los 6 a 7 años, edad en que se hace palpable una reflexión o control respecto a las relaciones que existen entre el lenguaje y su contexto. Esto queda manifestado en el manejo de las ambigüedades referenciales y en la toma de conciencia de las características de sus destinatarios. La habilidad de procesamiento de las referencias contextuales continúa aumentando hasta la adolescencia en relación a su complejidad y, muy posiblemente, a la familiaridad que tenga con el menor, lo que produce diferencias, relativas a las experiencias entre los individuos. Por último, tanto la capacidad de tomar en cuenta referencias contextuales cada vez más complejas, como para responder a través de construcciones lingüísticas de mayor sofisticación, se encuentran en cierto grado ligada al crecimiento del procesamiento de la memoria operativa (Gombert, 1992).



1.7 Indicadores de la conciencia metapragmática

Una condición importante para la efectividad del mensaje verbal es la ausencia de toda ambigüedad. A partir de esta premisa, Gombert (1992) establece distintos tipos de ambigüedades lingüísticas que pueden afectar la comprensión de los mensajes verbales; de estar presentes en el mensaje, son índices de falta de conciencia metapragmática. Estas son:

- Ambigüedades de estructura de superficie, determinadas por la forma del enunciado: “Angélica y Pamela discutieron fuertemente. Ella se puso a llorar”. ¿Quién es ella?
- Ambigüedad de la estructura que no depende de la superficie. Por ejemplo, al dar indicaciones de una competencia que no se señale claramente quién es el ganador.
- Ambigüedades referenciales que indican una falta de precisión en el mensaje con referencia a lo que exige el contexto en el cual se emiten: “El hombre está enfermo”, donde el referente hombre indica a un sujeto que no es conocido o no se ha mencionado a los interlocutores.

Basados en las ambigüedades de estructura, que no dependen de la superficie, y a las referenciales, se han desarrollado tres tipos de ejercicios que permiten evidenciar si el sujeto es capaz de encontrar las discrepancias entre mensaje lingüístico y contexto. El primero de ellos es el referente ambiguo, en el que se señala a un objeto dentro de un contexto donde existen otros objetos con características muy similares al indicado, por lo que se requiere de información adicional para su correcta elección. El segundo es de instrucciones ambiguas, que consiste en instrucciones erróneas o incompletas para llevar a cabo un determinado juego o acción. El tercer y último ejercicio es de diálogo observado; en él se presenta un malentendido entre dos personas por falta de explicitud del emisor en

su mensaje. En este caso, el evaluado debe señalar tanto el error como quién lo cometió (Flavell, 1993; Gombert, 1992).

Así como Gombert (1992) menciona indicadores de ambigüedades lingüísticas, Verschueren (2002) plantea indicadores de conciencia reflexiva en el momento en que el usuario constituye el uso del lenguaje. Algunos de estos indicadores muestran una elección muy consciente, mientras otros no son fácilmente accesibles. El primer indicador de la conciencia metapragmática son los conmutadores, que corresponden a los pronombres personales y a otras expresiones deícticas de aspecto, tiempo, modalidad y evidenciales, que se adaptan a los cambios de contexto y uso, y que requieren conciencia reflexiva. De esta manera se encuentran los marcadores de discurso, marcadores pragmáticos, partículas del discurso o partículas pragmáticas, que se utilizan para tratar indicaciones léxicas; a menudo, son adverbios oracionales o marcadores de cohesión o coherencia. Finalmente, existen las claves de contextualización que son marcadores prosódicos, cambios de códigos, de gestos o sonidos para mantener la comunicación.

1.8 Conciencia Metapragmática en la realidad chilena

En la actualidad, en Chile se dan desarrollado diversas investigaciones (Baack, Monsalve, Muñoz, Ramos & Robles, 2007; Rojas, 2008; Sazo, 2008), con el fin de estudiar la conciencia metapragmática en relación a diferentes temas. Dichos estudios han usado como metodología la aplicación del software multimedia “Conciencia Metapragmática” (CMP), el cual consiste en la presentación de tareas de referente ambiguo, instrucciones ambiguas y diálogo observado.



Las investigaciones sociolingüísticas han informado acerca de los factores sociales que influyen en las variaciones lingüísticas, tales como la edad, el sexo y, en especial, el

estrato sociocultural al que pertenecen los sujetos. En relación al factor social, Bernstein (1985) plantea que la variación lingüística mantiene una estrecha relación con el rendimiento escolar, basándose en que el lenguaje sería el motivo principal del fracaso escolar en los niños menos favorecidos. Respecto a esto, postula la Teoría del Déficit que plantea la existencia de un código restringido, que sería utilizado por todos los hablantes, y un código elaborado, que estaría disponible solo para algunos. Es así como Rojas (2008), en su tesis *Influencia de la clase social en el desarrollo de la conciencia metapragmática*, concluye que durante los primeros tres años de escolarización formal, es decir, de primero hasta aproximadamente tercero básico, los niños se encuentran mayormente influenciados por las diferencias lingüísticas relacionadas con el estrato sociocultural al cual pertenecen. Sin embargo, a medida que avanzan en su educación, los menores de estratos sociales bajos van adquiriendo el código elaborado que les facilitaría el control consciente del lenguaje, es decir, les permitiría desarrollar la conciencia metapragmática; esto se observa en la nivelación de dicha habilidad en los niños de quinto básico. Rojas (2008) observa que, independiente de la edad y del estrato social al cual pertenezcan los menores, todos ellos presentaron mayor dificultad en el reconocimiento de las ambigüedades referenciales y más facilidad en reconocer instrucciones ambiguas. Concluye que los niños que cursan quinto básico (10 años promedio) se encuentran en un proceso de transición entre las fases epipragmáticas y metapragmáticas.

Siguiendo esta misma línea investigativa, Sazo (2008) concluye que en menores de seis años el desarrollo metapragmático es relativamente homogéneo, independiente de que su estrato social sea alto o bajo. La investigadora postula que existe una diferencia mínima que favorece al estrato social alto, explicada a través de la Teoría del Déficit de Bernstein. Sin embargo, al comparar el desarrollo metapragmático de estos niños sin patologías con el desarrollo de menores con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) Expresivo de su misma edad, observó profundas diferencias. De esta manera, determina que los niños con TEL expresivo presentan ausencia de desarrollo metapragmático, atribuido al déficit lingüístico propio de la patología que interfiere en el proceso normal de la adquisición del lenguaje, lo que conlleva a un enlentecimiento del desarrollo metalingüístico y, por ende, de la habilidad metapragmática.

En otro estudio, realizado por Baack, Monsalve, Muñoz, Ramos y Robles (2007), se evaluó la habilidad metapragmática comprensiva en niños de 8 a 8 años 11 meses con y sin TEL Mixto, a través de la aplicación de la Prueba Receptiva de Habilidad Metapragmática (PRHAM) que mide esta habilidad mediante el mismo tipo de tareas que el CMP, pero en forma ilustrada. En cuanto a los resultados, se encontró que el ítem de menor dificultad para ambos grupos fue el de diálogo observado; la respuesta más frecuente correspondió a la identificación de la ambigüedad presentada en la escena y a atribuirle al interlocutor incorrecto. En otras palabras, sostienen que los niños con y sin TEL Mixto, en su mayoría, reconocen que el contexto y el mensaje lingüístico no concuerdan, pero son incapaces de captar la fuente de desajuste. En la tarea de instrucciones ambiguas, los sujetos con TEL Mixto fueron incapaces de reconocer las ambigüedades presentadas; en contraposición, los niños sin TEL presentaron un desempeño significativamente mejor que sus pares; ello se podría explicar por limitaciones que presentan los niños con TEL para procesar grandes cantidades de información, traducándose en respuestas inadecuadas a las órdenes entregadas. Finalmente, la tarea de referente ambiguo presentó la mayor dificultad para ambos grupos; en ocasiones, fueron incapaces de identificar la ambigüedad de los ejercicios. Para las autoras, esto se contrasta con lo propuesto por Gombert (1992), pues de acuerdo a sus investigaciones, en el rango etario en que se realizó esta investigación los menores ya deberían ser capaces de manejar las ambigüedades referenciales de su entorno. Sin embargo, mencionan que se mantuvo el patrón de un mejor desempeño por parte de los niños sin TEL, triplicando el porcentaje de logro de sus pares con patología (Baack & cols, 2007).

Las conclusiones obtenidas por las investigadoras señalan que los sujetos sin TEL no lograron un dominio total de la habilidad metapragmática receptiva en el rango etario estudiado, lo cual indicaría que esta habilidad se encuentra aún en desarrollo. En lo que respecta a lo niños con TEL Mixto, señalan que la homogeneidad de su desempeño puede deberse a la semiología lingüística similar que comparten. Además, sugieren dos posibles explicaciones acerca de porqué la habilidad metapragmática se encuentra más descendida

en los niños con TEL Mixto que en sus pares. Por un lado, sostienen que el déficit comprensivo característico del trastorno podría justificarlo y, por otro, que podría ser producto del deterioro en la memoria a corto plazo, lo cual tendría como efecto un déficit en el desarrollo metapragmático (Baack & Cols, 2007).

A partir del análisis de esta investigación, Baack y Cols. (2007) concluyen que innegablemente los niños con TEL Mixto poseen un menor dominio metapragmático que sus pares sin TEL. Afirman que las dificultades presentadas por los niños con el trastorno no sólo se deberían a la vertiente expresiva y comprensiva del lenguaje, sino también a la incapacidad para distinguir lo lingüístico de lo no lingüístico en la comunicación oral. Asimismo, tendrían dificultades para establecer relaciones entre ambos aspectos, lo cual limitaría la evolución de una fase epipragmática a una metapragmática. De esta manera, los sujetos con TEL Mixto se encontrarían en una mayor desventaja al no poseer un manejo funcional e inferencial más complejo que contribuya al posterior desarrollo de su lenguaje

II. METODOLOGÍA



En el siguiente apartado, se presenta la metodología utilizada en esta investigación. Este procedimiento corresponde a la determinación del diseño de estudio, del objetivo general y de los objetivos específicos, la delimitación del universo y de la muestra y, por último, la descripción del instrumento multimedia utilizado en la evaluación de los sujetos.

2.1 Diseño del estudio

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo no experimental cuyo objetivo es describir las habilidades metapragmáticas de niños con Síndrome de Asperger, mediante la evaluación de su consciencia metapragmática.

2.2 Objetivos

a. Objetivo general

Describir las habilidades metapragmáticas en niños con Síndrome de Asperger mediante la aplicación del instrumento multimedia de evaluación de la consciencia metapragmática (CMP).

b. Objetivos específicos



- Evaluar la conciencia metapragmática en niños con Síndrome de Asperger de 9 años a 15 años 11 meses, mediante el instrumento multimedia CMP.
- Caracterizar el desarrollo de la conciencia metapragmática en niños con Síndrome de Asperger de 9 años a 15 años 11 meses.
- Determinar la fase de desarrollo de la conciencia metapragmática de 9 años a 15 años 11 meses

2.3 Universo

El universo estuvo constituido por niños diagnosticados con Síndrome de Asperger de 9 años a 15 años 11 meses que asisten al Centro de Recursos Altavida y a establecimientos con proyectos de integración escolar pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar. La población correspondió a 12 sujetos, y la elección del rango etario se basó en la semiología del diagnóstico, puesto que los menores con S.A presentan alterado el nivel pragmático. Por lo tanto, se espera que la habilidad metapragmática no se encuentre desarrollada en sujetos menores.

2.4 Criterios de selección de la muestra

a. Criterios de inclusión

Niños diagnosticados con Síndrome de Asperger de 9 años a 15 años 11 meses, que concurren al Centro de Recursos Altavida y a establecimientos con proyectos de integración escolar, pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar.

b. Criterios de exclusión

Niños diagnosticados con Síndrome de Asperger de 9 años a 15 años 11 meses, que presenten patologías concomitantes que afecten su desempeño lingüístico, tales como: trastornos de lenguaje, trastornos sensoriales, déficit mental, déficit atencional y/o trastornos del aprendizaje.

2.5 Instrumento de evaluación de la muestra

a. Descripción

La prueba de CMP es un instrumento de evaluación para medir la capacidad metapragmática en cursos de enseñanza básica: Primero, Tercero, Quinto y Séptimo año básico. Dicha prueba consiste en un software multimedia, cuya ventaja es que logra simular de manera más adecuada una situación de oralidad real. Este test consta de tres tipos de ejercicios, basados en aquellos desarrollados en la investigación experimental precedente y en los cuales se les pide a los sujetos que den cuenta de desajustes evidentes entre contexto y mensaje lingüístico. Específicamente, esta prueba consta de 29 ítems, clasificados en los siguientes tres tipos de preguntas:

Tipo de Pregunta	Ítems
Referente Ambiguo	1,2,3,7,16,17,22,23,24,28
Instrucciones Ambiguas	4,10,11,14,15,20,21,25,29
Diálogo Observado	5,6,8,9,12,13,18,19,26,27

Tabla N° 1: **Tipo de pregunta test CMP**

Los ítems de **Referente Ambiguo** son diez y consisten en una expresión referencial que no especifica de manera clara su referente. Por ejemplo, se presentan cuatro gatos, entre los cuales dos usan visiblemente un collar; luego, se da la instrucción para que elija el gato con collar. Ante esta situación de ambigüedad, el niño en evaluación debe elegir entre tres respuestas posibles:

A.- Comportamiento Epipragmático: el niño elige cualquiera de los dos gatos con collar, lo que implica que no es capaz de darse cuenta de la ambigüedad.

B.- Comportamiento Epipragmático: el menor manifiesta su duda, pero no sabe cómo explicarla, lo cual implica que hay un desarrollo insipiente de la conciencia metapragmática, pero aun el comportamiento es epipragmático.

C.- Comportamiento Metapragmático, manifiesta su duda y explica cuál es la inadecuación entre contexto y expresión lingüística, lo que implica desarrollo de la conciencia metapragmática.

En los casos A Y B, se otorga una puntuación equivalente a 0 (cero) puntos, mientras que en el caso C se asigna 1 (un) punto.

Los ítems de **Instrucción Ambigua** son nueve y consisten en la entrega de instrucciones erróneas o incompletas para participar en algún juego o realizar una acción. En este tipo de ejercicios, el niño en evaluación también tiene tres opciones:

A.- Comportamiento Epipragmático: el niño empieza a jugar hasta que se da cuenta DE que algo anda mal, lo cual indica que no hay desarrollo de conciencia metapragmática.

B.- Comportamiento Epipragmático: el menor manifiesta su duda, pero no sabe cómo explicarla, lo que implica que hay un desarrollo insipiente de la conciencia metapragmática, pero aun el comportamiento es epipragmático.

C.- Comportamiento Metapragmático: manifiesta su duda y explica cuál es la inadecuación entre contexto y expresión lingüística, lo que indica desarrollo de la conciencia metapragmática.

Para los casos A Y B, se otorga una puntuación equivalente a 0 (cero) puntos, mientras que en el caso C se asigna 1 (un) punto.

Finalmente, los ítems de **Diálogo Observado** son diez e ilustran la observación de la situación de un mal entendido entre dos personas debido a la falta de precisión del emisor del enunciado. En este caso, el niño en evaluación debe explicar quién ha sido el causante del mal entendido. Por ejemplo, un hijo deja una flor sobre la mesa para su madre y se lo comunica, pero, cuando la madre va en busca de dicha flor, se encuentra con dos flores sobre la mesa y escoge la flor equivocada. De esta forma, el niño tiene tres posibles respuestas de las cuales dependerá el puntaje asignado: señalar que la madre ha elegido la flor correcta, 0 (cero) punto; conducta epipragmática; señalar que la madre no ha elegido la flor correcta, pero que el error ha sido de ella, 0 (cero) punto; conducta epipragmática;

señalar que la madre se ha equivocado debido al enunciado ambiguo de su hijo, 1 (un) punto, conducta metapragmática.

b. Aplicación

Para llevar a cabo la aplicación de la prueba, fue necesario la utilización de un computador, debido a que el instrumento consiste en un software multimedia. La aplicación es de forma individual, guiada por un evaluador, quien registra las respuestas y les asigna el puntaje correspondiente a medida que la aplicación avanza.

Previo al inicio de la prueba, el evaluador debe contextualizar al menor evaluado contándole que realizará una prueba sin calificación, pero que pese a ello debe estar atento y concentrado. Luego, se le explica que el juego consiste en instrucciones que le darán los personajes del instrumento y frente a cualquier duda puede solicitar ayuda presionando el mouse sobre el conejo que aparece en la pantalla. En caso de que el menor presente dificultades en la resolución de algún ítem el evaluador, puede repetir la instrucción verbalmente, sin dar pistas lingüísticas, completar la información o dar la respuesta correcta. Si el menor pregunta por su rendimiento, se le ofrece una consigna neutra, como: “lo estás haciendo muy bien”, “muy bien”, etc. Es importante mencionar que no se deben dejar preguntas sin responder y que no existe tiempo límite para la aplicación de la prueba. Si el tiempo transcurrido es superior a una hora, la prueba se suspende.

Una vez completada la prueba, se procede a contabilizar el puntaje obtenido por el sujeto y se confrontan con los criterios de corrección estipulados por los autores del instrumento; dichos criterios se señalan en la página siguiente.

c. Criterios de corrección

En cuanto a los rangos de rendimiento de la prueba Conciencia Metapragmática, el test presenta los siguientes percentiles de puntaje en los respectivos niveles de educación escolar:

Curso / Percentil	P 25	P 50	P 75	P 100
Primero	2	4	7	15
Tercero	5	9	12	20
Quinto	12	15	18	26
Séptimo	16	18	28	29

Tabla N° 2: **Percentiles del puntaje obtenido en la prueba Conciencia Metapragmática**

Para el análisis de los percentiles, se debe considerar el rendimiento del sujeto evaluado en relación a la normalidad. De este modo, Crespo, Pérez y Alfaro (2008) han determinado los siguientes parámetros:

A.- **Bajo el percentil 25**, se debe considerar que el niño o niña presenta **déficit** en el desarrollo de la conciencia metapragmática, por lo que debe ser intervenido por un profesional.

B.- **Entre el percentil 25 y 50**, debe considerarse que el sujeto está en **riesgo** de desfase en el desarrollo de la conciencia metapragmática, por lo que se debe reevaluar periódicamente su evolución.

C.- **Sobre el percentil 50**, el rendimiento puede ser considerado **normal**.



Cabe destacar que Crespo, Pérez y Alfaro (2008) plantean que además del análisis cuantitativo de las respuestas se debe realizar un análisis cualitativo, debido a la atribución de tres posibles respuestas para cada ítem con lo que se puede determinar niveles de desarrollo diferentes de conciencia metapragmática.

d. Validación

El instrumento multimedia CMP fue validado a través del juicio de expertos en el marco del Proyecto del Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT 1070333.

e. Confiabilidad

El instrumento utilizado para la investigación muestra una alta confiabilidad de un 0,88 en el coeficiente del Alpha de Cronbach. (Montenegro & Pérez, 2007)

2.6 Pilotaje

Con el fin de adquirir las destrezas necesarias para la administración del instrumento, esta prueba fue aplicada con anterioridad a un niño diagnosticado con Síndrome de Asperger de 9 años que cumplía con las características necesarias para la evaluación. Cabe destacar que este menor no fue considerado dentro de la muestra.

III. RESULTADOS



Con el fin de conocer el nivel de desarrollo de la habilidad metapragmática en niños con Síndrome de Asperger de 9 a 15 años 11 meses, en el presente apartado se analizarán los resultados obtenidos en la aplicación del test multimedia CMP. Este proceso se realizará mediante la interpretación cuantitativa y cualitativa de las respuestas encontradas en la administración de la prueba.

Análisis cuantitativo y cualitativo

3.1 Total General

Mediante los puntajes totales obtenidos por los niños con síndrome de Asperger entre las edades de 9 a 15 años 11 meses en la aplicación del test multimedia CMP, se calcularon los índices relevantes para el análisis de dichos datos. A continuación, se presenta la tabla con los resultados encontrados.

Grupo	N°	Pje. min.	Pje. máx.	X	D.S
Niños con S.A.	12	0	24	9	7,17

Tabla N° 3: Índices estadísticos del test CMP según presentación de niños con S.A.

Considerando que la prueba consta de un puntaje mínimo de 0 puntos y un máximo de 29 puntos, se observa en la Tabla N° 1 que ninguno de los menores evaluados en esta investigación logra el puntaje mayor, asignado para esta prueba, estableciéndose este en 24 puntos. Por otra parte, se aprecia que la mayoría de los puntajes recopilados se encuentra

entre los intervalos de 1,83 y 16,17 puntos. Finalmente, el puntaje promedio arrojado por la aplicación de la prueba corresponde a un 31%, lo cual representa menos de un tercio del logro esperado para el test.

3.2 Distribución total por tipo de respuesta

De acuerdo a la investigación realizada, el promedio de los datos obtenidos por los 12 niños evaluados se distribuyen porcentualmente según tipo respuesta como se detalla en el gráfico N° 1.

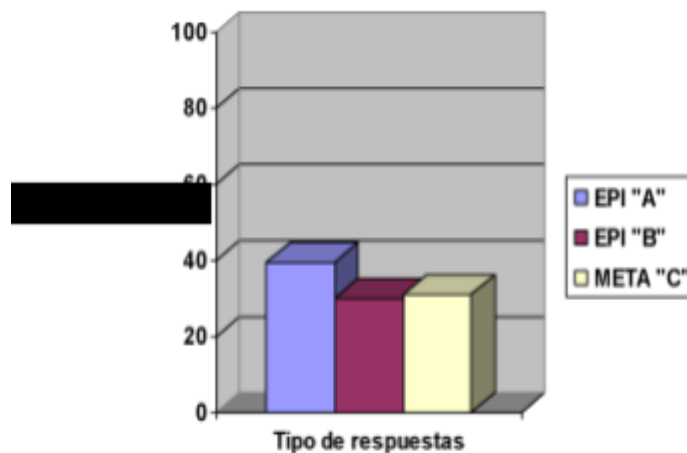


Gráfico 1: Porcentajes totales según tipo de respuesta.

A partir de lo anterior, se evidencia que un 39,3% de los sujetos evaluados respondió de manera epipragmática tipo “A”, es decir, su rendimiento fue al azar, sin desarrollar aún conciencia metapragmática. De igual forma, se aprecia que un 29,7% de estos niños respondieron de manera epipragmática tipo “B”, lo que significa que se encuentran en una fase de adquisición de la conciencia metapragmática. Finalmente, un 31% obtuvo respuestas metapragmáticas “C”, por lo que poseen dominio de esta habilidad.

Como se puede observar, en promedio el 69% de las respuestas de los menores corresponde a una fase epipragmática. Lo anterior indica que estos niños se encuentran en un período de adquisición del desarrollo de la conciencia metapragmática como se muestra en el siguiente gráfico:

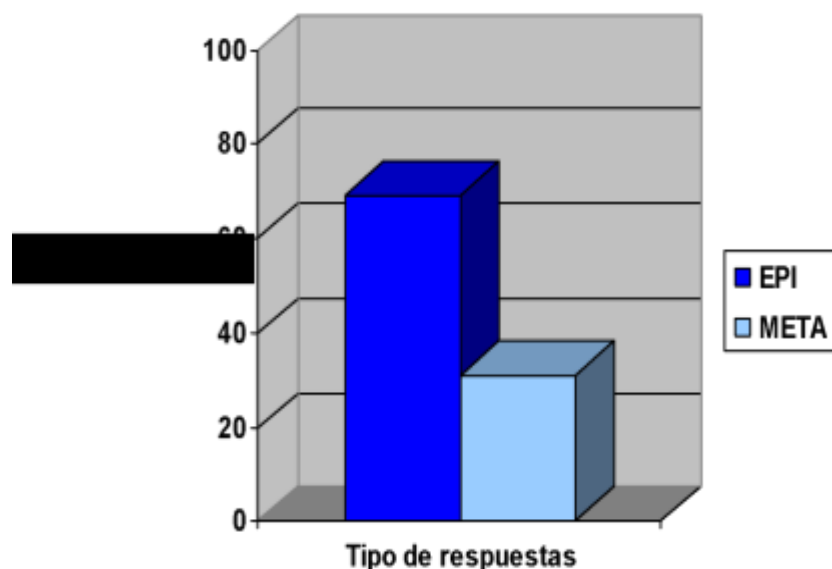


Gráfico N° 2: **Porcentaje epipragmático y metapragmático.**

Los resultados arrojados podrían explicarse a través de dos sustentos teóricos. El primero de ellos corresponde al déficit lingüístico, específicamente pragmático; y el segundo, a la dificultad que presentan los niños con SA en ciertas habilidades cognitivas, necesarias para el desarrollo de la conducta evaluada.

3.3 Distribución de totales según tipo de respuesta por ítem

Con el fin de realizar una descripción más detallada de los datos recopilados, en esta investigación se presentará la proporción de respuestas totales obtenidas para cada ítem del test:

a. Referente Ambiguo

En el siguiente gráfico N° 2, se presenta la distribución porcentual de las respuestas obtenidas para el ítem de referente ambiguo:

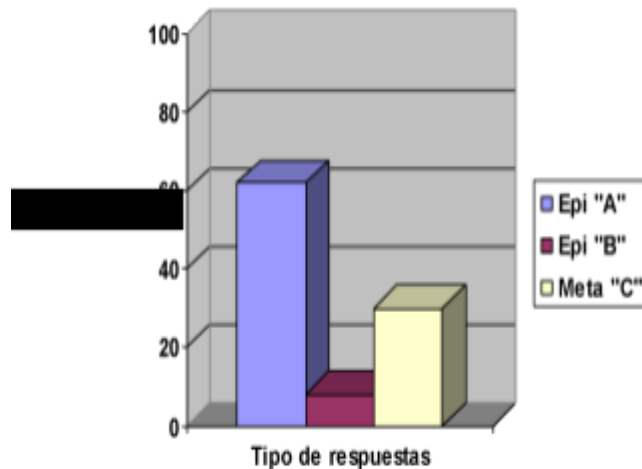


Gráfico N° 3: Porcentajes totales según tipo de respuesta en Referente Ambiguo.

De lo anterior se desprende que la conducta de mayor prevalencia es la respuesta epipragmática tipo "A", con un 62%, lo que indica que la mayoría de los sujetos evaluados en esta investigación poseen un comportamiento al azar al enfrentarse a un contexto referencial con ambigüedad. El segundo comportamiento con mayor prevalencia es la respuesta tipo metapragmática "C", con un 30%, lo que demuestra que este porcentaje de niños toma conciencia respecto a la ambigüedad de la referencia. Por último, en tercer

lugar, se encontraron las conductas epipragmáticas tipo “B” con un porcentaje significativamente menor que los dos tipos de repuestas anteriores, obteniendo un 8%; ello indica que esta cantidad de niños percibe una situación referencial ambigüa, pero no logra expresar el por qué de dicha ambigüedad. Cabe destacar que para este grupo de niños no se evidencia una fase de transición significativa entre responder azarosamente y tomar conciencia de la ambigüedad.

b. Instrucción Ambigua

En lo que respecta al ítem de de Instrucción Ambigua, los resultados obtenidos señalan que la respuesta que prevalece en el grupo de estudio es el comportamiento epipragmático tipo “A”, con un 53,3%. Respecto a lo anterior, se desprende que un considerable número de menores, al empezar el juego, no se percatan de algún error contextual, lo que indica que aún no se ha desarrollado la habilidad metapragmática. Luego, la segunda conducta que predomina es la metapragmática “C”, con un 42,2%, en que los niños manifiestan su duda al empezar el juego y, a la vez, explican cuál es el error entre el contexto y la expresión lingüística. Finalmente, con un 4,4% se encuentran las respuestas epipragmáticas tipo “B”, lo que refleja un desarrollo inicial de la habilidad estudiada. En el gráfico adjunto se observa lo descrito:

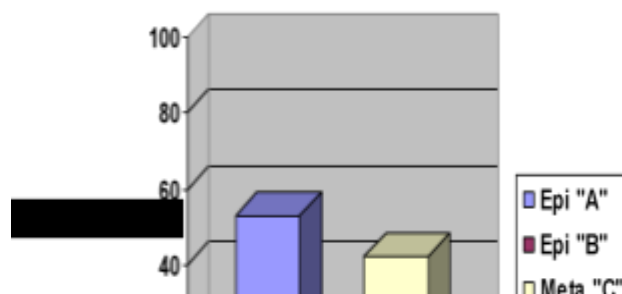


Gráfico N° 4: Porcentajes totales según tipo de respuesta en Instrucción Ambigua.

Al igual que en el ítem Referente Ambiguo, se observa que en esta actividad los menores no poseen una fase de transición significativa entre no percibir el error y percatarse del mismo y verbalizarlo.

c. Diálogo Observado

En el gráfico N° 5 se detallan los resultados obtenidos para el ítem Diálogo Observado:

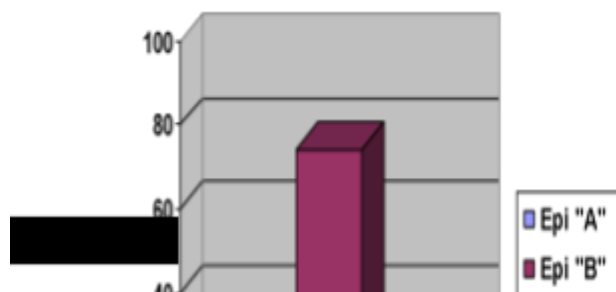


Gráfico N° 5: Porcentajes totales según tipo de respuesta en Diálogo Observado.

Según lo observado, el mayor porcentaje de los sujetos evaluados emitieron respuestas de tipo epipragmática “B”, lo que se refleja en el 74% obtenido, es decir, que estos niños perciben la existencia de una situación ambigua atribuyendo el error al interlocutor incorrecto; esto implica un desarrollo incipiente de la habilidad metapragmática. En tanto, la segunda conducta predominante fue la respuesta metapragmática “C”, con un 22%, es decir, el menor identifica la situación ambigua y atribuye el error al interlocutor correcto. En último lugar, se presentaron las respuestas epipragmáticas tipo “A”, con un 4%, lo que indica que la minoría de los niños posee un rendimiento al azar. En consecuencia, estos resultados indicarían que en este ítem aunque no se encuentran el mayor número de respuestas metapragmáticas, se presenta el mayor porcentaje de sujetos que atraviesan la fase de desarrollo incipiente de la conciencia metapragmática y también los que alcanzan su total dominio.

3.4 Comparación de las respuestas por ítem



A continuación, se realizará un balance estadístico con los datos relevantes para su posterior comparación:

Ítems	Ptje.min. “P ₁ ”	Pje.max. “P”	X	D.S.	Pje. min “O ₂ ”	Pje.max.“O”
Referente Ambiguo	0	10	3	2.97	0	9
Instrucción Ambigua	0	9	3.8	2.7	0	7
Dialogo Observado	0	10	2.2	3.4	0	10

Tabla N° 4: **Índices estadísticos del test CMP según ítem estudiado.**

En la tabla N° 2, se aprecia que sólo en el ítem de Diálogo Observado se obtuvo la puntuación máxima esperada para la actividad, promediando 2,2 respuestas correctas por cada menor. En cuanto a los ítems Referente Ambiguo e Instrucción Ambigua, los puntajes máximos no fueron alcanzados por los sujetos, de esta forma, obtienen un promedio de 3 y 3.8 respuestas acertadas, respectivamente.

1: Puntaje de la prueba

2: Puntaje obtenido

Cabe destacar que la puntuación máxima para cada ítem fue alcanzado sólo por un menor en cada categoría. El ítem de Diálogo observado fue el único donde se obtuvo el máximo puntaje estipulado por la prueba.



En el próximo gráfico, se detallan los resultados arrojados en cada ítem, con el objetivo de visualizar las diferencias encontradas entre cada uno de ellos:

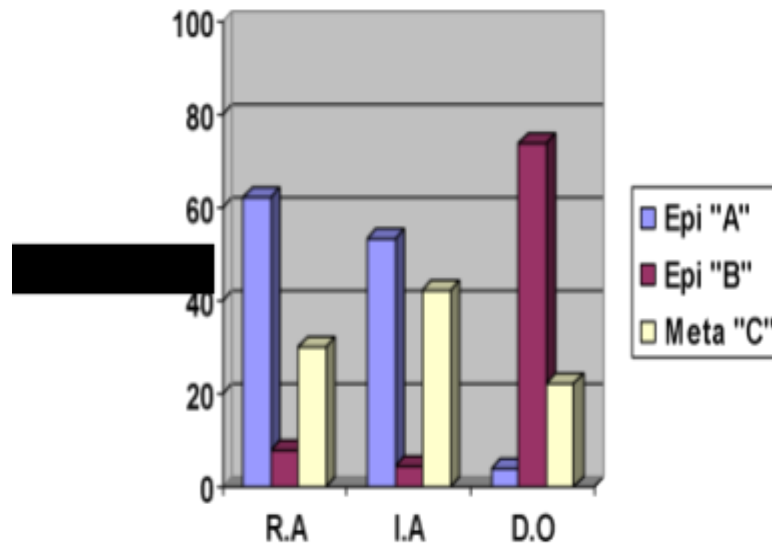


Gráfico N° 6: Porcentajes totales obtenidos en cada ítem

En suma, los niños con Síndrome de Asperger de 9 a 15 años 11 meses presentan una conducta epipragmática tipo “A” para los ítems Referente Ambiguo e Instrucción Ambigua, y demuestran una conducta epipragmática tipo “B” para el ítem Diálogo Observado. De esta forma, la conducta metapragmática se presenta en cada uno de las actividades, pero no prevalece en ninguna de ellas.

3.5 Respuestas Metapragmáticas en cada ítem

A continuación, se presenta la comparación de porcentaje de respuestas metapragmáticas en cada uno de los ítems estudiados. Como se observa en el siguiente gráfico, en promedio, los niños con S.A de 9 a 15 años 11 meses responden de forma metapragmática en un 24,4 % el ítem Diálogo Observado; en un 33,3% en el ítem Referente Ambiguo, y en un 42,2% en el ítem de Instrucción Ambigua, correspondiendo este último al de mayor porcentaje:

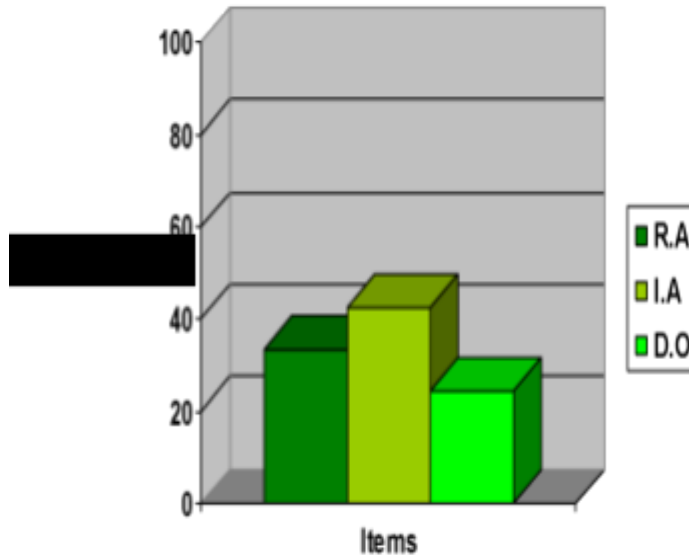


Gráfico N° 7: Porcentajes de respuestas metapragmáticas en cada ítem

De estos resultados, se infiere que el comportamiento metapragmático que prevalece corresponde a la identificación y explicación de la ambigüedad en instrucciones. Además, se aprecia que el ítem Diálogo Observado presenta un alto porcentaje de dificultad para estos niños, ya que la mayoría de ellos percibe el mal entendido de la situación, pero no atribuye el error al personaje correcto. Sin embargo, no existe una diferencia significativa entre los tres ítems evaluados.

3.6 Resultados según percentiles



Con el fin de situar el desempeño metapragmático obtenido por los sujetos evaluados, se presentan en la tabla N° 3 los percentiles de normalidad establecidos por Crespo, Alfaro y Pérez (2008) en el test CMP, con los que se ubicará el rendimiento promedio de los menores con S.A en comparación con la norma:

Curso / Percentil	P 25	P 50	P 75	P 100
Primero	2	4	7	15
Tercero	5	9	12	20
Quinto	12	15	18	26
Séptimo	16	18	28	29

Tabla N° 5: **Percentiles del puntaje obtenido en la prueba Conciencia Metapragmática**

Para establecer el percentil en el cual se ubican los doce sujetos evaluados, se realizaron dos operaciones. En primera instancia, se calculó la edad promedio de los menores, donde se obtuvo un resultado de 11 años 6 meses; luego, se estimó el promedio de respuestas metapragmáticas correspondiente a 9 puntos. De esta forma, se evidencia un claro déficit de la habilidad evaluada, situándolos bajo el percentil 25, de quinto y séptimo año básico. Así, se observa un retraso cercano a los 2 o 3 años de edad, pues su rendimiento corresponde al normal esperado para un sujeto entre 8 y 9 años que curse tercero básico. Esto corrobora el desfase etario que existe entre los niños con síndrome de Asperger y los puntajes establecidos por el test para menores que no presenten patologías asociadas al lenguaje.

IV. DISCUSIÓN



En el apartado siguiente se reflexiona, en primera instancia, acerca del resultado general encontrado en la investigación realizada y su relación con el desarrollo normal de la conciencia metapragmática. Luego, se abordan explicaciones teóricas que fundamentan la conducta manifestada por los menores tanto a nivel general del test, como también el comportamiento revelado en cada uno de los ítems evaluados. Finalmente, se realiza una primera aproximación respecto al desarrollo de la conciencia metapragmática en niños con síndrome de Asperger.

Con respecto a los resultados obtenidos en el presente estudio, se establece que los menores de 9 años a 15 años 11 meses con Síndrome de Asperger muestran un dominio reducido de la habilidad metapragmática, reflejado en un 31% de las respuestas, en contraposición a un 69% de tipo epipragmático. Asimismo, el desempeño de los sujetos evaluados revela variabilidad en el comportamiento y en las respuestas esperadas. Respecto al desarrollo normal de la conducta metapragmática, Gombert (1992) señala que dicho desarrollo comienza alrededor de los seis años de edad, culminando en la adolescencia. No obstante, los investigadores de este estudio pueden plantear que para el caso de los niños con SA, este supuesto no se cumple, es decir, existe un desfase cronológico de dos a tres años de edad respecto a la adquisición de la conciencia metapragmática.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se considera que una explicación plausible del por qué estos sujetos no presentan un amplio dominio de la conducta metapragmática, correspondería a una alteración en las funciones cognitivas. En primera instancia, una de estas funciones se manifiesta en dificultades a nivel de flexibilidad mental que se traduce en rigidez, lo que desencadena respuestas sistemáticas reducidas a temas de interés y predisposición a perseverar en sus respuestas ante la resolución de problemas. (Frontera, 2007; Idiazábal-Aletxa, 2007 & Boque-Hermida, 2007).

En segundo lugar, otra función alterada se enfocaría en la atención selectiva, expresada en la dificultad para discernir lo que es importante dentro de un contexto e inhibir estímulos no relevantes (Frontera, 2007; Idiazábal-Aletxa, 2007 & Maristany, 2002). Como ya se señaló, el formato del test CMP es multimedia, por lo tanto, el sujeto accede a la información por tres canales comunicativos: lingüístico, auditivo y visual, lo que le demanda un esfuerzo cognitivo superior, a lo que se le suma la ejecución motora que debe realizar para plantear su duda y/o seleccionar su respuesta. Debido a lo anterior, algunos sujetos presentaron dificultades ante la actividad demandada, por lo que se debió disminuir la cantidad de estímulos entregados. De esta forma, en reiteradas ocasiones se suprimió el sonido del test y se repitió la instrucción verbalmente para aclarar e inducir la respuesta del menor. Otra variable que influye en la tendencia a la distracción, fue el uso del mouse, que debió ser monitoreado por el evaluador para evitar actos de ansiedad e impulsividad del participante antes de recibir de forma completa la instrucción.

Por último y en tercer lugar, las funciones ejecutivas tales como: la organización, planificación y jerarquización de la información fueron otras de las capacidades cognitivas que los individuos manifiestan alteradas (Frontera, 2007; Boque-Hermida, 2007; Papazian & Luzondo, 2006). Ello incidió en las dificultades presentadas para comprender enunciados complejos y de larga metría, obstaculizando la identificación de lo esencial y relevante del enunciado. De esta manera, los hallazgos indican que la evidencia no coincide con los planteamientos teóricos; en otras palabras, se supone ausencia de problemas a nivel comprensivo y de memoria operativa; sin embargo, se ha comprobado lo contrario, específicamente, en la resolución de problemas y en la comprensión de instrucciones complejas, no así en los enunciados simples.

En lo que respecta al comportamiento manifestado por los niños en cada uno de los ítems del test, se puede señalar que si bien en cada uno de ellos se evidenció un comportamiento metapragmático, la conducta que prevaleció fue la de tipo epipragmático.

De hecho, los ítems referente ambiguo e instrucción ambigua presentan el mayor número de respuestas epipragmáticas que indican un comportamiento al azar. Esta conducta se respalda en la teoría antes mencionada referente a la atención selectiva como también a la jerarquización, planificación y organización de información. En cuanto al ítem de Diálogo Observado, la respuesta más frecuente correspondió a la identificación de la ambigüedad, pero atribuyéndola al interlocutor incorrecto. La explicación de este fenómeno se halla en la “teoría de la mente”, la cual plantea que los sujetos poseen dificultades para percibir y, posterior a ello, reflexionar y comprender las sensaciones e intenciones propias y ajenas (Frontera, 2007).

De acuerdo a lo expuesto en este apartado, se ha podido llegar a una primera aproximación acerca del desarrollo de la habilidad metapragmática de los niños con Síndrome de Asperger, de 9 años a 15 años 11 meses de edad. Se ha podido establecer, así, que estos niños carecen del dominio metapragmático, correspondiente a su edad, y que, por lo tanto, aún se mantienen en la fase epipragmática de su evolución; dicho en otras palabras, presentan dificultades para pasar del ajuste automático al control consiente de la información. En consecuencia, se desprende que las dificultades para realizar los ajustes entre mensaje lingüístico y la información no lingüística se debería más a una alteración a nivel de funciones cognitivas que a nivel lingüístico, propiamente tal.

V. CONCLUSIÓN

La conciencia metapragmática es la habilidad para reflexionar acerca del conjunto de reglas que gobiernan el uso del lenguaje en un determinado contexto, así como también de su organización y autorregulación, cuya adquisición se produce en tres fases, según la teoría: una inicial, otra epipragmática y por último una metapragmática. A partir de lo anterior, el desarrollo de esta tesis se centró en dos aspectos fundamentales: primero, contribuir con conocimiento para ampliar los hallazgos de otros estudios; y, segundo, proporcionar información que permita complementar el diagnóstico de los sujetos con SA. Es por esto que el objetivo principal de este estudio fue la descripción de la conciencia metapragmática en niños con SA.

De acuerdo a la información teórica recopilada se establece que el desarrollo metapragmático se inicia alrededor de los seis años de edad. Sin embargo, en el caso de los niños evaluados en esta investigación, se esperó un desfase significativo de esta conducta, puesto que semiológicamente el sujeto con SA presenta un cuadro lingüístico descendido, en especial, en el área pragmática, así como también dificultades en determinadas habilidades cognitivas. Ambos factores son fundamentales en la adquisición y en el desarrollo de la conciencia metapragmática.

Los resultados obtenidos mediante el test CMP indican que la mayoría de los niños con S.A de 9 a 15 años 11 meses se encuentran en una fase epipragmática que implica un rendimiento al azar, sin haber desarrollado aún su conciencia metapragmática, lo que finalmente concuerda con lo esperado. Cabe destacar que algunos sujetos presentaron comportamientos de tipo epigramáticos y a la vez metapragmáticos, lo que reforzaría lo planteado por Gombert (1992) respecto a la recursividad de las fases de desarrollo de esta habilidad.

Los resultados expuestos en los párrafos anteriores aportan datos semiológicos al diagnóstico de SA, ya que no solo se observaría una alteración en cuanto al uso del



lenguaje. De la misma forma, se evidencia que estos niños presentan dificultades en dos situaciones, cuando es participante y expectante; en ambas, no es capaz de percibir ni de explicar si una expresión lingüística concuerda o no con el contexto en el que se produce.

Respecto a las limitaciones metodológicas de esta investigación, el universo evaluado fue menor de lo que se esperaba conseguir. Lo anterior se debe, en primer lugar, a que dentro de las ciudades de Viña del Mar y Valparaíso existe una escasa población diagnosticada con Síndrome de Asperger y que, al mismo tiempo, cumpla con la edad requerida. En segundo lugar, no todos los menores localizados fueron autorizados para la evaluación; por último, en algunos casos, el menor se encontraba en tratamiento por un período mayor al de otros, lo que incidiría en su mejor rendimiento; cabe destacar que esta fue una variable que no se controló.

En cuanto a las limitaciones del Instrumento, es necesario realizar un condicionamiento previo de los tres tipos de ítems presentes en el test CMP, ya que, como se ha observado en otras investigaciones (Baack & col. 2007), la mayoría de los niños evaluados presentan un bajo rendimiento en las primeras actividades. Asimismo, sería óptima la simplificación de los enunciados para estos niños, pues existió la necesidad de repetir las instrucciones en la mayoría de los casos. Cabe destacar la importancia de establecer criterios evolutivos que permitan instaurar normas respecto al desarrollo de esta habilidad. De este modo, se podrán obtener parámetros que permitan contrastar los resultados obtenidos al evaluar ésta con otras patologías.

Finalmente, se considera que el presente estudio abre un nuevo campo de investigación. Sin embargo, es preciso que se abarque una población mayor de individuos, agrupados por rango etario, con el fin de complementar la descripción de la conciencia



metapragmática en sujetos diagnosticados con S.A. De este modo, se podrán crear nuevas e innovadoras alternativas terapéuticas que permitan explorar tipos de rehabilitación, entregando mejores herramientas para su integración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, X. & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomazein*, 10(2), 33 – 56.

American Psychiatric Association (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV)* (4ta edición). España: Masson.

Artigas, J. (1998). *El Lenguaje en los trastornos autistas*. [En línea]. Disponible en <http://www.psyncron.com/ca/docs/aspergerneurocognitivos.pdf>, visitado el 29 de marzo de 2009.

Attwood, T. (2002). *El alumno con Sd. Asperger: una guía para la familia*. [En línea]. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DE_L_ROSARIO_MARQUEZ_1.pdf, visitado el 30 de Marzo de 2009.

Baack, J.; Monsalve, A.; Muñoz, C.; Ramos, A. & Robles, M. (2007). *Habilidad Metapragmática comprensiva en niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje*. Tesis no publicada.

Baker, L. & Brown, A. (1984). *Cognitive monitoring and reading*. New York: Plenum.

Baker, L. (1991). *Metacognition, Reading and Science Education*. Delaware: IRA.



- Benveniste, E. (1981). *Problemas de linguística general* (4° Ed.). México: Siglo veintiuno.
- Bennett, T.; Szatmari, P.; Bryson, S.; Volden, J.; Zwaigenbaum, L.; Vaccarella L.; Duku, E. & Boyle, M. (2007). Differentiating Autism and Asperger Síndrom on the Basis of Lenguaje Delay or Impairment .
- Bredart, S. & Rondal, J.A. (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles: Mardaga.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de educación*.
- Borreguero M., (2005). *Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica*. [En línea]. Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/perfil_linguistico_de_asperger.pdf, visitado el 29 de Marzo de 2009.
- Brown, A.L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other mode mysteriouhs mechanisms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cárdenas, I. (2000). *La zona visuográfica de la escritura en niños*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid (no publicada).

Cederlund, M.; Hagberg, B.; Billstedt, E.; Gillberg I.C.; Gillberg, C.(2007). *Asperger Syndrome and Autism: A Comparative Longitudinal Follow-up Study More than 5 Years after Original Diagnosis, Sweden.*

AUTORES (1993). Clasificación internacional de enfermedades mentales (CIE 10) (10ma edición). España: editorial Media Panamericana.

Crespo, N. (2000). La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos vol: 33 N°: 48.*

Crespo, N., Pérez, D., Alfaro, P. (2008). *Instrumento de Evaluación de la Conciencia Metapragmática.* Chile: EDITORIAL.

Chomsky, N. (1979), «Linguaggio», en: *Enciclopedia Einaudi*, VIII, pp. 352-399.

Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Editorial Ariel.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo.* Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma (2da edición).* Madrid: Alianza.



Frontera, M. (2007). *Funcionamiento cognitivo en Síndrome de Asperger*. [En línea]. Disponible en <http://www.aspergercastello.com/documents/dossiervaloracion.pdf>, visitado el 30 de Marzo de 2009.

Gombert, J. (1992). *El desarrollo metalingüístico*. University of Chicago: Press.

Gómez, L. (1999). *Discurso, cognición y educación*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Guajardo, H., Montenegro, H. (2000). *Psiquiatría del niño y del adolescente* (2da edición), Chile: Técnicas Mediterráneo.

Hacker, D. (1998). *Definitions and empirical foundations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hervas, A. (2007). *Sd. Asperger*, Reino Unido.

Idiazábal- Aletxa, M., Boque H. (2007). *Procesamiento cognitivo en los trastornos autista*. [En línea]. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17347945>, visitado el 30 de Marzo de 2009.

Jackobson, R. (1963). *Lingüística y poética: serie crítica y estudios literales*. Madrid: Cátedra.



Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

Lacon, N., Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos vol: 41 N°: 67*.

Maristany, M. (2002). *El alumno con Síndrome de Asperger en escuela primaria*. [En línea]. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DE_L_ROSARIO_MARQUEZ_1.pdf, visitado el 30 de Marzo de 2009.

Martí, E. (1995). *Metacognición entre la fascinación y el desencanto*. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mateos, M. (1999). *Metacognición en expertos y novatos*. Madrid: Santillana.

Montenegro, C & Pérez, L (2007). *Análisis Estadístico II: Test conciencia Metapragmática*. Informe interno no publicado Proyecto FONDECYT 1070333

Polaina, A. (1997). *El impacto del niño autista en la familia*. España: Rialp.



- Paluszny, M. (1987). *Autismo: Guía práctica para padres y profesores*. México: Trillas.
- Papazian, I., Alfonso, I., Luzando, R. (2006). *Trastorno de las funciones ejecutivas*. [En línea]. Disponible en http://www.psicopedagogiaies.com.ar/textos/trastornos_de_la_funcion_ejecutiva.pdf, visitado el 30 de Marzo de 2009.
- Parmelee, D. (1998). *Psiquiatría del niño y del adolescente*, España: Harcourt Brace.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Puyuelo, M. (2005). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Peronard, M. (2005). *La metacognición como herramienta didáctica*. Revista Signos vol: 38 N°: 57.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thompson.
- Tunmer, W., Pratt, C., Herriman, M. (edd.) (1984). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Berlin: Springer.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.



